

# Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

## Collaborer, ça s'apprend

Un numéro thématique sur la collaboration dans tous ses états.  
Réflexions, récits, défis et opportunités.



# Caisse Desjardins de l'Éducation

## On a pris des mesures pour rester près de vous, même de loin !

À l'aide de notre service de « conseiller en ligne », même en pleine pandémie, nous sommes proches de vos besoins. Votre conseiller de la Caisse de l'Éducation est à votre disposition en personne, pour un échange d'écran à écran, peu importe où vous êtes.

[caisseeducation.ca](http://caisseeducation.ca) / [cld@desjardins.com](mailto:cld@desjardins.com) / 1 877 442-3382



### Catherine Pelletier

Administratrice de la caisse Desjardins de l'éducation  
& enseignante au cégep du Vieux Montréal (SPCVM)

*«Très heureuse de ce partenariat qui verra L'AQPC et la  
caisse Desjardins de l'éducation œuvrer, main dans la main  
pour le bien-être et l'épanouissement de nos collègues et  
étudiants du réseau collégial.»*

 **Desjardins**  
Caisse de l'Éducation

 Votre passion,  
notre vocation

# Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

## Sommaire

Été 2022 | vol. 35, n° 4

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



## Couverture

**Marion Perez**, finissante en graphisme au Cégep Marie-Victorin en 2017, a créé une illustration inspirée par le thème de la collaboration. Mixant deux passions, l'illustration et les plantes, elle produit des visuels ayant une signature unique. Vous pouvez voir ses projets sur Instagram : @marionprz.

## Éditorial

### 4 **La collaboration dans tous ses états**

Anne-Marie Paquette en collaboration avec Jade Pilon

## Pratiques partagées

### 6 **Le mentorat par les pairs pour se développer professionnellement**

Andrew Burton, Hugo Hamel-Perron et Alison Crump

### 15 **Trois têtes valent mieux qu'une. Enseignement collaboratif dans un cours de science interdisciplinaire**

Justine Bell

## Suggestion de lecture

### 24 **Apprendre ensemble en s'entraidant. Compte rendu du plus récent livre de Claude Champagne sur le groupe de codéveloppement**

Nancy Chaput

## Dialogue

### 28 **Apprendre les uns des autres avec l'intelligence collective**

Angela Mastracci, Debby Ann Philie, Anne Kafka et Jules Massé

## Pratiques partagées

### 35 **Intercollegiate Ped Days. Travaillons ensemble, soyons plus forts ensemble**

Sara Hashem et Lee Anne Johnston

### 45 **Réécrire une PIEA à 200 mains. Récit d'une démarche collaborative**

Valérie Thomas, Maxime Rondeau et Charles Brochu-Blain

### 53 **Oser la collaboration interordres. Récit de l'élaboration du Parcours SH-BAC en éducation**

André Ménard et Sylvain Dubé

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

**Rédactrice en chef**  
Anne-Marie Paquette

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

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

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

**Traduction**  
Anne-Marie Paquette et Traduction Invisible inc.

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

**Collaboratrice pour les visuels**  
Marion Perez

**Impression**  
Deschamps impression

**Éditeur**  


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

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

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

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

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

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

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

514 328-3805 | [info@aqpc.qc.ca](mailto:info@aqpc.qc.ca) | [aqpc.qc.ca](http://aqpc.qc.ca)

**Dépôt légal Bibliothèque et Archives Canada**  
ISSN 0835-8974



## S'abonner à la revue

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

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

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

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

**[aqpc.qc.ca/fr/abonnement](http://aqpc.qc.ca/fr/abonnement)**  
**514 328-3805**  
**[info@aqpc.qc.ca](mailto:info@aqpc.qc.ca)**

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

# Ensemble, faisons rayonner le talent étudiant!

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

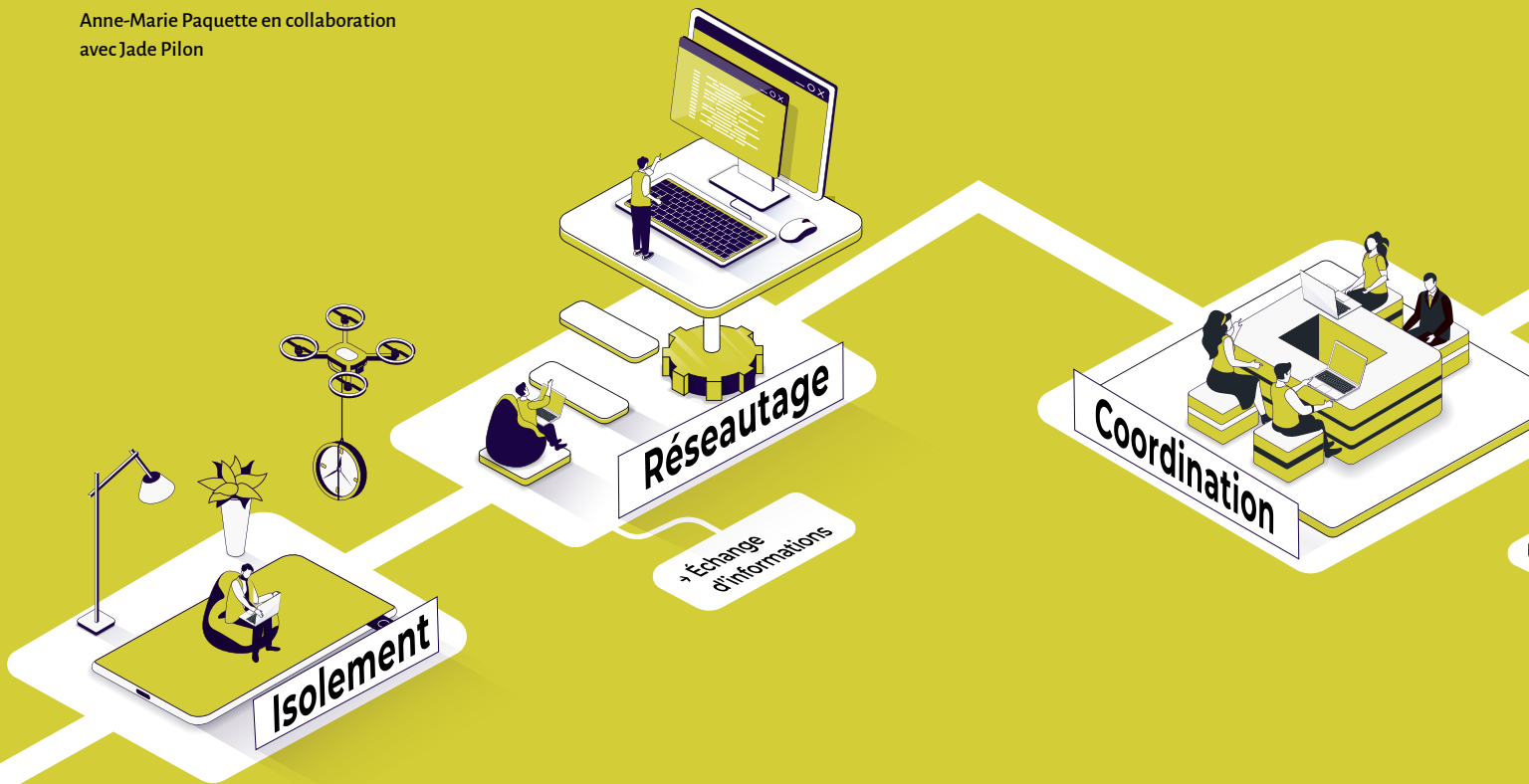
*Pédagogie collégiale* est justement à la recherche de nouveaux visuels et encourage les jeunes créateurs du milieu collégial à proposer leurs illustrations et photographies.

Les étudiants peuvent déposer leur projet à l'adresse suivante : [www.aqpc.qc.ca/fr/soumission-images](http://www.aqpc.qc.ca/fr/soumission-images)

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

# La collaboration dans tous ses états

Anne-Marie Paquette en collaboration  
avec Jade Pilon

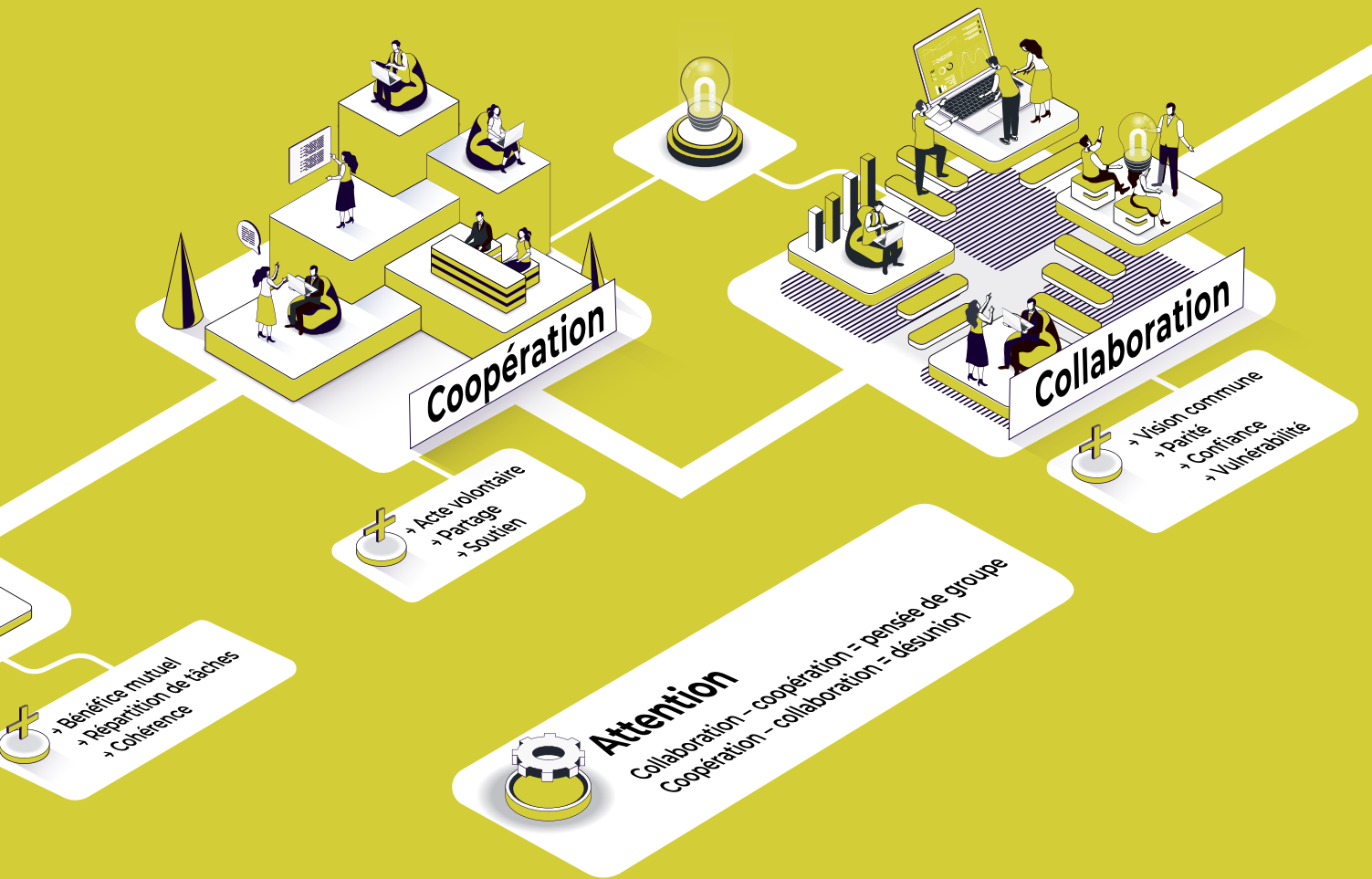


Collaborer. Le mot est sur toutes les lèvres. À l'unisson, ce vocable résonne sur la planète éducation depuis des années. La nécessité d'établir une *réelle collaboration* en milieu scolaire est d'ailleurs relevée dans plusieurs documents ministériels et politiques institutionnelles (CTREQ, 2018). La collaboration est même considérée comme une compétence fondamentale au XXI<sup>e</sup> siècle par l'UNESCO, faisant partie des habiletés professionnelles à développer tant du côté des équipes enseignantes que chez la communauté étudiante. Bref, la collaboration a la cote ! Et un peu comme personne n'est contre la vertu, personne n'est vraiment contre la collaboration.

Mais c'est quoi, au juste, collaborer ? Dit simplement, collaborer, c'est travailler ensemble en prenant des décisions de façon partagée pour atteindre un but commun (Portelance, Borges et Phrarand, 2011). Ainsi, il y a dans la collaboration deux idées fondamentales : la vision

(commune) et l'action (concertée). En théorie, ça semble jouable. Or, là où ça se complique, c'est dans la pratique puisqu'il ne suffit pas de nommer la collaboration pour qu'elle se produise, il faut s'y employer de façon volontaire. La collaboration s'apprivoise, se cultive et se développe dans le temps. Quel temps accorde-t-on à la collaboration en enseignement supérieur ? Toujours ce cruel dilemme entre indépendance et interdépendance, entre simplicité et complexité.

La collaboration est en effet une entreprise délicate. Non seulement permet-elle parfois de générer de nouvelles idées ou de résoudre des problèmes complexes, mais elle implique aussi d'entrer en relation étroite avec d'autres, de leur faire confiance, et par conséquent de se montrer vulnérable. C'est bien plus difficile que l'on peut se l'imaginer. Cela dit, plusieurs y arrivent, circulent avec grâce sur le continuum de la collaboration, et en viennent non



seulement à apprendre des autres, mais aussi à contribuer à l'apprentissage d'autrui. N'y a-t-il pas plus belle connexion pour des pédagogues ?

Ainsi, ce numéro thématique rassemble différentes initiatives de collaboration mises en œuvre dans le réseau collégial. Qu'il s'agisse d'un programme de mentorat par les pairs, d'un cours de sciences interdisciplinaire, d'un groupe de codéveloppement de conseillers pédagogiques, de journées pédagogiques repensées pour la communauté, d'une politique écrite à 200 mains ou de l'élaboration d'un parcours interordre ; chaque initiative a rassemblé des individus autour d'une vision commune pour faire encore mieux, ensemble, et pour apprendre les uns des autres.

Quand on prend le temps, collaborer, ça se vit et ça s'apprend.

**Sources :**

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*, Québec, CTREQ, 2018 [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf] consulté le 2 mai 2022.

HIMMELMAN, A. T. *Collaboration for a Change: Definitions, decision-making models, roles and collaboration process guide*, Himmelman Consulting, Minneapolis, 2002.

PORTELANCE, L., C. BORGES et J. PHARAND (dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011.



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

# Le mentorat par les pairs pour se développer professionnellement

Andrew Burton, Hugo Hamel-Perron et Alison Crump<sup>1</sup>



<sup>1</sup> NDRL: Cet article est paru en version originale anglaise sous le titre « Peer Mentorship: The Best Way for New Teachers to Grow » dans le numéro d'été 2022 de *Pédagogie collégiale* (vol. 35, n° 4 – projet pilote en anglais).

**Si le mentorat est reconnu comme une approche éprouvée pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite des étudiants, il s'avère aussi un moyen très efficace de soutenir le développement professionnel des professeurs. La relation mentorale peut être bénéfique à bien des égards, et ce tant pour le mentor que pour le mentoré, qui y voient chacun des rapports sincères et profitables de se développer rencontre après rencontre.**

**Dans cet article, nous présentons le Programme de mentorat par les pairs mis en place au Collège Marianopolis, de ses racines en tant que projet pilote en 2018 à son statut actuel de programme de développement professionnel entièrement**

**intégré. Nous écrivons selon trois perspectives distinctes : Andrew Burton, professeur d'anglais, en tant qu'architecte du programme ; Hugo Hamel-Perron, professeur d'histoire et des humanités, en tant que mentor ; et Alison Crump, en tant que doyenne associée aux programmes, qui administre le Programme de mentorat par les pairs. Nous incluons aussi les perspectives des mentorés à travers les données agrégées des enquêtes de fin de session. En partageant ainsi notre approche du mentorat comme une forme réussie de développement professionnel collaboratif, nous souhaitons inspirer des personnes du réseau collégial à envisager un programme similaire.**

Les professeurs de l'enseignement supérieur ne possèdent souvent que peu ou pas de formation formelle en pédagogie, étant principalement embauchés sur la base de leur expertise disciplinaire (Jones, 2008). En dépit de cette situation, on attend d'eux qu'ils s'acquittent efficacement de leur rôle de professeur (Brightman, 2006) tout en s'adaptant à la culture locale de leur établissement d'accueil. Pas étonnant alors que certains vivent de l'isolement professionnel et pédagogique, tout particulièrement en début de carrière.

Un moyen efficace de venir en aide à ces nouveaux professeurs est le mentorat par les pairs, qui est « une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre »

(CTREQ, 2018). Non seulement cette pratique permet-elle la collaboration entre collègues enseignants (Andersen et Watkins, 2018 ; Perry, 2000), mais elle favorise aussi l'intégration professionnelle, en plus de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des mentors et des mentorés (Irby et collab., 2017). Les relations développées en contexte de mentorat peuvent par ailleurs être « remarquables, profondes et durables ; (...) [elles] ont la capacité de transformer les individus, les groupes, les organisations et les communautés » (Ragins et Kram, 2007, p. 3) [traduction libre]. Dans le milieu de l'éducation, le mentorat est depuis longtemps associé à une amélioration de la performance de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants, ainsi qu'à la rétention et à la satisfaction professionnelle des professeurs (Brightman, 2006 ; Jones, 2008 ; Thomas, Lunsford, et Rodrigues, 2015 ; Wilson, Valentine et Pereira, 2002), en particulier lorsque le mentorat est strictement formatif.

## **Genèse d'une histoire de rencontres**

Le Programme de mentorat par les pairs de Marianopolis trouve son origine dans l'expérience du professeur d'anglais Andrew Burton, qui a lui-même souffert d'isolement professionnel à ses débuts en enseignement. Cette expérience qu'il verbalise par « couler ou nager » l'a poussé à rechercher la rétroaction de la part de collègues qui, l'observant enseigner, étaient à même de lui fournir des commentaires constructifs sur ses méthodes d'enseignement. L'intérêt d'Andrew pour l'observation par les pairs l'a ainsi mené à rechercher, concevoir et piloter des pratiques et des processus d'observation par les pairs au cours de l'hiver et de l'automne 2016 grâce au financement de l'Entente Canada-Québec (ECQ). Une deuxième subvention de l'ECQ a permis de financer la conception et le pilotage du Programme de mentorat par les pairs de Marianopolis au cours des sessions d'automne 2017 et d'hiver 2018.

Après un pilote réussi à l'hiver 2018, avec comme toute première mentore la professeure de psychologie Anne-Marie Linnen, le programme a été officiellement lancé à l'automne 2019 (voir le **tableau 1**). Andrew Burton a alors été choisi comme mentor et jumelé à huit mentorés, le maximum jugé raisonnable en regard de la libération d'un cours associée à ce rôle. L'intention initiale était de lancer le programme une fois

par année scolaire, soit à la session d'automne, alors que le recrutement de nouveaux professeurs est luxuriant. Le programme a donc été reconduit à l'automne 2020, le professeur d'histoire et des humanités Hugo Hamel-Perron ayant été choisi comme mentor, et le nombre de mentorés a de nouveau atteint son maximum. Cependant, en raison du défi inédit de l'enseignement à distance induit par la pandémie et de l'absence des

possibilités habituelles d'intégration sociale et professionnelle sur le campus, le collège a approuvé la prolongation du programme jusqu'à la session d'hiver 2021. Puis, pour l'année scolaire 2021-2022, pour la première fois, le programme de mentorat a été approuvé pour toute l'année, signe qu'il fait désormais partie du paysage pédagogique du collège en matière de développement professionnel.

Tableau 1

### Aperçu du développement du Programme de mentorat par les pairs à Marianopolis

Session et statut du programme	Mentor et discipline	Nombre de mentorés et de départements touchés <sup>2</sup>
Hiver 2018 : projet pilote	Anne-Marie Linnen, professeure de psychologie	5 mentorés issus de 3 départements
Automne 2019 : lancement du programme à l'échelle du collège	Andrew Burton, professeur d'anglais	8 de 4
Automne 2020	Hugo Hamel-Perron, professeur d'histoire et des humanités	8 de 6
Hiver 2021	Hugo Hamel-Perron	10 (dont 7 avaient commencé à l'automne 2020) de 5
Automne 2021	Hugo Hamel-Perron	9 de 5
Hiver 2022	Hugo Hamel-Perron	9 de 6

<sup>2</sup> À noter qu'il y a sept départements au Collège Marianopolis.

Le Programme de mentorat par les pairs en est actuellement à sa sixième session consécutive d'activité. Depuis sa mise en place, celui-ci a soutenu l'intégration et le développement professionnels de plus de 30 professeurs de Marianopolis, tous nouveaux ou récemment embauchés. Ce résultat est significatif non seulement en raison des avantages qu'en tirent les mentorés – et dont nous ferons état plus loin dans cet article –, mais aussi parce qu'il témoigne de la croissance d'une culture du développement professionnel collaboratif au sein du corps professoral du collège.

## Principales caractéristiques du programme

Il est intéressant de s'attarder aux principales caractéristiques définissant le Programme de mentorat par les pairs de Marianopolis, notamment dans l'idée que d'autres collègues puissent éventuellement l'adapter à leurs réalités locales. Afin d'encourager des collègues du réseau à envisager des programmes similaires pour leur propre établissement, les fichiers utiles liés à ce programme sont en libre partage dans un dossier Google<sup>3</sup> qui comprend :

- l'offre d'emploi de mentorat par les pairs ;
- l'accord de confidentialité du mentor ;
- le questionnaire sur les antécédents et les besoins de la personne guidée ;
- l'enquête de fin de session auprès des mentorés ;
- le guide concis du processus d'observation par les pairs.

<sup>3</sup> Les documents se trouvant dans le dossier Google du Programme de mentorat par les pairs du Collège Marianopolis peuvent être téléchargés et adaptés [bit.ly/3MPSAem].

L'objectif du programme est de soutenir les professeurs dans leur réussite pédagogique par le biais d'un mentorat confidentiel et individuel avec un pair de confiance. Pour ce faire, le programme présente un certain nombre de caractéristiques clés le définissant. Tout d'abord, la participation des professeurs en tant que mentorés est strictement volontaire, et la relation de mentorat est uniquement formative. Elle offre aux professeurs la possibilité de s'engager dans une réflexion régulière portant sur les succès et les défis de leur pratique, ce qui favorise la croissance sur le plan pédagogique. Le programme met également à la disposition des nouveaux professeurs un collègue expérimenté et compétent qui fait preuve de respect et d'empathie, adopte une attitude positive et encourageante, écoute activement, pose des questions, fait des suggestions et, surtout, préserve la confidentialité des échanges.

## Qualités du mentor

Certaines qualités sont essentielles pour être un bon mentor : on doit s'engager pleinement dans son rôle, être accessible aux personnes guidées, accepter les besoins des mentorés et y répondre avec diligence, être capable d'établir des relations de confiance avec autrui, fournir des conseils et un soutien, et avoir de solides compétences en matière de collaboration (Berk, Berg et Mortimer, 2005 ; Irby et collab., 2017 ; Rowley, 1999).

À Marianopolis, les qualités recherchées chez un mentor sont clairement décrites (voir l'*Offre d'emploi de mentorat par les pairs* dans le dossier Google) sont conformes à la littérature sur le mentorat efficace. La sélection

d'un mentor n'est pas axée sur l'expertise disciplinaire du professeur, mais plutôt sur sa connaissance de la pédagogie et sur de solides aptitudes interpersonnelles. L'une des principales caractéristiques du programme est que le mentor doit s'engager dans une démarche d'observation par les pairs, ce qui l'oblige à faire preuve d'humilité et de vulnérabilité. Une telle approche met l'accent sur les qualités interpersonnelles, la passion pour la pédagogie et la croyance au pouvoir du dialogue et de la collaboration, qui sont fondamentaux pour le développement pédagogique.

Pour renforcer la confiance des mentorés, les mentors doivent écouter plus que parler, poser des questions et aider les nouveaux professeurs à relever les défis à leur manière, plutôt que d'essayer de fournir des solutions toutes faites. Le mentor doit être à l'aise pour discuter de différents thèmes et adapter son approche aux besoins et aux défis de chaque mentoré. Voici quelques-uns des thèmes les plus couramment abordés dans le contexte de la relation mentorale :

- L'engagement et la participation des étudiants ;
- La conception des cours, des plans de cours, des activités d'apprentissage et des évaluations ;
- Les stratégies de gestion de classe ;
- L'utilisation de la technologie au service des apprentissages ;
- La gestion du stress, de l'anxiété, de la charge de travail, de l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée ainsi que les attentes au sein du département ;
- Le processus d'évaluation des enseignements.

### **Libération d'un cours pour le mentor**

La recherche sur le mentorat démontre que la rémunération des mentors par le biais d'une décharge de cours contribue à assurer l'engagement de ces derniers (Ingersoll et Strong, 2004 ; Stansbury et Zimmerman, 2002). À Marianopolis, le mentor est libéré de la charge d'un cours par session. En collaboration avec le doyen associé des programmes, le mentor détermine le nombre de mentorés avec lesquels il peut travailler chaque session, en fonction de sa libération. Bien que le programme soit ouvert à tous les professeurs dans le besoin, en raison du nombre de places limitées, la priorité est donnée aux professeurs embauchés au cours des deux dernières années.

À titre d'exemple, une semaine typique pour un mentor implique entre trois et huit réunions de plus ou moins une heure, en plus du temps de préparation requis pour chacune d'elle, qui varie selon les besoins. Pour une session donnée, cela peut représenter environ 80 rencontres d'une heure. L'autre engagement majeur en termes de temps est l'observation par les pairs et la rétroaction post-observation. Compte tenu des avantages, tant pour le mentor que pour le mentoré, la valeur de cette approche du développement professionnel dépasse largement le coût de la libération de cours permettant de la soutenir.

### **Participation volontaire**

Un aspect très important du programme est qu'il a cours sur une base volontaire. Avant chaque session, la participation est sollicitée par l'entremise d'un courriel adressé

à tous les professeurs ainsi que par une invitation directe lancée par le mentor présent à la rencontre d'orientation des nouveaux professeurs pour expliquer le programme. Une fois les jumelages faits, les mentorés rencontrent le mentor pendant une ou deux heures chaque semaine, selon leur préférence. Ils ont également la possibilité de s'engager dans l'observation par les pairs avec celui-ci, soit en l'observant et/ou en étant observés. Ces options offrent une certaine flexibilité quant au nombre de mentorés avec lesquels un mentor peut travailler au cours d'une session. Par exemple, à l'hiver 2021, Hugo et Alison ont déterminé qu'ils collaboreraient avec 10 mentorés, 7 qui revenaient pour une deuxième session consécutive dans le programme (et qu'ils rencontreraient par conséquent moins fréquemment), et 3 nouveaux mentorés qu'ils accompagneraient sur une base régulière.

Étant donné qu'à Marianopolis, la réembauche des nouveaux professeurs dépend de l'évaluation de leur performance au cours de leurs quatre premières sessions d'enseignement, on pourrait croire que ceux-ci se sentent en quelque sorte obligés de participer au programme afin d'influencer positivement les perceptions des administrateurs et des collègues du département. Une telle dynamique risquerait d'ailleurs de saper la nature volontaire du programme. Heureusement, le mentor responsable est bien placé pour souligner que la participation est réellement facultative, et ce dans deux contextes distincts : lors de la présentation du programme à la rencontre d'orientation des nouveaux professeurs et dans le cadre des suivis individuels avec les mentorés.

### **Jumelages interdisciplinaires**

Le mentor et les mentorés viennent idéalement d'horizons disciplinaires différents. Ces pairs interdisciplinaires favorisent d'ailleurs une relation de mentorat pédagogique plutôt qu'orientée vers la discipline enseignée. Cet accent mis sur la pédagogie, d'autant plus que sur le contenu, est une caractéristique unique du programme. Cette dimension le distingue de l'accompagnement pouvant se faire au sein des départements, entre collègues disciplinaires, qui tend précisément à se concentrer sur le contenu et à faire partie des pratiques d'évaluation sommatives des nouveaux professeurs.

Plutôt que de se concentrer sur la discipline en elle-même, le mentor pair apporte principalement une valeur ajoutée par sa compréhension de la communauté étudiante de Marianopolis, sa connaissance de la pédagogie de l'enseignement supérieur, ses capacités d'écoute active et ses aptitudes à poser des questions. Les pairs interdisciplinaires découragent l'approche directive ; par exemple, un professeur d'anglais est moins susceptible d'être prescriptif sur l'enseignement des mathématiques qu'un professeur de mathématiques.

### **Réunions selon les besoins**

Le mentor organise un calendrier de rencontres hebdomadaires ou bihebdomadaires avec chaque mentoré, selon la préférence de ce dernier. Avant la première réunion, un questionnaire permet de définir les objectifs du mentoré et de commencer à construire la relation. Étant donné le caractère unique de chaque relation de mentorat, les réunions suivantes se déroulent

plus rondement si ce sont les mentorés qui en fixent l'ordre du jour. Ils peuvent ainsi aborder les questions d'ordre pédagogique qui les préoccupent ; les rencontres peuvent également servir à mettre en place et/ou à échanger des impressions quant aux séances d'observation par les pairs. La dernière réunion est l'occasion de faire le bilan des objectifs fixés et de discuter de la possibilité de maintenir la relation au cours du semestre suivant.

### La diversité des relations entre mentors et mentorés

Une approche unique du mentorat par les pairs doit être évitée, car une relation de mentorat efficace reflète les besoins et les intérêts individuels de chaque personne guidée. En effet, si un mentor fait preuve de suffisamment de réactivité, chaque relation prendra une forme différente en répondant aux besoins spécifiques de chaque personne guidée. Ces besoins peuvent notamment inclure de vouloir :

- de l'aide pour développer de nouveaux cours ;
- une présence active pour exprimer ses inquiétudes, voire ses frustrations, ou obtenir un point de vue extérieur sur des problèmes liés aux étudiants ou aux collègues ;
- un espace pour discuter de pédagogie de manière plus théorique et développer sa capacité d'autoréflexion ;
- du soutien pour faire face aux émotions négatives liées à l'épuisement et au stress.

Certaines relations mentor-mentoré seront plus riches que d'autres, ce qui s'explique en partie par les attentes, les philosophies de l'enseignement et

les besoins très différents de chaque mentoré. Néanmoins, même si le mentor et le mentoré n'ont pas la même compréhension de la pédagogie, les échanges favorisés par le programme créent un espace de réflexion pour les deux parties. Une disposition à travailler en collaboration tout en reconnaissant les différences individuelles est un élément clé de la réussite du programme.

### Un engagement de confidentialité

Le mentor (et non le mentoré) signe un accord de confidentialité rigoureux avec maintes parties : un avec le doyen associé des programmes et un avec chaque mentoré (voir *l'Accord de confidentialité du mentor* dans le dossier Google). Cet accord garantit que rien de ce que le mentor apprend en vertu de son rôle n'est partagé avec quiconque, ce qui assure la nature formative du Programme de mentorat par les pairs. L'accord de confidentialité garantit également que si le mentor est membre d'un comité programme, il se récuse de toute activité liée à l'évaluation ou à l'embauche d'un mentoré.

### Observation par les pairs

Un aspect important, bien que facultatif, du programme est l'observation par les pairs, qui est définie à Marianopolis comme un professeur accueillant volontairement un autre professeur dans sa classe afin que :

- le professeur observateur puisse
  - a) favoriser l'apprentissage en offrant une rétroaction et/ou
  - b) apprendre par l'observation ;
- le professeur observé puisse
  - a) favoriser l'apprentissage en modélisant l'enseignement et/ou

b) apprendre en recevant une rétroaction (voir le *Guide concis d'observation par les pairs* dans le dossier Google).

L'engagement de confidentialité du mentor garantit que l'observation par les pairs reste strictement formative.



L'objectif de l'observation par les pairs est le développement professionnel permettant aux professeurs d'apporter des changements à leurs approches pédagogiques et d'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage étudiant. Bien qu'il s'agisse d'une composante facultative du programme, ceux qui ont participé à l'observation par les pairs ont mentionné qu'il s'agissait d'un élément particulièrement constructif du programme. En tant que mentors, Andrew et Hugo ont tous deux invité leurs mentorés à observer leur enseignement au moins une fois, et parfois plus. Dans presque tous les cas, à la suite de ces séances d'observation, ils ont constaté une amélioration immédiate de la relation mentorale pouvant être attribuée à :

- l'accroissement du lien de confiance, en raison de la visite des mentorés dans la salle de classe du mentor et de la sollicitation de commentaires de sa part ;
- la mise en évidence de la réciprocité de la relation, par la vulnérabilité dont fait preuve le mentor en montrant de manière explicite les qualités d'un praticien réfléchi et

engagé dans un développement professionnel continu ;

- l'augmentation du degré d'aisance des mentorés à l'idée de recevoir le mentor dans leur classe et de vivre à leur tour une expérience d'observation et de rétroaction par un pair ;
- et plus important encore, la capacité d'ancrer les discussions pédagogiques ultérieures sur des exemples spécifiques tirés des observations faites en classe par le mentor.

### Rencontres entre mentorés

Si la réactivité du mentor face aux besoins individuels des mentorés est essentielle à une relation de mentorat fructueuse, la capacité d'adaptation du programme lui-même face aux commentaires des personnes guidées est indispensable à son amélioration continue. Ainsi, quand les résultats d'une enquête anonyme faite auprès des mentorés a révélé que ceux-ci ressentaient le besoin d'interagir entre eux, le programme leur a rapidement offert ces occasions d'échange. D'ailleurs, la recherche ne montre-t-elle pas que le mentorat par les pairs, en groupe col-

laboratif, peut offrir aux participants l'opportunité de former des relations positives et constructives avec leurs collègues, favorisant un climat de professionnalisme et de respect de la diversité, tout en encourageant la créativité (Pololi et Evans, 2015)?

Ainsi, à partir de l'hiver 2022, Hugo a commencé à animer des réunions communes avec tous les mentorés, en étendant même l'invitation aux anciens participants du programme, pour discuter de questions pédagogiques d'intérêt général chez les professeurs, notamment l'engagement des étudiants, le stress lié au travail, la gestion du temps et les évaluations. Un nouvel accord de confidentialité entre pairs a été créé à cette fin et signé par tous les participants. Quatre réunions entre mentorés ont eu lieu cette session et toutes ont été couronnées de succès, de l'avis du mentor responsable et des mentorés. Ces réunions ont resserré les dimensions collaborative et communautaire du programme et demeureront certainement un élément clé du programme ces prochaines sessions. À chaque itération, nous sommes à l'écoute des



bénéficiaires et nous efforçons de faire évoluer le programme en fonction de leurs suggestions et de leurs besoins, tout en restant bien sûr fidèles aux objectifs initiaux du Programme de mentorat par les pairs du collègue.

## Avantages pour le mentoré

Le point de vue des mentorés est important à nos yeux et nous prenons au sérieux les rétroactions nous permettant de réfléchir au succès et à l'efficacité du programme. En raison de l'accord strict de confidentialité, les commentaires des mentorés sont sollicités par le biais d'une enquête anonyme administrée par le Bureau du doyen (voir *L'Enquête de fin de session auprès des mentorés* dans le dossier Google).

À la fin de chaque session, l'enquête est envoyée aux mentorés pour leur demander leur avis sur a) le mentor ; b) l'expérience de participation au programme ; c) la valeur du programme et d) la qualité générale du programme. Les données globales sont partagées avec le mentor afin de lui fournir une rétroaction, tout en assurant la confidentialité des mentorés. Dans les enquêtes, les mentorés ont toujours donné des réponses très positives dans les quatre domaines évalués.

Puis, ce sont deux questions ouvertes qui terminent l'enquête, visant à recueillir des commentaires sur les avantages du programme et des suggestions d'amélioration. En termes d'avantages, les mentorés ont notamment identifié :

- Apprendre à connaître le réseau collégial ;

- Recevoir une aide pour s'intégrer dans la communauté de Marianopolis ;
- Apprendre et échanger sur la pédagogie et les pratiques d'enseignement, notamment sur la planification et l'organisation des cours ;
- Se perfectionner au moyen de l'observation par les pairs, à la fois en observant et en étant observé ;
- Recevoir des conseils, des avis et du réconfort de la part d'une personne d'une autre discipline que la sienne ;
- Être en mesure de questionner un collègue impartial et bien informé ;
- Pouvoir être tout à fait honnête avec ses questions et ses préoccupations grâce à l'accord de confidentialité ;
- Se sentir soutenu et renforcer sa confiance en soi et ses capacités.

Ces réponses font écho à ce qu'Andrew et Hugo ont souligné à propos du programme : l'intérêt de mettre l'accent sur la pédagogie, et non sur le contenu disciplinaire ; le rôle important de l'observation par les pairs ; et la possibilité d'être honnête sans craindre le jugement. Les réponses des mentorés témoignent également du professionnalisme, de l'humilité, de la vulnérabilité et de la passion pour la pédagogie des mentors.

Le principal défi soulevé par les mentorés est la fréquence des réunions – certains voulant des réunions plus fréquentes et davantage de soutien, d'autres souhaitant le contraire. Comme quoi chaque relation de mentorat est singulière et doit être envisagée de façon unique.

## Avantages pour le mentor

La littérature sur le mentorat est sans équivoque : les bénéfices sont aussi riches pour le mentoré que pour le mentor, ce dernier pouvant d'ailleurs vivifier ses propres pratiques d'enseignement et augmenter sa motivation (Brightman, 2006). En d'autres termes, tout comme l'enseignement d'un cours conduit à un apprentissage énorme chez le professeur, le mentorat peut être une expérience d'apprentissage incroyable pour le mentor. À Marianopolis, cela s'explique notamment par le fait que le mentor observe et est observé par plusieurs mentorés, ce qui lui permet d'avoir un aperçu d'autres approches pédagogiques et de recevoir de précieux commentaires sur ses propres pratiques d'enseignement.

Les discussions individuelles peuvent aussi être des occasions d'apprentissage d'une grande profondeur, puisqu'elles portent sur des défis communs aux membres du corps professoral. Les échanges et remue-méninges qu'elles impliquent parfois peuvent également générer de nouvelles idées. Enfin, nos mentors ont constaté que, par la nature de leur rôle, ils ont fourni des efforts pour approfondir leur propre apprentissage de la pédagogie en participant notamment à des séminaires, des webinaires et des présentations, ainsi qu'en consultant des ressources variées. Ces nouveaux apprentissages sont à la fois utiles au mentor dans son rôle avec les mentorés et dans sa propre pratique enseignante. Selon Hugo : « être mentor est devenu un moment privilégié de ma semaine et m'offre une expérience d'apprentissage extrêmement riche ».

## Conclusion

Le sens de la communauté, la volonté d'offrir du soutien à autrui et l'adoption d'une approche collaborative du développement professionnel continu sont des qualités et des compétences pouvant perdurer tout au long d'une carrière en enseignement. Ainsi, les avantages du Programme de mentorat par les pairs offert au Collège Marianopolis se perpétuent bien

au-delà de la fin d'un semestre. Grâce à ce programme, et grâce au dévouement et à l'engagement des mentors envers les valeurs du mentorat en tant qu'aspect essentiel du développement professionnel continu, nous préparons de nouveaux professeurs à la réussite, soutenons leur intégration dans un milieu professionnel exigeant et développons une culture du soutien et de la collaboration.

Les défis auxquels sont confrontés les nouveaux professeurs sont considérables et nous espérons que cette pratique partagée saura inspirer d'autres personnes à envisager un programme similaire, qui, de la bouche même d'un mentoré, est considéré comme « une occasion unique pour un nouvel enseignant de se développer professionnellement ». ■

## Références bibliographiques

ANDERSEN, T. et K. WATKINS. «The value of peer mentorship as an educational strategy in nursing», *Journal of Nursing Education*, vol. 57, n° 4, 2018, p. 217-224.

BERK, R.A., J. BERG et R. MORTIMER. «Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships», *Academic Medicine*, vol. 80, n° 1, 2005, p. 66-71.

BRIGHTMAN, H.J. «Mentoring faculty to improve teaching and student learning», *Accounting Education*, vol. 21, n° 2, 2006, p. 127-146.

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ). *Le mentorat*, dossier thématique CTREQ, 2018 [rire.ctreq.qc.ca/realisations/mentorat-dt].

IRBY, B. J. et collab. «Mentoring as professional development», *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 25, n° 1, 2017, p. 1-4.

INGERSOLL, R. et M. STRONG. «The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research», *Review of Education Research*, vol. 81, n° 2, 2011, p. 201-233.

JONES, A. «Preparing new faculty members for their teaching role», *Wiley InterScience*, n° 143, 2008, p. 93-100.

PERRY, C. «Mentoring as partnerships in collaboration: One school's story of professional development», *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 8, n° 3, 2000, p. 241-250.

POLOLI, L. H. et A. EVANS. «Group peer mentoring: An answer to the faculty mentoring problem? A successful program at a large academic department of medicine», *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, vol. 35, n° 3, 2015, p. 192-200.

RAGINS, B. R. et K. KRAM. «The roots and meaning of mentoring», dans RAGINS, B. R. et K. KRAM (dir.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2007, p. 3-15.

ROWLEY, J. B. «The good mentor», *Educational Leadership*, vol. 56, n° 8, 1999, p. 20-22.

STANSBURY, K. et J. ZIMMERMAN. «Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher», *Journal of Staff Development*, vol. 23, n° 4, 2022, p. 10-17.

THOMAS, J. D., G. L. LUNSFORD et H. A. RODRIGUES. «Early career academic staff support: Evaluating mentoring networks», *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 37, n° 3, 2015, p. 320-329.

WILSON P. P., D. VALENTINE et A. PAREIRA. «Perceptions of new social work faculty about mentoring experiences», *Journal of Social Work Education*, vol. 38, n° 2, 2002, p. 317-332.



**Andrew Burton**  
Professeur d'anglais au Collège Marianopolis.



**Hugo Hamel-Perron**  
Professeur d'histoire et des humanités au Collège Marianopolis.



**Alison Crump**  
Directrice adjointe des études, Programmes au Collège Marianopolis.

# Trois têtes valent mieux qu'une

Enseignement collaboratif dans un cours de science interdisciplinaire

Justine Bell<sup>1</sup>

Dans un récent article publié par la Société royale du Canada, on peut lire que « la résolution de nombreux problèmes complexes et urgents dans le monde exige de réfléchir et de travailler au-delà des frontières disciplinaires qui existent depuis longtemps, mais qui sont parfois restrictives » (Cooke et collab., 2020) [traduction libre]. Nul doute que les éducateurs doivent modéliser une approche interdisciplinaire de l'enseignement, mais on ne peut nier la difficulté de concevoir de tels cours qui fonctionnent à long terme. Imaginez alors quand les cerveaux de trois professeurs de sciences s'activent pour créer un cours interdisciplinaire. Les résultats sont saisissants, non seulement parce qu'ils présentent un modèle ayant fait ses preuves au fil des ans – et qui respecte à la fois l'autonomie des professeurs et l'esprit de l'enseignement collaboratif –, mais

aussi parce qu'ils mettent en lumière les défis d'une telle aventure pédagogique. Dans cet article, une brève revue de la littérature sur l'enseignement collaboratif est suivie d'un compte rendu du contexte de développement d'un cours de science interdisciplinaire et de son rôle au sein de l'option en criminologie du programme de sciences sociales du Collège Champlain Saint-Lambert. Une recension de commentaires d'étudiants et de recommandations permettant de soutenir la mise en œuvre d'un tel cours complète ce récit d'une expérience de collaboration durable.

<sup>1</sup> Cet article est paru en version originale anglaise sous le titre « Three Heads Are Better Than One. Collaborative Teaching for an Interdisciplinary Science Course » dans le numéro d'été 2022 de *Pédagogie collégiale* (vol.35, n° 4 – projet pilote en anglais).

Cette pratique partagée décrit l'expérience de 15 ans d'enseignement du cours interdisciplinaire *Introduction à la criminalistique*, offert par 3 disciplines différentes, soit biologie, chimie et physique. L'examen précis de ce cours est pertinent pour les raisons suivantes :

- Il a été enseigné de manière continue pendant de nombreuses années, ce qui lui confère une certaine **longévité**;
- Il est un exemple de **stabilité**, ayant été maintenu malgré les changements de garde du corps professoral et d'administration du collège ;
- Il est **authentique** en tant que représentation d'un domaine complexe (la criminalistique) ;
- Il est un **succès** en termes tant de résultats que d'inscriptions étudiantes ;
- Il est **flexible**, le modèle décrit pouvant être appliqué à presque tous les cours ;
- Il s'agit sans conteste d'un **modèle éprouvé** – particulièrement pour les cours d'intégration en sciences – qui offre par ailleurs des possibilités de transferts vers d'autres disciplines qui auraient envie d'explorer l'avenue de l'enseignement collaboratif.

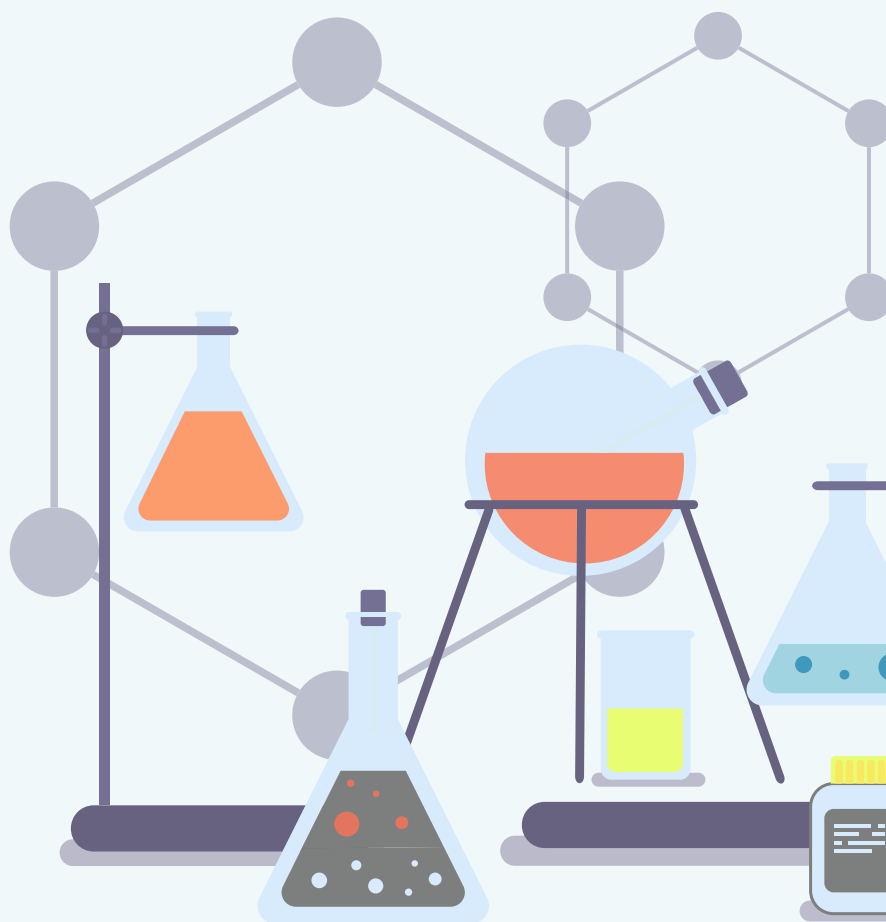
## Espoirs et défis de l'enseignement collaboratif

Il est question d'enseignement collaboratif lorsque deux ou plusieurs professeurs enseignent à un même groupe d'étudiants en partageant planifications, consignes et évaluations. (Chouvarda et collab., 2019). Cette approche en équipe est utile pour

l'apprentissage interdisciplinaire (Bryant et collab., 2018), c'est-à-dire lorsque les étudiants intègrent les connaissances de différentes disciplines pour résoudre des problèmes complexes de la vie réelle (Woods, 2007). Johnson, Johnson et Smith (2000) ont démontré que l'apprentissage interdisciplinaire présente de réels avantages pour les étudiants, notamment une utilisation de stratégies de raisonnement de plus haut niveau, une rétention supérieure des connaissances apprises et de meilleures stratégies de prise de décision. Les professeurs peuvent également tirer profit d'une telle approche en

approfondissant la compréhension qu'ils ont de leur propre discipline et la place qu'elle occupe dans un cadre interdisciplinaire, tout en acquérant une meilleure compréhension des autres disciplines et cultures départementales (Burkhardt, 2006). Or, bien que l'enseignement collaboratif soit étudié et promu depuis plusieurs décennies, il est rarement mis en pratique au niveau collégial. Comment expliquer une telle conjoncture ?

S'il y a relativement peu de cours interdisciplinaires aux cycles supérieurs, c'est principalement parce qu'ils remettent en question le statu



quo, dans lequel les départements sont organisés de manière à être autonomes et à exister de façon relativement isolée les uns des autres, en fonction d'importantes différences entre les normes et les valeurs de chacun (Burkhardt, 2006). En outre, les systèmes administratifs ne sont pas adaptés à l'enseignement collaboratif, ce qui entraîne des difficultés logistiques, par exemple dans les systèmes de gestion de l'organisation scolaire, dans l'élaboration des horaires et dans la répartition de la charge de travail. Du côté de la communauté étudiante, il peut aussi y avoir une part de résistance, car un cours interdisciplinaire réexamine souvent les attentes d'un processus d'apprentissage plus passif (Tharayil, 2018).

Malgré le fait qu'il y ait un besoin sociétal urgent d'apprentissage interdisciplinaire dans le domaine des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), l'enseignement qui y est offert au niveau postsecondaire a somme toute peu évolué (Cooke et collab., 2020). Cette situation est en partie attribuable aux modèles de financement, aux systèmes d'examen par les pairs (qui dévalorisent les contributions interdisciplinaires), aux structures de promotion universitaire, à l'aménagement de l'espace ainsi qu'aux perspectives et valeurs ancrées dans les cultures disciplinaires (Andersen, 2010).

Andersen ajoute qu'il existe aussi des obstacles cognitifs à la collaboration interdisciplinaire en raison de la spécificité du domaine de la pratique scientifique. Ces obstacles consistent en l'opacité des pratiques spécifiques au domaine pour les personnes extérieures, en des valeurs épistémiques conflictuelles et en d'importants clivages conceptuels

et méthodologiques (Macleod, 2018). Wieman, Perkins et Gilbert (2010) observent que les départements scientifiques peuvent être particulièrement méfiants à l'égard du changement en raison de leur appartenance à une philosophie des sciences comme un système de scepticisme organisé. Ce faisant, pour accepter le changement et promouvoir la créativité et l'innovation, les membres du corps professoral ont besoin d'un environnement où ils peuvent discuter de l'enseignement comme d'une activité savante sérieuse, et où ils peuvent avoir un niveau élevé d'autonomie et de contrôle en classe.

## Contexte d'élaboration du cours

Le cours interdisciplinaire *Introduction à la criminalistique* confère aux professeurs de biologie, de chimie et de physique un niveau élevé d'autonomie et de l'espace pour l'innovation pédagogique, tout en fournissant un solide échafaudage permettant de soutenir la collaboration. La résilience et la flexibilité du cours proviennent de la liberté individuelle qu'il accorde aux professeurs enclins à collaborer. C'est là une des raisons pour lesquelles il a pu être offert sans interruption ces 15 dernières années.

Le cours a été lancé à l'automne 2007. La suggestion initiale était de concevoir un enseignement complémentaire de niveau 1 spécifique aux étudiants de l'option Criminologie du programme de sciences sociales également lancée par le collège. Le cours avait pour but de cimenter l'engagement des étudiants en leur offrant un « méta-cours » répondant à leur intérêt pour la criminalistique. Le collège souhaitait alors offrir des cours qui légitimeraient le programme en étant spécifiques à la criminologie, plutôt que d'offrir des cours génériques « à saveur criminologique ». La proposition initiale faite au comité programme en sciences de la nature était que le cours soit fondé sur une scène de crime examinée du point de vue des disciplines scientifiques<sup>2</sup>. Cette étude de cas permettrait aux étudiants de première session de prendre conscience des aptitudes requises pour faire carrière en criminologie, en leur faisant comprendre du même coup que, bien qu'il existe de nombreuses possibilités professionnelles dans le domaine de la criminologie, les experts en criminalistique sont avant tout des scientifiques, titulaires de diplômes scientifiques. À cet égard, le discours public destiné aux étudiants du collégial d'une autrice américaine de romans policiers, anthropologue

<sup>2</sup> Les professeurs impliqués dans la conception initiale du cours (William O'Leary, Nathalie Goulet et Justine Bell) ont contacté le Laboratoire de sciences judiciaires et de médecine légale (LSJML) à Montréal afin de les aider à mieux comprendre la nature du travail en médecine légale. Ils ont pu bénéficier d'une visite guidée personnalisée faite par le directeur du LSJML, Yves Dufour, ce qui a facilité le travail de conception du cours, notamment le scénario de l'étude de cas.

judiciaire et universitaire est perçu par le doyen des études du Collège Champlain Saint-Lambert, M. Anthony Singelis, comme un déclencheur du cours interdisciplinaire : « L'autrice Kathy Reichs a probablement joué un rôle déterminant dans le soutien de cette idée en donnant une conférence sur le campus. Dans son discours, elle a encouragé les étudiants intéressés par la criminologie à s'immerger dans les sciences et à ne pas les ignorer ou les craindre. » [traduction libre]

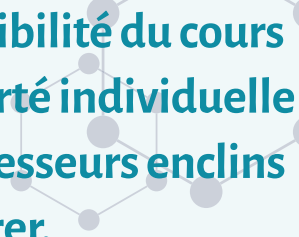
de M. Singelis, on peut voir là une manifestation concrète d'une difficulté ayant amené une opportunité pédagogique : « La conception de ce cours a posé plusieurs défis. Bien que le comité programme en sciences de la nature ait reconnu que l'approche interdisciplinaire permettait une meilleure compréhension du sujet par les membres de l'équipe issus de différentes disciplines, il était préoccupé par les inconvénients, notamment le chevauchement du contenu, les

notamment une introduction commune de deux semaines et un thème unificateur lié à une évaluation finale commune.

## Conception et structure interdisciplinaire

Afin d'assurer la cohérence et l'interdisciplinarité du cours, tout en permettant un certain degré d'autonomie enseignante, nous avons dû prendre deux éléments en considération lors de sa conception. Le premier est un arc narratif, qui, dans ce cours, consiste à utiliser la méthode scientifique pour recueillir des preuves objectives sur une scène de crime. Le second est un thème unificateur, qui consiste en un examen précis du rôle d'expert médico-légal fournissant des preuves objectives et matérielles afin de contribuer à une détermination juste et équitable de la culpabilité ou de l'innocence d'un suspect. Si le thème unificateur est très important et facilite l'adhésion des professeurs à une vision commune du cours, l'arc narratif, quant à lui, permet de raconter une histoire qui engage les étudiants dans l'étude de cas et dans leurs apprentissages tout au long de la session.

Ces deux principes s'intègrent bien aux objectifs du cours qui sont de comprendre la portée et l'approche de la médecine légale dans l'étude d'une scène de crime, et de comprendre, apprécier et appliquer les éléments de base du processus d'enquête scientifique. Les étudiants apprennent la méthode scientifique, l'histoire de la médecine légale et le rôle des médecins légistes modernes, ainsi que les techniques de médecine légale spécifiques à une discipline, telles que



## La résilience et la flexibilité du cours proviennent de la liberté individuelle qu'il accorde aux professeurs enclins à collaborer.

Le pari d'un tel cours interdisciplinaire était risqué ; or, la pérennité de celui-ci démontre qu'il a visiblement été gagné. Ce cours distingue maintenant l'option Criminologie de tout autre programme similaire dans le réseau collégial, car il est solidement ancré dans une expérience authentique en laboratoire avec des professeurs experts dans leurs domaines respectifs.

À l'origine, des problèmes se sont toutefois posés pour déterminer quel département devait enseigner le cours, principalement en raison d'enjeux liés à la répartition de la charge de travail. En vérité, c'est en partie en réaction à ce problème qu'est née l'idée de développer un cours interdisciplinaire, où les trois départements de sciences de la nature (biologie, chimie, physique) participeraient à parts égales. De l'avis

messages contradictoires potentiels liés à l'évaluation et la répartition équitable de la charge de travail. » [traduction libre]

La problématique liée aux différences épistémologiques entre les départements a été résolue en divisant les 15 semaines en trois unités de 5 semaines. Chaque département serait ainsi autonome pour une unité de cinq semaines, et les étudiants alterneraient entre les différents professeurs. Pour résoudre les enjeux liés à la répartition de la charge de travail, il y aurait trois sections du cours, de sorte que chaque professeur aurait l'équivalent d'une section complète. Ce canevas a ensuite été affiné afin de s'assurer de l'interdisciplinarité des enseignements et des apprentissages, en incluant

l'analyse d'ADN, la balistique, etc. Pour les professeurs de sciences, c'est l'occasion d'explorer et de transmettre diverses approches de la pensée et des processus scientifiques. Le cours peut s'adapter à des styles d'enseignement différents, à des remplacements imprévus et à des interruptions de cours. Les professeurs ont la possibilité de mettre en œuvre leurs propres approches pédagogiques sans contrecarrer celles des autres, ce qui fait du cours un espace créatif à la fois propice à l'innovation et à la collaboration.

Le cours est structuré (voir **figure 1**) de telle sorte que chaque professeur est responsable d'une section pendant les deux premières semaines de cours. Un professeur (prof-tuteur A, par exemple) assure une responsabilité d'encadrement pour ce groupe d'étudiants pour la durée de la session. Pendant les deux semaines d'introduction, les étudiants apprennent l'histoire de la criminalistique, la méthode scientifique et le rôle des médecins légistes modernes dans les enquêtes criminelles. À la fin des deux semaines, les étudiants sont soumis à un *quiz* qui représente 5 % de la note finale. C'est un moment propice pour former les groupes pour le reste de la session.

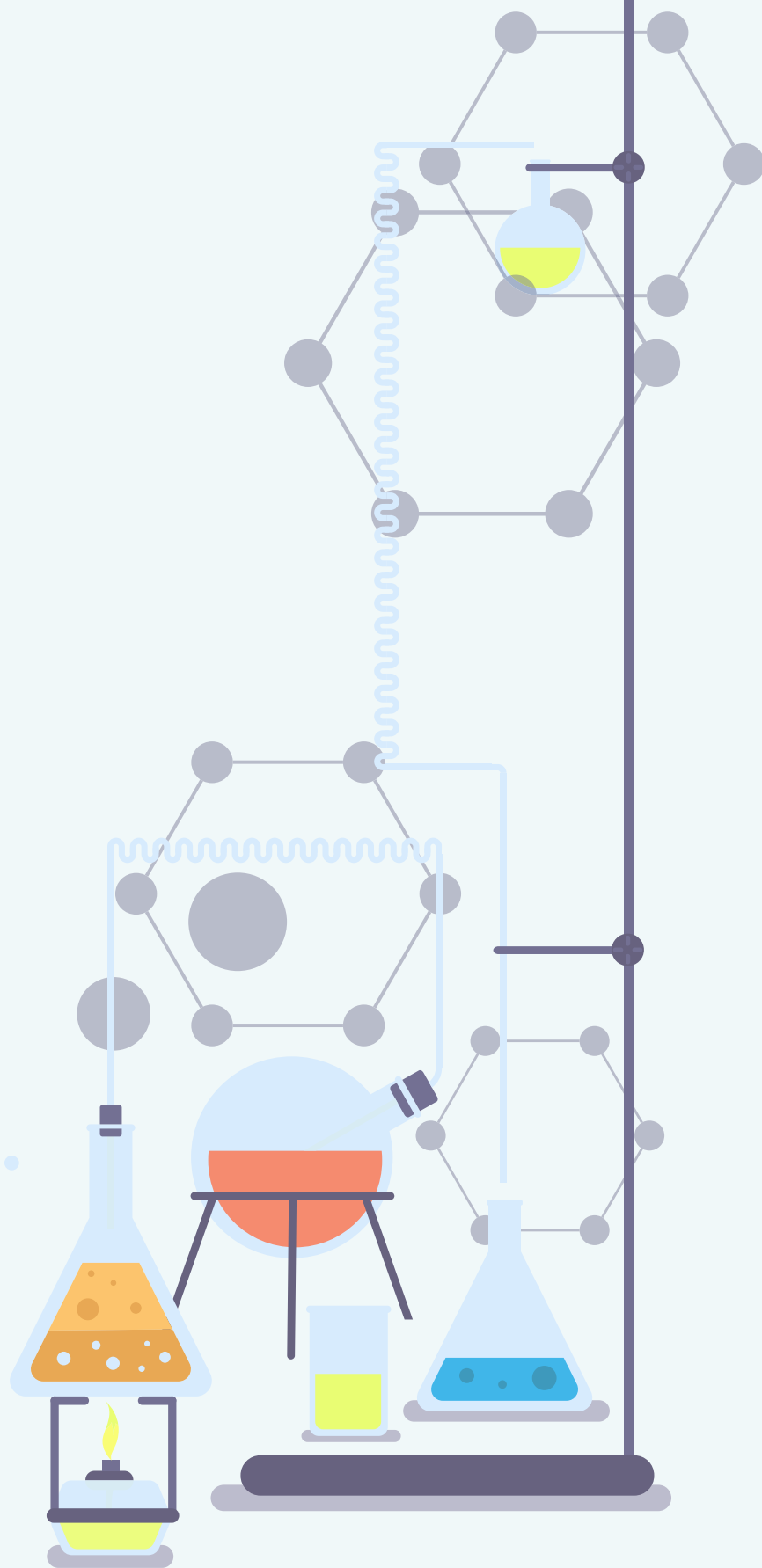


Figure 1

## Structure générale de rotation du cours *Introduction à la criminalistique*

Étudiants de la section I Prof-tuteur A	Étudiants de la section II Prof-tuteur B	Étudiants de la section III Prof-tuteur C
<b>2 semaines, professeur A</b> Introduction générale	<b>2 semaines, professeur B</b> Introduction générale	<b>2 semaines, professeur C</b> Introduction générale
Quiz	Quiz	Quiz
<b>4 semaines, professeur B</b> Discipline B	<b>4 semaines, professeur C</b> Discipline C	<b>4 semaines, professeur A</b> Discipline A
Test de l'unité B	Test de l'unité C	Test de l'unité A
<b>4 semaines, professeur C</b> Discipline C	<b>4 semaines, professeur A</b> Discipline A	<b>4 semaines, professeur B</b> Discipline B
Test de l'unité C	Test de l'unité A	Test de l'unité B
<b>4 semaines, professeur A</b> Discipline A	<b>4 semaines, professeur B</b> Discipline B	<b>4 semaines, professeur C</b> Discipline C
Test de l'unité A	Test de l'unité B	Test de l'unité C
<b>1 semaine, professeur A</b> Affectation de synthèse	<b>1 semaine, professeur B</b> Affectation de synthèse	<b>1 semaine, professeur C</b> Affectation de synthèse
<b>Durée totale : 15 semaines</b>		

Ainsi, le mécanisme de rotation des 3 sections d'étudiants (I, II, III) entre les 3 professeurs (A, B, C) des 3 disciplines (biologie, chimie, physique) se fait sur une durée de 15 semaines, soit pour la session. Les trois sections se succèdent de la même manière, de sorte que chaque professeur (A, B, C) enseigne les éléments de contenu de sa discipline (biologie, chimie, physique) à trois sections différentes (I, II, III), dans l'ordre.

Quelle que soit la discipline, les étudiants ont quatre leçons théoriques et quatre séances en laboratoire. Le laboratoire est très important pour les aider à comprendre la nature pragmatique de la science et à prendre

conscience que des compétences pratiques sont nécessaires pour réaliser des expériences scientifiques. Le quatrième cours théorique est un test qui porte sur les éléments d'une unité donnée.

Quant à la dernière semaine de la session, elle est consacrée à un projet de synthèse sous la supervision du prof-tuteur. C'est à cette étape que les étudiants peuvent démontrer leur compréhension de la manière dont le cours a modélisé le processus de la médecine légale, en présentant différents éléments de preuve issus des trois disciplines afin de trianguler sur une conclusion particulière, avec des niveaux d'incertitude définis.

Un tel modèle de cours interdisciplinaire en rotation est facilement transférable à d'autres disciplines qui verraient un intérêt et un avantage pédagogiques à intégrer les connaissances de différentes disciplines pour résoudre des problèmes complexes. Les possibilités sont nombreuses, et notre expérience nous porte à croire qu'une telle collaboration est possible et viable pour autant qu'elle accorde un certain degré d'autonomie aux professeurs concernés, ce que permet le modèle que nous avons développé et peaufiné au fil des années.

## Qu'en pensent les étudiants ?

L'appréciation du cours a été évaluée au moyen d'un questionnaire volontaire et anonyme distribué aux étudiants à la session d'automne 2021. Il comportait cinq questions dans un format oui/non à développement court. Les 47 réponses recueillies ont été soumises à une analyse de contenu dont nous partageons ici les faits saillants à des fins d'amélioration continue du modèle que nous avons développé.

**Question 1 :** *Ce cours a-t-il renforcé l'idée que la criminologie est le bon choix de programme d'études pour vous ?*

93 % des répondants inscrits au programme de criminologie ont répondu «Oui». Les étudiants ont mentionné que le cours est intéressant et qu'il présente les concepts fondamentaux de la criminologie. Un répondant a déclaré : «Cela montre un aspect réaliste et, en un sens, plus mature du cours. Le contenu enseigné s'apparente fort probablement au travail qu'un étudiant en criminologie finirait par faire. Pour certains, cela permet d'évaluer s'ils souhaitent ou non poursuivre des études dans ce domaine.» [traduction libre]

**Question 2 :** *Ce cours vous a-t-il aidé à comprendre le rôle des experts en médecine légale en tant que témoins experts dans les procès ?*

94 % des étudiants interrogés ont répondu «Oui» à cette question. Les répondants ont mentionné qu'ils avaient mieux compris divers aspects du rôle de la méthode scientifique

pour la collecte de preuves, et que cela les avait aidés à mieux comprendre les enquêtes criminelles. Un étudiant a déclaré : «Les techniques et le vocabulaire réels étaient si utiles et intéressants que je peux maintenant saisir les propos tenus dans le cadre de séries policières.» [traduction libre]

**Question 3 :** *L'utilisation d'une étude de cas (le cas d'un meurtre fictif à Seaway Park) vous a-t-elle aidé à mieux comprendre la contribution des différentes branches de la preuve scientifique à la criminalistique ?*

62 % des répondants ont répondu «Oui», disant que cela a aidé à contextualiser la matière. Un étudiant a déclaré : «C'est le cas, car nous avons vu combien de branches sont réellement nécessaires pour une affaire de médecine légale. L'utilisation d'une étude de cas a donné un aperçu de l'importance de la médecine légale.» [traduction libre]

Les 36 % ayant répondu «Non» ont trouvé que l'étude de cas était parfois confuse ou mal arrimée au matériel du cours. L'ambivalence des réponses pourrait s'expliquer en partie en raison du fait que l'étude de cas n'a pas été systématiquement mentionnée par tous les professeurs du cours.

**Question 4 :** *L'approche interdisciplinaire de ce cours a-t-elle contribué à en faire une représentation plus authentique de la contribution de la science à la criminologie ?*

83 % des répondants ont répondu «Oui», expliquant qu'ils ont aimé apprendre les différents aspects de la criminalistique. Ils ont trouvé pertinent de passer d'un professeur à l'autre et ont apprécié l'expertise

de chacun d'eux dans leur discipline respective. Un répondant a déclaré : «Bien que cela puisse sembler écrasant de prime abord, chaque discipline est bien entrelacée et certains concepts initiaux se retrouvent dans chacune d'elle. Cela facilite l'apprentissage, tout en donnant au cours un niveau de profondeur supérieur.» [traduction libre]

Les 17 % d'étudiants ayant répondu «Non» à cette question ont déclaré qu'ils trouvaient déroutant et accablant de devoir changer continuellement de professeur et qu'ils avaient l'impression de ne pas avoir le temps de bien comprendre la matière.

**Question 5 :** *Est-ce un cours que vous recommanderiez à toute personne souhaitant étudier la criminologie ?*

96 % des répondants ont répondu «Oui». Ces étudiants ont déclaré qu'ils avaient trouvé le cours instructif et agréable. Ils ont estimé que l'aspect interdisciplinaire était unique et rendait le cours plus intéressant. De nombreux répondants ont mentionné à quel point ils avaient apprécié le travail en laboratoire et souhaité qu'il soit plus fréquent. L'un d'entre eux a déclaré : «Si vous voulez vraiment comprendre ce qu'est la criminologie, c'est le cours parfait!» [traduction libre]

## Conclusion et recommandations

Le cours *Introduction à la criminalistique* a démontré qu'il est possible d'avoir une approche à la fois pédagogique et populaire auprès des étudiants au collégial. Ce cours enseigné en équipe perdure avec succès et sans interruption depuis

15 ans, et ce, malgré les changements de professeurs et d'administration, avec en plus de nouvelles générations d'étudiants. Il est novateur dans sa conception rotative et est un modèle collaboratif accessible, dans la mesure où les professeurs disposent de flexibilité et d'autonomie tout en travaillant dans un cadre comportant des normes et objectifs communs. Les trois professeurs de disciplines scientifiques différentes renforcent d'ailleurs le concept de la méthode scientifique et établissent l'importance de la pensée critique et de la collecte de preuves objectives. Une leçon importante à tirer de ce cours est qu'il est avantageux de donner de l'autonomie aux professeurs afin que ces derniers puissent laisser libre cours à leur créativité.

Cependant, force est d'admettre que malgré la longévité et le succès du cours, la collaboration entre les professeurs a rencontré certaines résistances. L'une d'elles est l'incapacité à persuader les

trois professeurs d'adhérer au même modèle d'étude de cas. Cette situation est en partie attribuable à un déficit dans la mise en place initiale du cours, les attentes des professeurs en termes de procédures et de responsabilités n'ayant probablement pas été assez clairement définies. Afin de permettre une expérience étudiante optimale, il serait idéal qu'un tel cours ait un thème et un arc narratif explicites, et que ceux-ci soient fréquemment et explicitement mentionnés tout au long de la session. Qui plus est, les deux premières semaines et la dernière semaine du cours en commun sont très importantes pour aider les étudiants à intégrer les trois disciplines, et les trois professeurs doivent alors accepter d'être particulièrement proches les uns des autres pour ces deux parties du cours.

Parmi les 10 commandements de l'enseignement collaboratif définis en 2006 par Joshua Landy et Lanier

Anderson (Palmer, 2006), les 3 premiers sont que les professeurs doivent planifier ensemble, assister aux cours des autres et se référer aux cours des autres. À cet égard, l'institution d'enseignement a un rôle important à jouer dans la recherche de solutions permettant aux professeurs de communiquer et de connecter aisément au-delà des barrières départementales. Pour favoriser le succès d'un cours interdisciplinaire, l'administration du collège et tous les départements impliqués doivent s'investir et soutenir le cours, ce qui n'est possible que s'il n'est pas perçu comme une menace pour les différentes cultures départementales. Alors seulement, un tel cours pourra être considéré comme un puissant forum d'échanges intellectuels, qui inspire et motive les professeurs et les aide à comprendre le rôle de leur discipline au sein de leur programme. —

## Références bibliographiques

ANDERSEN, H. «Joint acceptance and scientific change: A case study», *Episteme*, vol. 7, n° 3, 2010, p. 248-265.

BRYANT, L. et collab. « Complicated Spaces: Negotiating Collaborative Teaching and Interdisciplinarity in Higher Education », *Journal of Effective Teaching*, vol. 14, n° 2, 2014, p. 83-101.

BURKHARDT, P. «Administering interdisciplinary programs: Lessons from the rise and fall of Arizona International College», *Issues in Integrative Studies*, vol. 24, 2006, p. 159-172.

CHOUVARDA, I. et collab. «Leveraging Interdisciplinary Education Toward Securing the Future of Connected Health Research in Europe: Qualitative Study», *J Med Internet*, vol. 21, n°11, 2019 [jmir.org/2019/11/e14020].

COOKE, S.J. et collab. «Diverse perspectives on interdisciplinarity from Members of the College of the Royal Society of Canada», *FACETS*, vol. 5, n°1, 2020, p. 138-165.

JOHNSON, D., R. JOHNSON et K. SMITH. « Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict », *Change*, vol. 32, n°1, 2000, p. 28-37.

MACLEOD, M. «What makes interdisciplinarity difficult? Some consequences of domain specificity in interdisciplinary practice», *Synthese*, vol. 95, 2018, p. 697-720.

PALMER, B. «Professors Preach Ten Commandments of Team Teaching», *Stanford Report*, vol. XXXVIII, 2006, p. 20.

THARAYIL, S. et collab. «Strategies to mitigate student resistance to active learning», *IJ STEM Ed.*, vol. 5, n° 7, 2018 [https://doi.org/10.1186/s40594-018-0102-y].

WIEMAN, C., K. PERKINS et S. GILBERT «Transforming science education at large research universities. A case study in progress», *Change*, vol. 42, n°2, 2010, p. 6-14.

WOODS, C. «Researching and Developing Interdisciplinary Teaching: Towards a Conceptual Framework for Classroom Communication», *High Educ*, vol. 54, n° 6, 2007, p. 853-866.



**Justine Bell** enseigne la biologie au Collège Champlain Saint-Lambert, ainsi que l'histoire des sciences. Elle est titulaire d'un baccalauréat ès sciences en génétique de l'Université d'Édimbourg, d'une maîtrise ès sciences et d'un doctorat en physiologie cellulaire de l'Université de Montréal, ainsi que d'une maîtrise en éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle a donné un cours de maîtrise sur le travail de groupe à l'Université de Sherbrooke. En 2019, elle a cosigné des *Esquisses de l'histoire des sciences* avec Justin Marleau. Elle a fait partie du comité d'experts du Programme des sciences du Québec Révision 2020.

jbell@champlaincollege.qc.ca



# Apprendre ensemble en s'entraidant

Compte rendu du plus récent livre de Claude Champagne sur le groupe de codéveloppement

Nancy Chaput

Il existe maintes modalités permettant de placer la collaboration au service de l'enseignement et des apprentissages. Dans l'ouvrage *Le groupe de codéveloppement. La puissance de l'intelligence collective*, Claude Champagne et ses collaborateurs présentent une méthode prometteuse, soit celle du groupe de codéveloppement, et témoignent comment celle-ci a permis la réflexion, la recherche de solutions et ultimement un changement de leurs pratiques professionnelles.

Dans un contexte où les défis à relever en enseignement supérieur sont complexes et diversifiés, que les ressources disponibles sont limitées, que les enjeux de recrutement de personnel se font sentir dans presque tous les collèges et qu'un sentiment d'isolement professionnel pèse sur le moral de la communauté enseignante, le titre de cet ouvrage interpelle. Est-ce que le groupe de codéveloppement professionnel pourrait s'avérer une méthode pour se soutenir, se perfectionner, voire changer individuellement et collectivement nos pratiques en vue d'agir efficacement auprès de la population étudiante du collégial? C'est du moins ce que l'on pourrait croire à la lecture du récent ouvrage de Claude Champagne sur le groupe de codéveloppement professionnel. La démarche en six étapes qu'il propose favoriserait l'émergence d'une intelligence collective en permettant à tour de rôle aux participants de présenter une situation à améliorer et de collaborer à la recherche de solutions.

Ce livre constitue une ressource pertinente pour les professeurs, le personnel professionnel ainsi que les gestionnaires des collèges qui souhaitent mettre en place, voire animer, un groupe de codéveloppement. On y trouve à la fois des outils concrets, des idées pour adapter les groupes de développement en ligne ainsi que des informations sur les principes directeurs et les fondements de la méthode. Pour chacune des étapes de la démarche, l'objectif est précisé et les rôles que doivent adopter

les différents acteurs du groupe de codéveloppement sont détaillés.

L'ouvrage présente également des témoignages, et des récits des expériences permettent d'entrevoir les applications possibles du groupe de développement dans un grand éventail de secteurs en passant par ceux de la finance, des organismes communautaires et de la fonction publique. Un chapitre du livre est d'ailleurs réservé aux applications du groupe de codéveloppement en éducation. Le texte d'Angela Mastracci est particulièrement inspirant sur les façons selon lesquelles les conseillers et conseillères pédagogiques peuvent déployer cette méthode dans les collèges<sup>1</sup>, que ce soit pour permettre aux membres du corps enseignant de prendre part activement à leur perfectionnement ou encore pour améliorer leurs propres compétences en conseilance pédagogique.

Or, en quoi consiste le groupe de codéveloppement professionnel et surtout en quoi est-il différent de la communauté de pratique, de la pratique réflexive ou encore des simples rencontres entre collègues?

## **L'apprentissage de groupe en six étapes**

Dès les premières pages, l'auteur précise qu'il ne faut pas associer le groupe de codéveloppement à d'autres méthodes ou formations informelles centrées sur l'individualité ou sur

---

<sup>1</sup> Lire à ce sujet en p. 28 de ce numéro de *Pédagogie collégiale* le dialogue d'Angela Mastracci avec trois collègues en conseilance pédagogique, Debby Ann Philie, Anne Kafka et Jules Massé, qui offre un aperçu de l'intérêt que cette méthode peut avoir en termes de développement professionnel, pédagogique et institutionnel.

le simple partage de ressources ; il s'agit plutôt de mettre l'intelligence collective au service de l'amélioration des pratiques professionnelles en s'appuyant sur une démarche structurée. L'auteur définit le groupe de codéveloppement comme :

**Une méthode structurée pour activer l'apprenance de personnes qui croient pouvoir s'améliorer, devenir plus conscientes, plus autonomes et plus efficaces dans leurs activités et qui veulent apprendre les unes des autres en s'entraînant dans une démarche réflexive sur l'action et menant à l'action. Dans un cadre sécurisant et en toute authenticité, cette apprenance individuelle et collective est amorcée par un processus organisé d'enquête et de consultation entre elles à partir de sujets actuels qui les habitent dans leur pratique. (Champagne, 2021, p.14)**

Le groupe de codéveloppement est composé de quatre à huit personnes occupant chacune un rôle prédéterminé. L'animateur est le gardien du cadre et du processus ; il guide le groupe tout au long de la démarche. Au fil des rencontres, les autres membres prennent tour à tour le rôle d'un client et de consultant. Le client est celui qui expose au groupe la situation qu'il souhaite modifier et celui qui sollicite les consultants pour le soutenir dans sa recherche de solutions. Les consultants, quant à eux, amènent d'abord le client à élargir sa compréhension de la situation par des questions ouvertes, l'encouragent dans sa réflexion, stimulent ses capacités à trouver des solutions par lui-même. Ensuite, ils suggèrent des pistes d'action et mettent leurs compétences et des expériences au profit de la requête du client.

Cette démarche tant structurée que pragmatique comporte six étapes distinctes, lesquelles se déroulent dans un espace empreint de bienveillance, d'ouverture et de confidentialité.

1. **L'exposé** : Le client présente au groupe les informations relatives à la situation vécue qu'il souhaite modifier ainsi que ses ressentis à l'égard de celle-ci. Pendant cette étape, les consultants écoutent activement le client sans l'interrompre.
2. **La clarification** : Les consultants questionnent le client afin de bien comprendre ses propos. Il s'agit d'une phase de collecte de données pour documenter la situation à améliorer, mais aussi pour explorer ce qui a été tenté par le client et s'assurer que tous les angles de la situation ont été couverts.
3. **Le contrat** : Cela consiste en la formalisation de la demande du client qui orientera la suite de la démarche. Cette étape permet une compréhension commune de la requête et de la contribution souhaitée par le client.
4. **Le partage** : En mettant leurs compétences et leurs expériences au service du client, les consultants

contribuent à la demande. Ici, ce n'est pas la recherche de la bonne solution qui est visée, mais plutôt d'ouvrir les possibilités de présenter une variété de perspectives.

5. **Le point et le projet d'action** : Le client fait le point sur les informations qu'il a reçues et les suggestions formulées par les consultants. Par la suite, il esquisse le projet et identifie les premières actions qu'il s'engage à entreprendre.
6. **L'apprentissage et l'intégration** : Chaque membre du groupe procède à un exercice de réflexivité sur l'expérience vécue, notamment en considérant le respect du processus, l'atteinte des objectifs, les apprentissages réalisés ainsi que les transferts possibles dans sa pratique. Lors de la prochaine rencontre, le client fera part au groupe des actions qu'il aura posées et des résultats obtenus.

## Les retombées

Le succès de cette démarche reposerait, selon l'auteur, mais aussi selon les témoignages de plusieurs de ses collaborateurs l'ayant expérimentée, sur sa simplicité, son accessibilité, son pragmatisme et ses résultats. Le groupe de codéveloppement permettrait de répondre au besoin des milieux professionnels de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir dans un cadre structurant et bienveillant avec des collègues à une situation écueil.

C'est en outre parce que la démarche proposée encouragerait le client à effectuer un premier pas, aussi petit soit-il, afin de se mettre en mouvement et de considérer la situation sous de nouveaux angles, ce qui lui donnerait un sentiment accru de pouvoir d'action. Claude Champagne précise que le groupe de codéveloppement n'est pas axé sur la recherche ou l'explication des causes de la situation à modifier, mais qu'il est plutôt orienté sur l'action efficace et consciente. Est-ce que cela revient à opposer la théorie et la pratique? Est-ce que l'action est toujours la meilleure façon d'amorcer un changement? À ces questions, l'auteur soutient que le droit à l'erreur est inhérent aux valeurs véhiculées par cette démarche.

Les retombées positives du groupe de codéveloppement ne se limiteraient pas qu'au domaine professionnel : «[...] le groupe est aussi un lieu de développement d'habiletés relationnelles. Si la présence de l'autre active des choses en soi, il est reconnu que les relations sociales saines et le soutien social sont déterminants non seulement dans l'amélioration d'une personne dans son bonheur et son bien-être au travail, mais aussi dans sa vie privée» (p. 27).

## Les limites

L'auteur et ses collaborateurs se gardent bien de laisser entendre que le groupe de codéveloppement constitue une panacée à tous les problèmes rencontrés en pratique professionnelle. D'ailleurs, des récits d'expérience présentés, il en ressort que cette démarche ne convient pas à toutes les situations ni à tous les individus. Il faut une certaine tolérance au risque, à l'ambiguïté et au caractère imprévisible des rencontres et des échanges pour pouvoir en tirer profit. Que ce soit pour des considérations de personnalité, de hiérarchie ou de culture, certaines personnes pourraient aussi être mal à l'aise d'étaler à un groupe leur vulnérabilité en exposant une situation

problématique ou, de surcroît, de se faire questionner sur l'efficacité des actions qu'elles ont entreprises.

Enfin, l'émergence d'une intelligence collective dans le cadre d'un groupe de codéveloppement n'est possible que si on y consacre du temps. Il faut prévoir au moins une heure à 90 minutes pour réaliser l'ensemble des 6 étapes de la démarche. Les membres du groupe doivent s'engager dans un cycle de plusieurs rencontres afin que chacun des participants puisse jouer le rôle d'un client au moins une fois.

Dans le contexte actuel, est-ce que les avantages évoqués valent l'investissement en ressources et en temps? Dans cet ouvrage, l'auteur et ses collaborateurs soutiennent que prendre le temps de réfléchir individuellement et collectivement à nos pratiques dans le cadre d'une démarche structurée serait une façon de gagner en efficacité. Est-ce que l'engouement actuel pour les groupes de codéveloppement incitera les établissements du réseau collégial à prendre ce pari? C'est certainement ce que souhaiteront ceux et celles qui, comme moi, après la lecture de ce livre, voudront développer leurs compétences en animation et mettre en place cette méthode d'entraide dans leur milieu professionnel. —

## Référence bibliographique

CHAMPAGNE, C. *Le groupe de codéveloppement. La puissance de l'intelligence collective*. Québec, Presses de l'Université du Québec (PUQ), 2021.

\* Les membres individuels de l'AQPC ont un rabais de 20 % sur tous les ouvrages publiés aux PUQ.



**Nancy Chaput** est conseillère pédagogique au collégial depuis près de 10 ans. Elle a auparavant été chargée de cours à l'Université de Sherbrooke en formation initiale et en perfectionnement des maîtres. Elle est titulaire d'un baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire, d'une maîtrise en didactique des mathématiques et elle a amorcé des études doctorales dans ce même domaine. Elle accompagne actuellement des équipes enseignantes dans leurs travaux d'implantation, de révision et d'évaluation des programmes d'études.

nancy.chaput@cstjean.qc.ca

# Apprendre les uns des autres avec l'intelligence collective

Angela Mastracci est consultante et formatrice en pédagogie de l'enseignement supérieur

Debby Ann Philie, Anne Kafka et Jules Massé sont conseillers pédagogiques au collégial

Depuis mon passage comme conseillère pédagogique (CP) dans le réseau collégial, je suis devenue une passionnée du codéveloppement professionnel et de sa capacité à faire coconstruire un groupe de personnes vers des apprentissages significatifs. Afin de donner un aperçu de la puissance que cette méthode peut avoir en termes de développement professionnel, pédagogique et institutionnel dans le réseau collégial, il m'a semblé pertinent de vous raconter les échanges que j'ai eus avec mes collègues Debby Ann, Anne et Jules dans le cadre de l'implantation de groupes de codéveloppement pour CP dans le réseau<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Pour en savoir plus sur le projet, veuillez consulter l'encadré à la fin de cet article.



**Angela Mastracci – Fondé par Payette et Champagne (1997), le codéveloppement professionnel est une méthode structurée pour ceux qui croient pouvoir apprendre les uns des autres afin d'améliorer leur pratique. Il s'agit d'une démarche d'enquête et de consultation, organisée en étapes<sup>2</sup>, qui porte sur des problématiques, des préoccupations ou des projets exposés à tour de rôle par les participants du groupe, habituellement composé de six à huit personnes. Selon vous, au-delà de cette définition, quelles sont l'essence même du codéveloppement, sa nature, son âme ?**

**Conseillers pédagogiques** – Essentiellement, le codéveloppement est un espace professionnel bienveillant où nous pouvons apprendre les uns des autres pour nous améliorer et ainsi bénéficier concrètement de la puissance de notre intelligence collective, en plus, bien sûr, de développer un réseau. Cet espace confidentiel de partage et d'entraide, sans avoir à rendre de comptes, simplement pour apprendre et nourrir notre pratique, contribue à notre bien-être professionnel. En vérité, l'essence même du codéveloppement, c'est de prendre le temps ; le temps de s'arrêter pour apprendre à écouter, le temps de réfléchir sur sa pratique et le temps de dialoguer avec d'autres. Le codéveloppement favorise ainsi l'approfondissement par la pratique sur des préoccupations réelles. L'entraide dans la durée favorise l'exploration et l'engagement dans l'action. Le soutien du groupe donne la confiance nécessaire pour tenter de nouvelles approches sur le plan professionnel. Il s'agit donc d'une pratique avec un réel potentiel de transformation.

**AM – Il faut savoir que c'est à la suite d'expériences positives de la méthode auprès de groupes de professeurs et d'échanges avec Debby Ann que la conception du projet de groupes de codéveloppement professionnel réseau pour CP a pris forme. Ce dernier vise à permettre aux conseillers pédagogiques de développer et de consolider leurs compétences dans un cadre structuré et collaboratif, arrimé à leurs besoins, tout en favorisant l'intégration et le transfert des apprentissages dans leur milieu. Maintenant dans sa deuxième année d'itération, « il s'agit d'un projet pour des CP, conçu, coordonné, animé et documenté par des**

**CP pour une pratique consciente, efficace et autonome » (Mastracci, dans Champagne, 2021, p. 291). Cela étant dit, la méthode de codéveloppement peut être transférée dans les collèges pour soutenir le développement professionnel et pédagogique de tous les acteurs du milieu. Quelle est la portée de la participation au projet pour votre milieu ?**

**CP** – Accompagner les membres du personnel enseignant dans leur développement professionnel est au cœur de la fonction de CP. Or, autant du côté des CP que du côté du personnel enseignant, des enjeux de temps, de disponibilités et de ressources humaines limitent les possibilités d'activités de formation. Payette (2000) mentionne que le codéveloppement, « c'est une formation qui permet de faire avancer concrètement ses dossiers et qui élimine la question du transfert des apprentissages puisque le travail se fait directement sur des situations de travail. Avec une pincée d'humour, on peut dire que c'est une approche de formation pour des gens qui n'ont pas le temps de se former » (p. 41) ! Entre besoins et contraintes de nos milieux respectifs, nous avons pu, par le biais de notre participation au projet de groupes de codéveloppement professionnel pour CP, mettre en place, dans deux de nos collèges, des groupes de codéveloppement professionnel pour le personnel enseignant.

Dans le premier collège, en partenariat avec le consortium régional de recherche en éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, un groupe de codéveloppement a été proposé à tous les professeurs souhaitant développer et consolider leurs compétences en enseignement au collégial dans un cadre structuré et collaboratif tout en favorisant l'intégration et le transfert de leurs apprentissages dans leur milieu. Dans le deuxième collège, un groupe de codéveloppement a été mis en place dans le cadre du programme d'insertion professionnelle pour le personnel enseignant. Libérés pour prendre part à ce dernier, les nouveaux membres du personnel enseignant ont été invités à présenter une problématique en lien avec leur pratique pédagogique à l'aide de la méthode de codéveloppement. Ils ont pu apprendre de leurs collègues novices, mais aussi de collègues d'expérience qui ont eu l'occasion de donner au suivant. Dans les deux cas, les expériences se sont avérées très appréciées des enseignants participants, faisant ainsi la démonstration que le codéveloppement gagne à être reconnu comme un dispositif formel de développement professionnel.

<sup>2</sup> NDLR : Le lectorat intéressé pourra en apprendre davantage sur les étapes et les actions des participants en fonction de leur rôle en consultant le texte de Nancy Chaput en p. 24 de ce numéro ou en se référant à l'article « Le groupe de codéveloppement professionnel : apprendre les uns des autres », paru dans *Pédagogie collégiale* à l'hiver 2019 (vol. 32, n° 2).

**AM** – Comme tous vos exemples le démontrent, le co-développement gagne en popularité et se déploie déjà dans plusieurs contextes au collégial. Prenons un moment pour réfléchir aux raisons qui font en sorte que le codéveloppement favorise le développement professionnel individuel nourri par l'intelligence collective. D'abord, explorons les principes directeurs à la base de la pratique de codéveloppement de Payette et Champagne (1997), d'ailleurs réaffirmés dans Champagne et qui sont :

- La pratique a des savoirs que la science ne produit pas ;
- Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir ;
- Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement ;
- Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique ;
- La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation ;
- Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement. (2021, p. 23-24)

Soutenant le potentiel de transformation mentionné précédemment, ces six principes sont évocateurs de sens. Dans votre cas, lesquels de ces principes se sont avérés plus significatifs en termes d'apprentissages réalisés lors des séances de codéveloppement entre CP? Pourquoi?

**CP** – Le principe voulant que *la pratique a des savoirs que la science ne produit pas* est, selon nous, le plus significatif en termes d'apprentissages lorsque nous participons à un groupe de codéveloppement. Le processus de professionnalisation des CP en enseignement supérieur étant encore « embryonnaire » (Biémar et collab., 2016, p. 262), notamment en raison de l'absence d'une formation initiale, nous apprenons forcément notre pratique au fur et à mesure, sur le terrain, à travers chaque situation. De cette façon, la participation à un groupe de codéveloppement devient un moteur, un levier, un tremplin de développement professionnel pour modéliser notre pratique en conseil pédagogique au collégial. Nous construisons ainsi nos savoirs et participons à notre professionnalisation.

*Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir* est le principe qui s'est avéré également significatif, car chaque fois qu'on exerce le rôle d'animateur, on apprend plus sur l'animation d'un groupe de codéveloppement. Bien qu'au

préalable on puisse lire sur la méthode, observer des collègues animer un groupe et échanger avec les membres du comité organisateur, ce sont les moments pendant lesquels on anime qui permettent d'apprendre quand et comment intervenir pour susciter des échanges, orienter la discussion, contribuer à établir un climat de confiance, etc.

Les différents rôles exercés comme personne participante au sein d'un groupe de codéveloppement permettent de mettre en évidence *le praticien en action est une personne unique dans une situation unique*. Comme personne consultée, exposer précisément une situation vécue est un réel défi. Pour formuler une demande assez claire pour pouvoir être traitée par le groupe, on s'expose aux questionnements des consultants qui font voir la situation autrement, ainsi que le rôle et les attentes du consulté dans sa situation. Le regard des autres aide donc à se voir dans la situation. Comme consultant, on cherche à comprendre non seulement la situation de la personne consultée, mais aussi sa vision de sa situation et son champ d'actions possibles. Le codéveloppement permet d'explorer, d'un point de vue pratique, la multiplicité des points de vue, ainsi que la complexité de l'action collective. Comme observateur, on s'abstient d'intervenir, sauf à des moments précis désignés dans le déroulement et le fonctionnement du groupe. Cette posture force à pratiquer de l'écoute active, à laisser de l'espace et à observer autre chose que ses propres répétitions et auto-confirmations. On constate que la réalité de l'autre est aussi complexe et complète que la sienne.



**AM – Pour que la mise en place de conditions optimales soit facilitée, la pratique de codéveloppement est d'ailleurs encadrée par trois valeurs et une règle. Les trois valeurs incluent l'engagement envers le groupe, l'entraide et le respect, tandis que la règle fait référence à la confidentialité des informations, sans quoi la confiance des participants et la capacité d'ouverture aux autres ne peuvent pas s'y retrouver. Est-il possible de constater des liens avec ces quatre aspects essentiels de la méthode et les habiletés des CP faisant appel aux savoir-être et savoir-faire associés à la collaboration, à l'autorégulation, à la pratique réflexive continue, à la relation d'aide pédagogique, à la rigueur, à la constance et à l'éthique? Quels savoir-être ou savoir-faire sont développés ou consolidés par la méthode de codéveloppement et contribuent à l'intelligence collective?**

**CP – D'abord, il faut s'accorder le droit à l'erreur. Par exemple, en observant attentivement le déroulement des consultations, on prend conscience de notre capacité d'écoute limitée ou de l'impuissance ressentie face à des interlocuteurs qui s'imposent davantage. La recherche de l'équilibre dans les échanges et la volonté d'y contribuer sans s'imposer demandent une certaine humilité et de l'ouverture aux essais et erreurs. Pour optimiser l'apprentissage les uns des autres, on doit respecter un certain rythme qu'on influence sans pouvoir le contrôler. Pour ce faire, les personnes animatrices et participantes font preuve de bienveillance, ce qui permet à chacune d'explorer sa vulnérabilité sans crainte.**

La méthode de codéveloppement met en lumière la puissance de l'art de questionner, notamment à l'étape 2 lors de la clarification du sujet. La capacité à formuler des questions ouvertes, non suggestives, sans jugement, ayant une incidence positive sur la personne consultée et favorisant une réflexion approfondie (Desjardins, 2016) permet de mieux comprendre une situation et ainsi de la traiter de façon consciente et efficace. L'intelligence collective, par la diversité des questions posées, donne l'occasion de retourner une situation sur toutes les coutures et donc d'accéder à des perspectives impossibles à atteindre individuellement.

La méthode de codéveloppement permet aussi de développer les savoir-être liés à la relation de coopération en accompagnement pédagogique. En participant à un groupe, les CP s'engagent à devenir des partenaires dans leurs apprentissages en faisant preuve d'autonomie et de responsabilisation, à se concerter avec ouverture et bienveillance, puis à s'alterner dans les différents rôles exercés sans jugement ni ingérence. Toutes les règles de la coopération (St-Arnaud, 2003) sont ainsi mobilisées et par le fait même créent l'effet catharsis du codéveloppement. Ce n'est qu'en coopérant que les CP réalisent les apprentissages qui leur permettront de trouver des pistes de solution à leur problématique professionnelle. Le codéveloppement favorise donc le développement des savoirs liés à la coopération, et c'est cette coopération qui permet à l'intelligence collective de faire son œuvre.

**AM – Vos réponses font émerger que même si la méthode de codéveloppement facilite la résolution de problèmes, ce n'est pas sa raison d'être principale. C'est plutôt d'apprendre à regarder le problème autrement, d'ouvrir ses horizons aux pistes possibles par le biais de la rétroaction des consultants, de réfléchir en profondeur sur ses pratiques professionnelles et d'identifier des actions plausibles. En ce sens, les « apprentissages sont plus importants que la résolution de son problème » (Payette et Champagne, 1997, p. 110). Pour profiter pleinement d'un groupe de codéveloppement, il importe que les participants adoptent une posture de personne apprenante. De quelle manière l'apprentissage est-il favorisé par la méthode? Comment cela se concrétise-t-il d'une séance à l'autre ?**

**CP – Le droit à l'erreur, déjà mentionné, favorise grandement l'apprentissage, car il contribue à créer un**



espace sécurisant où, par exemple, la personne consultée se sent à l'aise à partager ses réactions face à une situation professionnelle difficile, les personnes consultantes peuvent se pratiquer à bien formuler des questions et la personne animatrice peut oser apporter une certaine souplesse dans le déroulement d'une séance de codéveloppement. Toutes ces prises de risques, essentielles à l'apprentissage, sont ainsi facilitées.

L'engagement et la stabilité du groupe sur une période de plusieurs mois permettent de prendre du recul et de redécouvrir ou d'approfondir chaque fois, avec un regard neuf, le processus de consultation. Tenir un journal *in situ* est aussi très utile, car on a souvent une vision différente, plus aiguisée, pendant la rencontre ou juste après. En prenant quelques notes, on en retire davantage par rapport à la pratique réflexive. Chaque rencontre offre aussi l'occasion de retours pour partager certaines suites à propos des consultations précédentes, ce qui ranime les apprentissages et les approfondit, en plus de soutenir la mise en application d'éléments tirés des échanges au sein du groupe.

En sus des apprentissages que la méthode elle-même favorise, d'autres moyens, plus modestes, d'apprendre peuvent se déployer au sein du groupe. En effet, une activité brise-glace ludique de quelques minutes en début de rencontre permet aux personnes participantes de se déposer et d'apprendre à se connaître. De la même façon, mais pour s'assurer que nous saisissons l'occasion que représente la pause pour se changer les idées et se dégourdir, il est possible d'animer durant quelques minutes une activité du retour de la pause : activité physique, échange culturel, défi scientifique... Bref, rien n'est exclu pour apprendre ensemble !

**AM – On constate que le potentiel d'apprentissage rend encore plus fort le désir de donner au suivant, tout en participant à la professionnalisation et au rayonnement de la fonction de conseiller pédagogique, et de faire vivre ce projet du développement professionnel des CP d'une manière continue et autonome. Pourquoi s'y investir ?**

**CP –** Il est important que ce soit un projet autoportant pour assurer sa pérennité et surtout pour le conserver comme « un projet pour et par les CP », qui nous permette d'apprendre ensemble, de nous définir ensemble, de nous émanciper professionnellement ensemble en exerçant

fièrement notre pouvoir d'agir. Ceci est facilité par le fait que les groupes formés de façon hétérogène ne sont pas organisés par « dossier ». La diversité crée des apprentissages riches, mais ramène à l'essentiel : l'identité de la profession de CP. Ainsi, s'investir dans un groupe de codéveloppement professionnel pour CP du réseau est une occasion de développement professionnel unique, sans pression, accessible et conviviale, où chacun peut apprendre et donner au suivant à sa façon, selon le rôle qu'il souhaite exercer au sein du groupe, tout en participant au rayonnement de sa communauté professionnelle. Nous avons à cœur le bien-être en éducation et pensons pouvoir changer la donne en contribuant à la mise en place de groupes de codéveloppement pour CP. En effet, s'investir dans un tel groupe permet de renforcer son sentiment de compétence, son engagement professionnel et sa passion harmonieuse pour la profession, générer des émotions positives et bâtir des relations positives. Ces cinq éléments contribuent, comme le souligne Nancy Goyette (2021), à donner un sens à la profession et par le fait même à augmenter son sentiment de bien-être.

**AM – Les bienfaits et retombées positives de la démarche de codéveloppement semblent multiples et sans fin. Mais, tout ne doit pas toujours être rose ! On doit forcément vivre des moments moins douillets ou des situations délicates lors d'une séance. Il existe forcément des moyens pour les contourner ou les éviter. Quelles sont vos mises en garde quant aux difficultés ou écueils potentiels en déployant la méthode de codéveloppement ?**

**CP –** Tout d'abord, le codéveloppement ne peut pas répondre à tous les besoins de collaboration ou convenir à tous les lieux de discussion ; ce n'est pas une méthode magique qui s'impose dans tous les contextes. Par exemple, la méthode ne vise pas à obtenir un consensus de groupe ; alors, si la priorité est de résoudre une problématique commune à un groupe de personnes, il existe d'autres méthodes fort probablement plus appropriées à déployer. Dans un tout autre registre, le codéveloppement ne prétend pas s'apparenter à une thérapie individuelle ou de groupe. Par ailleurs, si la personne animatrice s'aperçoit de ce type de besoin lors d'une séance, il est conseillé de guider discrètement l'individu ou le groupe vers d'autres ressources professionnelles mieux adaptées pour traiter ce genre de besoin. Une limite potentielle existe lorsqu'un groupe est composé uniquement de personnes trop novices et avec peu de connaissances de base

à leur profession. Pour contourner cette limite, il s'agit de marier le codéveloppement à d'autres méthodes, par exemple, à des capsules pédagogiques. Finalement, sans la participation volontaire des membres d'un groupe, il est très difficile de créer et de maintenir un climat propice à l'apprentissage individuel et collectif en assurant les fondements du codéveloppement : l'engagement, l'entraide, le respect et la confidentialité. Dans un tel cas, des tensions entre les personnes participantes se feront sentir et nuiront à la démarche.

**AM – Ainsi, lorsque le codéveloppement se déploie dans un contexte fertile, la puissance et l'efficacité associées à la méthode favorisent le développement professionnel, le développement de compétences et l'évolution de pratiques professionnelles, comme c'est le cas dans le cadre des groupes de codéveloppement professionnel réseau pour CP. D'ailleurs, quelle est la suite prévue pour ces groupes ?**

**CP –** Eh bien, ceux-ci se poursuivront en français et en anglais dès l'année 2022-2023. Nous ne pouvons qu'encourager les personnes intéressées à oser vivre une telle expérience ! La continuation de ces groupes pour CP met la table pour multiplier les retombées potentielles du développement professionnel auprès du personnel professionnel et enseignant dans le milieu collégial afin de collaborer et apprendre ensemble autour de projets pédagogiques communs. Par exemple, l'animation de communautés de pratiques centrées sur la réussite éducative pourrait être facilitée en intégrant la méthode de codéveloppement comme stratégie d'apprentissage. L'intelligence collective permettra de faire avancer la réflexion individuelle sur son identité professionnelle, de consolider sa posture professionnelle et d'ancrer sa pratique dans un savoir agir professionnel de plus en plus informé et cohérent. Rien de tel pour rebondir avec de nouvelles perspectives et solutions dans son travail. La communauté collégiale ne peut que bénéficier du rayonnement de la méthode de codéveloppement professionnel par des CP. —

## Le projet de groupes de codéveloppement professionnel réseau pour CP en quelques mots

### Les instigatrices

Angela Mastracci, CP retraitée du Cégep Marie-Victorin, et Debby Ann Philie, CP du Cégep Gérald-Godin

### Chronologie des actions

Hiver 2021 : Un groupe découverte a lieu en ligne avec l'aide de Performa pour la communication initiale. Au total, quatre rencontres de trois heures chacune ont été coanimées par les instigatrices et deux autres CP, Anne Kafka du Cégep de St-Félicien et Annie-Claude Prud'homme du Cégep Rimouski puis de la Fédération des cégeps. Sur leur temps de travail, huit CP répondants locaux Performa ont participé au groupe.

Année 2021-2022 : Le projet autoportant se poursuit en ligne avec deux groupes respectivement composés de 10 participants CP à l'enseignement régulier provenant de 15 collèges différents. La coanimation de chaque groupe est assumée par des CP, Debby Ann Philie et Anne Kafka, jumelées à deux nouveaux animateurs, Jules Massé du Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu puis du Collège Montmorency et Julie Depelteau de l'Institution Kiuna. Au total six rencontres de trois heures chacune ont été étalées sur l'année scolaire.

Année 2022-2023 : L'intention est de poursuivre le projet avec des groupes en français et de le répliquer avec des groupes en anglais.

Date ultérieure : Le souhait de l'équipe est de répliquer le projet pour et avec des CP à la formation continue.

## Références bibliographiques

BIÉMAR, S. et collab. « Analyser ses actions de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur : une approche identitaire et réflexive » dans DAELE, A. et E. SYLVESTRE (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2016, p. 261-280.

CHAMPAGNE, C. *Le groupe de codéveloppement : la puissance de l'intelligence collective*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2021.

DESJARDINS, M. « L'art du questionnement et de l'écoute », entrevue par Serge Bégin, série *Le cycle de vie d'une saine gestion*, capsule 3, Université de Sherbrooke, 2016 [<https://www.usherbrooke.ca/gef/gestion-de-education/capsules-formation-grh/capsules-grh/capsule-3>].

GOYETTE, N. *La psychopédagogie du bien-être : l'art d'apprendre à se sentir bien pour enseigner mieux!*, communication lors d'un webinaire organisé par le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP).

MASTRACCI, A. « L'agilité du codéveloppement entre les mains d'une conseillère pédagogique au collégial », dans CHAMPAGNE, C. (dir.), *Le groupe de codéveloppement : la puissance de l'intelligence collective*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2021, p. 288-291.

PAYETTE, A. « Le codéveloppement : une approche graduée », *Interactions*, vol. 4, n° 2, automne 2000, p. 39-59.

PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE. *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.

ST-ARNAUD, Y. *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2<sup>e</sup> éd.), Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2003.



**Angela Mastracci**, conseillère pédagogique retraitée du Cégep Marie-Victorin depuis 2017, est consultante et formatrice en pédagogie de l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse à l'évaluation formative, à l'évaluation de la créativité ainsi qu'à l'approche de codéveloppement. Elle est aussi chargée de cours à Performa et membre de l'Association québécoise de codéveloppement professionnel.



**Debby Ann Philie** est conseillère pédagogique au Cégep Gérald-Godin depuis 2010, où elle est responsable des dossiers de la réussite, du perfectionnement et du développement institutionnel, après plusieurs années aux programmes et à la recherche, notamment. Lauréate du prix Vecteur pédagogique 2014 de l'AQPC pour la qualité de son accompagnement auprès du personnel enseignant et cadre de son milieu, elle est également chargée de cours en conseil pédagogique à Performa et membre de l'Association québécoise de codéveloppement professionnel.



**Anne Kafka** est conseillère pédagogique au Cégep de St-Félicien depuis 2018. Ayant d'abord enseigné les mathématiques au Cégep Limoilou, elle travaille dans le réseau collégial depuis 2014. Ses principaux dossiers sont la gestion de programmes, l'insertion professionnelle du personnel enseignant et le perfectionnement. Se considérant encore comme nouvelle dans la profession de conseillère pédagogique, elle poursuit ses études à temps partiel dans le microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en conseil pédagogique offert par Performa à l'Université de Sherbrooke.



**Jules Massé** est conseiller pédagogique au Collège Montmorency. Il a été répondant TIC et répondant local Performa au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Il détient plusieurs années d'expérience en enseignement collégial (philosophie), mais il a aussi évolué en entreprise comme intégrateur multimédia, rédacteur, concepteur, chargé de projets et gestionnaire.

# Intercollegiate Ped Days

Travaillons ensemble, soyons plus forts ensemble

Sara Hashem et Lee Anne Johnston<sup>1</sup>



L'enseignement et l'apprentissage sont des démarches collectives et collaboratives, particulièrement en ces temps où les besoins sont les plus criants. L'enseignement à distance imposé par l'état d'urgence lié à la pandémie a fait ressortir la valeur du soutien pédagogique communautaire et le besoin d'un échange collectif constant au sein du réseau collégial à tous les niveaux d'intervention, qu'il s'agisse du personnel enseignant, des conseillers pédagogiques, des professionnels ou des gestionnaires. Chez un groupe de conseillers pédagogiques du réseau des cégeps anglophones, ce besoin a trouvé un écho menant à la création des Intercollegiate Ped Days (IPD), lesquelles vont au-delà des journées pédagogiques locales existantes et offrent aux éducateurs de l'ensemble du

réseau collégial des occasions de perfectionnement professionnel et pédagogique. Dans le présent article, nous examinerons le processus de création des IPD<sup>2</sup>, soit la conception, la participation et le potentiel de croissance, dans le but de documenter cet effort collectif et d'encourager des collaborations plus poussées à la grandeur du réseau collégial.

<sup>1</sup> NDLR : Cet article est paru en version originale anglaise sous le titre « Intercollegiate Ped Days: Working Together, Stronger Together » dans le numéro d'été 2022 de *Pédagogie collégiale* (vol. 35, n° 4 – projet pilote en anglais).

<sup>2</sup> Notre objectif, à titre de membres du comité de planification des IPD, consiste à rendre compte de façon pratique du processus de conception des IPD et à livrer les enseignements que nous en avons tirés. Nous reconnaissons la subjectivité de nos observations et il est entendu que le portrait que nous brossons ici reflète un point de vue de l'intérieur.

## Un terreau fertile pour la collaboration

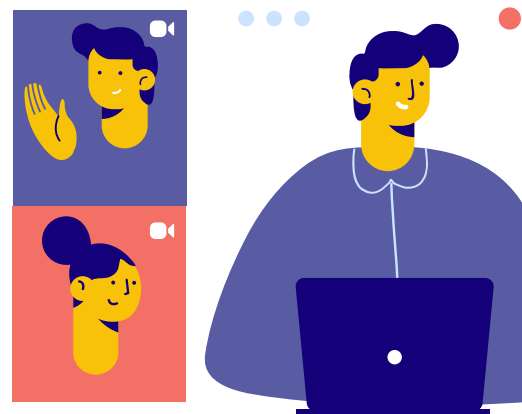
Selon Jane Maienschein (1993), « Les collaborations ont lieu en général pour une ou pour plus d'une des trois raisons suivantes qui se recoupent : besoin d'aide ou de soutien, établissement d'une plus grande crédibilité et création d'un esprit communautaire. » [traduction libre] (p. 167) En rétrospective, nous pouvons faire remonter notre collaboration IPD à l'ensemble de ces trois tangentes. Premièrement, le corps professoral collégial est composé principalement d'experts disciplinaires n'ayant pas nécessairement reçu de formation officielle en pédagogie, ce qui accroît le besoin de soutien pédagogique, d'autant plus que les milieux d'apprentissage d'aujourd'hui tendent à devenir de plus en plus complexes et instables, particulièrement en situation de pandémie mondiale ! En réponse au contexte mouvant, à la transformation « forcée » du modèle d'enseignement et vu l'amplitude du soutien à l'enseignement à distance requis en 2020, il ne semblait pas réaliste de présumer que la plupart des cégeps proposeraient des activités d'apprentissage pédagogique à l'interne pouvant répondre à tous les besoins de leur corps enseignant. Mais c'était l'occasion idéale de sortir des murs de nos établissements d'enseignement locaux et de nous tourner vers l'ensemble du réseau pour obtenir de l'aide et un soutien.

Deuxièmement, la participation à distance à nos journées pédagogiques locales respectives a été teintée de beaucoup de frustration et de scepticisme. Les membres du corps enseignant étaient au bout de leurs limites, contraints qu'ils étaient de concilier vie familiale et tâches

d'enseignement, sans parler de leurs autres engagements. En tant que professionnels qui se passionnent pour leurs disciplines respectives et pour la réussite de leurs étudiants, ils ont dû redoubler d'efforts pour adapter leurs pratiques d'enseignement à des contextes d'apprentissage et d'enseignement en constante évolution. Par conséquent, pour que le corps enseignant s'engage envers le perfectionnement pédagogique continu, celui-ci doit être perçu comme pertinent et crédible, c'est-à-dire digne du temps qui lui sera consacré. Permettra-t-il l'amélioration de la pratique d'enseignement au quotidien ? Cette démarche doit également être opportune, réalisable et accessible. Les efforts collectifs en vue d'encourager la collaboration du personnel enseignant dans l'ensemble du réseau anglophone ont conféré plus de crédibilité à ce nouveau mode d'enseignement.

Troisièmement, la pandémie a fait planer sur nos milieux éducatifs un sentiment d'isolement. En effet, les professeurs sont passés d'un milieu où ils interagissaient avec leurs étudiants dans des salles de classe animées à un format où ils ne pouvaient apercevoir les étudiants qu'à l'intérieur de petits carrés, devant parfois même se contenter d'un simple nom imprimé sur fond noir. Nous sommes tous passés du travail en présentiel au télétravail, le contact avec nos collègues devenant rare, voire inexistant. Le fardeau de l'isolement et du télétravail a fait ressortir le besoin d'un sentiment d'appartenance communautaire. En se tournant vers d'autres cégeps du réseau anglophone pour l'échange d'idées et du savoir-faire afin de mieux soutenir le corps enseignant en ces temps incertains, les conseillers

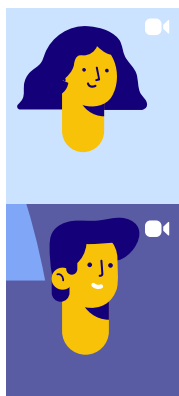
pédagogiques ont entrepris de créer une petite communauté intercollégiale, devenue par la suite le comité de planification des IPD. Ce sentiment d'appartenance communautaire, né de façon toute naturelle au sein d'un groupe de conseillers pédagogiques, est à la base d'une prise de conscience selon laquelle le personnel enseignant a aussi besoin de collégialité et d'un sens de la communauté, c'est-à-dire d'occasions de partage et d'échange avec les autres. Nous avons reconnu que le besoin criant de soutien et de camaraderie qui existait au sein de chaque département disciplinaire local pouvait être enrichi et amélioré grâce à l'inclusion de professeurs provenant de départements de cégeps « sœurs ». Il nous est apparu évident, nous le collectif des conseillers pédagogiques, que le personnel enseignant avait besoin d'un plus grand nombre d'occasions de rapprochements, de collégialité et de développement du sentiment d'appartenance. À cette fin, nous avons instauré les IPD 2021.



« Oasis ou mirage ? Ce n'est pas une question que je me pose très souvent lorsque j'ouvre un courriel. Cependant, le programme des Intercollegiate Ped Days de l'an dernier [2021] était un vrai régal pour les yeux, et justement j'avais peine à en croire mes yeux lorsque j'ai ouvert le courriel qui annonçait l'évènement [2022]. Après un moment d'incrédulité, les questions se sont bousculées dans mon esprit... Qui était derrière ce formidable mouvement de partages au beau milieu de la pandémie ? Comment ces terreaux fertiles pour les échanges ont-ils vu le jour sans un petit apport de la haute direction (ou du moins des directeurs des études) ? Des courriels de suivi me l'ont bien confirmé. Il ne s'agissait pas d'un mirage. Cette oasis était bel et bien un phénomène d'inspiration populaire (aussi inespéré qu'une oasis dans le désert, je suppose !) et c'est un groupe dévoué issu de notre réseau collégial qui en était à l'origine. » [traduction libre] – Gordon Brown, président, Table des directeurs des études, comité directeur des collèges anglophones (Brown, 2022)

Même si l'inspiration entourant les IPD remonte à l'apparition du coronavirus, l'idée d'un plus vaste échange pédagogique communautaire est un besoin qui s'étendra bien au-delà de toute mesure d'urgence dans un contexte d'enseignement. La nature collaborative du partage des pratiques pédagogiques est essentielle au succès de l'enseignement supérieur. Sans nul

doute que les efforts de collaboration se sont manifestés de manière informelle. Toutefois, le besoin de simplifier et de faciliter l'accès à ces canaux de perfectionnement pédagogique collaboratif est devenu plus évident. Il n'y a eu que très peu d'occasions d'apprendre les uns des autres et de partager les uns avec les autres dans le réseau des cégeps anglophones.



**C'était l'occasion idéale de sortir des murs de nos établissements d'enseignement locaux et de nous tourner vers l'ensemble du réseau pour obtenir de l'aide et un soutien.**

Cette situation est attribuable à notre vaste distribution géographique et au manque de lieux de rencontre facilement accessibles au besoin. Le fait de reconnaître ce besoin retrouvé de partage et d'apprentissage entre nous, besoin qui ne date pourtant pas d'hier, est à la base même de la création d'un espace virtuel permettant aux communautés de pratique d'émerger et de s'épanouir. Comme l'a fait ressortir la pandémie de COVID-19, le besoin de collaborations axées sur la médiation n'a jamais cessé d'exister, et il ne cessera jamais.

## Les IPD vues de l'intérieur

En détaillant ainsi les origines des IPD, nous nous engageons activement dans un processus de réflexivité et de réflexivité. Cet exercice nous aidera à cerner des stratégies d'amélioration et à déterminer notre potentiel de croissance. Notre approche du partage de nos expériences grâce à la création de ces journées pédagogiques nouveau genre est ancrée dans le constructivisme. Elle est essentiellement enracinée dans l'interprétation constructiviste de la collaboration, selon laquelle « la collaboration entre les organisations ne s'opère pas selon un ensemble de règles prescrites, pas plus qu'elle n'est assujettie à un calendrier. Il s'agit plutôt d'un processus qui suit son propre cours et qui traverse des étapes pouvant s'avérer uniques et propres à la démarche visée » [traduction libre] (Slater, 2021, p. 45).

Par conséquent, le compte rendu qui suit dépeint la nature organique et réactive de la mise en œuvre des IPD, ainsi que la nature ouverte et non structurée de leur évolution. Pour commencer, nous tenons à préciser

que c'était la chose sensée à faire à ce moment-là ! Compte tenu du potentiel d'accessibilité inhérent au mode virtuel, nous avons décidé de partager nos programmes existants de journées pédagogiques locales avec l'ensemble du réseau et avons invité les autres cégeps anglophones à faire de même. Cela représentait pour les plus petits collèges une occasion unique de prendre part aux programmes plus élaborés organisés par les cégeps de plus grande taille. M<sup>me</sup> Azra Khan, membre du comité de planification des IPD depuis 2020, du Collège Dawson, explique que le partage des solides programmes de journées pédagogiques du collège avec la communauté intercollégiale s'inscrivait dans l'engagement de Dawson à servir les intérêts du personnel enseignant et des professionnels de l'enseignement. M. Christopher Bourne, membre du comité de planification des IPD 2022 du Collège Champlain de Lennoxville, ajoute que pour un petit collège régional, les possibilités de créer des liens avec des pairs au-delà de l'établissement sont assez limitées. C'est pourquoi le personnel enseignant du Collège Champlain s'est montré réceptif à l'idée de prendre part à un événement pédagogique intercollégial virtuel.

Les IPD représentaient également une occasion pour les collègues éloignés de participer à des activités pédagogiques qui se tiennent habituellement dans la région métropolitaine de Montréal. La présence physique constituait souvent un obstacle pour les éventuels participants, car non seulement ces derniers devaient-ils engager d'importantes dépenses associées à leurs déplacements et à leur hébergement, mais il leur fallait également prendre des dispositions personnelles et

professionnelles chaque fois qu'ils s'absentaient du foyer. M. Quinn Johnson, membre du comité des IPD depuis 2020, du Cégep Champlain-St. Lawrence, a fait valoir que le fait que son établissement soit situé relativement loin de la plupart des autres cégeps anglophones n'a pas toujours été pratique pour ses professeurs, qui avaient du mal à participer à des rencontres en personne ou à des événements avec d'autres collègues du réseau anglophone. M<sup>me</sup> Wonneken Wanske, membre du comité des IPD 2022, du Cégep Heritage College, souligne aussi que la conception des IPD a offert aux professeurs et au personnel de l'unique cégep anglophone public de l'ouest du Québec un forum leur permettant de tisser des liens avec d'autres collègues enseignants du Québec (le tout en anglais !). Selon elle, les membres du personnel enseignant ont ainsi pu bénéficier d'un perfectionnement professionnel pertinent, qui reflète leurs activités en salle de classe et qui s'inscrit dans la rhétorique de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui.

Pour simplifier le processus, nous avons convenu de regrouper tous les événements déjà planifiés pour chacun de nos collègues locaux respectifs pendant la semaine du 7 au 15 janvier 2021 en un seul et même calendrier chargé. Cela a donné lieu à un programme d'une semaine complète, accessible aussi bien à l'ensemble du réseau des cégeps anglophones qu'au personnel enseignant et aux professionnels. Cet amalgame d'événements proposés a par la suite été désigné sous le nom de *Intercollegiate Ped Week* (rebaptisée en 2022 *Intercollegiate Ped Days*). Le programme consistait en des activités et des ateliers tenus en ligne dans différents collèges et partagés en direct avec le réseau. Plusieurs collègues

avaient déjà retenu les services de présentateurs principaux, et des mesures avaient été prises pour enregistrer les présentations et les rendre accessibles en mode continu. Bref, nous avons offert 47 séances et 2 présentations principales, et, dans l'ensemble du réseau des cégeps anglophones, plus de 600 participants s'étaient inscrits aux séances. M<sup>me</sup> Khan fait valoir que la vaste collaboration entre tous les collègues de langue anglaise, à l'origine des IPD, a engendré un terreau fertile favorisant de riches échanges entre les professeurs et les professionnels, démarche qui permet l'avancement de la réflexion et de diverses stratégies pour le recours à des pratiques exemplaires en matière d'enseignement et d'apprentissage au niveau collégial.

Ce qui distingue les IPD d'une conférence ou d'un symposium est le fait que ces rencontres respectent le format collégial et familial d'une journée pédagogique locale. Elles permettent aux membres du personnel enseignant de partager leur pratique et leur savoir pédagogiques sans pour autant devoir se soumettre au processus d'examen et d'acceptation des propositions dont s'accompagnent les conférences en général, processus qui décourage souvent la participation. Les IPD canalisent un sens de la communauté en ce qu'elles s'imposent comme une plateforme accueillante et inclusive pour tous les membres des collèges en accordant à tout le monde, les voix connues comme les voix moins connues, la chance de se faire entendre. Un processus d'échange accessible est ainsi créé, avec de nombreux points d'entrée. Le format des IPD capitalise sur la dynamique des communautés locales existantes et étend leur portée pour créer des possibilités d'échange et de collaboration pédagogiques.



## Séances propres à une discipline

Au cours de l'itération de 2021 des IPD, l'occasion était offerte d'organiser des séances d'échange propres à une discipline afin d'encourager la collaboration intercollégiale entre professeurs. Ainsi, les professeurs pouvaient transmettre leurs connaissances et leurs expériences en matière de conception de cours, d'évaluation et de mobilisation des étudiants pour l'enseignement virtuel. La recherche a révélé que les membres du personnel enseignant ont tendance à participer plus souvent aux conversations axées sur une discipline plus spécifique et en retirent d'énormes avantages (Thomkin et collab., 2019), en particulier lorsque ces conversations tournent autour de leur réalité éducative immédiate (en l'occurrence les cégeps). C'est en ce sens que nous avons créé les séances axées sur des disciplines spécifiques, dans l'espoir qu'elles deviennent les fondements de l'initiative en ligne des communautés de pratique en réseau, encourageant ainsi la réflexion collaborative, l'apprentissage et l'approfondissement des connaissances (Laferrière, Erickson et Breuleux, 2004).

Pour donner le coup d'envoi aux séances axées sur une discipline, nous avons invité les membres du corps professoral de chacun des collèges anglophones à prendre part aux séances correspondant à leur discipline. L'objectif consistait à communiquer les réflexions du personnel enseignant quant à une activité de mobilisation ou d'évaluation ou quant à l'adaptation de la conception des cours en raison du passage au mode virtuel. Ces communautés offraient au personnel enseignant des différents cégeps l'occasion d'accéder à un éventail de connaissances en marge de leur établissement respectif (Wenger, 1998). Partant du principe que les communautés de pratique efficaces ne sont pas imposées à qui que ce soit, nous nous sommes tournés vers des professeurs motivés qui s'étaient portés volontaires pour animer les échanges pédagogiques au cours de leurs séances propres à une discipline. Nous avons dressé une liste des différentes disciplines offertes dans nos collèges et avons personnellement pressenti chacun des départements afin de sonder leur intérêt. Les professeurs qui se sont manifestés sont devenus des « pédagogues clés », qui présentaient la manière dont ils

gèrent la rétroaction et les évaluations dans leur discipline respective en vue d'amorcer la conversation au cours de leur séance respective. Les conseillers pédagogiques ont également pris part aux séances en tant que facilitateurs afin de répondre aux questions, d'encourager la participation, ainsi que de générer des notes et des ressources globales dans le but de les partager avec tous les participants. Comme en font foi les séances axées sur une discipline, dans une « communauté en réseau » en mode virtuel, les enseignants participent plus souvent au dialogue entourant la théorie et la pratique, créent des liens entre les intérêts locaux et un plus large éventail de ressources et de facteurs externes, puis améliorent leur capacité à utiliser les TIC (Laferrière, Erickson et Breuleux, 2004).

À la fin des séances, de nombreux participants ont exprimé le désir de se rencontrer de nouveau dans des groupes propres à leur discipline. Certains groupes ont envisagé de tenir des séances de suivi et d'approfondir leur communauté de pratique à longueur d'année. Par conséquent, nous avons décidé de collaborer avec le consortium SALTISE (communauté de pratique sur l'apprentissage actif

et l'innovation technologique en enseignement des sciences) pour offrir une autre occasion aux professeurs d'entretenir ces liens dans le cadre de la conférence annuelle de ce consortium. Nous avons également établi une présence en ligne permanente en collaboration avec l'AQPC en créant une plateforme sur Linkr afin de faciliter un échange pédagogique asynchrone continu. Grâce à chaque itération des séances axées sur une discipline (IPD 2021, SALTISE 2021, IPD 2022 et la prochaine conférence SALTISE 2022) et aux échanges en ligne continus, les professeurs apprennent à mieux se connaître et se familiarisent avec les pratiques d'autrui, ce qui renforce leur sentiment d'appartenance à leur communauté (Wenger, 2005).

L'avenir des séances propres à une discipline est étroitement lié à ses origines communautaires. Étant donné que ces séances sont un prélude à la création des communautés de pratique, c'est à leurs membres qu'il appartient de veiller à leur croissance. Leur engagement tracera le chemin et déterminera la manière dont nous donnerons, maintiendrons et orienterons l'élan de cette initiative. M<sup>me</sup> Wanske souligne que la façon dont les IPD ont pris naissance au niveau communautaire regorge de promesses. Elle explique que les conseillers pédagogiques ont mis sur pied un événement juste à temps pour permettre aux enseignants de tisser des liens communautaires au sein de leur établissement et du réseau des collègues dans son ensemble. Ces liens communautaires existants et nouvellement créés peuvent répondre aux besoins en perfectionnement professionnel au fur et à mesure qu'ils se manifestent. Une telle souplesse en dit long sur l'efficacité des communautés de pratique.

## Défis et opportunités

Dans le domaine de l'éducation, on insiste sur la notion de collaboration. Pourtant, très peu de procédures et de politiques institutionnelles décrivent le processus de mise en œuvre. En tant que groupe de conseillers pédagogiques appelés à collaborer pour la toute première fois à la mise en œuvre d'un nouveau concept, c'est à nous qu'il incombait de tracer la voie de ce partenariat. Cette initiative n'a pas été sans son lot de défis, d'autant plus que « la collaboration exige aussi que les particuliers et les établissements s'éloignent de la zone de confort à l'intérieur de laquelle ils ont l'habitude d'évoluer de manière tout à fait anonyme » [traduction libre] (Baldwin et Chang, 2007, p. 26). Compte tenu du caractère novateur de cette collaboration, voici un sommaire des défis et contraintes auxquels nous avons été confrontés lors de l'édition 2021.

**Administration :** Étant donné que les membres du comité de planification des IPD travaillent dans différents collèges, il fut difficile de trouver une plateforme en ligne nous permettant de simplifier aisément nos préparatifs administratifs. M<sup>me</sup> Khan considère cette facette de notre collaboration comme notre plus grand défi. Elle explique que nous devons assurer un accès égal à toute documentation créée conjointement dans un espace qui demeure sans cesse accessible (même si un membre du comité de planification change de poste). Le logiciel approuvé par un collège en particulier ne permet pas à tous les autres établissements un accès égal. En effet, un seul collège se voit autoriser l'accès à titre de propriétaire désigné, tandis que tous les titulaires

de comptes appartenant aux autres collèges doivent ouvrir une session en tant qu'invités. L'utilisation du logiciel à titre d'utilisateur invité suppose des difficultés d'accès, parfois fastidieuses, souvent frustrantes. Parmi les problèmes techniques, mentionnons la visibilité limitée du document en mode partagé, l'incapacité de lire les messages de groupe, sauf si le système est utilisé en mode invité, et le contrôle restreint des options de groupe pour les utilisateurs invités.

**Planification financière :** L'idée d'un événement de perfectionnement pédagogique intercollégial n'a été ni planifiée ni sanctionnée comme événement éducatif. Vu le caractère inédit de l'événement, aucun budget n'avait été approuvé au préalable pour sa tenue et aucun fonds n'y avait été affecté. Il régnait une grande ambiguïté quant au processus d'approbation du budget et quant à l'apport financier de chaque collègue.



**Calendrier d'exécution :** Chaque collège a sa propre date de perfectionnement pédagogique local approuvée et déterminée d'avance, laquelle date est réservée et annoncée dans le calendrier scolaire. Il s'avérait donc difficile de planifier les IPD à un moment qui conviendrait à sept collèges, et ce, à sept dates différentes. De plus, le partage du contenu de chaque journée pédagogique locale signifiait que l'évènement devait durer une semaine, une démarche intensive pour les organisateurs et épuisante pour les participants.

**Portée :** Définir la portée d'un évènement pédagogique intercollégial a constitué une démarche pénible requérant beaucoup de temps. M<sup>me</sup> Khan explique à quel point il était exigeant de passer par toutes les étapes des plans stratégiques de nos établissements pour cerner les points communs entre les objectifs et les priorités. Une autre couche de complexité, ajoute-t-elle, réside dans le fait que les consultations se faisaient dans les deux sens entre les collèges (rétroaction de l'établissement local) et le comité de planification des IPD. Il nous fallait porter attention à ce que la collaboration soit appropriée si nous voulions atteindre nos objectifs liés aux journées pédagogiques interétablissements.

**Mode de fonctionnement :** Étant donné le mode opératoire virtuel imposé à tous les collèges, toute activité de perfectionnement pédagogique devait être conforme à ce même mode de fonctionnement. Autrement dit, nous étions contraints de demander à des professeurs déjà saturés de leurs activités en ligne de passer encore plus de temps en ligne. Avant les IPD, de nombreuses questions

ont été soulevées quant à la « fatigue Zoom » et à la réceptivité du personnel enseignant envers ce nouveau format. Nous nous demandions aussi si tous les membres participants y auraient facilement accès. Nous n'avions aucune certitude. Nous savions cependant que nous avançons un peu à tâtons, et peut-être même que nous prenions des risques en adoptant ce nouveau mode de fonctionnement virtuel. Au cours des IPD, nous avons également fait face à des difficultés techniques. Dans certains cas, en raison de problèmes liés au système de sécurité local, les invitations à des séances et les rappels ont abouti dans la boîte de pourriels des participants, et parfois ces derniers n'arrivaient pas à accéder aux liens des rencontres virtuelles.

Tous les défis que nous avons dû relever pendant la planification du premier évènement intercollégial de 2021 sont devenus les pierres d'assise de la planification de la mouture 2022 de l'évènement. Nous avons considéré chaque difficulté comme une occasion de croissance et d'amélioration.

**Administration :** Étant donné les lacunes au chapitre de l'accessibilité du logiciel approuvé par les collèges visés, les membres du comité de planification des IPD n'ont pas tous eu un accès égal à la plateforme. Cependant, nous nous sommes rendu compte que les trois constituantes du Collège Champlain pouvaient administrer notre espace partagé de façon simultanée. Cette gestion de plateforme distribuée garantit un niveau de durabilité et de continuité. Il convient toutefois de souligner que les aspects administratifs posent toujours un problème en raison des limites techniques.

**Planification financière :** En fonction des indicateurs de dépenses des IPD de 2021 et de 2022, nous avons ébauché le budget des IPD de 2023, que nous avons transmis à la Table des directeurs des études du comité directeur des collèges anglophones en vue d'obtenir son avis sur l'approche institutionnelle jugée appropriée. En effet, une démarche intercollégiale d'une aussi grande envergure exige collaboration et harmonisation à tous les niveaux.

**Calendrier d'exécution :** Dans le questionnaire d'évaluation faisant suite à l'évènement de 2021, les participants ont souligné le besoin d'un prochain rendez-vous plus court et mieux ciblé. Nous avons donné suite à leur rétroaction en regroupant nos activités pédagogiques locales respectives en un évènement intercollégial plus court, c'est-à-dire pendant trois jours. Ce format est toujours à l'étude afin de déterminer la meilleure ligne de conduite à adopter pour 2023. Le fait de réduire à trois jours une rencontre qui auparavant s'échelonnait sur une semaine nous a amenés à rebaptiser l'évènement en 2022.

**Portée :** Les méthodes de travail du comité continuent d'être axées sur une réelle collaboration par rapport à nos espaces de travail communs et à notre respect mutuel envers les priorités et les plans locaux de chaque collège. M<sup>me</sup> Khan décrit ce processus comme étant à la fois un défi et un échange très fructueux et très inspirant en ce qui a trait à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'amélioration continue dans le contexte de l'éducation post-secondaire. Cette collaboration interétablissements a fait ressortir les points communs existants qui nous aident à harmoniser nos efforts.

**Mode de fonctionnement :** Malgré nos compromis sur les avantages des échanges en présentiel, les rencontres en ligne ont été couronnées de succès jusqu'à présent. Par ailleurs, les obstacles techniques n'ont pas découragé les participants de passer au mode virtuel. Cependant, afin d'accroître la littératie numérique, nous prévoyons de fournir à nos participants des guides de l'utilisateur qui faciliteront leur navigation sur la plateforme en ligne. Compte tenu des limites associées aux événements virtuels, il s'agira d'un défi, car nous devons constamment revoir le processus et nous adapter en conséquence.

Jamais perçue comme un défi, la notion de collaboration avec les organisations qui sont au service de la communauté des cégeps a plutôt été considérée comme une opportunité. Nous reconnaissons que les IPD ont ouvert la voie à la création de partenariats qui pouvaient s'avérer mutuellement bénéfiques tant pour les collègues que pour des entités externes. D'une part, les IPD offrent aux organismes clés qui soutiennent l'enseignement au niveau collégial une occasion de mieux tisser des liens avec la communauté collégiale et de proposer leurs programmes et services au vaste réseau des cégeps anglophones dans un contexte familier de perfectionnement pédagogique. D'autre part, les professeurs n'ont pas vraiment le temps d'essayer de repérer des occasions de perfectionnement pédagogique ni d'effectuer des recherches à leur sujet. Les IPD viennent combler cette lacune en ce qu'elles rassemblent toutes les occasions en un seul événement. Les professeurs ont ainsi la chance de se tenir à jour quant aux services et programmes qui appuient la pédagogie et l'enseignement au

niveau collégial. Il résulte de ces collaborations que les IPD sont devenues un terreau fertile pour les échanges et les discussions en vue des colloques de plus grande envergure qui auront lieu au printemps dans les cégeps (p. ex., SALTISE et l'AQPC). Il s'agit d'une relation symbiotique où toutes les parties collaborent en vue de soutenir le personnel enseignant dans ses efforts pour assurer le succès des étudiants.

C'est donc en misant sur le succès du premier événement et en cherchant à combler les lacunes initiales que le comité de planification a organisé celui de 2022. Dès le départ, dans le but de

nous attaquer à certains des défis mentionnés précédemment, nous avons pris l'engagement d'améliorer l'accessibilité et la commodité de cette rencontre. En tant que membres du comité de planification des IPD, nous avons également cherché à aligner nos efforts organisationnels sur les objectifs de nos plans stratégiques respectifs et sur les plans d'action axés sur le succès des étudiants. Pour ce faire, nous avons mis l'accent sur les thèmes suivants : pédagogie inclusive, iniquités systémiques, obstacles à l'apprentissage causés par l'iniquité et stratégies visant à surmonter ces obstacles.

« L'une des leçons que nous avons tirées de la pandémie, c'est d'avoir pu constater à quel point les inégalités au sein de notre système d'éducation ont été exacerbées en des temps où les besoins sont les plus criants. Au cours des dernières sessions, nous avons tous été amenés à réfléchir plus à fond aux obstacles à l'inclusion, au soutien à apporter aux différents apprenants et à notre bien-être à tous, ainsi qu'au déséquilibre des pouvoirs que la décolonisation et l'autochtonisation peuvent nous aider à combler. » [traduction libre] – Gordon Brown, président, Table des directeurs des études, comité directeur des collèges anglophones (Brown, 2022)



C'est ce qui explique que, du 12 au 14 janvier 2022, les Intercollegiate Ped Days de 2022 se sont déroulées sous le thème suivant : *Transformation systémique : Développer nos pratiques inclusives*<sup>3</sup>. Les séances ont permis d'analyser ce thème et de déterminer son rapport à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi qu'à nos pratiques tant pédagogiques qu'institutionnelles.

Les IPD 2022 ont attiré plus de 720 participants et présentateurs qui ont transmis leur savoir et leurs expériences au cours des 48 séances qui se sont tenues sur une période de 3 jours. Peu après, nous avons invité les participants à nous donner leur rétroaction afin de mieux nous éclairer sur leurs expériences relativement au contenu, à la présentation et à la logistique de l'évènement. Cette rétroaction a guidé notre processus d'évaluation et a mis en lumière les aspects à améliorer, en particulier pour ce qui est de permettre aux participants de se familiariser avec les nouvelles plateformes en ligne. Nous avons également reconnu qu'il était important de répondre aux intérêts communautaires variés des collèges locaux tout en participant aux conversations à plus vaste échelle.

En dressant le plan d'action pour l'an prochain, M<sup>me</sup> Khan a fait remarquer que les IPD serviraient mieux les intérêts des collègues si un évènement annuel IPD était tenu dans l'optique des priorités partagées qui s'alignent sur les objectifs des établissements locaux.

M. Bourne décrit les IPD comme étant une occasion de regrouper nos efforts en vue de mobiliser davantage de conférenciers et d'appuyer d'autres projets exigeant beaucoup de ressources. Parallèlement, M<sup>me</sup> Wanske constate le potentiel de la tenue annuelle de cet évènement. En effet, selon elle, les IPD contribueraient ainsi à l'échange entre les établissements et les intervenants en offrant un espace permettant de renforcer les liens au sein de la communauté collégiale anglophone du Québec. Le rapport 2022 se trouve entre les mains de la Table des directeurs des études du comité directeur des collèges anglophones, en attendant que soient couchées par écrit les étapes de la planification des IPD de 2023.

En ce qui concerne le potentiel de croissance des IPD, nous reconnaissons que l'essence même de ce succès

naissant réside dans l'engagement de nos communautés intercollégiales à tous les niveaux, ce qui englobe à la fois le corps professoral, les professionnels, le personnel et l'administration. Grâce à de solides assises interétablissements pour l'élaboration de politiques et de procédures en appui à la collaboration intercollégiale, non seulement les initiatives communautaires qui en découleront seront florissantes, mais le contexte sera propice également à l'éclosion de nouvelles initiatives. Même s'il n'y a encore aucune certitude, nous sommes optimistes quant aux possibilités de croissance des IPD. Nous préférons ne pas déterminer de trajectoire de croissance en particulier, car notre objectif consiste à demeurer toujours prêts à répondre aux besoins pédagogiques de nos communautés collégiales. L'essence même de notre développement est un pouvoir que nous voulons exploiter sans cesse. ■



<sup>3</sup> Le lectorat souhaitant en savoir plus long sur les sous-thèmes abordés peut consulter la programmation des IPD 2022 [[eductive.ca/wp-content/uploads/2022/04/ipd-2022-program-final.pdf](https://eductive.ca/wp-content/uploads/2022/04/ipd-2022-program-final.pdf)].

## Références bibliographiques

BALDWIN, R. G. et D. A. CHANG. « Collaborating to learn, learning to collaborate », *Peer Review*, vol. 9, n° 4, 2007, p. 26-30.

BROWN, G. *A sight for sore eyes!* [Message de bienvenue]. Intercollegiate Ped Days (IPD), 12 au 14 janvier 2022, Montréal (Québec).

LAFERRIÈRE, T., G. ERICKSON et A. BREULEUX. « Innovative Models of Web-Supported University-School Partnerships », *Canadian Journal of Education*, vol. 30, n° 1, 2007, p. 211-238.

MAIENSCHIN, J. « Why collaborate? », *Journal of the History of Biology*, vol. 26, n° 2, 1993, p. 167-183.

SLATER, J. J. *Anatomy of a collaboration: Study of a college of education public school partnership*, Londres, Routledge, 2021.

TOMKIN, J. H. et collab. « Evidence that communities of practice are associated with active learning in large STEM lectures », *International Journal of STEM Education*, vol. 6, n° 1, 2019, p. 1-15.

WENGER, E. « Communities of practice: Learning as a social system », *Systems thinker*, vol. 9, n° 5, 1998, p. 2-3.

WENGER, E. *La théorie des communautés de pratique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.



**Sara Hashem** est conseillère pédagogique au Programme d'études et Perfectionnement du corps enseignant au Collège Champlain à Saint-Lambert, et elle siège au comité de planification des IPD depuis 2020.

shashem@ccrcmail.net



**Lee Anne Johnston** était conseillère pédagogique au Cégep Heritage College (de 2006 à 2020). Elle a siégé au comité de planification des IPD (2020) et en est membre honoraire depuis 2021.

johnstonleeanne@gmail.com

# VOTRE BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

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

RETROUVEZ L'INTÉGRAL DES ARTICLES  
DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE DANS :

**E3UQ.info**



cdc.qc.ca

# Réécrire une PIEA à 200 mains

Récit d'une démarche collaborative

Valérie Thomas, Maxime Rondeau et Charles Brochu-Blain

Au printemps 2018, le Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption<sup>1</sup> a entamé le cycle d'autoévaluation de sa Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et de son application. L'autoévaluation a mis en lumière la très faible adhésion du corps professoral à la politique. Or, une PIEA qui n'est pas appliquée perd tout son sens. Les questions qui se sont alors imposées sont : Pourquoi cette si faible adhésion ? Et surtout, comment nous assurer que la politique soit mise en œuvre ?

---

<sup>1</sup> Ce cégep compte environ 2 000 étudiants et 230 employés, dont 150 professeurs.

Nous avons émis l'hypothèse que si la PIEA n'était pas appliquée, c'est qu'elle ne répondait pas aux besoins de la communauté. Afin que cette politique reflète davantage les pratiques de notre milieu et que tous se sentent à l'aise d'y naviguer, nous avons choisi d'impliquer la communauté dans le processus de révision et de réécriture du texte produit en 2020-2021.

## La PIEA

Selon le Règlement sur le régime des études collégiales (article 25), chaque collège doit adopter une Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), laquelle est évaluée par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC).

La PIEA est « un document officiel dans lequel un établissement d'enseignement collégial décrit la manière dont il assume sa responsabilité d'évaluer les apprentissages » (CEEC, 2021, p. 10). Elle vise à assurer que l'évaluation soit juste et équitable, et qu'elle témoigne des apprentissages des étudiants.

En l'état, il s'agit d'un document de référence utile à la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, comme à la prise de décisions relatives aux dossiers des étudiants.

Pour ce faire, nous avons privilégié le travail collaboratif, soit « une forme d'organisation solidaire du travail où chacun est responsable de tout, sans que la part individuelle puisse être systématiquement isolée, la coordination se faisant par ajustement mutuel » (Gangloff-Ziegler, 2009, p. 97).

Certains membres issus de notre communauté ont siégé à l'un des trois comités qui ont fait avancer les travaux, d'autres ont été interpellés en

raison de leur expertise et tous ont été invités à commenter le travail en cours de production. En ce sens, chaque personne ayant travaillé au collège durant cette période a eu la possibilité de faire entendre sa voix à plusieurs reprises. À travers ces comités et ces consultations, la collaboration s'est effectuée à plusieurs niveaux, notamment entre les différents professionnels et entre les professeurs de diverses disciplines.



## Une démarche collaborative en trois temps

Même si des éléments propres à notre collège et au contexte social de l'époque, notamment le roulement des conseillers pédagogiques responsables du dossier de la PIEA et la pandémie de COVID-19, ont facilité ou nuï à l'avancement des travaux, nous pensons que notre démarche peut inspirer la communauté collégiale. Nous la synthétisons ici selon une perspective chronologique (voir **figure 1**), que nous considérons comme transférable à d'autres contextes d'élaboration de projets institutionnels.

## Autoévaluation et planification des travaux de réécriture

En 2018, près de 600 étudiants et 90 professeurs ont répondu à un questionnaire sur l'application de la

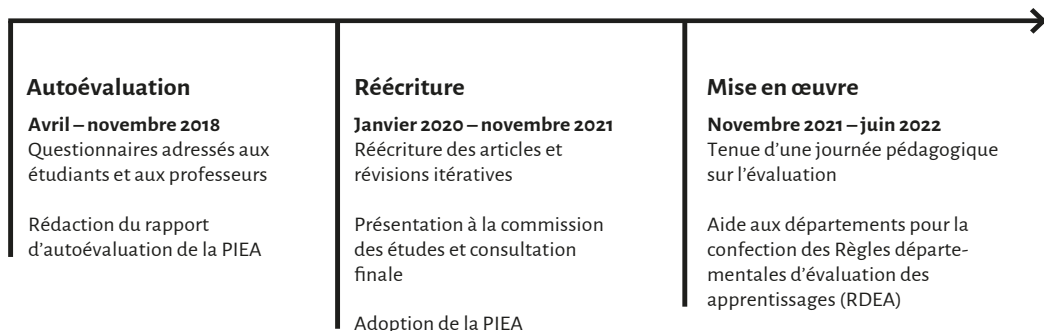
PIEA. La politique a aussi été analysée à la lumière du cadre d'analyse de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC, 2012). Vu la faible adhésion du corps professoral à la PIEA et le fait qu'elle ne satisfaisait pas aux critères de la CEEC, une révision en profondeur a été proposée dans le *Rapport d'évaluation de l'application de la PIEA*. Par conséquent, la révision qui a eu lieu en 2020-2021 a pris la forme d'une réécriture complète, où la structure du texte, le style adopté et le contenu des articles ont été analysés, repensés et modifiés.

À l'hiver 2020, la direction a octroyé une libération (0,20 ETC annuel) à une professeure élue en assemblée syndicale pour compléter le **comité de révision** responsable des travaux, lequel comptait déjà un directeur adjoint et une conseillère pédagogique. Reconduite jusqu'à la fin des travaux (hiver 2022), cette libération

visait d'abord à fournir au comité de révision une aide rédactionnelle, mais aussi à favoriser une plus grande participation des professeurs au processus de révision et de réécriture. Trois professeurs des différents secteurs (préuniversitaire, technique et formation générale) ont également été élus en assemblée syndicale pour participer au **comité d'orientation** responsable de donner un premier avis sur les articles proposés. Enfin, des professeurs membres de la commission des études siégeaient au **comité élargi**, où en plus des membres des comités de révision et d'orientation, des représentants de tous les acteurs du collège (p. ex. communauté étudiante, services adaptés, cheminement scolaire, formation continue) discutaient des articles proposés et veillaient au bon déroulement des travaux. En somme, ce sont 15 personnes de tous les horizons qui collaboraient à ces trois comités.

Figure 1

## Échéancier des travaux sur la PIEA



## Réécriture

Lors de la réécriture, les articles suivaient un cycle de révision itératif (voir **figure 2**). Les membres du comité de révision, qui se rencontraient toutes les semaines, réécrivaient un article à la lumière du *Rapport d'évaluation de l'application de la PIEA*, de sa recension des PIEA d'autres collègues ainsi que de toute autre documentation pertinente, dont des textes issus des sciences de l'éducation. Plusieurs de ces textes (p. ex. Leroux, 2015 ; Ketele et Gérard, 2005) traitaient de l'évaluation dans une approche par compétences, notamment les visées et les modalités de l'évaluation formative. D'autres portaient plus spécifiquement sur des modalités d'évaluation pour lesquelles il y avait une disparité de pratiques parmi le corps professoral (p. ex. évaluation du travail d'équipe, évaluation du français écrit, évaluation par les pairs). En plus de guider la réécriture de l'article, ces textes alimentaient les discussions lors des réunions des divers comités.

Le comité de révision a aussi misé sur la reconnaissance des expertises à l'interne. Par exemple, une professeure dont le rapport de maîtrise portait sur l'approche collaborative a nourri la réflexion sur l'évaluation du travail en équipe, et c'est le comité de valorisation de la langue qui a proposé l'article sur l'évaluation du français.

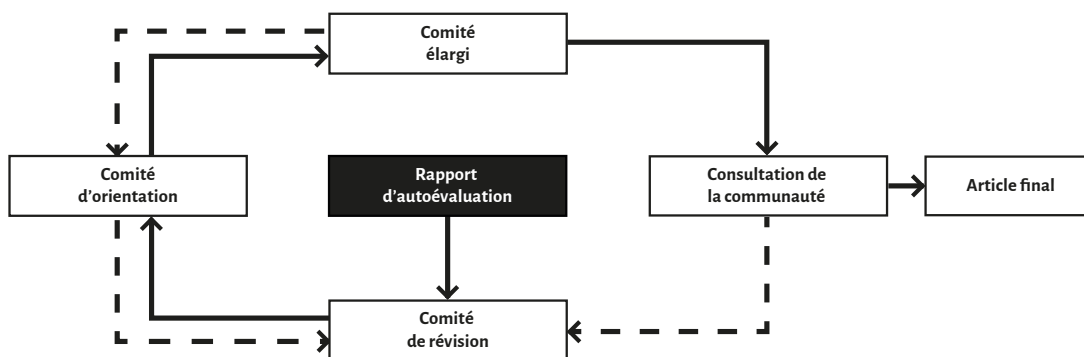
Lorsque trois ou quatre articles étaient réécrits, le comité de révision se tournait vers le comité d'orientation, dont les membres se rencontraient chaque mois. Les professeurs émettaient leur point de vue sur les articles, discutaient de la réception qu'ils pourraient avoir dans leurs départements, proposaient des ajustements mineurs (p. ex. reformulations, exemplifications) ou des modifications plus importantes. Lorsque les articles faisaient consensus au comité d'orientation, ils passaient au comité élargi, qui se réunissait deux fois par session. Des débats de fond pouvaient avoir lieu, considérant les valeurs, la discipline, le rôle et l'expérience de chacun des

membres. Par exemple, la réécriture de l'article sur les délais de correction a demandé qu'on lui accorde plus de temps : s'il est important d'offrir rapidement une rétroaction aux étudiants, la lourdeur de la tâche de correction varie nécessairement selon le type d'évaluation ou la discipline.

Lorsque nécessaire, le comité de révision retravaillait les articles, puis les soumettait à nouveau au comité d'orientation ou au comité élargi. Enfin, les articles approuvés par le comité élargi étaient présentés à l'ensemble de la communauté lors de l'une des quatre grandes consultations ayant eu lieu en 2020-2021. La première consultation visait les fondements de la PIEA (définition des objectifs de la politique et de ses principes directeurs). Elle a été lancée en mars 2020, puis relancée au mois d'aout suivant en raison de la situation pandémique. Les consultations subséquentes (novembre 2020, mars 2021, avril 2021) présentaient toutes cinq ou six articles.

Figure 2

## Réécriture et révision itérative des articles





Durant ces consultations, l'association étudiante, les professeurs, les professionnels, les employés de soutien, les cadres et le syndicat des professeurs étaient invités à commenter les articles anonymement ou non sur un site Web. Ils pouvaient aussi transmettre leurs commentaires par courriel ou verbalement lors de rencontres individuelles avec un membre du comité de révision. Après chaque consultation, le comité de révision analysait les commentaires reçus et au besoin, modifiait l'article qui pouvait ensuite reprendre le cycle de révision.

Quelques articles n'ont pas suivi ce cycle, par exemple ceux relatifs à la sanction des études qui doivent nécessairement respecter les exigences du Règlement sur le régime d'études collégiales (RREC). Ils ont néanmoins été discutés avec le Service de l'organisation et du cheminement scolaires. Ainsi, le processus suivi était toujours orienté vers la collaboration, mais certains acteurs ont été interpellés davantage pour l'un ou l'autre des articles en raison de leur rôle ou de leur expertise.

Une fois l'ensemble de la PIEA réécrite, le travail a été présenté à la commission

des études en mai 2021. Pour s'assurer que tous aient la chance de se prononcer sur le texte final, la commission des études a proposé que la PIEA fasse l'objet d'une dernière consultation durant l'été 2021. Elle a donc été transmise par courriel à la communauté et accompagnée d'une courte vidéo introductive. Il a aussi été suggéré que des moments d'échange soient planifiés pour l'ensemble du personnel. Deux matinées-causeries ont été organisées : une en juin en visioconférence, une en août en présentiel au parc voisin du collège. Une cinquantaine de personnes ont participé à ces échanges et ont fait ressortir leurs préoccupations en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Après des ajustements mineurs, la PIEA a été adoptée par le conseil d'établissement en novembre 2021.

### **Mise en œuvre**

Pour assurer la mise en œuvre de la PIEA, une journée pédagogique se divisant en trois moments a été organisée par le comité des journées pédagogiques et le comité de révision. Premièrement, les principaux changements apportés à la PIEA

ont été rappelés. Deuxièmement, un atelier-conférence sur l'évaluation formative a été offert, puisque lors des différentes consultations et des matinées-causeries, plusieurs professeurs avaient relevé que l'évaluation formative ne leur paraissait pas engager suffisamment les étudiants. Troisièmement, cinq cercles de discussion autour d'autres thématiques liées à l'évaluation des apprentissages ont eu lieu (p. ex. évaluation du travail d'équipe, évaluation d'un portfolio). Chaque cercle a été animé par un ou deux professeurs qui se démarquent par rapport à la thématique. Le professeur ouvrait le cercle de discussion en partageant ses pratiques avec les autres, puis tous étaient invités à échanger sur la façon dont ils se positionnent par rapport à la thématique, les défis qu'ils rencontrent et les solutions qu'ils mettent en place. Ces ateliers ont été des moments riches qui ont favorisé la réflexion, le partage, voire l'innovation. Ce sont 90 professeurs qui ont participé aux ateliers, lesquels ont été largement appréciés.

Durant la session d'hiver 2022, la conseillère pédagogique responsable et la professeure libérée ont soutenu les départements dans la rédaction de leurs règles départementales qui précisent un nombre limité de règles de la PIEA (p. ex. évaluation du français). Chaque département pouvait donc compter sur une aide pour s'approprier les modifications ayant été apportées à la PIEA et, s'il le souhaitait, repenser l'évaluation dans certains cours. Il s'agissait donc d'une nouvelle occasion de collaborer avec les professeurs pour assurer une plus grande adhésion à la PIEA.

## Défis et facilitateurs

En ce qui concerne les défis rencontrés, notons que diverses circonstances ont amené six conseillers pédagogiques à se succéder sur le dossier de la PIEA en moins de trois ans. Malgré l'instabilité occasionnée, ce roulement a tout de même eu son bon côté, puisqu'il s'agissait de nouvelles visions enrichissant la réflexion commune. La présence de la professeure libérée du début à la fin des travaux a permis d'assurer la bonne poursuite. Ensuite, le contexte de la pandémie a bousculé nos échéanciers, considérant que les travaux de réécriture ont été entamés en janvier 2020. En mars 2020, le dossier de la PIEA a été mis de côté pendant quelques semaines. Lors de la reprise des travaux, l'engagement de la communauté n'a pas toujours été affirmé. Les deux premières consultations ont connu une faible participation, et les membres des comités n'ont pas pu s'octroyer autant de temps qu'il aurait fallu pour les rencontres. En outre, il a parfois été difficile d'engager certains membres dans les discussions autour de la PIEA lors des rencontres en visioconférence. Pour favoriser la participation active lors de ces réunions virtuelles, nous avons entre autres créé un document collaboratif (Google Docs) à partir de la PIEA. De la même façon, l'engagement des étudiants a posé certains défis. Nous avons voulu les consulter dès les débuts des travaux, notamment par les questionnaires sondant sur les pratiques d'évaluation des professeurs. Puis, nous avons invité l'association étudiante à participer à chaque grande consultation, mais notre invitation est demeurée sans réponse. Néanmoins, un étudiant était présent aux rencontres du comité élargi pour exprimer son point de vue au sujet des articles. De plus, nous

travaillons actuellement avec le service des communications du collège pour assurer une diffusion efficace de la PIEA auprès des étudiants.

Parmi les défis rencontrés, soulignons aussi que la communauté s'est montrée très divisée devant un seul article, soit celui sur le nombre d'évaluations sommatives par cours. Les comités ont d'abord réécrit l'article en limitant le nombre d'évaluations. Ils satisfaisaient ainsi aux préoccupations de plusieurs professeurs et autres acteurs du collège qui tenaient à ce que le nombre d'évaluations soit limité pour prévenir une surcharge d'évaluations aux étudiants, éviter que l'évaluation soit un moyen de contrôler les présences en classe et s'assurer que l'évaluation finale soit un réel témoin de l'atteinte de la compétence du cours. Or, l'article limitant le nombre d'évaluations a été mal reçu par de nombreux professeurs qui défendaient l'idée qu'ils doivent être maîtres de la planification de leurs évaluations. Selon eux, les différences disciplinaires ou le profil des étudiants peuvent amener certains professeurs à diviser davantage les contenus évalués ou à évaluer plus fréquemment leurs étudiants. Après maintes discussions, un compromis a été trouvé. L'article adopté suggère un nombre d'évaluations par cours sans en faire la prescription. Il a aussi été convenu que des moments de discussion soient prévus pour que les professeurs puissent explorer d'autres moyens d'évaluation, notamment pour en réduire le nombre.

En ce qui concerne les facilitateurs, soulignons que le temps consacré à réfléchir aux orientations de la PIEA (structure du document, style, inclusion de règles propres aux départements) et à son préambule (objectifs

de la politique et principes directeurs) nous a permis d'entamer les travaux sur de solides bases communes. Le fait d'avoir prévu des rencontres courtes (le plus souvent d'une heure trente), mais périodiques nous incitait à garder une certaine cadence et à demeurer engagés dans le projet. La variété des modes et des moments de consultation a certainement contribué à la participation de la communauté. Ajoutons à cela que l'implication de la direction à toutes les étapes de la démarche témoignait de l'importance du dossier pour l'institution. D'ailleurs, le fait qu'il s'agisse d'une priorité institutionnelle et que cela soit mentionné à l'ensemble de la communauté a favorisé l'engagement. Enfin, la reconnaissance des expertises de chacun a engagé les membres de notre communauté dans les différentes phases de notre démarche.

En somme, les facteurs ayant facilité la collaboration se situent sur le plan tant de l'organisation que des individus, ce que nous voyons dans les écrits (Asmar et Wacheux, 2007; Gangloff-Ziegler, 2009). Le collège a favorisé le travail collaboratif en y octroyant les ressources nécessaires et en soutenant ce mode de travail. La collégialité au sein des équipes de travail et la participation active de la communauté ont été manifestes. Bien qu'il y eût une diversité de points de vue, la confiance mutuelle régnait au sein des équipes de travail et l'étudiant demeurait toujours au cœur des préoccupations de tous. Ce souci commun que nous avions d'offrir une PIEA qui serait au service des étudiants nous liait.



## Conclusion

Bien qu'elle ait exigé du temps et des ressources, notre démarche collaborative nous a permis de réécrire, en moins de deux ans, une PIEA qui émane du milieu et qui tient compte des préoccupations des différents intervenants du collège. L'expérience de collaboration s'est révélée positive et a contribué à une meilleure connaissance et reconnaissance des expertises de chacun, ce qui renforce les équipes de travail et le sentiment d'appartenance envers l'institution. Vu le nombre d'acteurs qui se sont mobilisés autour de la politique, l'adhésion de la communauté à la PIEA dans les prochaines années est fort prometteuse, ce qui était l'objectif même de notre démarche.

Réécrire la PIEA n'a pas seulement été l'affaire du service du développement pédagogique. Notre politique est le fruit d'une collaboration entre les

différents intervenants qui travaillent au collège, peu importe le service auquel ils se rattachent ou leur discipline d'enseignement. La collaboration interprofessionnelle était au cœur des travaux, d'où le choix de réunir, pour former le comité de révision, une conseillère pédagogique, une professeure et un directeur. Puisque l'évaluation des apprentissages en mathématiques n'appelle pas nécessairement les mêmes moyens que l'évaluation d'un projet de design, le comité d'orientation devait être transdisciplinaire. La collaboration interprofessionnelle et transdisciplinaire se vivait aussi au comité élargi, où des représentants de tous les horizons pouvaient apporter leur point de vue et leur expertise. Enfin, elle a été plus largement vécue lors des quatre grandes consultations ainsi que lors des autres moments d'échange (matinées-causeries, ateliers lors de la journée pédagogique).

Cette démarche ne nous permet pas de rattacher un article de la PIEA à un seul individu ni même à une seule équipe de travail, ce qui en fait véritablement un travail collaboratif selon la définition de Gangloff-Ziegler (2009). Il est même ardu de dénombrer les personnes qui y ont contribué si l'on considère les différentes modalités qu'a pu prendre la collaboration et le nombre de fois où les membres de la communauté ont été invités à participer aux travaux. Si le dénombrement exact des membres de la communauté ayant participé aux travaux se révèle difficile, voire impossible, nous estimons qu'au moins une centaine de personnes, majoritairement des professeurs, y ont contribué activement. C'est une politique écrite à 200 mains. ─

## Références bibliographiques

ASMAR, M. K. et F. WACHEUX. «Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire», article de conférence, Conférence internationale en Management, Beyrouth, 3 février 2007 [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170357].

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*, 2012.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*, 2021.

DE KETELE, J.-M. et F.-M. GÉRARD. «La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n°3, 2005, p.1-26.

ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC. *Règlement sur le régime des études collégiales*, 2021 [http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-29,%20r.%20r.%204].

GANGLOFF-ZIEGLER, C. «Les freins au travail collaboratif», *Marché et organisation*, vol. 10, n°3, 2009, p. 95-112. [https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2009-3-page-95.htm].

LEROUX, J.-L. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, Association de pédagogie collégiale, 2015.



Détentrice d'une maîtrise en études littéraires ainsi que d'une maîtrise en psychopédagogie, **Valérie Thomas** enseigne le français au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption depuis 2012 et y supervise les activités du centre d'aide en français depuis 2015. Parallèlement à l'enseignement, elle étudie au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

valerie.thomas@cegep-lanaudiere.qc.ca



**Maxime Rondeau** est conseillère pédagogique au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne. Avocate de formation, elle a rapidement bifurqué vers l'enseignement du droit et s'est découverte une réelle passion pour la pédagogie. Elle a enseigné quelques années au collégial, avant d'être embauchée comme conseillère pédagogique. En plus de cet emploi, elle termine une formation de premier cycle en enseignement en formation professionnelle et technique.

maxime.rondeau@cegep-lanaudiere.qc.ca



Détenteur de deux baccalauréats, en philosophie et en communication, et d'une maîtrise en histoire, **Charles Brochu-Blain** a enseigné l'histoire de 2011 à 2019 au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne avant d'obtenir un poste de direction au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Il travaille depuis janvier 2022 comme directeur adjoint des études au Collège Ahuntsic.

charles.brochu-blain@collegeahuntsic.qc.ca

Syndicat  
de professionnelles  
et professionnels  
du gouvernement du Québec

**SPGQ**

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

# Oser la collaboration interordres

Récit de l'élaboration du Parcours SH-BAC en éducation

André Ménard et Sylvain Dubé

**Le programme Sciences humaines (SH) du Collège de Bois-de-Boulogne (BdeB) s'est lancé dans un immense exercice de collaboration il y a de cela quelques années. En 2016, le contexte était le suivant : Notre programme cherchait à transformer un de ses profils. Nous avons noté que plusieurs de nos étudiants se dirigeaient vers l'enseignement à l'université, particulièrement au préscolaire-primaire. De son côté, la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université de Montréal (UdeM) souhaitait développer un arrimage interordres avec ses baccalauréats en enseignement dans le contexte d'une initiative du Regroupement des cégeps de Montréal. Avec le recul, on peut dire que toutes les planètes étaient alignées**

**pour qu'une collaboration interordres voit le jour. Six ans plus tard, à l'automne dernier, nous accueillions à BdeB notre troisième cohorte d'étudiants du Parcours SH-BAC en éducation. Nos inscriptions augmentent graduellement et 86 % de nos finissants de la première cohorte ont décidé de poursuivre dans le parcours à l'UdeM. Cette collaboration interordres, unique au Québec dans un programme préuniversitaire, comporte plusieurs mesures d'arrimages dont il sera question dans cet article. Nous présenterons aussi comment BdeB est parvenu à élaborer le Parcours SH-BAC en éducation<sup>1</sup> avec son principal partenaire, la FSE de l'UdeM.**

<sup>1</sup> Il s'agit bien sûr de notre point de vue sur le processus alors que nous étions respectivement coordonnateur du programme Sciences humaines (2013-2019) puis directeur adjoint aux études responsable du programme (2019-2021) ainsi que conseiller pédagogique du programme SH (2014-2021).

## La pertinence des arrimages interordres au préuniversitaire

En enseignement supérieur, la structure bicéphale entre les cégeps et les universités pose certains défis sur le plan de l'articulation des formations. La « cohérence verticale » des programmes et leur continuité d'un ordre d'enseignement à l'autre exigent de porter une attention particulière à l'harmonisation des cheminements afin d'éviter le chevauchement et le dédoublement des objectifs et des contenus des programmes. Ceux qui connaissent les cours offerts dans les deux ordres d'enseignement – chacun a ses exemples – affirment que ces dédoublements existent. Pour ce faire, plusieurs ont appelé à l'instauration de « cheminements en continuité » entre les deux ordres d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 1988). Au cours des années 1990 et 2000, des tables de concertation, des offres conjointes de formation, des arrimages pédagogiques, des ententes et passerelles DEC-BAC (Comité de liaison en enseignement supérieur, 1998) ont été mis en place dans le secteur technique pour aplanir les obstacles à la continuité des parcours de formation avec l'université. Malgré une préoccupation renouvelée depuis plus d'une dizaine d'années pour l'arrimage des formations préuniversitaires et universitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2015), plus particulièrement dans le domaine des sciences humaines (Comité de liaison en enseignement supérieur, 2004), les arrimages partout souhaités n'ont pu se réaliser dans ce secteur.

Il est pourtant de notoriété publique que l'engagement de l'étudiant dans ses études constitue l'un des principaux

facteurs de réussite scolaire. Or, les programmes préuniversitaires sont souvent considérés par les étudiants du collégial comme des programmes dits *de transition*, en attendant que se précise un choix d'orientation et d'inscription à un programme universitaire. Ceci à juste titre, puisque la principale finalité du secteur préuniversitaire est de préparer l'étudiant à la poursuite d'études universitaires dans un domaine donné. Même si l'on reconnaît que les étudiants de ce secteur nourrissent des attentes diverses face à leur projet de formation et de carrière, lequel peut être multiforme et multidirectionnel de sorte que la cohérence n'apparaît pas d'emblée, il faut aussi que les programmes de formation préuniversitaire apportent une valeur ajoutée à tous ces étudiants qui ont un projet d'études et de carrière défini. En effet, environ la moitié de ceux qui fréquentent un programme préuniversitaire ont un objectif clair associé à leurs études à leur entrée dans l'établissement (basé sur des consultations internes<sup>2</sup>). Bien qu'ils puisent leur motivation à réussir leur diplôme d'études collégiales (DEC) dans la clarté de leur choix, il faut aussi leur offrir des occasions leur permettant de progresser dans leur parcours de formation.

Tout en respectant la finalité des programmes préuniversitaires, la structure des programmes et la diversité des projets de formation de ces étudiants, les parcours interordres sont susceptibles d'enrichir l'expérience scolaire et l'engagement dans les études de plusieurs étudiants pour autant qu'on leur donne la chance d'explorer ou de confirmer un choix d'études ou de carrière. C'est précisément ce que permet le Parcours SH-BAC en éducation offert à BdeB.

Il offre aux étudiants en SH d'explorer les fondements humains, philosophiques et sociohistoriques propres à l'éducation et à la profession enseignante au Québec. Ainsi, il leur permet d'être mieux préparés si leur vocation se confirme et leur confère plusieurs avantages (voir **tableau 1**) dans l'éventualité où ils poursuivraient leur formation en enseignement à l'UdeM dans l'un des programmes suivants : Éducation préscolaire et enseignement primaire, Enseignement en adaptation scolaire, Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire, Enseignement de l'univers social au secondaire, Enseignement du français au secondaire et Enseignement du français langue seconde. Soit six des neuf baccalauréats en enseignement offerts.

<sup>2</sup> Cette affirmation s'appuie sur deux sondages facultatifs (« Les 4 clés de votre réussite ») effectués à l'automne 2021 (n = 523) et à l'hiver 2022 (n = 254) dans le contexte de l'application du plan de la réussite (Énoncé 1: J'ai un objectif clair associé à mes études).

## **Des mesures concrètes pour accroître l'harmonisation des programmes**

Un parcours de formation interordres pour le préuniversitaire, c'est, selon notre expérience :

« [u]n protocole d'entente conclu entre une université et un cégep dans le but d'accroître l'harmonisation de programmes de formation par l'instauration d'une «logique de programme» entre un programme préuniversitaire et un baccalauréat. Les deux établissements déploient, selon les besoins des parties, plusieurs mesures pour assurer une plus grande cohérence des objectifs et des contenus [...] et des mesures de gouvernance et d'assurance qualité des programmes [...] » (Collège de Bois-de-Boulogne, 2020).



Le **tableau 1** présente un résumé des différentes mesures liées à cette définition et celles développées spécifiquement pour le Parcours SH-BAC en éducation.

Tableau 1

### Résumé des mesures de cohérence et de gouvernance possibles d'un parcours interordres

Type	Mesure	Résumé	SH-BAC en éducation
<b>Mesures de cohérence</b>	Reconnaissance des acquis du collégial	Reconnaissance par l'université des connaissances et compétences acquises dans l'ordre collégial par l'intermédiaire de crédits ou de substitution de cours.	Jusqu'à trois cours de substitués à l'université selon le programme choisi.
	Ajustement des préalables	Adaptation du programme de formation collégiale afin d'inclure tous les types de préalables demandés par les universités.	Cours d'appoint en mathématiques crédité.  Retrait du test d'entrée en français de la FSE par le maintien d'une moyenne de 80 % et plus dans les trois premiers cours de français au collégial.
	Admission conditionnelle et unique à l'université	Admission automatique dans ses programmes de baccalauréat des étudiants collégiaux qui satisfont aux critères de sélection établis par l'université après validation auprès des étudiants de leur choix de poursuivre ou non leur admission dans le cheminement visé par le protocole.	Procédure d'admission unique et conditionnelle entre BdeB et l'UdeM pour les programmes en enseignement. Les étudiants sont exemptés des frais d'admission de l'UdeM.
	Valorisation et promotion des formations à l'université	Enrichissement des activités éducatives afin d'aider les étudiants à développer leur identité personnelle et professionnelle (ex. : journée sur les carrières scientifiques, conférence, mentorat avec des professeurs ou des étudiants-chercheurs, etc.).	Conférences de professeurs de la FSE dans les cours du profil Éducation et activités pour nos étudiants à la FSE.
	Approches et stratégies pédagogiques communes	Mise en œuvre de pratiques pédagogiques communes (approches, stratégies et méthodes).	Utilisation dès le collégial du portfolio numérique utilisé aux baccalauréats en enseignement.  Stage d'observation dans des écoles primaires avoisinantes associé à deux des cours du profil et axé sur l'approche réflexive.

(suite)

Type	Mesure	Résumé	SH-BAC en éducation
	Offre de cours universitaires reconnus dans les deux établissements	Permission offerte aux étudiants visés par le protocole et à la dernière session de leur programme de suivre un cours à l'université. Cette permission est conditionnelle au respect des conditions particulières établies par l'université (ex. : réussite de cours de méthodologie, maintien d'une certaine cote R, etc.).	Mesure qui n'est pas incluse dans le présent protocole pour raison de respect des règlements de l'UdeM. Mesure toutefois intégrée dans d'autres ententes entre le Collège et l'Université du Québec à Montréal (UQAM).
<b>Mesures de gouvernance et d'assurance-qualité</b>	Comité de coordination	Comité paritaire chargé de veiller à l'application et à la gestion du protocole d'entente.	Comité se réunissant une fois par année ou au besoin.
	Comités d'articulation	Comités constitués, sur une base volontaire, de représentants des disciplines des deux établissements pour discuter des enjeux de transfert de connaissances et de la cohérence des objectifs d'apprentissage.	Comités formés sur une base <i>ad hoc</i> pour différents cours du profil Éducation.
	Suivi des cohortes	Récolte de données (réussite, efficacité, cohérence) sur les cohortes tout au long de leur cheminement interordres.	Suivi du parcours universitaire des étudiants par le comité de coordination.

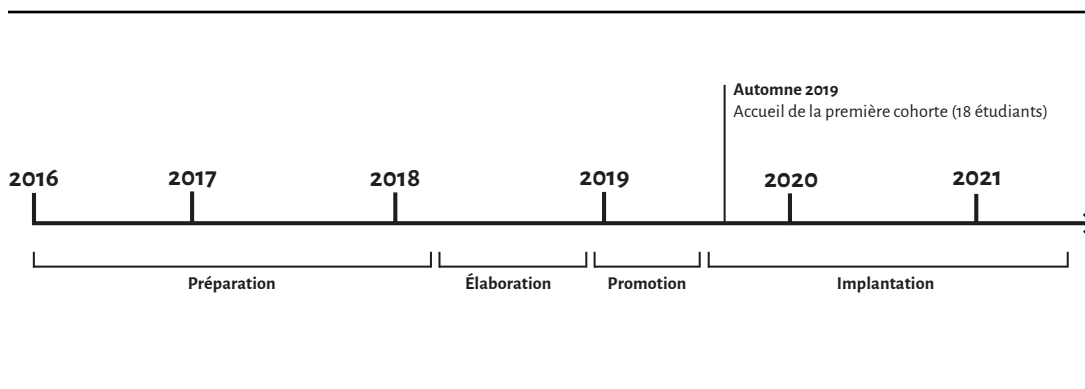
## Rien ne sert de courir...

Quiconque se lance dans l'élaboration d'une collaboration interordres doit être prêt à s'investir dans un travail de longue haleine et à y consacrer le temps

nécessaire. Les étapes d'élaboration du Parcours SH-BAC en éducation, quoique propres à notre expérience, offrent des repères utiles en termes d'évènements, de livrables et de durées à chacune des phases du processus.

Figure 1

### Ligne du temps des quatre phases d'élaboration du Parcours SH-BAC en éducation



#### Phase de préparation

À BdeB, l'instauration dès 2015-2016 d'un système d'information performant<sup>3</sup> sur l'ensemble des aspects du programme a permis, entre autres, aux membres du comité programme en Sciences humaines de mieux connaître leurs étudiants et leurs aspirations professionnelles. Le comité a alors décidé de développer ses profils en fonction des domaines universitaires recherchés par ses étudiants, c'est-à-dire l'administration, la psychologie, le droit et l'éducation. Ainsi s'est amorcée la phase de préparation en 2016. Pendant ce temps, la pénurie de main-d'œuvre frappait de nombreux secteurs au Québec dont le milieu de l'éducation. Plusieurs postes d'enseignants au primaire et au secondaire étaient à pourvoir, et ce, partout

dans la province. La FSE cherchait différents moyens de créer de nouveaux parcours de formation donnant à des personnes d'horizons variés un accès à la profession enseignante. Devant le besoin criant d'enseignantes et d'enseignants qualifiés, le corps professoral du programme Sciences humaines et les membres de la FSE partageaient un but commun facilitant la mise au point d'une nouvelle voie d'accès aux programmes de formation à l'enseignement.

#### Phase d'élaboration

Cette seconde phase du parcours a été le fruit d'une élaboration de programme conjointe, à toutes les étapes du processus, entre le programme Sciences humaines et la FSE. La démarche suivie est celle connue dans le réseau collégial

lors de l'élaboration d'un programme d'études : identification des enjeux, orientations du programme, profil de sortie, logigramme de compétences et de cours, grilles d'études, analyse des coûts humains, matériels et financiers.

<sup>3</sup> Il s'agit ici du système de suivi en continu de la qualité des programmes d'études (incluant une fiche-programme et une fiche-synthèse de programme produites chaque année) développé selon les critères énoncés par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial dans son cadre de référence pour l'évaluation des programmes d'études, soit la pertinence du programme, la cohérence des activités d'apprentissage, la valeur des méthodes pédagogiques et l'encadrement des étudiants, l'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières, l'efficacité du programme et la qualité de gestion du programme.



Nous avons déployé plusieurs efforts de concertation à chacune des étapes du processus pour assurer des arrangements pédagogiques acceptables de part et d'autre. Pour ce faire, nous avons opté pour une méthode incrémentale et itérative où les deux établissements participaient à la production des documents qui évoluaient fréquemment au fil des rencontres. À cette fin, nous avons instauré un comité d'élaboration conjoint entre nos deux établissements qui veillait à la production des documents et à la consultation des différentes parties concernées et instances. Chacune des étapes pouvait être divisée en une ou plusieurs itérations, lesquelles étaient bonifiées chaque fois que le comité d'élaboration procédait à une consultation.

Pour identifier les enjeux de l'élaboration, nous avons mené une large consultation auprès des départements siégeant au comité de programme Sciences humaines afin de cerner leurs intérêts, besoins

et préoccupations face au parcours interordres. L'exercice de consultation a permis d'identifier les visées communes qui allaient guider et donner du sens aux travaux des arrangements interordres, comme la reconnaissance des acquis du collégial, le maintien d'une formation multidisciplinaire et fondamentale provenant de plusieurs disciplines du programme et l'utilisation d'approches pédagogiques communes. Ces dernières ont su rallier la plupart des parties et reposaient sur un niveau d'engagement suffisant pour assurer la mise en œuvre des projets particuliers associés à l'implantation du parcours interordres. C'est d'ailleurs à cette étape que l'université a mis en relief les principales lacunes dans la formation des futurs enseignants afin d'orienter la formation que le profil Éducation pouvait offrir aux étudiants en préparation à leur entrée à l'université. Parmi celles-ci, notons la qualité du français, tant à l'écrit qu'à l'oral, la culture littéraire, le niveau de compréhension des mathématiques

élémentaires, la culture scientifique, la compréhension du contexte éducatif québécois, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que la prise en considération de la situation socioéconomique de Montréal.

Comme nous avons assez bien défini les visées communes au processus d'élaboration, nous avons pu procéder assez rapidement à la rédaction des orientations et du profil de sortie du Parcours SH-BAC en éducation. Les orientations reprenaient les mêmes éléments identifiés précédemment, comme la contribution accrue des domaines de la mathématique, de la culture et du français ; le recours à plusieurs disciplines telles l'histoire et la sociologie pour découvrir et comprendre l'école en tant qu'institution sociale ; le développement d'un esprit critique chez l'étudiant à propos d'enjeux touchant l'éducation et la profession enseignante. La version détaillée des orientations évoquait explicitement certaines caractéristiques du profil comme les disciplines contributives, les formules pédagogiques privilégiées (ex. : les stages et le portfolio), les cours à créer pour des reconnaissances d'acquis en mathématiques et les attitudes attendues chez les étudiants. Ces orientations communément partagées ont agi comme des lignes directrices lors des autres étapes de l'élaboration.

Nous avons pu proposer assez rapidement une grille de cours en cohérence avec les visées, enjeux et orientations du programme : des cours en français, philosophie, histoire, sociologie et psychologie ont été créés (voir la grille de cours détaillée dans le **tableau 2**). Pour chacun de ces cours, le comité

d'élaboration, en concertation avec les disciplines concernées, a produit un document intitulé *Balises de cours*, précisant et justifiant les principales caractéristiques de la proposition de cours comme les orientations pédagogiques du cours ainsi que les contenus essentiels devant être abordés. Ces

documents ont été partagés au sein des deux établissements. Leur version finale a servi à la rédaction de l'entente interordres pour la partie portant sur la reconnaissance des acquis du collégial par l'université et, au niveau local, à la rédaction des plans-cadres des cours.

Tableau 2

### Grille de cours du profil Éducation (sans mathématiques) du programme Sciences humaines à BdeB

Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
<b>Formation spécifique</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Économie globale</li> <li>• Introduction à la psychologie</li> <li>• Histoire de la civilisation occidentale</li> <li>• Cours au choix n°1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ABC des mathématiques*</b></li> <li>• <b>Histoire de l'éducation au Québec</b></li> <li>• Individu et société</li> <li>• Méthodes quantitatives en SH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sociologie de l'éducation et stage d'observation</b></li> <li>• <b>Psychologie de l'enfant, communication et stage d'observation</b></li> <li>• Des premiers humains aux grandes civilisations</li> <li>• Initiation pratique à la méthodologie des SH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégration en SH</li> <li>• Cours au choix n° 2</li> <li>• Cours au choix n° 3</li> </ul>
<b>Formation générale</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écriture et littérature</li> <li>• Philosophie et rationalité</li> <li>• Langue anglaise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Science, technologie et société</b></li> <li>• Littérature et imaginaire</li> <li>• L'être humain</li> <li>• Activité physique et santé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Littérature québécoise</li> <li>• Activité physique et efficacité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art oratoire</b></li> <li>• <b>Éthique et politique</b></li> <li>• <b>Littérature jeunesse</b></li> </ul>

\* Les cours en caractères gras sont associés au Parcours SH-BAC en Éducation.

## Phase de promotion

La communication et la promotion d'un nouveau profil constituent une étape importante, qui plus est quand il s'agit du premier profil en SH purement en éducation dans la région de Montréal et du premier partenariat de ce type pour un programme pré-universitaire. Nous avons donc travaillé avec le service des communications du collège pour établir un plan visant à joindre le plus de gens possible et à faire rayonner notre nouveau profil. Le plan incluait :

- la création d'un site Web pour faire la promotion du parcours [education.bdeb.qc.ca] ;
- la refonte du site Web du programme Sciences humaines ;
- la conférence de presse du 14 décembre 2018<sup>4</sup> ;
- la présentation officielle du parcours au psychologue, auteur, conférencier et spécialiste de la réussite scolaire, Dr Égide Royer, en février 2019 ;
- une campagne ciblée sur les réseaux sociaux ;
- des présentations aux conseillers d'orientation en 2018 et en 2019 ;
- un visuel propre développé pour nos activités de portes ouvertes ;
- un envoi personnalisé d'outils promotionnels aux conseillers en orientation de nos écoles sources.

## Phase d'implantation

Enfin, l'implantation du projet est la phase en cours. C'est dans celle-ci que les compétences et les qualités de nos collègues professeurs ressortent particulièrement, puisque c'est à ce moment que les cours doivent être élaborés, que les stages doivent être planifiés, que les outils numériques doivent être maîtrisés et que l'arrimage doit se concrétiser.

La mise en œuvre d'approches et de stratégies pédagogiques communes entre les professeurs des deux établissements est l'élément qui a eu un effet considérable sur la pratique enseignante et sur la qualité des apprentissages faits par les étudiants du profil. En cohérence avec les pratiques pédagogiques utilisées dans les baccalauréats en enseignement, le parcours en éducation inclut dorénavant un stage d'observation crédité et l'utilisation d'un portfolio numérique reposant sur une démarche réflexive.

Le stage d'observation en milieu scolaire, en partenariat avec le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), de 45 heures, est de nature exploratoire et permet à l'étudiant de vivre une première expérience scolaire dans une toute nouvelle posture : celle de futur enseignant. Les activités de stage sont principalement axées sur l'observation de l'école comme milieu de vie, sur les échanges avec les acteurs du milieu scolaire et sur l'engagement communautaire dans l'école. La mise sur pied du stage a permis à l'équipe enseignante de bonifier ses connaissances en matière de planification et d'organisation de l'enseignement puisque toutes les activités du stage sont détaillées sur le

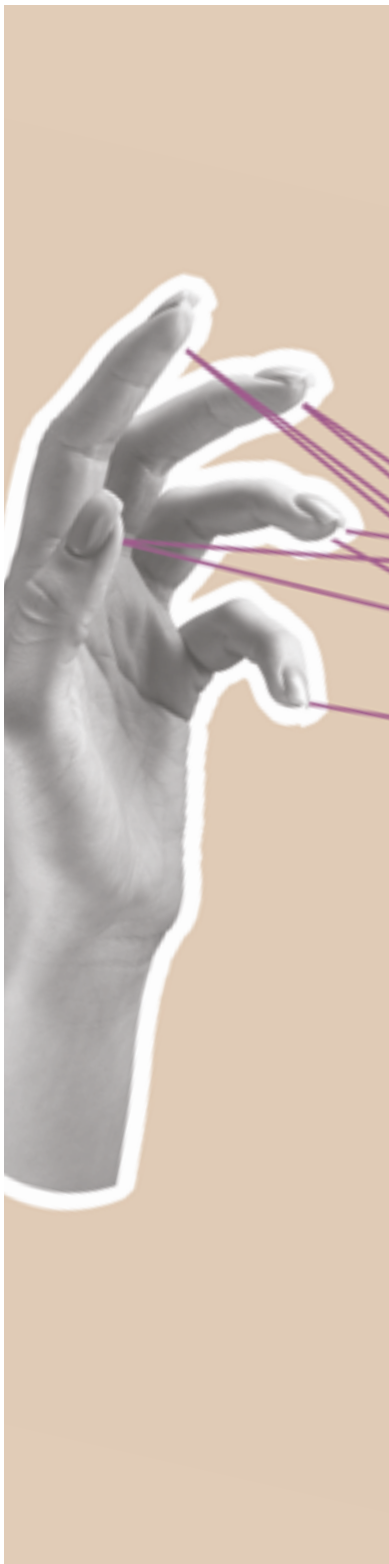
plan des intentions pédagogiques, des tâches et productions demandées aux étudiants ainsi que des outils utilisés, notamment le carnet de stage pour la prise de notes et le portfolio numérique pour les évaluations.

Par ailleurs, chacune des cinq activités du stage amène l'étudiant à développer une pratique réflexive, qui est à la base de tout exercice d'une profession. Ainsi, des capacités d'analyse réflexive sont à développer dans le stage par la description des situations observées ou vécues dans l'école, l'établissement de liens entre ces expériences et les savoirs du domaine, dans le but de faire évoluer sa compréhension de la pratique enseignante. Pour ce faire, l'équipe enseignante de BdeB a constitué un cadre théorique des productions à consigner dans le portfolio qui précise les trois étapes de l'approche réflexive, soit la description, la conceptualisation et le retour critique.

Les productions de l'étudiant sont consignées dans un portfolio numérique afin de témoigner de ses expériences et de l'atteinte des objectifs du stage. La mise en place d'un portfolio numérique a demandé une bonne planification et l'expérimentation de plusieurs supports numériques, tels Mahara et OneNote, avant de trouver la formule la plus adéquate aux besoins des enseignants et des étudiants.

Pour chacun de ces chantiers, les professeurs du collège ont pu compter sur le soutien des collègues enseignants, cadres et professionnels de la FSE qui ont une expertise dans la planification et l'organisation des stages. Ainsi, les différentes approches et stratégies pédagogiques ont été élaborées en concertation avec la FSE dans le cadre de réunions du

<sup>4</sup> Le lectorat intéressé peut visionner la captation du lancement de presse du programme d'études en Sciences humaines, profil Éducation [bit.ly/3L06KKG].



comité de coordination de l'entente interordres et de rencontres du comité d'articulation réunissant des professeurs des deux ordres d'enseignement. Rappelons que ces derniers comités, dont la fonction est d'assurer la cohérence et la pertinence de la formation interordres, rassemblent sur une base volontaire des professeurs des deux établissements en fonction de leurs affinités disciplinaires et didactiques. Les rencontres, convoquées sur une base sporadique, sont des espaces de collaboration répondant expressément à un besoin d'ordre pédagogique ou didactique d'une ou l'autre des parties. Par exemple, le personnel de l'UdeM a conseillé nos professeurs dans le déploiement du portfolio qui contribue à améliorer significativement l'apprentissage, l'encadrement ou l'évaluation dans la formation.

Le fait de pouvoir compter sur la disponibilité, l'expérience et le savoir-faire du personnel de la FSE ainsi que sur un espace de collaboration réciproque a permis à l'équipe enseignante de BdeB de surmonter tous les défis posés par la mise en œuvre des aspects pédagogiques et didactiques communs au parcours interordres.

## Conclusion

Le renforcement de la cohérence interne entre les deux ordres d'enseignement constitue l'assise des parcours de formation interordres que l'on souhaite voir s'établir entre un programme du collégial et un programme de l'université. Comme l'écrivait le Conseil supérieur de l'Éducation, ce sont « deux institutions qui, en commun et en continuité, administrent un programme long de formation » (Fédération des cégeps, 2004). Le Parcours SH-BAC en

éducation est un exemple d'initiative dont les mesures d'arrimages, tant pédagogiques que de gouvernance, ont permis une collaboration interordres cohérente et harmonieuse. Puisse cet article faciliter le travail de collaboration entre les établissements intéressés et entre les collègues qui travailleront à d'autres parcours de ce type!

Nous souhaitons finalement profiter de l'occasion pour remercier l'ensemble de nos collègues qui ont rendu ce projet possible : à BdeB (S. Lacasse, L. Ouellette, S. Grandmont, F. St-Onge, M.-A. Gosselin et tous les professeurs qui travaillent aux cours du profil Éducation) ; à l'UdeM (J. Robert, P. Lefrançois et A.-M. Girard) ; au CSSMB (L. Otis et D. Tremblay). —



## Références bibliographiques

COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE. *Du Collège à l'université : l'articulation des formations entre les programmes préuniversitaires et les baccalauréats universitaires*, Montréal, 2020.

COMITÉ DE LIAISON EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *La continuité des études techniques et universitaires : fondements, objectifs et modalités à privilégier*, Québec, Groupe de travail sur la collaboration entre les collèges et les universités, 1998.

COMITÉ DE LIAISON EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *De la méconnaissance à la reconnaissance du programme d'études préuniversitaires sciences humaines : rapport*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des programmes d'études et de la recherche, 2004.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1988.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles. Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 2015.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *Pour un véritable partenariat en enseignement supérieur*, mémoire de la Fédération des cégeps à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, Montréal, 2004.



**André Ménard**, Ph. D. (géographie), est professeur en géographie au Collège de Bois-de-Boulogne depuis 2006. Il a également été coordonnateur du programme Sciences humaines, co-responsable du Service de tutorat par les pairs, directeur adjoint aux études par intérim du Service de développement pédagogique et de la réussite ainsi que directeur adjoint aux études, responsable des programmes préuniversitaires, de la recherche et du service adapté. Ses domaines d'intérêt touchent la réussite éducative, les partenariats interordres, l'innovation dans les programmes d'études et la recherche.

andre.menard@bdeb.qc.ca



**Sylvain Dubé** a été conseiller pédagogique au Collège de Bois-de-Boulogne de 2014 à 2021, où il a collaboré à différents travaux touchant les arrimages interordres avec les universités pour les programmes Histoire et civilisation, Sciences humaines et Arts, lettres et communication. Détenteur d'une expertise pour la gestion et l'évaluation des programmes d'études, il a exercé différents mandats de conseil pour le Conseil supérieur de l'éducation, le ministère de l'Enseignement supérieur et la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial.

sdube@cegepgranby.qc.ca

**Travaillez avec nous de partout au Québec**

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

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

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

**Encadrez les étudiants**

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

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

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

**Faites carrière au Cégep à distance**

**Personnel cadre, professionnel et de soutien**

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



**Partenaire avec vous**



CORRE  
SPON  
DANCE

# La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial

1 infolettre  
par mois

927 articles  
publiés

30 collections  
d'articles



Abonnez-vous

et recevez chaque mois  
les nouveaux articles publiés



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

# Avez-vous testé les nouvelles fonctionnalités ?

PARAMÉTRÉZ DÈS MAINTENANT VOS ACTIVITÉS INTERACTIVES SUR LA PLATEFORME NUMÉRIQUE



- Activez la répartition aléatoire des questions pour réduire le plagiat
- Allouez une période de temps limitée aux activités
- Déterminez le nombre de tentatives permises

Vous aimeriez assister à une présentation de notre plateforme numérique ?

Inscrivez-vous dès maintenant à l'un de nos webinaires ou contactez-nous à :

[etudessuperieures@tc.tc](mailto:etudessuperieures@tc.tc)

