

Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial

Rapport de recherche

Par

Joseph Chbat, Ph.D.

Professeur de philosophie



Collège André-Grasset
Direction pédagogique
Service de recherche

Été 2004

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à la participation financière du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent ouvrage n'engage que la responsabilité de son auteur et du collège André-Grasset.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche à la coopérative étudiante du collège André-Grasset, 1001, Crémazie Est, Montréal QC H2M 1M3.

Dans ce document, le masculin est utilisé au sens neutre, sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

Mise en pages : Joseph Chbat et Sylviane Hesry

Révision linguistique : Joseph Chbat Sylviane Hesry

Support informatique : Jean-Guy Banville et Paul Guertin

Support technique : Jacques Bordier, Lucie De La Sablonnière, Bruce Jackson et Isabelle Laplante

Date de publication : Format électronique (20 juillet 2004)

Format papier (15 août 2004)

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec (15 août 2004)

Bibliothèque nationale du Canada (15 août 2004)

ISBN 2-9800621-3-8

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

© Joseph Chbat 2004

Contributions

Chercheurs :

- **Joseph Chbat**, Ph. D. (philosophie), professeur de philosophie au collège André-Grasset
en collaboration avec
- Le regretté **Jean-Denis Groleau**, Ph. D. (didactique des mathématiques), professeur émérite de mathématiques au collège Jean-de-Brébeuf (**voir dédicace ci-dessous**)
- **Jacques Bordier**, Ph. D. (mathématiques et informatique), professeur émérite de mathématiques au collège Jean-de-Brébeuf et à la Téléuniversité (**voir dédicace ci-dessous**)

Dédicace

Nous sommes grandement redevables à deux collègues sans lesquels cette recherche n'aurait pas eu lieu :

Le premier de ces collègues hélas décédé après la première année de cette recherche, qui a duré en tout quatre ans est le regretté **Jean-Denis Groleau**, professeur émérite de mathématiques et chercheur de premier rang au niveau collégial. Nous devons en toute justice lui reconnaître une part très importante dans la réalisation de cette recherche, car, non seulement a-t-il été à l'origine de l'idée même du projet et à la mise sur pied avec nous de ses grandes étapes de réalisation, mais il nous a supporté par sa présence, son dynamisme et ses précieux conseils jusqu'à quelques semaines avant son décès. Son enthousiasme et son désir de voir se réaliser ce projet nous ont donné l'énergie suffisante pour continuer seul, alors que ce projet était conçu pour être réalisé par nous deux.

Le second de ces collègues est **Jacques Bordier**, professeur émérite de mathématiques, expert en informatique et chercheur chevronné. M. Bordier a été l'inspirateur de ce projet et le mentor infatigable qui nous a accompagné dans ce travail depuis la conception du projet jusqu'à la rédaction du présent rapport. Ses recommandations et ses précieux conseils nous ont guidé tout au long de cette recherche.

Aujourd'hui, en mettant la touche finale à ce rapport, nous aimerions le dédier simultanément à ces deux collègues extraordinaires en leur reconnaissant un droit de paternité sur l'ensemble de ce projet. De fait, c'est lors d'un échange laborieux entre ces deux collègues chercheurs que Jacques Bordier a mis Jean-Denis Groleau sur la piste d'un projet sur lequel nous nous sommes penchés subséquemment tous les trois pour le mener jusqu'à son acceptation par PAREA il y a de cela quatre ans.

En rendant donc à César ce qui est à César, nous aimerions remercier notre ami Jacques Bordier pour sa généreuse contribution à cette recherche, en intérêt, en temps et en énergie, et nous aimerions aussi raviver la mémoire de notre regretté collègue Jean-Denis Groleau, en espérant que sa vie de pédagogue et de chercheur chevronné en inspirera plus d'un, afin que la recherche au collégial continue à progresser.

Collaborateurs :

- **Jacques Bordier**, professeur émérite de mathématiques au collège Jean-de-Brébeuf et à la Téléuniversité
- **Paul Guertin**, professeur de mathématiques et d'informatique au collège André-Grasset
- **Jean-Guy Banville**, professeur de sociologie au cégep de Rosemont

Conseillers :

- Jacques Bordier,
- Paul Guertin,
- Jean-Guy Banville,
- André Blais,
- Rolland Simard

Validation d'instruments :

-
- Jacques Bordier,
- Paul Guertin,
- Jean-Guy Banville,
- Bruce Jackson,
- Rolland Simard,
- André-Blais

Collaboration :

- L'ensemble des professeurs et du personnel du collège André-Grasset,
- Un très grand nombre de nos collègues dans le réseau collégial, qu'il serait trop long de nommer ici.

Remerciements

Nos premiers remerciements s'adressent d'abord à :

- **la Direction générale de l'enseignement collégial** qui a subventionné cette recherche dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA);
- **M. François Hardy** pour l'aide et le soutien qu'il nous a fournis. La grande sensibilité et le sens de discernement dont a fait preuve M. Hardy à notre endroit nous ont permis de passer à travers les obstacles majeurs qui ont menacé la réalisation de cette recherche : notamment la perte inestimable en cours de route de notre coéquipier, le regretté et l'irremplaçable M. Jean-Denis Groleau.

Nos remerciements vont aussi à

- **M. Michel Gélinas**, ex-directeur général du collège André-Grasset;
- **Pascal Nadon**, directeur général actuel du collège André-Grasset;
- **André Lapré**, directeur des études du collège André-Grasset, pour leur soutien et leur encouragement.

Nos remerciements particuliers vont également à

- **M. Jean-Denis Groleau**, notre regretté collègue qui a conçu avec nous le projet de cette recherche ainsi que la planification de ses divers scénarios de réalisation;
- **M. Jacques Bordier**, qui a été l'inspirateur et le supporteur inconditionnel de cette recherche;
- **M. Paul Guertin**, dont le support technique a été extraordinaire pour la conception et la réalisation de l'outil interactif ayant servi à la passation du questionnaire en ligne et à la rétroaction instantanée aux répondants;
- **M. Jean-Guy Banville**, pour ses précieux conseils sur l'outillage statistique auquel nous avons pu accéder pour assurer l'analyse des données quantitatives dans cette recherche.

Nous remercions de même :

- **tous les collègues** du réseau qui ont participé à cette enquête en répondant au questionnaire;
- **tous les directeurs des collèges privés et des cégeps** de la province qui nous ont permis d'avoir accès à leurs institutions;
- **tous les conseillers pédagogiques** qui nous ont grandement facilité la tâche, surtout en ce qui a trait à l'organisation et au déroulement des visites des diverses institutions collégiales de la province.

Résumé

Dans cette recherche intitulée « Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial », nous avons cherché à faire réfléchir nos collègues du réseau collégial sur l'essentiel de notre profession. Nous avons également voulu créer un outil interactif permettant de rendre facilement accessible à l'ensemble du réseau le questionnaire que nous avons construit et de colliger en retour les réflexions de nos collègues sur l'essentiel de nos attitudes et de nos pratiques pédagogiques, tout en leur permettant de se comparer individuellement à l'ensemble des collègues du réseau. Pour réaliser cela, nous avons eu à relever plusieurs défis.

Le premier défi a consisté à condenser dans un certain nombre d'énoncés simples, clairs et précis, l'essentiel de nos pratiques pédagogiques du collégial. Les recherches dans ce domaine pour le niveau collégial n'étaient pas abondantes, mais il y avait suffisamment de matériel pour assurer un premier inventaire de nos pratiques conventionnelles. Ensuite, il y a eu la collaboration précieuse d'un très grand nombre de nos collègues du réseau, qui, en plus de réagir à ce premier inventaire de nos pratiques, nous ont également aidé à extirper de notre expérience collective une partie non négligeable de notre expertise pédagogique. Après une vingtaine de tentatives, nous avons réussi à condenser l'essentiel de nos pratiques dans un questionnaire totalisant cent cinq énoncés partagés en treize sections, elles-mêmes contenues dans trois catégories principales délimitant notre métier d'enseignant.

En parallèle à ce premier défi portant sur le fond, nous avons travaillé avec une équipe d'experts sur **un deuxième défi** relevant plutôt de la forme : la mise au point d'un outil interactif qui devait rendre le questionnaire accessible en ligne et assurer aux répondants une sorte d'interaction susceptible de capter leur attention et de garder leur intérêt pour répondre au questionnaire dans son ensemble et pour y réagir. Là aussi, le défi était de taille, mais, grâce à l'équipe technique extraordinaire qui nous a soutenu, nous avons réussi à le relever.

Le troisième défi, qui était lui aussi très important et qui a exigé une grande part de notre énergie, était celui de faire connaître notre projet à l'ensemble du réseau collégial et d'obtenir la collaboration des collègues pour qu'ils répondent en nombre suffisant au questionnaire préparé à leur intention. Nous avons consacré un peu plus d'un an à ce travail promotionnel qui a porté le projet dans tous les collèges privés et publics de la province. En matière de répondants, nous avons dépassé notre cible, qui était fixée à cinq cents, puisqu'en tout nous avons obtenu la collaboration de cinq cent cinquante-quatre de nos collègues, qui ont répondu au questionnaire et qui ont formulé au sujet des cent cinq énoncés des commentaires extrêmement précieux et éclairants.

Le quatrième défi a consisté à analyser la somme d'information colossale que nous avons colligée de l'ensemble de nos collègues du réseau. Avec ce rapport qui s'achève, nous pouvons dire que ce quatrième défi a été relevé comme les autres et nos lecteurs pourront trouver dans ce rapport un tableau de nos attitudes et de nos pratiques pédagogiques du collégial, avec beaucoup de nuances fournies par l'ensemble des collègues quant à leur mise en application. De fait, quand on lit en détail ce volumineux rapport qui émane de l'ensemble de cette opération, on voit se dégager d'une manière assez claire à la fois les façons dont nos collègues du réseau se situent par rapport aux énoncés du questionnaire et les diverses nuances qu'ils ont pris la peine d'ajouter sous forme de commentaires pour enrichir et actualiser chacun des énoncés de ce questionnaire. Grâce à cette double information quantitative et qualitative, nous avons dégagé le portrait pédagogique collectif du niveau collégial. Ce portrait est plutôt encourageant, et nous pouvons affirmer fièrement, en cette période où l'on met en question encore une fois l'existence du niveau collégial, qu'il existe une extraordinaire vitalité pédagogique qui supporte et qui justifie ce niveau particulier de notre système éducatif dont on dit qu'il est unique au monde. Plus que jamais, nous avons l'impression que notre réseau collégial est dynamique et efficace, surtout en ce qui a trait à la pédagogie qui l'anime.

Au-delà de ces défis qui ont été relevés, il en reste un de taille pour l'avenir, et il constitue à notre sens le défi majeur de toute cette opération. Il s'agit de faire en sorte que cette recherche incite les collègues du réseau à tirer profit de la réflexion pédagogique qui en a découlé et à participer eux-mêmes à prolonger cette réflexion et à trouver des solutions à certaines situations problématiques qui ont été dévoilées.

Table des matières

Contributions	IV
Résumé	VIII
Table des matières	X
Liste des tableaux	XXI
Introduction	25
Chapitre 1 Contexte de la recherche.....	31
1.1 Problématique et état de la question	31
1.1.1 À la recherche d'une définition de la profession enseignante	31
1.1.2 La quête identitaire et les mutations sociales	31
1.1.3 Une révision des programmes	32
1.1.4 Une littérature moins abondante au niveau collégial.....	32
1.1.5 Une première recherche PAREA: (Roy, 1991)	32
1.1.5.1 Un tableau des caractéristiques de l'enseignant professionnel.....	33
1.1.5.2 L'enseignant idéal.....	33
1.1.5.3 Émergence du thème des compétences professionnelles.....	33
1.1.6 Une deuxième recherche PAREA : (Archambault, 1999).....	34
1.1.6.1 Deux constats.....	34
1.1.6.2 Une volonté de définir le statut professionnel de l'enseignant.....	35
1.2 Visée de cette recherche	36
1.2.1 Des savoirs portants sur la pratique et issus d'elle	36

1.2.2	Enregistrer l'expérience des praticiens qui s'apprêtent à partir!	36
1.2.3	Accord avec Archambault	37
1.2.4	Une double piste de travail : professionnalisation et amélioration collective	37
1.3	Objectifs de cette recherche.....	38
1.3.1	Formulation des objectifs	38
1.3.2	Clarification des objectifs.....	38
1.3.3	Création d'un instrument interactif.....	38
1.3.4	Protection de la confidentialité.....	38
1.3.5	Contribution à la clarification du statut de l'enseignant professionnel	39
1.3.6	Mise en commun de l'expertise professionnelle	39
1.3.7	Constante consultation des collègues	39
Chapitre 2 Méthodologie.....		40
2.1	Des objectifs à la méthodologie.....	40
2.1.1	L'exploration documentaire et la consultation des collègues.....	40
2.1.1.1	Quelques auteurs consultés.....	40
2.1.1.2	Un intérêt particulier à certaines recherches	40
2.1.1.3	Une consultation personnelle d'un grand nombre de nos collègues	41
2.1.2	Quelques étapes dans la préparation du questionnaire	41
2.1.2.1	Recours au programme Nvivo pour le classement de l'information	42
2.1.2.2	Quelques éclaircissements quant à l'approche suivie.....	42
2.1.2.3	Classement de l'information colligée	43
2.1.3	Banque d'énoncés et capsules pédagogiques	46

2.1.3.1	Une banque de plus de 300 énoncés	46
2.1.3.2	Une banque d'une centaine de capsules pédagogiques	47
2.1.4	Le questionnaire : une version finale.....	49
2.1.4.1	Le questionnaire version française	49
2.1.4.2	Le questionnaire version anglaise (Voir annexe 02)	58
2.1.5	Un instrument interactif.....	58
2.1.5.1	Un questionnaire en ligne et une rétroaction immédiate	58
2.1.5.2	Une rétroaction incitative	58
2.1.5.3	Deux suggestions d'utilisation de cet outil dans d'autres niveaux.....	59
2.1.5.4	Des moyens pour sensibiliser les collègues.....	60
2.1.6	Les communications établies avec le réseau	60
2.1.6.1	Communication avec les collèges privés.....	60
2.1.6.2	Communication avec les cégeps publics	63
2.2	Choix de l'approche retenue et cadre conceptuel.....	65
2.2.1	L'approche retenue et le cadre opérationnel.....	65
2.2.2	Le cadre conceptuel	67
2.3	Pertinence de cette recherche	70
2.3.1	Pertinence pour notre collège	70
2.3.2	Contribution au développement de l'enseignement collégial	70
Chapitre 3 Présentation générale des résultats		73
3.1	Environnement et collecte des données.....	73
3.1.1	Modalités de la collecte des données.....	73

3.1.1.1	Une collecte de données en direct	73
3.1.1.2	Des séances collectives de réponse au questionnaire	73
3.1.1.3	Un travail d'animation et de réflexion sur le contenu	73
3.1.1.4	Des initiatives individuelles.....	74
3.1.2	Accès au questionnaire en ligne	74
3.1.2.1	Branchement et inscription.....	74
3.1.3	L'entrée des données	82
3.1.3.1	Risque d'erreur minimale	82
3.1.3.2	Enregistrement par section	82
3.1.4	La rétroaction du système.....	83
3.1.4.1	Des statistiques et un histogramme générés sur-le-champ	83
3.1.4.2	Un double repérage offert par les histogrammes.....	84
3.1.4.3	Implication d'une situation doublement minoritaire	87
3.1.4.4	Un précieux dialogue avec les collègues.....	89
3.1.4.4.2	Des arguments qui font réfléchir!.....	90
3.1.4.5	Un bénéfique échange d'expérience.....	90
3.1.4.6	Les commentaires des collègues : une mine à explorer.....	91
3.1.5	Les commentaires pour éclairer et nuancer un énoncé.....	91
3.1.5.1	La réussite, une responsabilité du professeur	91
3.1.5.2	La réussite, une responsabilité partagée	92
3.1.5.3	Le professeur est responsable seulement devant un haut taux d'échec.....	93
3.1.5.4	La réussite, une responsabilité de l'élève	93

3.1.5.5	Une attitude de questionnement	94
3.1.6	Les commentaires pour éclairer une section ou un problème	95
3.1.6.1	Pour un avant-goût de l'analyse des résultats : l'approche magistrale.....	95
3.1.6.2	Le recours au tableau des moyennes pour la section 2.....	96
3.1.6.3	Constat du problème	97
3.1.6.4	Une question à suivre	97
3.2	Les données brutes.....	99
3.2.1	Les données générales	99
3.2.1.1	Une bonne représentativité générale.....	102
3.2.1.2	Un taux de diplomation bien partagé entre le bac et la maîtrise.....	102
3.2.1.3	Des données utiles pour comparer son sort à celui des collègues du réseau	102
3.2.2	Les statistiques sur la nature de l'emploi.....	103
3.2.2.1	L'emploi à plein temps : un tableau récapitulatif	104
3.2.2.2	L'emploi à temps partiel : un tableau récapitulatif.....	106
3.2.3	Le tableau des fréquences.....	107
3.2.3.1	Unidirection des choix.....	119
3.2.3.2	Résultats par sections.....	119
3.2.3.3	Polarisation du côté positif	119
3.2.3.4	Vocation du sondage : occasion de libre réflexion et de partage	120
3.2.3.5	Compensation qualitative très significative.....	120
3.2.4	Le tableau des moyennes	120
3.2.4.1	Quelques explications.....	125

3.2.4.2	Ce qu'il faut prévoir à la lumière des ces données quantitatives.....	126
Chapitre 4 Analyse des résultats d'un point de vue qualitatif.....		128
	- Mélange entre données quantitatives et commentaires qualitatifs	129
	- Une pluralité de points de vue sur nos pratiques pédagogiques.....	129
4.1	Première catégorie : Le centre de notre métier (E-A-É).....	131
	Contenu de cette catégorie.....	132
4.1.1	Section 1 : En préparant mes cours	135
4.1.1.1	L'idée derrière cette section	135
4.1.1.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	136
4.1.1.3	L'analyse des réponses	136
4.1.1.4	La conclusion de cette section	145
4.1.2	Section 2 : En donnant mes cours.....	146
4.1.2.1	L'idée derrière cette section	146
4.1.2.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	146
4.1.2.3	L'analyse des réponses	147
4.1.2.3.5	Interprétation des résultats de cette section	152
4.1.2.4	La conclusion de cette section	153
4.1.3	Section 3 : En pensant aux travaux de mes élèves	155
4.1.3.1	L'idée derrière cette section	155
4.1.3.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	155
4.1.3.3	L'analyse des réponses	156
4.1.3.4	La conclusion de cette section :	164

4.1.4	Section 4 : En pensant aux aptitudes de mes élèves	165
4.1.4.1	L'idée derrière cette section	165
4.1.4.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	165
4.1.4.3	L'analyse des réponses	166
4.1.4.3.1	Première Observation : Score élevé dans les ajustements du professeur.	166
4.1.4.3.2	Deuxième observation : Questionnement devant le rythme moyen	167
4.1.4.3.3	Troisième observation : Score plus faible (activités métacognitives)	172
4.1.4.3.4	Quatrième observation : Score encore plus (étalement des échéances).	174
4.1.4.4	La conclusion de cette section :	175
4.1.5	Section 5 : En pensant à l'évaluation de mes élèves	177
4.1.5.1	L'idée derrière cette section	177
4.1.5.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	179
4.1.5.3	L'analyse des réponses	180
4.1.5.4	La conclusion de cette section	207
4.1.6	Section 6 : En faisant le bilan de mon activité pédagogique	211
4.1.6.1	L'idée derrière cette section	211
4.1.6.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	211
4.1.6.3	L'analyse des réponses	211
4.1.6.4	La conclusion de cette section	217
4.2	Deuxième catégorie : Le cœur de notre métier (relation avec les élèves).....	218
4.2.1	Section 7 : En pensant à l'impact des premiers contacts sur mes élèves	222
4.2.1.1	L'idée derrière cette section	222

4.2.1.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	222
4.2.1.3	L'analyse des réponses	223
4.2.1.4	La conclusion de cette section :.....	244
4.2.2	Section 8 : En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves.....	245
4.2.2.1	L'idée derrière cette section	245
4.2.2.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	245
4.2.2.3	L'analyse des réponses	246
4.2.2.4	La conclusion de cette section	265
4.2.3	Section 9 : En pensant à la relation d'aide et à la motivation.des élèves	267
4.2.3.1	L'idée derrière cette section	267
4.2.3.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	267
4.2.3.3	L'analyse des réponses	268
4.2.3.4	La conclusion de cette section	286
4.3	Troisième catégorie : Les règles de notre métier.....	287
	Contenu de cette catégorie.....	288
4.3.1	Section 10 : En pensant mes propres compétences.	291
4.3.1.1	L'idée derrière cette section	291
4.3.1.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	291
4.3.1.4	La conclusion de cette section	303
4.3.2	Section 11 : En pensant aux compétences que je dois faire acquérir	304
4.3.2.1	L'idée derrière cette section	304
4.3.2.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	304

4.3.2.3	L'analyse des réponses	305
	Commentaires généraux sur cette section	314
4.3.2.4	La conclusion de cette section	315
4.3.3	Section 12 : En pensant aux finalités de mon métier.....	317
4.3.3.1	L'idée derrière cette section	317
4.3.3.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	317
4.3.3.3	L'analyse des réponses	317
	Commentaires généraux sur cette section	326
4.3.3.4	La conclusion de cette section	328
4.3.4	Section 13 : En pensant à mon engagement professionnel.....	330
4.3.4.1	L'idée derrière cette section	330
4.3.4.2	Le classement de ces énoncés par ordre décroissant des moyennes.....	330
4.3.4.3	L'analyse des réponses	331
4.3.4.4	La conclusion de cette section	353
Chapitre 5 Analyse des résultats d'un point de vue quantitatif.....		354
5.1	Des corrélations significatives avec la variable « expérience »	356
5.1.1	Tableau des énoncés significatifs pour la variable « expérience)	356
5.1.2	Quelques commentaires sur ce tableau.....	358
5.1.2.1	Les deux corrélations négatives.....	358
5.1.2.2	Les corrélations positives	359
5.1.2.3	Quelques remarques.....	359
5.2	Corrélations significatives avec la variable « sexe ».....	361

5.2.1	Comparaisons significatives entre les hommes et les femmes	362
5.2.1.1	Tableau des corrélations significatives comparant hommes et femmes	362
5.2.1.2	Analyse des ces énoncés	367
5.2.1.3	Quelques constats qui se dégagent de cette analyse	378
5.3	Corrélations significatives: variable «formation psychopédagogique ».....	379
5.3.1	Tableau des corrélations significatives (formation psychopédagogique).....	380
5.3.2	Une interprétation de ces résultats.....	382
	Conclusion	387
	Bibliographie	392
	Annexes	414
	Annexe (01) : Capsules pédagogiques	415
	Annexe (02) : Questionnaire version anglaise.....	474
	Annexe (03) : Annonces dans les revues, les bulletins et les sites webs.....	479
	A) Annonces dans les bulletins et les revues.....	479
	B) Annonces dans les sites Web.....	485
	C) Annonces dans les colloques	488
	Annexe (04) : Lettres de relance du réseau	493
	Annexe (05) : Entrevue individuelle	499
	Annexe (06) : Détail de la formation psychopédagogique suivie par les collègues	501

Liste des tableaux

Tableau 01 : Le questionnaire (version française)	57
Tableau 02- Le cadre opérationnel.....	66
Tableau 03- Le cadre conceptuel	68
Tableau 04 : Tableau des moyennes pour la section 2.....	97
Tableau 05 : Tableau des données générales	100
Tableau 5-01 : Détail variable « Genre » du tableau 05	100
Tableau 5-02 : Détail variable « Domaine » du tableau 05.....	101
Tableau 5-03 : Détail variable « Secteur » du tableau 05	101
Tableau 5-04 : Détail variable « Diplômation » du tableau 05	101
Tableau 5-05 : Détail variable « Formation psychopédagogique » du tableau 05.....	101
Tableau 06 : Statistiques sur la nature de l’emploi plein temps et temps partiel	103
Tableau 6-01 : Détail de l’emploi à plein temps du tableau 06	104
Tableau 6-02 : Détail de l’emploi à temps partiel du tableau 06	106
Tableau 07 : Tableau des fréquences	118
Tableau 08 : Tableau des moyennes	125
Tableau 09 : Première catégorie (le centre du métier d’enseignant).....	131
Tableau 10 : Tableau des moyennes pour la section 01	136
Tableau 11 : Tableau des moyennes pour la section 02.....	147

Tableau 12 : Tableau des moyennes pour la section 03.....	156
Tableau 13 : Tableau des moyennes pour la section 04.....	166
Tableau 14 : Tableau des moyennes pour la section 05.....	180
Tableau 15 : Tableau des moyennes pour la section 05 (bis)	196
Tableau 16 : Tableau des moyennes pour la section 06.....	211
Tableau 17 : Deuxième catégorie (le cœur du métier d’enseignant)	218
Tableau 18 : Tableau des moyennes pour la section 07.....	223
Tableau 19 : Tableau des moyennes pour la section 08.....	246
Tableau 20 : Tableau des moyennes pour la section 09.....	268
Tableau 21 : Catégorie 3 (les règles du métier d’enseignant).....	287
Tableau 22 : Tableau des moyennes pour la section 10.....	291
Tableau 23 : Tableau des moyennes pour la section 11.....	305
Tableau 24 : Tableau des moyennes pour la section 12.....	317
Tableau 25 : Tableau des moyennes pour la section 13.....	331
Tableau 26 : Tableau des corrélations significatives avec l’expérience (tri séquentiel).....	356
Tableau 27 : des corrélations significatives avec l’expérience (tri coefficient de corrélation) ...	357
Tableau 28 : Différence entre les hommes et les femmes pour la question 01	361
Tableau 29 : Khi2-significatifs pour la variable « SEXE »	367
Tableau 30 : Khi2-significatifs pour la variable « Formation psychopédagogique ».....	382

Introduction

Nous avons abordé cette recherche dans une perspective schönienne¹ considérant qu'il y a dans le retour réflexif des enseignants sur leur pratique un savoir d'expérience que l'on peut ériger en savoir théorique ancré dans l'expérience. Afin d'aider nos collègues du réseau à faire un retour réflexif sur leurs attitudes et sur leurs pratiques pédagogiques, il nous a fallu, d'une part, circonscrire ces pratiques à partir des recherches antérieures et de notre propre expérience dans le domaine, et, d'autre part, impliquer un grand nombre de nos collègues dans l'examen des pratiques répertoriées et dans la reconnaissance des pratiques qui n'étaient pas prises en compte dans les recherches antérieures.

Pour réaliser ce travail, nous avons donc procédé d'abord à une exploration documentaire cossée et ensuite à une large consultation des collègues. Ce travail nous a permis de cerner l'essentiel des attitudes et des pratiques pédagogiques du collégial dans un peu plus d'une centaine d'énoncés qui traduisent les multiples facettes de notre vie pédagogique telle qu'elle pourrait s'exprimer dans l'ensemble du réseau collégial. Nous avons ensuite rassemblé ces énoncés dans un questionnaire structuré autour de trois catégories majeures contenant treize sections complémentaires, et ce, après les avoir simplifiés au maximum, et après en avoir largement vérifié la pertinence, la clarté et l'univocité auprès d'un grand nombre de nos collègues du réseau.

Pour en assurer la plus grande accessibilité, nous avons rendu le questionnaire disponible en ligne grâce à un outil interactif que nous avons élaboré avec une équipe d'experts, outil qui devait permettre aux collègues de répondre au questionnaire à distance, mais également d'avoir une rétroaction instantanée comparant leurs choix à ceux de tous les autres répondants et également à ceux de leurs collègues codisciplinaires. En outre, en rendant disponible aux répondants des espaces réservés aux commentaires, nous les avons incités à nuancer leurs choix et à réagir à ces énoncés, ce qu'ils n'ont pas manqué de faire.

Afin d'obtenir la plus large participation à cette enquête, nous avons multiplié les annonces, les circulaires, les articles dans les revues et la participation aux colloques annuels de nos associations qui rejoignent le plus grand nombre de nos collègues du réseau. De plus, nous avons contacté tous les cégeps et tous les collèges privés en passant par les directeurs des études et par

¹ Nous référons ici au concept du praticien réflexif développé par D.A. SCHÖN (1994) dans son ouvrage intitulé justement *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, ouvrage qui a été traduit de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, et publié à Montréal par Les Éditions Logiques.

un grand nombre de conseillers pédagogiques. Nous leur avons présenté notre projet et nous avons sollicité des rencontres avec des groupes d'intéressés afin de les amener à répondre au questionnaire et à entamer un retour réflexif sur les thèmes jugés importants.

Tout cela a amené plus de cinq cents collègues – hommes et femmes, œuvrant dans des collèges privés et des cégeps publics, engagés dans des programmes techniques et dans des programmes préuniversitaires, enseignant à plein temps ou à temps partiel – à participer d'une façon active à notre enquête et à nous enrichir à la fois de leurs commentaires écrits et de leurs réactions spontanées.

Cela a mis entre nos mains une quantité colossale de données privilégiées que nous avons en même temps rendues accessibles à toute la communauté collégiale sur le réseau Internet. Grâce à cette information colligée et au calcul statistique des choix faits par les répondants, nous avons procédé à une analyse des résultats qui nous a permis d'écrire le présent rapport.

Au chapitre un, nous cernons la problématique qui constitue l'enjeu de cette recherche et nous faisons le point sur l'état de la question à travers la documentation disponible. De cela émergera une banque d'énoncés, qui sera à la base du questionnaire. lequel servira à la consultation de nos collègues du réseau. Il est à noter que, comme nous avons rencontré dans la littérature consultée une insistance sur le thème de la professionnalisation du métier d'enseignant, nous avons largement exploité ce thème et questionné nos collègues à son sujet. Il y a d'ailleurs à ce propos un paradoxe qui en intrigue plus d'un, puisque les enseignants qui forment tous les professionnels ne sont pas reconnus eux-mêmes comme des professionnels. Cela constituera un leitmotiv dans la mise au point du questionnaire et dans les échanges avec les divers groupes de nos collègues.

Toujours dans ce premier chapitre, nous clarifions les objectifs de cette recherche, objectifs qui, réduits à leur plus simple expression, se lisent comme suit : amener les enseignants à une réflexion fondamentale sur leur métier; amener les enseignants à prendre position par rapport à des pratiques pédagogiques suggérées tout en leur offrant des données significatives pour pouvoir se comparer aux autres praticiens du réseau; amener les enseignants à nuancer leurs propres pratiques pédagogiques et à rendre leurs commentaires accessibles à l'ensemble de leurs collègues. Comme nous le verrons dans le reste de ce rapport, ces objectifs ne nous ont jamais quittés et nous les avons réalisés intégralement à travers cette recherche.

Au chapitre deux, nous nous arrêtons sur la méthodologie retenue pour la réalisation de ces objectifs. Pour cela, nous expliquerons d'une manière détaillée tous les moyens retenus pour mener cette enquête à terme : l'exploration documentaire, la consultation des collègues, la mise sur pied du questionnaire et sa validation, l'élaboration de l'outil interactif qui servira à la

cueillette des données, la sensibilisation de nos collègues du réseau à notre projet, les mesures promotionnelles pour augmenter la participation de nos collègues, et finalement, la tournée provinciale durant laquelle nous amènerons de nombreux collègues à répondre en groupes importants au questionnaire et à formuler leurs commentaires...

Au chapitre trois, nous faisons la présentation générale des résultats en rappelant l'environnement dans lequel cette recherche s'est déroulée et qui a permis la collecte des données. Nous décrivons également d'une manière détaillée l'opération de réponse en ligne au questionnaire pour permettre aux lecteurs intéressés de comprendre le menu détail de cet outil interactif et de son utilisation. Nous présentons aussi le genre de rétroaction que cet outil fournit aux répondants et, afin de préparer nos lecteurs à l'analyse des données, qui sera abordée au chapitre suivant, et de leur en donner un avant-goût, nous analysons une situation problématique relevée dans un histogramme fourni à l'un des répondants par l'outil interactif. Pour cette fin, nous nous appuyons, d'un côté, sur les statistiques compilées par le système quant aux choix des répondants et, d'un autre côté, sur les commentaires colligés par le système et accessibles à tout le monde.

Au chapitre quatre, qui aborde l'analyse des résultats d'un point de vue qualitatif et qui occupe la plus longue partie de ce rapport, nous nous arrêtons sur ce qui se dégage de l'ensemble de cette opération. Même si nous revenons au chapitre cinq sur l'analyse des résultats d'un point de vue quantitatif, une partie des données quantitatives, soit le tableau des fréquences et le tableau des moyennes, serviront de point de départ à l'analyse des résultats d'un point de vue qualitatif.

Dans ce chapitre quatre, nous présentons les résultats pour chacune des treize sections du questionnaire et, à l'intérieur de ces sections, nous classons les énoncés selon un ordre décroissant des moyennes calculées à partir du tableau des fréquences. Cela nous donnera une idée de la position de l'ensemble des répondants relativement à chaque section, et de la position relative de chaque énoncé par rapport aux autres énoncés à l'intérieur de chaque section.

Pour faire ce travail d'analyse nous procédons dans chacune des treize sections aux étapes suivantes : en premier, nous présentons l'idée qui est derrière la section analysée, afin de comprendre la perspective dans laquelle les énoncés de la section ont été formulés; en second lieu, nous avons recours au tableau des moyennes des énoncés classés selon un ordre décroissant et correspondant à la section analysée (ce tableau donne pour chaque énoncé la moyenne des scores enregistrés par les répondants, de même que le nombre et le pourcentage des répondants ayant opté pour chacun des cinq choix offerts); une fois ce classement observé et analysé, certaines questions se posent et certains constats sont possibles, et c'est alors le recours aux commentaires qui nuancera les choix et qui fournira une explication inspirée de très près des

remarques entrées par les répondants. Notre travail consistera alors en un classement de ces nombreux commentaires dans des catégories qui émergent de l'analyse de leur contenu et en une tentative d'interprétation des messages avec un soin particulier d'associer à cette interprétation le texte intégral des répondants.

Cette partie du rapport est longue, mais c'est elle qui contient la substance de cette recherche. Il faut la lire avec patience et intérêt, car c'est là qu'on peut vraiment comprendre et interpréter le choix quantitatif des collègues, et c'est là que les vrais problèmes se posent, problèmes auxquels les interventions des collègues offrent souvent des réponses fort intéressantes. Ce chapitre est à lire et relire, car il pourrait inspirer au lecteur des idées auxquelles nous n'avons peut-être même pas songé. Il faut le relire aussi, car l'information fournie par nos collègues y est tellement riche que, même pour nous, il y reste des zones inexploitées que nous pourrions réexaminer plus tard et apporter des éclairages supplémentaires à notre compréhension de la situation pédagogique dans son ensemble.

Au chapitre cinq, nous poursuivons notre analyse des résultats, mais, cette fois-ci, du point de vue surtout quantitatif. De fait, il s'agit d'une analyse assez restreinte, principalement axée sur la recherche de corrélations significatives entre la fréquence du recours aux pratiques révélées par les énoncés et les variables suivantes : le nombre d'années d'expérience, le genre (homme/femme), et la formation reçue ou non en psychopédagogie. L'exercice donnera lieu à des constats intéressants qui devraient pousser nos collègues à réfléchir sur la situation dans son ensemble. Il y a notamment une comparaison intéressante entre les hommes et les femmes sur près d'une vingtaine d'énoncés reconnus comme significatifs par les corrélations statistiques. Il y a en outre d'autres énoncés désignés comme significatifs en regard de l'expérience, et quelques autres, en regard de la formation psychopédagogique reçue ou non par les répondants.

Espérant que ce survol de l'ensemble des chapitres contenus dans ce rapport éclairera le lecteur pour qu'il puisse mieux orienter sa lecture de ce rapport assez dense à cause des objectifs poursuivis, nous souhaitons que l'ensemble de cette opération puisse inciter nos collègues du réseau à s'interroger sur les objets pédagogiques rencontrés dans cette recherche et sur les zones grises qui peuvent faire émerger certains problèmes dont il faudrait débattre. Notre espoir, c'est que cela puisse engendrer une attitude de questionnement et de partage professionnel qui pourrait sans doute contribuer à rendre notre agir pédagogique collectif plus professionnel.

Chapitre 1 Contexte de la recherche

1.1 Problématique et état de la question

1.1.1 À la recherche d'une définition de la profession enseignante

S'il y a une préoccupation largement répandue ces temps-ci en éducation, c'est celle d'une définition claire de la profession enseignante. Gohier et autres (1999) estiment à cet effet que « l'une des questions les plus débattues actuellement dans le monde de l'éducation est celle du statut professionnel de l'enseignement et, par le fait même, de l'enseignant ». Tout se passe comme si la société avait omis de définir ce vieux métier qui précède tous les autres, un métier qui ne se met pas en formules, qui ne s'apprend pas seulement en théorie, et sur lequel on n'a jamais fini de réfléchir. Ces chercheurs se demandent si « l'enseignement est une profession, une semi-profession, un métier ou un art ». Et à l'heure actuelle, une forte tendance se dessine, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, pour considérer l'enseignement comme un acte professionnel, comme en témoignent, entre autres, les travaux de l'équipe de recherche de Gohier et autres (1999), qui s'est penchée sur cinq volets importants de « l'enseignant professionnel² ». Ces équipes ont ainsi apporté une précieuse contribution à la redéfinition d'un modèle de formation des maîtres au secondaire.

1.1.2 La quête identitaire et les mutations sociales

Toutefois, la quête identitaire de l'enseignant professionnel ne se fait pas sans heurts dans une société aux prises avec des mutations radicales. Parmi les conséquences attribuables à ces mutations, on retrouve celle de la compétition entre les États. Des chercheurs comme J-F. Desbiens, C. Gauthier, A. Malo, S. Martineau et D. Simard mentionnent que cette compétition entre les États est de plus en plus vive et qu'elle traduit la possession du savoir en enjeu de premier plan. Or, comme le savoir relève principalement de l'école, on comprend aisément que cette dernière soit « interpellée avec insistance et vigueur et que plusieurs lui adressent à elle et aux enseignants, ces ultimes médiateurs entre l'école et les élèves, une critique bien sévère ». On comprend également qu'un blâme tout aussi important soit dirigé à l'endroit de ceux qui forment les enseignants. Au moment où la qualité de l'éducation devient ainsi centrale,

² Ces équipes constituées autour de C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent ont mené une recherche portant sur cinq volets fondamentaux de l'enseignant professionnel soit : l'identité professionnelle et l'intervention éducative en formation des maîtres; la formation à l'argumentation et à l'innovation; la formation à l'intervention dans l'enseignement; la formation continue des enseignants et des enseignantes : nouveau rôle de l'université et modèles d'intervention à privilégier; la formation d'intervenants en éducation en milieu non scolaire.

il va de soi que la compétence des enseignants soit mise en cause parce que cette qualité est jugée inadéquate ou mauvaise. Cela relance sans doute l'épineux problème du professionnalisme du métier d'enseignant.

1.1.3 Une révision des programmes

Gauthier et autres (1997) constatent que, pour remédier à ce problème, plusieurs États ont amorcé un processus de révision de leurs programmes de formation des maîtres. Beaucoup de chercheurs et d'organismes se sont questionnés sur diverses réalités se rapportant à la profession enseignante. On peut citer à titre d'exemples les ouvrages de Perrenoud (1993), de Schön (1994), de Gauthier et autres (1997), de Lessard (1998), de Gohier et autres (1999), ainsi que les publications du MEQ (1992) (1997a).

1.1.4 Une littérature moins abondante au niveau collégial

Au niveau collégial, la littérature relative au thème de la professionnalisation du métier d'enseignant est moins abondante, et cela n'est pas dû au fait que ce niveau est moins vulnérable que ceux qui le précèdent. C'est plutôt dû à la situation particulière des cégeps, où les compétences exigées pour enseigner concernent plus la connaissance de la matière à enseigner que la pédagogie nécessaire à son enseignement (MEQ, 1992). L'on se souvient de l'urgence de la conjoncture des années 70 qui, au moment de la formation des cégeps, n'a pas permis que le règlement numéro 4, relatif à la certification des maîtres, soit appliqué. C'est ainsi qu'une formation initiale en pédagogie, préalable à l'embauche, n'a pas été imposée (ibid.). De ce fait, les universitaires n'ont pas été directement impliqués dans la formation des maîtres du collégial et par conséquent peu de recherches ont été entreprises sur ce sujet.

1.1.5 Une première recherche PAREA sur l'acte professionnel des enseignants (Roy, 1991)

Il faudra attendre jusqu'en 1991 pour voir une première recherche PAREA, menée par Daniel Roy³ du cégep de Rimouski, s'intéresser à l'acte professionnel des enseignants du collégial. Ce chercheur y formule le postulat suivant : « il existe des connaissances, des habiletés et des attitudes qu'un enseignant doit maîtriser pour intervenir efficacement en classe. Ces connaissances, habiletés et attitudes constitueraient les principaux éléments de la profession d'enseignant ». Roy est le premier à considérer le problème sous l'angle du statut professionnel

3. D. Roy (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, cégep de Rimouski, Rimouski,.

de l'enseignant.

1.1.5.1 Un tableau des caractéristiques de l'enseignant professionnel

Dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves, Roy brosse un tableau des caractéristiques de l'enseignant professionnel. Ces caractéristiques relevant, selon Roy, plutôt du monde idéal, tracent pour le chercheur intéressé à l'agir professionnel un programme fort attrayant. C'est pourquoi, nous allons les résumer dans ce qui suit :

En résumé, l'enseignant professionnel maîtrise parfaitement son contenu disciplinaire et l'organise de façon à faciliter l'apprentissage des élèves; il connaît les principales caractéristiques intellectuelles, affectives et physiques des élèves; il s'est constitué un répertoire de stratégies, de formules et de techniques d'enseignement parmi lesquelles il peut choisir les plus appropriées aux situations pédagogiques qu'il rencontre; il est persuadé que ses élèves sont capables de réussir et élabore des tâches d'apprentissage leur permettant d'anticiper le succès; il est métacognitif au sens où il est capable de rendre explicite ses différentes théories ou croyances implicites sur l'élève et l'apprentissage, sur le programme et la matière, et sur le rôle et la fonction d'un enseignant; il analyse les effets de son enseignement sur l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves et utilise le résultat de ses analyses pour planifier de nouvelles interventions; bref, il est un chercheur dont l'objet de recherche est l'efficacité de son propre enseignement.

1.1.5.2 L'enseignant idéal

On aura vite compris qu'il s'agit là de l'enseignant véritablement professionnel, qui est en quelque sorte l'idéal vers lequel on chemine dans cette profession. De plus, Roy admet que la reconnaissance du statut professionnel de l'enseignant entraîne des responsabilités pour ce dernier, notamment celle de se donner une formation ou un perfectionnement lui permettant de répondre à la complexité des situations pédagogiques rencontrées; celle aussi d'être redevable de ses pratiques d'enseignement et des effets qui en découlent sur l'apprentissage des élèves.

1.1.5.3 Émergence du thème des compétences professionnelles

Il est à noter que le travail de pionnier que fait Roy en 1991 dans ce dossier de l'enseignant professionnel collégial connaît par la suite quelque développement. Ainsi voit-on émerger le thème des « compétences professionnelles des professeurs de l'ordre collégial », thème inscrit en priorité au plan d'action 1993-1995 de PERFORMA collégial. Ce thème connaîtra d'ailleurs un aboutissement intéressant en 1999, avec la publication d'un document conçu par un groupe de

travail de l'assemblée générale de PERFORMA et livré sous la plume de J. Laliberté et S. Dorais sous le titre : *Un profil de compétences du personnel enseignant au collégial*. On y esquisse un portrait du professionnel enseignant axé sur six concepts rassembleurs :

- personne,
- acteur social,
- technicien,
- maître instruit,
- praticien artisan,
- praticien réflexif.

Quand on lit la description détaillée de ces nouvelles catégories qui caractérisent l'enseignant professionnel, on se rend compte que les idées de Roy ont fait du chemin.

1.1.6 Une deuxième recherche PAREA sur les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial (Archambault, 1999)

Parallèlement à ces travaux de l'assemblée de PERFORMA, on trouve un écho fort intéressant au thème des compétences professionnelles des professeurs du collégial, dans une recherche-développement menée par Archambault (1999), sous le titre : *Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial*. Dans le but de supporter la réflexion des professeurs du collégial à propos de leurs pratiques enseignantes, Archambault met au point des instruments autodiagnostic permettant aux répondants locaux de PERFORMA de créer des conditions favorables au perfectionnement des enseignants. Pour ce faire, Archambault définit les assises épistémologiques des pratiques du professionnel enseignant, et, après avoir examiné un très grand nombre de pratiques professionnelles qui résultaient de la recherche en éducation, après avoir passé en revue les travaux de Wlodkowski (1986), de Roy (1991), de Romano (1993), de Archambault et Aubé (1998), de Auger (1996) et de Gauthier (1997), Archambault retient environ cent cinquante énoncés qu'il présente sous forme de pratiques pédagogiques du professionnel enseignant, puis il ramène ces énoncés à une douzaine de catégories autour desquelles il regroupe quatre-vingts pratiques du professionnel enseignant, et c'est à partir de ces pratiques qu'il crée ses instruments autodiagnostic.

1.1.6.1 Deux constats

De sa recherche, Archambault dégage deux constats fort intéressants : d'une part, « les professeurs qui ont plus de 30 crédits universitaires de formation pédagogique ont plus recours à 7 des 8 compétences proposées que ceux qui ont moins de formation pédagogique qu'eux ; d'autre part, les professeurs qui ont plus de dix ans d'expérience exercent plus que ceux qui ont

moins d'expérience qu'eux les trois compétences suivantes :

- établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer;
 - clarifier aux élèves les intentions de l'intervention pédagogique;
 - utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages. »
- (Archambault 1999 : 156).

1.1.6.2 Une volonté de définir le statut professionnel de l'enseignant

De tout cela, on peut conclure qu'il y a dans le monde de l'éducation en général une volonté de plus en plus affirmée de définir le statut professionnel de l'enseignant. Et si les efforts sont plus visibles aux niveaux primaire et secondaire, en raison de leur affiliation universitaire sur le plan de la formation psychopédagogique, ces efforts ne sont pas tout à fait absents du domaine collégial. On peut même ajouter que, grâce au petit nombre de travaux qui ont été effectués par Daniel Roy en 1991 et qui ont connu tout récemment des aboutissements intéressants avec Laliberté-Dorais (1999) et Archambault (1999), le terrain est préparé pour une intervention élargie au niveau des enseignants du collégial, et c'est justement à ce niveau que se situe la présente recherche.

1.2 Visée de cette recherche

Affichant un intérêt manifeste pour la professionnalisation de l'enseignement collégial, dans le prolongement des travaux mentionnés ci-dessus, et étant sensibles aux écrits de Van der Maren (1995) et de Schön (1994), nous voulons aborder la question du statut professionnel de l'enseignant en adoptant la perspective du praticien-chercheur. Dans le but de mieux connaître et de révéler l'identité de l'enseignant au collégial, nous avons cherché chez les enseignants eux-mêmes des réponses à certaines interrogations fondamentales. Pour ce faire, nous avons procédé, à partir des travaux déjà élaborés dans ce domaine et dont une partie a été mentionnée dans la revue de littérature qui précède, à la mise au point d'un questionnaire en ligne portant sur les aspects fondamentaux des attitudes et des pratiques pédagogiques des enseignants du collégial. Grâce à cet exercice, nous cherchions des réponses nuancées et démocratiques à des interrogations cruciales comme les suivantes :

- Que se passe-t-il quand le maître enseigne?
- Que fait-il précisément pour instruire et éduquer ses élèves?
- Bref, que faut-il savoir pour enseigner?

1.2.1 Des savoirs portants sur la pratique et issus d'elle

L'approche adoptée admet à la suite des travaux de Lessard (1998) que les savoirs qui fondent la formation professionnelle ne sont pas exclusivement des savoirs disciplinaires, mais aussi et surtout des savoirs portant sur la pratique et issus d'elle, fruit d'un dialogue entre des conditions réelles d'exercice, des finalités poursuivies et ce que les sciences humaines nous apprennent du triangle éducatif : Professeur-Matière-Élève.

1.2.2 Enregistrer l'expérience des praticiens qui s'apprêtent à partir!

De plus, c'est dans une perspective schöniennne que nous avons abordé nos collègues en les considérant principalement comme des praticiens réflexifs. Partant du fait qu'il y a un savoir fort précieux inhérent à l'expérience du professionnel, et sachant que ceux qui ont œuvré dans le domaine des cégeps depuis leur fondation jusqu'à aujourd'hui sont sur le point de quitter ces institutions, nous étions intéressés à prendre les moyens pour enregistrer leur contribution à la professionnalisation du métier d'enseignant. Il va sans dire que si rien ne se fait pour prendre en compte l'expérience précieuse de ces praticiens, elle sera vouée en très grande partie à l'oubli.

1.2.3 Accord avec Archambault

À ce propos, nous épousons le point de vue d'Archambault (1999 : 10), lorsqu'il écrit que « le renouvellement accéléré du corps enseignant dans les années à venir et la tendance progressive vers sa professionnalisation invitent à présenter le plus tôt possible un tableau significatif des pratiques propres à caractériser cette profession dans les cégeps. [...] Ce tableau devra exprimer, en utilisant les termes des enseignants eux-mêmes, l'essentiel de la pratique enseignante, tout en s'appuyant sur une infrastructure théorique et épistémologique solide ».

1.2.4 Une double piste de travail : professionnalisation et amélioration collective

Cela nous a mis devant une double piste de travail : d'une part, la piste de professionnalisation du métier d'enseignant qui ouvre sur les pratiques pédagogiques des maîtres expérimentés et qui invite à découvrir le savoir caché dans l'agir professionnel, selon le modèle schönien du praticien réflexif; d'autre part, la piste d'amélioration collective, qui est inséparable de la première, et qui ouvre sur un corps enseignant renouvelé, en recherche d'un supplément de formation pédagogique et didactique qu'il ne reçoit pas dans sa formation universitaire et dont il a vraiment besoin pour soutenir son statut professionnel.

C'est dans cette double perspective qu'est né le présent projet de recherche, et nous allons, dans ce qui suit, présenter sa réalité, ses objectifs et les moyens que nous avons utilisés pour le mener à terme.

1.3 Objectifs de cette recherche

1.3.1 Formulation des objectifs

Nous reprenons dans ce qui suit les objectifs de cette recherche tels qu'ils ont été formulés lors de la demande de subvention auprès de PAREA.⁴ Nous sommes d'autant plus heureux de reprendre ces objectifs tels que nous les avons formulés au départ de notre projet que nous estimons nous y être conformés littéralement. Ces objectifs se formulaient donc ainsi :

- Amener les enseignants à une réflexion fondamentale sur leur métier;
- Amener les enseignants à prendre position par rapport à des pratiques pédagogiques suggérées, tout en leur offrant des données significatives pour pouvoir se comparer aux autres praticiens du réseau;
- Amener les enseignants à exprimer leurs propres pratiques pédagogiques et à les rendre accessibles à l'ensemble de leurs collègues.

1.3.2 Clarification des objectifs

D'une façon un peu plus détaillée, on peut nuancer ces objectifs comme suit : dans une perspective schönienne du praticien réflexif, ce projet visait à connaître la perception qu'ont les enseignants du collégial de leurs pratiques pédagogiques, afin de permettre à chacun d'eux d'établir des points de comparaison entre lui-même et ses collègues du réseau.

1.3.3 Création d'un instrument interactif

Pour y arriver, il s'agit en fait de créer un instrument interactif qui prendra la forme d'une base de référence colligeant diverses informations fournies par les praticiens eux-mêmes à propos de leurs pratiques pédagogiques, et de fournir en retour à ces derniers une information comparative sous forme de données quantitatives et qualitatives leur permettant de se situer, par rapport à la collectivité, sur l'ensemble des points abordés. Cette base de référence étant disponible sur le réseau Internet, tous les collègues ayant pris part à sa constitution en répondant au questionnaire en ligne pourront y avoir recours afin qu'ils puissent continuer à comparer leurs positions devant les énoncés du questionnaire à celles de l'ensemble des répondants.

1.3.4 Protection de la confidentialité

Afin de garantir la confidentialité des données, nous ne demanderons aux usagers qui s'inscriront pour participer à cette enquête ni leurs noms ni leurs prénoms, et nous nous contenterons du nom de l'institution dont ils proviennent, du département auquel ils appartiennent, et de la discipline

⁴ La reprise de ces objectifs tels que formulés dans notre projet initial justifie l'utilisation du passé, car il nous faut nous replacer dans la perspective où nous étions au moment de leur formulation et ce, même s'ils sont réalisés au moment où nous rédigeons ce rapport.

qu'ils enseignent ainsi que de quelques autres variables impersonnelles.

1.3.5 Contribution à la clarification du statut de l'enseignant professionnel

En préparant ces objectifs, nous avons espoir que ce travail allait permettre de clarifier le statut de l'enseignant professionnel du collégial à partir des pratiques pédagogiques jugées fondamentales⁵ et utilisées par des praticiens du réseau. De plus, par le biais de questions ouvertes où l'ensemble des enseignants peuvent faire état de leurs pratiques pédagogiques particulières, nous espérons pouvoir dégager l'image collective des praticiens du collégial, image devant laquelle ils pourront s'interroger sur eux-mêmes, sur leurs besoins de perfectionnement, sur leurs façons de donner collectivement leur enseignement et sur leurs manières de favoriser la réussite de leurs élèves.

1.3.6 Mise en commun de l'expertise professionnelle avec une prise en compte du nombre d'années d'expérience

Nous espérons également que cet exercice puisse permettre un enrichissement collectif de ces praticiens par une mise en commun de leur expérience professionnelle, ce qui pourrait les soutenir dans leur effort de professionnalisation de leur métier. En outre, la prise en compte du nombre d'années d'expérience rendra possible une comparaison de l'outillage pédagogique des divers groupes d'âge et permettra de dégager l'expertise des praticiens qui, après avoir assuré la fondation des cégeps, sont sur le point de quitter ces institutions et d'arriver à leur retraite.

1.3.7 Constante consultation des collègues

En un mot, l'objectif majeur visé par cette cueillette de données consiste à permettre aux praticiens de se questionner et de se prononcer sur un certain nombre d'attitudes et de pratiques pédagogiques importantes du niveau collégial. Des consultations préalables auprès d'une bonne variété de collègues expérimentés nous permettront d'établir les points névralgiques dans les attitudes et les pratiques pédagogiques les plus communes, et la partie la plus sensible a consistera surtout à traduire ces points avec des énoncés clairs, précis et univoques, ce que nous travaillerons avec un soin particulier en parallèle avec une consultation constante d'une grande équipe de nos collègues.

5. Ces pratiques pédagogiques dites fondamentales sont repérées dans la littérature mentionnée dans l'état de la question et validées par des groupes d'enseignants d'expérience à qui elles sont présentées.

Chapitre 2 Méthodologie

2.1 Des objectifs à la méthodologie

Les objectifs étant clarifiés, nous allons, dans ce qui suit, expliquer le processus qui nous a permis de les atteindre. Celui-ci s'est déroulé en quatre temps majeurs : le premier a été celui de l'exploration documentaire et de la consultation des collègues; le deuxième, celui des étapes concrètes et des critères d'opération qui nous ont guidés dans la préparation du questionnaire; le troisième, celui de la constitution d'une réserve d'énoncés et de capsules pédagogiques à la base de la version finale et bilingue du questionnaire; et le dernier, celui de la création de l'instrument interactif qui a servi à la passation du questionnaire en ligne et par là-même à la collecte des données et à la production d'une rétroaction aux répondants.

2.1.1 L'exploration documentaire et la consultation des collègues

La démarche qui s'est imposée à partir des objectifs tels qu'ils étaient stipulés a nécessité de prendre dans un premier temps les moyens pour recueillir sous forme d'énoncés brefs, clairs et précis les attitudes et les pratiques pédagogiques les plus représentatives de l'enseignement collégial. C'était là la première préoccupation méthodologique à laquelle il fallait se consacrer.

2.1.1.1 Quelques auteurs consultés

Même si la consultation documentaire s'est étendue à un très grand nombre d'ouvrages que nous n'avons pas le temps d'énumérer ici mais dont on pourra trouver les traces dans l'annexe bibliographique de ce rapport, il nous faut citer en particulier les auteurs suivants qui ont joué un rôle prépondérant dans cette étape et qui nous ont particulièrement inspirés, à savoir :

G. Archambault (1999), C. Gauthier et autres (1997), C. Gohier et autres (1999), J. Laliberté et S. Dorais (1999), C. Lessard (1998), le Conseil Supérieur de l'Éducation (1992, 2000), P. Perrenoud (1992, 1993, 1994a, 1994b, 1996a, 1996b, 1996c, 1997, 1998, 1999), D. Roy, (1991), D. A. Schön (1983, 1991, 1994), M. Altet (1996), M. Huberman (1989, 1992), P. Meirieu (1987, 1992), Y. St-Arnaud (1995). Nous avons également consulté avec un soin particulier un questionnaire qui avait été construit par M. Jacques Bordier⁶, lequel questionnaire nous avait donné en quelque sorte l'inspiration du départ, à l'origine de tout ce projet de recherche.

2.1.1.2 Un intérêt particulier à certaines recherches universitaires et à la recherche de

6. Il s'agit d'un questionnaire élaboré par M. Jacques Bordier il y a plus d'une décennie, dans le cadre d'un cours au département des sciences de l'éducation à la téléuniversité et dans lequel il voulait faire réfléchir les futurs maîtres sur leurs propres stratégies pédagogiques et didactiques, en ayant recours à la technologie moderne.

G. Archambault (1999)

Nous avons également consulté avec un intérêt particulier les données disponibles dans les recherches universitaires qui ont servi de base aux instruments autodiagnostiques présentés dans la recherche de Archambault (1999) ainsi que cette recherche elle-même où Archambault a inventorié environ quatre-vingts pratiques pédagogiques du collégial.

2.1.1.3 Une consultation personnelle d'un grand nombre de nos collègues du réseau

En outre, nous avons consulté un grand nombre (plus d'une trentaine) d'enseignants dans notre propre établissement collégial et quelques-uns reconnus dans le réseau pour leur engagement pédagogique. Ces personnes consultées, en plus de nous éclairer par leur propre expérience, ont réagi aux énoncés retenus à partir des données des recherches et ont permis ainsi une bonification et un enrichissement de ces énoncés.

Nous aimerions aussi noter avec intérêt les petites entrevues individuelles que nous avons effectuées avec une trentaine d'enseignants, entrevues qui tournaient autour d'une seule question qui s'énonçait comme suit : « À la lumière de ton expérience dans l'enseignement, quelle serait l'attitude ou la stratégie à privilégier pour vraiment rejoindre nos jeunes? »

Ces petites entrevues ont donné lieu à des échanges très riches, et elles se passaient en deux temps : un premier échange sur la question posée où l'enseignant répondait d'une façon un peu spontanée à la question posée, à la suite de quoi, nous prenions le temps de résumer l'essentiel de ses propos; dans un deuxième temps, nous revenions lui présenter le résumé de ses idées et en valider le contenu. En plus de nous mettre sur des pistes de stratégies et d'attitudes pédagogiques fort intéressantes, ces petites rencontres nous ont fourni des occasions privilégiées pour échanger avec nos collègues sur l'essentiel de notre métier. À titre d'illustration de ce que nous retenions de ces rencontres, nous présenterons dans une annexe un résumé de l'une d'entre elles.

(Voir annexe 04)

2.1.2 Quelques étapes dans la préparation du questionnaire

Dans ce qui suit, nous aimerions rappeler au lecteur certaines étapes particulièrement importantes qui nous ont guidés dans la préparation du questionnaire et qui ont mené en particulier à la mise sur pied d'une grande banque d'énoncés et de capsules pédagogiques particulièrement utiles pour la fabrication du questionnaire.

2.1.2.1 Recours au programme Nvivo pour le classement de l'information

Dans cette ambiance de documentation et de classification des idées et des énoncés significatifs pour la préparation du recueil d'énoncés, la tâche était devenue assez complexe pour être gérée d'une façon manuelle. C'est pourquoi, nous avons eu recours au programme Nvivo pour une classification par nœuds, ce qui avait la vertu de colliger les données autour de mots vedettes, nous permettant ainsi de les regrouper par thèmes, tout en gardant un lien immédiat avec les textes des auteurs. Ce recours partiel à Nvivo nous a rendu un bon service, notamment pour le travail de codification et pour celui de catégorisation qui a suivi. Dans une autre recherche nous avons eu un recours plus extensif à ce logiciel, mais dans le cadre de ce travail, nous nous sommes contentés de cet usage restreint.

Après ce travail de codification et de catégorisation facilité par le recours à Nvivo, nous nous sommes occupés à développer des balises et une méthode en plusieurs temps, sur laquelle il serait trop long de s'arrêter dans le cadre de ce rapport. Aussi nous contentons-nous de faire quelques remarques sur les grandes lignes du processus méthodologique qui y a été suivi.

2.1.2.2 Quelques éclaircissements quant à l'approche suivie

Si quelqu'un regarde a posteriori le nombre de versions que nous avons faites pour en arriver à la version finale de ce questionnaire, il pourrait se décourager, mais s'il comprend la logique qui nous a guidés, il trouvera le travail moins fastidieux. Nous n'avons pas l'intention d'examiner ce qui s'est passé concrètement dans la vingtaine de versions qui ont précédé la version finale de ce questionnaire. Nous voulons plutôt dégager la logique inhérente à l'ensemble de cette opération.

2.1.2.2.1 L'essentiel de la démarche

Pour nous en tenir à l'essentiel de cette opération, nous partirons donc du moment où, après avoir consulté toutes les ressources documentaires disponibles et pris en note tout ce qui se rapportait de près ou de loin à notre sujet, nous avons procédé à un premier travail de formulation de ces idées retenues dans la documentation sous forme de courts énoncés qui s'arrêtaient chacun sur un aspect très simple se rapportant aux attitudes ou aux pratiques pédagogiques du collégial. Il va sans dire que nous avons alors une orientation générale qui allait nous guider dans le traitement de l'ensemble de la documentation retenue, mais ce large ratissage ne pouvait pas nous permettre la précision nécessaire pour éliminer facilement les parties jugées inappropriées. De fait, à ce niveau, nous menions une opération assez délicate et importante pour le reste du travail à venir, car, d'une part, il nous fallait prendre des décisions concernant les bribes d'informations ramassées autour d'un thème très général qui n'avait pas encore une structure précise, et, d'autre part, nous ne voulions pas écarter facilement certains passages de peur qu'en avançant dans le

travail nous leur découvriions une importance qu'ils n'avaient pas au moment de ce déblayage.

2.1.2.2 Deux critères appliqués avec souplesse

Devant cette incertitude méthodologique, nous avons fait le choix de garder le plus grand nombre possible d'idées jugées le moins pertinentes, avec l'intention d'en éliminer subséquemment à mesure qu'une structure plus nuancée allait émerger de ce large déblayage. Nous avons donc avancé avec deux critères très simples : l'information à retenir devait vraiment se rapporter soit aux attitudes soit aux pratiques pédagogiques d'une façon générale, avec une préférence de plus en plus marquée pour celle qui se rapportait plus directement de l'ordre des études collégiales. Ceci vient du fait que nous avons colligé une information pédagogique assez large qui pouvait relever de tous les niveaux scolaires, en pensant que, même si le niveau collégial est particulier, il reste quand même régi par des principes pédagogiques universels. C'est pourquoi, nous avons quand même gardé la partie de notre documentation qui s'arrêtait sur des principes pédagogiques plutôt que sur des pratiques émanant du milieu collégial. Cette souplesse dans les critères de sélection des énoncés nous a permis de garder un éventail assez grand, retardant ainsi le moment de l'élimination de certaines idées dont l'appartenance au milieu collégial n'était pas évidente.

2.1.2.3 Classement de l'information colligée

Une fois ces critères identifiés, il nous a fallu établir des façons de faire pour classer l'information colligée en sections pouvant nous rapprocher de notre visée. Nous sommes alors partis de deux pôles importants : l'enseignant professionnel et ses qualités de base, et l'élève avec les compétences qu'il est appelé à développer et les difficultés majeures auxquelles il peut être confronté.

2.1.2.3.1 Les qualités de l'enseignant

Du côté des qualités de l'enseignant, nous avons retenu deux sections majeures : les qualités professionnelles et les qualités émotionnelles. Cela correspondait au titre même de la recherche : les attitudes et les pratiques pédagogiques.

- Autour des qualités professionnelles, nous avons rassemblé tout ce qui avait trait aux qualités cognitives, réflexives, pédagogiques, organisationnelles et intellectuelles (rattachées à des compétences disciplinaires et didactiques), etc.
- Et autour des qualités émotionnelles, nous avons rassemblé tout ce qui avait trait aux qualités affectives, relationnelles, communicationnelles, morales, etc.

2.1.2.3.2 Les compétences de l'élève

Du côté des compétences que l'élève est appelé à développer et des difficultés auxquelles il peut être confronté, nous avons organisé l'information en lien avec les qualités de l'enseignant.

Autour des compétences à acquérir, nous avons pointé des habiletés fondamentales comme la capacité : de lire tout support culturel (écrit, image, film), de le comprendre, de l'analyser et d'avoir à son endroit un minimum d'esprit critique;

- de s'exprimer par écrit et par oral;
- de réfléchir et de raisonner et d'exprimer avec clarté un point de vue, de l'argumenter, d'acquérir une rigueur de pensée;
- de gérer les données et de mobiliser les connaissances requises dans la construction des projets significatifs;
- de s'instruire tout en acquérant une autonomie de sa pensée et de sa personne;
- de développer un savoir-être aussi important que le savoir-faire, de manière à bien vivre avec les autres et à s'épanouir par ses relations.

Autour des difficultés auxquelles l'élève peut être confronté, nous avons rassemblé des éléments susceptibles d'amener les professeurs :

- à favoriser les travaux de groupe;
- à mettre en place des structures de soutien de l'élève;
- à mettre en place une pédagogie par compétences;
- à revoir l'outil et les critères d'évaluation de l'élève;
- à instituer des stages de gestion mentale;
- à valoriser l'étude dirigée;
- etc.

2.1.2.3.3 Un travail d'étiquetage

Ces grandes divisions, bien que temporaires et appelées à être modifiées, enrichies et explicitées, nous ont permis d'étiqueter l'information colligée et de la classer temporairement dans de grands tiroirs, en attendant de raffiner davantage le classement et d'en arriver à des sections plus autonomes tout en étant complémentaires les unes aux autres. Ce partage de l'information nous a rapprochés d'une structure qui allait donner lieu à un plan d'ensemble où le contenu disponible était raisonnablement départagé en sections distinctes et complémentaires. Dès lors, nous pouvions commencer à traduire l'information contenue dans chaque section en énoncés simples traduisant soit l'une ou l'autre des qualités retenues de l'enseignant professionnel, soit l'une ou l'autre des compétences souhaitées chez les élèves.

2.1.2.3.4 Transformation des idées retenues en énoncés simples

À partir de là, il nous a fallu transformer les idées retenues en énoncés simples, traduisant des aspects concrets de la pratique pédagogique dans laquelle pouvait se reconnaître un certain nombre d'enseignants au collégial. Là où nous avons des passages dans la documentation qui étaient trop riches pour être traductibles en des énoncés simples, nous avons procédé à les subordonner à une catégorie ou à une idée principale, mais nous avons quand même une préférence pour les passages qui pouvaient donner lieu à des énoncés simples, clairs et précis.

□ Quelques exemples

Voici, à titre d'exemples, quelques énoncés simples formulés déjà dans cette phase d'extraction à partir de la documentation générale, et quelques autres qui ont donné lieu à une ramification de plusieurs énoncés à partir d'une idée capitale.

- Exemples d'énoncés simples :

1. Avant d'enseigner une nouvelle notion, je prends le temps de la situer dans l'époque où elle est apparue.
2. Avant d'introduire un nouveau concept, je tente de le justifier aux élèves en présentant plusieurs situations pour lesquelles il pourrait servir.
3. J'accorde une plus grande importance à la compréhension des concepts qu'à la rétention de la matière.
4. J'associe les élèves aux décisions qui les concernent.
5. J'accorde une place très importante à l'enseignement magistral.

On remarquera que certains de ces énoncés simples ont persisté jusqu'à la version finale du questionnaire soit parce qu'ils avaient déjà atteint leur formulation définitive, soit parce qu'ils contenaient des idées prioritaires qu'il nous a fallu reformuler ou repréciser.

- Exemples d'énoncés ramifiés à partir d'une idée capitale :

1. Dans mes démarches, je vise sérieusement à
 - 1.1 favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages;
 - 1.2 développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement;
 - 1.3 mettre l'accent sur la participation des élèves;
 - 1.4 mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement;
 - 1.5 mettre à contribution une diversité de stratégies d'apprentissage;
 - 1.6 inscrire mon enseignement dans une dynamique de programme et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études.
2. Mon évolution professionnelle me porte à donner une égale importance aux six champs

suivants des savoirs mobilisés par les compétences :

- 2.1 Le champ de la discipline (connaissances et savoirs reliés directement à la discipline ou à la spécialité professionnelle).
- 2.2 Le champ de la didactique (où l'apprentissage est abordé en fonction de la logique des savoirs).
- 2.3 Le champ de la pédagogie (où l'apprentissage est abordé en référence à la relation entre les acteurs impliqués).
- 2.4 Le champ des programmes (connaissances relatives aux particularités des programmes d'études et tout particulièrement aux différentes phases de leur développement).
- 2.5 Le champ des technologies de l'information et de la communication (techniques, didactiques, pédagogiques, sociologiques et même politiques).
- 2.6 Enfin, le champ de la recherche (qui rend possible l'appropriation des résultats de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ainsi que leur réinvestissement dans la pratique).

De fait, dans ces énoncés ramifiés, on part d'une idée capitale et on la subdivise dans ses diverses composantes, tout en sachant que ces dernières ne sauraient être toutes retenues. L'avantage toutefois, c'est qu'elles sont encore là pour être reprises à un stade plus avancé de la recherche, et elles sont déjà exprimées dans un énoncé relativement simplifié.

Cette opération d'extraction générale des énoncés simples ou ramifiés, à partir de la documentation générale, a donné naissance à un premier inventaire de plus d'une vingtaine de pages et totalisant plus de trois cents énoncés possibles.

Comme nous le disions un peu plus haut, nous ne nous arrêterons pas ici sur les multiples étapes d'épuration qui ont mené graduellement d'abord à une première version du questionnaire et, ensuite, à une vingtaine d'autres versions qui ont mené à la version finale. Le lecteur intéressé, surtout le lecteur-chercheur qui en est à ses premières armes, pourrait nous contacter pour avoir accès à toutes les étapes qui ont mené vers cette extraction graduelle du questionnaire final à partir des données brutes qui avaient été ramassées et organisées.

2.1.3 Banque d'énoncés et capsules pédagogiques

2.1.3.1 Une banque de plus de 300 énoncés

Ce qui était attendu de la première étape sur le plan méthodologique, c'était la constitution d'un recueil d'énoncés très vaste, qui comprendrait l'essentiel des attitudes et des pratiques pédagogiques du collégial, et ce, dans le but de proposer ces pratiques à l'ensemble des praticiens du réseau pour connaître l'utilisation qu'ils en font.

L'ensemble de ces consultations nous a permis de constituer une réserve d'énoncés qui s'étendait à un bon nombre d'aspects pédagogiques de la pratique collégiale. Ces énoncés étaient au nombre de 169, mais, la plupart du temps, ils étaient enrichis par des énoncés secondaires, ce qui nous faisait une réserve brute de plus de 300 items qui émergeaient de l'ensemble de cette consultation documentaire. Nous avons ainsi une vue d'ensemble sur les divers éléments dont il était possible de tenir compte dans l'élaboration du recueil d'énoncés qui devait émaner de tout cela.

2.1.3.2 Une banque d'une centaine de capsules pédagogiques

Devant la richesse de cette documentation, dont nous avons extrait les énoncés qui allaient servir à la fabrication du questionnaire, nous avons voulu référer les répondants, en même temps qu'ils répondaient au questionnaire, à des extraits significatifs pouvant les aider à expliciter les thèmes abordés dans les énoncés. Nous avons colligé à cet effet grand nombre de fiches documentaires auxquelles nous avons donné le nom de « capsules pédagogiques ». De fait, nous étions rendus à une centaine de ces capsules au moment où, en discutant avec nos conseillers, nous avons trouvé qu'il n'était pas réaliste d'alourdir davantage le questionnaire qui allait déjà exiger un grand effort de la part de nos collègues, d'une part, pour prendre position devant les nombreux énoncés, et, d'autre part, pour nuancer leurs choix avec des remarques et des commentaires. Y ajouter les capsules pédagogiques aurait pu devenir un obstacle pour les gens sérieux, qui auraient pu être découragés par l'ampleur de la tâche. A posteriori, nous estimons avoir bien fait d'avoir interrompu cette activité en cours de route, car, dans un premier temps, il nous fallait plutôt faciliter le travail des répondants et non les décourager.

2.1.3.2.1 Un retour possible à ces capsules pédagogiques dans une version améliorée du questionnaire

Mais cette idée de mettre à la portée de ceux qui le désirent une information supplémentaire facultative pouvant être accessible sur demande par la magie électronique des hyperliens ne nous a pas quittés complètement! En principe, ce serait encore quelque chose qui pourrait s'ajouter dans une nouvelle version de ce questionnaire que l'on pourrait utiliser éventuellement dans un but de formation plutôt que dans un but d'enquête ou de sondage.

En effet, l'une des suites possibles au présent questionnaire déjà enrichi par les réponses et les commentaires d'un grand nombre de nos collègues du réseau, ce serait d'en faire une version améliorée, dans laquelle nous pourrions garder la quasi-totalité des questions actuelles, tout en conservant les réponses et les commentaires des collègues qui y ont déjà répondu, et tout en

s'offrant le loisir d'ajouter d'autres questions pertinentes à tel ou objet pédagogique non couvert dans la version actuelle.. Dans un tel cadre, en plus de pouvoir ajouter de nouvelles questions sur des points importants non abordés dans la version actuelle, il nous serait possible d'aller vérifier par exemple auprès des collègues les points sur lesquels nous sommes restés en quelque sorte sur notre appétit.

□ **Pour une autoévaluation accompagnée de formation**

Le nouveau questionnaire éventuel pourrait devenir un outil d'autoévaluation et de formation qui continuerait à s'enrichir de l'expérience collective, tout en fournissant aux usagers une comparaison avec les autres collègues sur les points essentiels de leurs pratiques. Il pourrait aussi leur offrir, à leur choix, des extraits qu'ils pourront consulter à volonté, afin de mieux cerner le sens de telle ou telle pratique abordée et de mieux comprendre une partie de la théorie qui la soutient, et c'est justement à ce niveau que les capsules pédagogiques pourraient être réutilisées.

□ **Un exemple pour illustrer l'utilité de ces capsules**

À titre d'exemple, nous pensons ici à l'énoncé 96, dans la dernière section sur l'engagement professionnel, qui se formulait comme suit : « Dans mon activité professionnelle, je m'inspire de modèles pédagogiques (par exemple : le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de la maîtrise, le modèle constructiviste, etc.). » Un bon nombre de nos collègues avaient répondu qu'ils n'avaient aucune idée de ces modèles pédagogiques. Dans un tel cas, on aurait pu associer cet énoncé avec un hyperlien conduisant à des extraits qui auraient présenté succinctement quelques-uns de ces modèles et qui auraient renvoyé également à des lectures possibles à l'intention de ceux qui voudraient en savoir plus.

2.1.3.2.2 Les capsules pédagogiques : une idée à raviver

Donc, même si nous avons abandonné l'idée d'un enrichissement du questionnaire avec des capsules pédagogiques, il serait fort pertinent et intéressant de la raviver dans une éventuelle reprise de ce questionnaire, qui pourrait être destiné, comme nous le disions tantôt, à la fois à l'autoévaluation et à la formation. Afin de donner une idée de ce à quoi pourraient ressembler de telles capsules, nous avons présenté en annexe une trentaine de celles que nous avons préparées pour la version actuelle du questionnaire, mais que nous avons abandonnées pour les raisons que nous venons d'évoquer. **(Voir annexe 01)**

2.1.4 Le questionnaire : une version finale

2.1.4.1 Le questionnaire version française

Dans ce qui suit, on trouvera une copie française du questionnaire avec une présentation de chacune des trois catégories que ce questionnaire contient, avec le titre de chacune des treize sections ainsi que les numéros séquentiels et les énoncés des cent cinq questions.

**Les attitudes
et les pratiques pédagogiques
des enseignants
au collégial**

Questionnaire

Préparé par

**Joseph Chbat
Professeur de philosophie
Collège André-Grasset**

jchbat@videotron.ca ou jchbat@grasset.qc.ca

**En collaboration avec
Jean-Denis Groleau,
Jacques Bordier
et Paul Guertin**

Dans le cadre d'un projet PAREA (2000-2003)

Questions

Première catégorie :

Enseignement, apprentissage et évaluation

46 questions

Cette partie permettra de se poser des questions comme les suivantes :

- Que signifie **enseigner**? Quels sont les objectifs fondamentaux de l'enseignement? Quelles approches didactiques doit-on privilégier? De quelle façon peut-on s'adapter à la réalité des élèves et faire preuve de flexibilité à leur endroit?
- Que signifie **apprendre**? Qu'est-ce qui peut motiver un élève à apprendre? Pourquoi faut-il impliquer les élèves dans leur apprentissage? Quelle est l'importance de **l'intégration et du transfert des connaissances**?
- Que signifie **évaluer**? Quels sont les objectifs et les critères d'évaluation? Sur quels aspects de la formation l'évaluation doit-elle s'arrêter? Les contrôles doivent-ils être fidèles aux apprentissages? Doit-on remettre en question l'évaluation en fonction des résultats? Quelle importance faut-il donner à une **évaluation formative**? Etc.

Section 1 : En préparant mes cours...

1. Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours.
2. Je consacre beaucoup de temps à trouver des façons de rendre le contenu accessible.
3. Je favorise une approche centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes.
4. Je favorise une approche qui fait participer les élèves.
5. Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis ministériels.

Section 2 : En donnant mes cours ...

6. Je justifie un nouveau concept aux élèves en présentant des situations pour lesquelles il pourrait servir.
7. Au début d'un cours, je résume ou fais résumer l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent.
8. Au début d'un cours, je fais résumer par les élèves l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent.
9. Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière.
10. À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu.
11. À la fin d'une partie importante de la matière, je donne l'occasion aux élèves de produire un résumé de l'essentiel de la matière.
12. À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant.
13. À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant.
14. Je vérifie fréquemment la compréhension que les élèves ont du contenu.
15. J'utilise une approche magistrale.
16. J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe.
17. Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques.
18. Je réexplique la matière autant de fois que nécessaire.
19. Je permets à des élèves qui ont bien compris la matière de l'expliquer à ceux qui l'ont moins bien comprise.

Section 3 : En pensant aux travaux de mes élèves

20. Mes élèves ont du travail à toutes les semaines.
21. Je corrige tous les travaux que j'exige de mes élèves.
22. Parmi les travaux que je donne aux élèves, il y a des lectures importantes que je prévois au programme.
23. Je limite la quantité de travaux évalués afin de ne pas être dépassé par la correction.
24. Parmi les divers travaux que je fais faire à mes élèves en dehors des cours, il y a au moins un grand travail par session.

Section 4 : En pensant aux aptitudes de mes élèves...

25. J'utilise différentes techniques d'enseignement.
26. Je règle mon enseignement en fonction des élèves qui ont un rythme moyen d'apprentissage.
27. J'organise les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage (du plus simple au plus complexe).
28. Quand des activités prévues pour un cours ne fonctionnent pas, je leur substitue immédiatement des activités plus pertinentes.
29. Je fais décrire par mes élèves les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes qui leur sont posés.
30. Il m'arrive d'étaler les échéances dans le temps pour permettre aux élèves ayant un rythme d'apprentissage plus lent de réussir aux moments où ils sont prêts.

Section 5 : En pensant à l'évaluation de mes élèves...

31. Je prends beaucoup de temps pour préparer mes évaluations (par exemple, environ 4 heures pour un examen intrasessionnel).
32. Je prends le temps de communiquer clairement à mes élèves les objectifs et les critères de mes évaluations.
33. Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives.
34. Je fournis à mes élèves des commentaires précis sur les travaux que je corrige.
35. Mon évaluation porte sur les seuls aspects importants du cours.
36. La pondération de mes évaluations est proportionnelle au contenu réellement couvert.
37. Dans mes évaluations, je tiens compte des efforts et du progrès de mes élèves.
38. Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension.
39. Je m'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève.
40. J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves.
41. Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours.
42. Je remets en question mes méthodes d'évaluation.

Section 6 : En faisant le bilan de mon activité pédagogique...

43. Je me perçois comme un(e) enseignant(e) qui réussit à motiver les élèves pour l'apprentissage.
44. Mes élèves me perçoivent comme passionné par mon travail.
45. Je réalise mes objectifs avec mes élèves.
46. Je réalise les objectifs du programme avec mes élèves.

Deuxième catégorie :
Relation avec les élèves

27 Questions

Cette partie permettra d'aborder des thèmes comme les suivants :

- Comment caractériser l'ensemble de la relation avec les élèves?
- Quelle est la qualité de la présence et de l'attention aux élèves?
- Quels sont les moyens utilisés pour identifier les besoins des élèves et leurs difficultés?
- Quel type d'intervention faut-il envisager avec les élèves?
- Comment se situer par rapport à l'émotivité et à l'aide particulière des élèves?
- Comment s'organiser pour tenir compte des difficultés cognitives des élèves?
- Etc.

Section 7 : En pensant à l'impact des premiers contacts avec mes élèves...

47. Dès le début de mes cours, je crée une ambiance de dialogue, d'échange et d'interaction avec mes élèves.
48. Dès le début de ma relation avec mes élèves, je me sens à l'aise.
49. Lors de mes premiers contacts avec mes élèves, je réussis à créer un climat de confiance.
50. Dès le début des cours, j'explique à mes élèves le type de relation que je privilégie avec eux..
51. Dès le premier cours, je présente clairement mes exigences à mes élèves.
52. Dans mes contacts avec mes élèves, j'établis une relation de camaraderie.
53. Dès les premiers cours de la session, j'apprends les noms de mes élèves.
54. Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne.

Section 8 : En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves ...

55. Je suis toujours conscient que mes paroles et mes actions ont un impact émotionnel sur mes élèves.
56. Je rassure mes élèves quant à leur capacité de réussir mon cours.
57. Je m'intéresse aux situations agréables ou difficiles que vivent mes élèves.
58. Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente.
59. Je félicite mes élèves lorsqu'ils réussissent une tâche difficile.
60. Je fais attention pour ne pas générer chez mes élèves des blocages émotifs pouvant nuire à leur apprentissage.
61. En classe, je gère avec souplesse les règles établies pour le fonctionnement du groupe.
62. Je suscite l'humour dans les contacts avec mes élèves.
63. Devant mes élèves, je reconnais et j'accepte mes erreurs quand j'en fais.

Section 9 : En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation...

64. J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine.
65. Je propose à mes élèves des méthodes pour la prise de notes.
66. Je propose à mes élèves des méthodes pour la gestion du temps.
67. Je propose à mes élèves des méthodes pour se préparer à des examens.
68. Je propose à mes élèves des méthodes pour gérer le stress.
69. J'ai recours à des formes d'aide individuelle pour les élèves en difficulté.
70. Je justifie aux élèves les tâches que je leur propose.
71. Je tiens compte des suggestions de mes élèves dans mes décisions.
72. Je prends le temps de parler avec les élèves des choses qui les intéressent au quotidien.
73. J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels.

Troisième catégorie :
Attitudes professionnelles

32 Questions

Cette partie permettra de réfléchir à des thèmes comme les suivants :

- Quel est l'essentiel de la compétence d'un enseignant professionnel?
- Quelles sont les principales finalités de la formation des élèves?
- Quel type de citoyen doit-on contribuer à former?
- Comment doit-on se réajuster en professionnel au programme d'études de ses élèves?
- Quelle sorte de relation doit-on établir avec les collègues de sa profession?
- Comment assurer l'insertion des nouveaux collègues?
- Comment contribuer à la création d'un référentiel commun?
- Etc.

Section 10 : En pensant à mes propres compétences...

74. Verbalement, je m'exprime de façon claire et précise.
75. Par écrit, je m'exprime de façon claire et précise.
76. Je maîtrise suffisamment les compétences générales que je voudrais faire acquérir à mes élèves à travers ma discipline (par exemple, l'analyse et la synthèse, l'expression claire et précise des idées, la compréhension claire et précise des textes, etc.).
77. J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline.
78. Je me sens à l'aise lorsque les questions des élèves dépassent le contenu de mon enseignement.
79. Je possède un éventail d'outils pédagogiques qui m'aide à m'adapter aux diverses situations que je rencontre.
80. Dans mon travail, je suis organisé et structuré.

81. J'analyse et je critique mes pratiques pédagogiques.

Section 11 : En pensant aux compétences que je dois faire acquérir aux élèves...

82. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur compréhension de textes.

83. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit d'analyse.

84. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit de synthèse.

85. Dans mes cours, j'amène mes élèves à exprimer leur point de vue.

86. Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur.

87. Dans mes cours, j'amène mes élèves à trouver l'information pertinente pour un sujet donné.

88. Dans mes cours, j'amène mes élèves à intégrer les nouvelles informations à leurs connaissances.

Section 12 : En pensant aux finalités de mon métier...

À quel degré estimez-vous atteindre avec vos élèves les finalités suivantes de l'éducation?

89. **Finalité de l'éducation : Faire acquérir les connaissances.**

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

90. **Finalité de l'éducation : Former l'intelligence rationnelle.**

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

91. **Finalité de l'éducation : Former l'intelligence émotionnelle.**

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

92. **Finalité de l'éducation : Faire intégrer le savoir.**

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

93. **Finalité de l'éducation : Faire acquérir une autonomie.**

Très faible

Faible

Moyen

Fort

- () Très fort
94. **Finalité de l'éducation : Faire acquérir à la majorité des élèves une maîtrise correcte des habiletés intellectuelles de base.**
- () Très faible
- () Faible
- () Moyen
- () Fort
- () Très fort
95. **Finalité de l'éducation : Faire cheminer vers l'excellence la majorité des élèves.**
- () Très faible
- () Faible
- () Moyen
- () Fort
- () Très fort

Section 13 : En pensant à mon engagement professionnel...

96. Dans mon activité professionnelle, je m'inspire de modèles pédagogiques (par exemple : le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de la maîtrise, le modèle constructiviste, etc.).
97. J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves (auditifs/visuels, intuitifs/analytiques, etc.).
98. Je ressens le besoin de perfectionnement et de formation continue.
99. Je gère activement ma formation continue.
100. Je me considère comme un professionnel, au même titre qu'un médecin ou qu'un avocat.
101. Je me considère comme un enseignant-chercheur (c'est-à-dire comme quelqu'un qui ne cesse de se questionner, de se former, de vouloir en savoir plus sur plusieurs domaines du savoir...).
102. Je m'implique au sein de mon département dans les travaux concernant l'approche programme.
103. Je partage mon savoir avec mes collègues (par exemple : par la participation à des congrès, par la rédaction d'articles à caractère scientifique, par la participation à des ateliers de formation, etc.).
104. Je partage avec mes collègues débutants mon savoir-faire d'enseignant.
105. J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle devant laquelle ils devraient répondre de leurs actes pédagogiques et de leur comportement professionnel.

Tableau 01 : Le questionnaire (version française)

2.1.4.2 Le questionnaire version anglaise (Voir annexe 02)

Comme nous avons produit une version anglaise de ce questionnaire afin de faciliter le travail de nos collègues anglophones et afin d'offrir à l'ensemble du réseau un service bilingue, nous joignons une copie de cette version anglaise à l'annexe 02.

2.1.5 Un instrument interactif

2.1.5.1 Un questionnaire en ligne et une rétroaction immédiate

Rappelons ici qu'en même temps que nous travaillions sur la mise au point du questionnaire sur les attitudes et les pratiques pédagogiques nous supervisions également une équipe technique qui travaillait en parallèle sur la conception et la mise au point d'un instrument interactif qui devait placer le questionnaire final en ligne et en assurer ainsi une plus grande accessibilité à tout le réseau collégial.

Mais le travail ne consistait pas seulement à rendre accessible le questionnaire à distance, il visait également à fournir par ce biais une rétroaction immédiate aux répondants. En effet, après chacune des sections du questionnaire, le système générait au répondant pour chacun des énoncés une rétroaction sous forme de calculs statistiques faits sur-le-champ et permettant le classement du répondant dans chacun des énoncés auquel il avait répondu et une double comparaison (chiffres et diagrammes) : d'une part, avec l'ensemble des répondants du réseau; et, d'autre part, avec les répondants codisciplinaires.

2.1.5.2 Une rétroaction incitative

Cette rétroaction est devenue de plus en plus significative à mesure que le nombre des répondants a augmenté, ce qui a constitué pour les répondants un incitatif à revenir vérifier l'évolution de la situation, car à chaque fois qu'ils se branchaient au système, ils étaient comparés à tous les répondants. Cela a dû également en inciter quelques-uns à répondre aux sections qu'ils avaient mises de côté, car tant et aussi longtemps qu'une section n'est pas complétée, ils ne pouvaient pas y voir la compilation des résultats. Ajoutons ici que tant que nous laisserons ce questionnaire disponible en ligne, il restera possible d'y accueillir de nouveaux répondants et d'enrichir ainsi la base de données. En outre, tout répondant pourra accéder à l'ensemble des données et, au besoin, s'en faire une copie pour son usage personnel.

Cet instrument interactif a occupé une bonne part de notre préoccupation méthodologique, car il a fallu le concevoir, le valider, le tester et le mettre en fonction, après avoir préparé en parallèle tout ce qui relève du contenu pédagogique et didactique.

Au chapitre suivant où nous présenterons les résultats d'une manière générale, nous reviendrons sur le détail de fonctionnement de cet instrument interactif et nous expliquerons son format, son utilisation et son monde d'interaction avec les répondants. Le lecteur pourra alors en comprendre l'utilité d'une manière plus précise et plus détaillée. Il convient de faire remarquer ici que plusieurs de nos collègues nous ont souligné l'intérêt qu'ils trouvaient à l'utilisation de cet outil et la satisfaction que cela leur apportait d'en recevoir une rétroaction immédiate.

Certains ont même suggéré de transposer l'utilisation de cet outil à d'autres usages pouvant intéresser des organismes ou des groupes, désireux de prendre le pouls de leurs collègues et d'établir en toute confidentialité des comparaisons entre le point de vue du répondant et celui de son groupe. C'est là une manière d'assurer la possibilité de sortir de l'isolement professionnel sans avoir ni à se déplacer ni à dévoiler son identité.

2.1.5.3 Deux suggestions d'utilisation de cet outil dans d'autres niveaux

En rapport avec l'utilité pédagogique de cet outil interactif, dans la foulée des réactions positives que nous avons recueillies à son endroit chez nos collègues du réseau, nous avons eu en particulier deux suggestions d'utilisation que nous présentons ci-dessous.

2.1.5.3.1 Auprès des chargés de cours à l'UQAR

D'une façon explicite, la première initiative a été celle de madame Jacinthe Tardif, chargée de cours à l'UQAR, qui s'occupe du développement pédagogique auprès des autres chargés de cours. Madame Tardif nous a demandé la permission de faire remplir ce questionnaire par ses collègues, ce qui a permis plus d'un trentaine de ces chargé(e)s de cours de remplir ce questionnaire en ligne et de participer ainsi à l'enrichissement de la base de données. Nous avons alors procédé à isoler leurs résultats collectifs permettant ainsi à madame Tardif d'avoir une bonne idée du positionnement de son groupe devant toutes les questions abordées dans le questionnaire, et ce qui lui a permis également d'entamer une réflexion sur les points jugés importants et pertinents et de produire un rapport qu'elle a rendu accessible aux responsables du développement pédagogique de l'UQAR.

2.1.5.3.2 Auprès des futurs enseignants du collégial

Quant à la deuxième initiative qui n'a pu se concrétiser encore mais qui pourrait l'être, elle est venue d'une suggestion d'une enseignante au collège de Mérici, à Québec, madame Diane Cyrène, qui est également chargée de cours à l'Université Laval dans le cadre du Certificat en

Enseignement Collégial (CEC). Madame Cyrène estimait que l'inventaire des stratégies présentées dans le questionnaire pouvait offrir à ces étudiants une vue d'ensemble de ce qui les attend dans leur future profession.

2.1.5.4 Des moyens pour sensibiliser les collègues

2.1.5.4.1 Susciter l'intérêt et inciter à la participation (Voir l'annexe 03)

Toujours sur le plan méthodologique, il a fallu prévoir un ensemble de moyens pour sensibiliser les collègues du réseau collégial à l'ensemble du projet. Ces moyens ont visé à susciter l'intérêt du plus grand nombre de ces collègues ainsi que leur participation effective à cette enquête. À cet effet, nous avons mis au point un ensemble de communications orales et écrites; nous avons également préparé et effectué des visites à un grand nombre de collègues, visites qui se sont insérées dans le cadre de certaines journées pédagogiques et où des groupes de personnes intéressées ont répondu au questionnaire et participé à une séance d'échanges et de réactions pédagogiques à l'un ou l'autre des thèmes soulevés par le questionnaire. Nous présenterons ci-dessous le bilan de ces visites aux diverses institutions privées et publiques, et l'on pourra lire en annexe les textes des diverses communications qui ont servi à la promotion du questionnaire dans les institutions collégiales et dans les revues et les sites Web s'adressant au niveau collégial.

2.1.5.4.2 Une fructueuse opération de sensibilisation

Cette opération de sensibilisation du réseau à ce questionnaire nous a occupés pendant une bonne période, mais elle a donné des résultats intéressants. On peut imaginer que, s'il n'y avait pas eu tout ce travail de sensibilisation et de sollicitation, notre questionnaire n'aurait été connu que par une minorité de nos collègues. Aussi, grâce à ces contacts directs que nous avons pu avoir avec des groupes de nos collègues, nous avons réussi à faire comprendre à la grande majorité des répondants l'importance de révéler leur position réelle à l'endroit des énoncés abordés.

2.1.6 Les communications établies avec le réseau

2.1.6.1 Communication avec les collèges privés

2.1.6.1.1 Premiers contacts avec la commission des Directeurs des Études (D. É.)

(Voir annexe 04)

- Le premier pas entrepris pour faire connaître le projet et pour préparer le terrain à des interventions dans le réseau a été celui du contact établi avec le secrétaire général de l'ACPQ, M. Benoît Lauzière, et du président de la commission des D. É. du privé, M. Marcel Côté. Ce contact s'est avéré par la suite comme une clef d'entrée dans le réseau privé, et les

résultats n'ont pas tardé à se faire visibles : notamment, nous avons pu faire une présentation détaillée de notre projet à la commission des D. É., lors de la rencontre du 17 juin 2002 à l'auberge « Le Baluchon ».

- À la suite de cette réunion, nous avons obtenu une première confirmation d'une rencontre avec un collègue. Cette rencontre s'est tenue au tout début de la session d'automne, soit le 15 août 2002, au collègue Nouvelles Frontières, à Gatineau. Nous avons obtenu également une promesse de deux autres rencontres, que nous avons eu à reconfirmer durant l'été : la première avec le collègue d'Ellis, et elle s'est tenue le 12 août 2002, à Drummondville. Elle nous a permis de tester notre système pour la première fois avec un groupe d'une vingtaine de personnes. La seconde était avec l'École Nationale du Cap, et elle s'est tenue le 19 août 2002 à Shawinigan. Nous étions lancés pour la session, et les premières réactions des participants étaient très positives.
- Au retour de la réunion du 17 juin 2002, nous avons à préparer la relance de nos activités d'abord auprès de ceux qui avaient montré une préférence pour la session d'automne : il fallait les relancer pendant les vacances d'été; ensuite, auprès de ceux qui avaient montré une préférence pour l'hiver, et nous avons à leur rappeler l'activité d'abord au cours de la session d'automne et, ensuite, au début de la session d'hiver; et finalement auprès de ceux qui n'étaient pas présents à la rencontre du 17 juin et à qui il fallait écrire pour les informer d'abord du projet et de ses objectifs, et pour prévoir avec eux une date de visite dans le cadre d'une journée pédagogique.

2.1.6.1.2 Suite des communications avec les D. É. du privé ou avec leurs représentants

- Dès le début de la session d'automne 2002, nous avons relancé la communication avec les D.É. du privé pour en arriver à une entente sur les dates de visite à leurs institutions respectives, mais, en pratique, il n'était pas très simple pour eux de nous fixer une date, car notre rencontre prévue exigeait une demi-journée de travail avec les groupes intéressés, ce qui n'était possible qu'à l'intérieur des journées pédagogiques, lesquelles sont d'un nombre restreint dans une session. Il nous a donc fallu communiquer à plusieurs reprises avec les responsables pour arriver à un calendrier raisonnable.

2.1.6.1.3 Bilan de participation du secteur privé

RÉGION DE MONTRÉAL

- o COLLÈGE ANDRÉ-GRASSET : Entière collaboration : 2 groupes, un à l'automne et un à l'hiver, avec présentation, animation et partage pédagogique.
- o CENTENNIAL COLLEGE (Aucune réponse)
- o COLLÈGE FRANÇAIS (Aucune réponse)
- o COLLÈGE JEAN-DE-BRÉBEUF : Vu l'implication dans le dossier de cette recherche de notre regretté collègue Jean-Denis Groleau, qui était professeur de mathématiques à Brébeuf, il nous fallait absolument exposer le projet au plus grand nombre de ses collègues, et grâce à la

collaboration du service des études, nous avons organisé une rencontre avec un groupe d'intéressés. Le directeur des études espérait pouvoir en organiser une autre, mais le temps n'a pas permis cette récurrence

- COLLÈGE LASALLE : Bien que la directrice ait montré de l'intérêt pour ce projet lors de la rencontre des D. É. à l'auberge « Le Baluchon », nous n'avons pas réussi à organiser une rencontre faute de temps.
- CONSERVATOIRE LASALLE (Aucune réponse)
- MARIANOPOLIS COLLEGE : Une excellente collaboration avec organisation de deux groupes, matin et après-midi, lors d'une journée pédagogique à la session d'hiver 2003.
- COLLÈGE MARIE-DE-FRANCE (Aucune réponse)
- COLLÈGE MOTHER HOUSE (Aucune réponse)
- COLLÈGE O'SULLIVAN DE MONTRÉAL : Excellente collaboration. Un avant midi d'animation et de réponse au questionnaire qui a été très apprécié de part et d'autre, et où se sont impliqués tous les enseignants de ce collège.
- COLLÈGE STANISLAS : Une excellente visibilité. La direction de ce collège nous a invité pour une conférence sur l'intelligence émotionnelle destinée à l'ensemble des enseignants qui étaient tous présents. Durant cette conférence, nous avons présenté d'une façon très détaillée le questionnaire et la procédure pour y répondre, avec les résultats que cela donne.
- INSTITUT TECCART : Des échanges fort sérieux ont eu lieu avec le D. É. qui a montré un grand intérêt pour le questionnaire; il devait présenter l'activité à la commission pédagogique, mais le calendrier des activités n'a pas permis de donner suite à notre proposition.
- ÉCOLE DE MUSIQUE VINCENT-D'INDY : La directrice était très intéressée lors de la réunion des D. É., mais là aussi le temps a manqué pour la tenue de cette activité.
- ÉCOLE NATIONALE DE CIRQUE (Aucune réponse)
- LE COLLÈGE DANS LA CITÉ DE LA VILLA SAINTE-MARCELLINE (Aucune réponse)

RÉGION DE QUÉBEC

- CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY : Excellente collaboration, avec une séance de travail de trois heures comprenant la réponse au questionnaire par une vingtaine de professeurs et une séance de partage pédagogique.
- COLLÈGE BART (Aucune réponse)
- COLLÈGE MÉRICI : Excellente collaboration prise en charge par la conseillère pédagogique, madame Manon Paquette. Un bon groupe de répondants qui ont promis de faire connaître le questionnaire à l'ensemble du corps professoral.
- COLLÈGE O'SULLIVAN DE QUÉBEC : Un contact a été établi avec la responsable, mais n'a pas connu de lendemain.
- PETIT SÉMINAIRE DE QUÉBEC (Aucune réponse)

AUTRES RÉGIONS

- ÉCOLE COMMERCIALE DU CAP : Excellente collaboration, un bon groupe, assez important pour la dimension de l'institution.
- COLLÈGE D'AFFAIRES ELLIS : Excellente collaboration, un bon groupe, assez important pour la dimension de l'institution.
- COLLÈGE LAFLÈCHE : Excellente collaboration, avec une séance de travail de trois heures

comprenant la réponse au questionnaire par à peu près une quarantaine de professeurs, suivie par une séance de partage pédagogique.

- COLLÈGE DE LÉVIS (Aucune réponse)
- COLLÈGE PRÉUNIVERSITAIRE NOUVELLES FRONTIÈRES : Excellente collaboration, avec participation de tout le personnel, y compris les directeurs.
- SÉMINAIRE DE SHERBROOKE : Beaucoup d'intérêt pour le projet de la part de la directrice des études, mais, après deux réservations qui ont dû être annulées, nous n'avons pas réussi à concrétiser la rencontre prévue. Toutefois notre questionnaire a connu une bonne visibilité dans ce collège à cause de l'annonce répétée de la rencontre, et les gens qui étaient intéressés ont sans doute réussi à y répondre en ligne.

2.1.6.2 Communication avec les cégeps publics

2.1.6.2.1 Communication avec les D. É. des cégeps (Voir annexe 04)

- Même si en premier lieu notre recherche était destinée au secteur privé, nous avons pensé en cours de route qu'il y avait des avantages à l'ouvrir à tout le réseau collégial. Aussi avons-nous pris l'initiative d'envoyer une communication à l'intention de tous les D. É. des cégeps, leur présentant notre projet et les incitant à prendre contact avec nous pour organiser une rencontre avec leurs enseignants intéressés. À cette communication adressée aux D. É. des cégeps, nous n'avons reçu que très peu de réponses. Les D. É. qui ont répondu se disaient intéressés par le projet et ils promettaient de confier le dossier à quelqu'un dans leur milieu. Mais cela n'a pas donné de résultats concrets.
-

2.1.6.2.2 Communication avec les conseillers pédagogiques des cégeps

- Quelque temps après avoir fait cette communication, nous avons récidivé en envoyant une communication à l'intention des conseillers pédagogiques qui sont en même temps des représentants locaux de PERFORMA.

2.1.6.2.3 Bilan de participation du secteur public

- Après notre communication avec les conseillers pédagogiques, les réponses ont été plus nombreuses, et cette opération nous a permis d'atteindre un grand nombre de professeurs dans les cégeps suivants :
 - CÉGEP BEAUCE-APPALACHES : une rencontre particulière organisée par le conseiller pédagogique, rencontre qui a permis à un groupe d'intéressés de répondre au questionnaire et à toute la communauté de participer à une conférence sur l'intelligence émotionnelle;
 - CÉGEP DE JOLIETTE : (rencontre avec un petit groupe)
 - CÉGEP DE LÉVIS-LAUZON : (rencontre avec un petit groupe)
-

- CÉGEP DE ROSEMONT : (rencontre avec un petit groupe)
 - CÉGEP DE STE-FOY : une rencontre particulière organisée par la conseillère pédagogique, madame Hélène Houle, a permis à un groupe d'une trentaine de personnes de répondre au questionnaire avec un intérêt manifeste, et de le faire connaître ensuite dans cette grande institution.
 - CÉGEP DE ST-FÉLICIEN : travail à distance avec la conseillère pédagogique, madame Sylvie Dallaire et un groupe d'une dizaine de personnes; et, à l'automne 2003, une conférence à toute la communauté sur l'intelligence émotionnelle.
 - CÉGEP DE VALLEYFIELD : conférence sur le thème de la relève pédagogique au collégial, à laquelle a assisté tout le personnel du cégep,. Cette conférence a servi d'une tribune privilégiée pour annoncer le questionnaire à tout le cégep.
 - CÉGEP DE VICTORIAVILLE : une visite mémorable qui s'est tenue en deux moments d'intervention : en avant-midi, un travail d'animation avec deux groupes autour du questionnaire, et, en après-midi, une conférence à toute la communauté sur le thème de l'intelligence émotionnelle.
 - CÉGEP GÉRALD GODIN : travail à distance avec quelques enseignants intéressés.
 - CENTRE MATAPÉDIEN D'ÉTUDES COLLÉGIALES (CMEC) : excellente journée de travail avec tout le corps professoral (en avant-midi, autour du questionnaire, et, en après midi sur le thème : *L'intelligence émotionnelle au service de l'éducation*). L'activité a su intéresser tout le personnel enseignant, soit une vingtaine de personnes.
- En plus de toutes ces visites, nous avons établi des contacts directs avec plusieurs répondants dans d'autres institutions collégiales, avec lesquelles nous n'avons pas réussi à finaliser une activité quelconque, mais où nous espérons avoir eu suffisamment de visibilité pour que les professeurs intéressés soient au courant du questionnaire et puissent prendre l'initiative d'y répondre. Ces institutions sont les suivantes : Collège Dawson, Cégep Édouard-Montpetit, Cégep François-Xavier-Garneau, Cégep de Lanaudière-Assomption, Cégep de Limoilou, Cégep de la Région de l'amiante, Cégep de Jonquière, Cégep de Maisonneuve, Cégep de Montmorency, Cégep de Rivière-du-Loup, Cégep de St Jean, Cégep de Ste-Hyacinthe, Cégep de St-Jérôme, Cégep de Trois-Rivières et Cégep du Vieux Montréal.

2.2 Choix de l'approche retenue et cadre conceptuel

L'approche retenue pour mener cette recherche a été celle d'une recherche-développement. Cette approche est décrite d'une façon détaillée par Van der Maren (1999) dans *La recherche appliquée en pédagogie*, comme étant tout à fait indiquée pour la mise au point d'activités ou de matériel pédagogique en autant que l'on procède d'une façon ordonnée et planifiée. La recherche-développement est recommandée à ceux qui veulent aller au-delà d'une approche intuitive et artisanale, au-delà d'une simple solution d'urgence à des problèmes ponctuels, destinée à un usage local et temporaire. La recherche-développement se présente comme une démarche organisée pour réaliser une production ou une intervention dont l'usage est plus large et plus systématique (Van der Maren 1999 : 105). Pour Van der Maren, le mot « développement » dans l'expression « recherche-développement » est un anglicisme qu'il conviendrait de traduire par l'expression « conception et mise au point ». Et c'est justement dans cette perspective que nous l'avons adoptée comme approche méthodologique pour cette recherche, car il fallait concevoir et mettre au point un système complet pour pouvoir faire la lecture de la réalité pédagogique et didactique présente chez les collègues du réseau. D'une façon particulière, il est question de concevoir et de mettre au point un outil interactif qui permet à la fois de susciter l'information, de la colliger, de la structurer et de la rediffuser. Cette visée d'un objet pédagogique à concevoir et à mettre au point nous a donc fait opter pour une approche de recherche-développement dont nous présentons ci-dessous un résumé schématique.

2.2.1 L'approche retenue et le cadre opérationnel

Dans le but de clarifier l'approche retenue, qui est celle d'une recherche-développement, ainsi que le cadre opérationnel qu'elle soutend, voici un résumé schématique inspiré de la démarche de Van der Maren qui se présente comme suit :

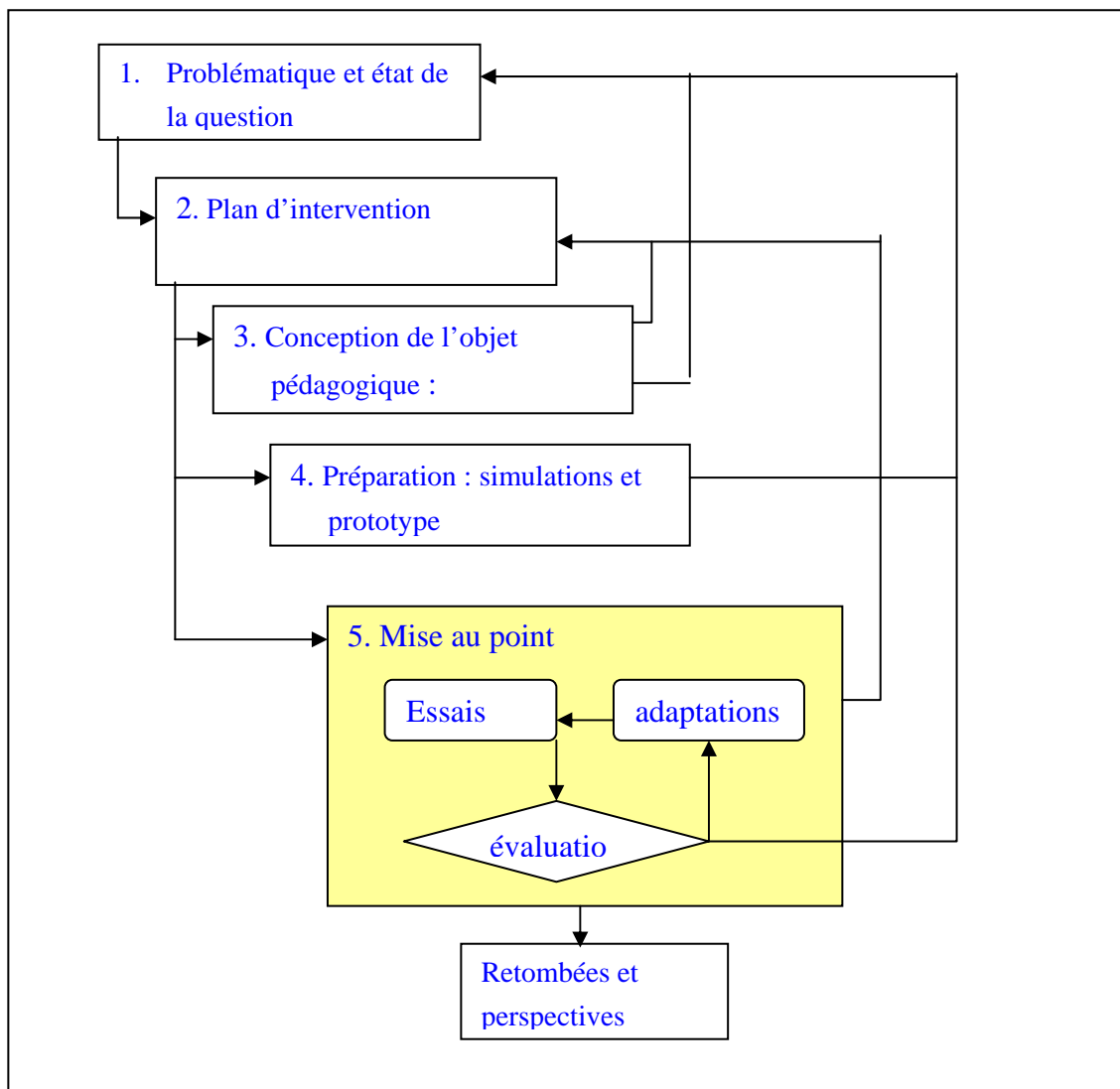


Tableau 02- Le cadre opérationnel

Selon le schéma qui précède, la recherche-développement se conduit en cinq étapes qui sont toutes préconisées dans ce projet. Tout part d'une problématique qu'il faut bien tirer au clair et qu'il s'agit d'asseoir dans l'histoire de la recherche en faisant la revue de la littérature ou l'état de la question. Cela correspond à la première étape de ce projet. Ensuite, vient le plan d'intervention que Var der Maren appelle le cahier des charges et qui correspond aux objectifs poursuivis et au calendrier prévoyant la réalisation séquentielle et détaillée de ces objectifs. Et, finalement, les trois autres étapes qui vont de la conception de l'objet à sa préparation et à sa mise au point sont contenues dans la méthodologie préparée dans cette même perspective. À noter que la cinquième étape, celle de la mise au point, vise principalement à assurer la fidélité du modèle. Ainsi, auprès d'un certain nombre de collègues, les énoncés ont été testés, évalués puis

modifiés dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Par la suite, nous avons procédé au lancement définitif de l'opération.

Voilà donc en bref le cadre opérationnel dans lequel cette recherche s'est inscrite. Dans ce qui suit, afin de mettre en évidence les enjeux théoriques, nous allons présenter le cadre conceptuel qui nous a servi de référence pour le choix du sujet de cette recherche et pour la conception de l'objet pédagogique qu'elle suppose.

2.2.2 Le cadre conceptuel

La perspective fondamentale dans laquelle ce projet de recherche a été conçu et qui en constitue le cadre conceptuel est le triangle éducatif polarisé autour de trois composantes interreliées. à savoir l'Élève, la Matière et le Professeur. Ce triangle éducatif est présent dans l'ensemble des références où il est question d'enseignement et d'éducation, mais nous l'avons considéré d'une manière particulière que nous expliquons brièvement dans ce qui suit.

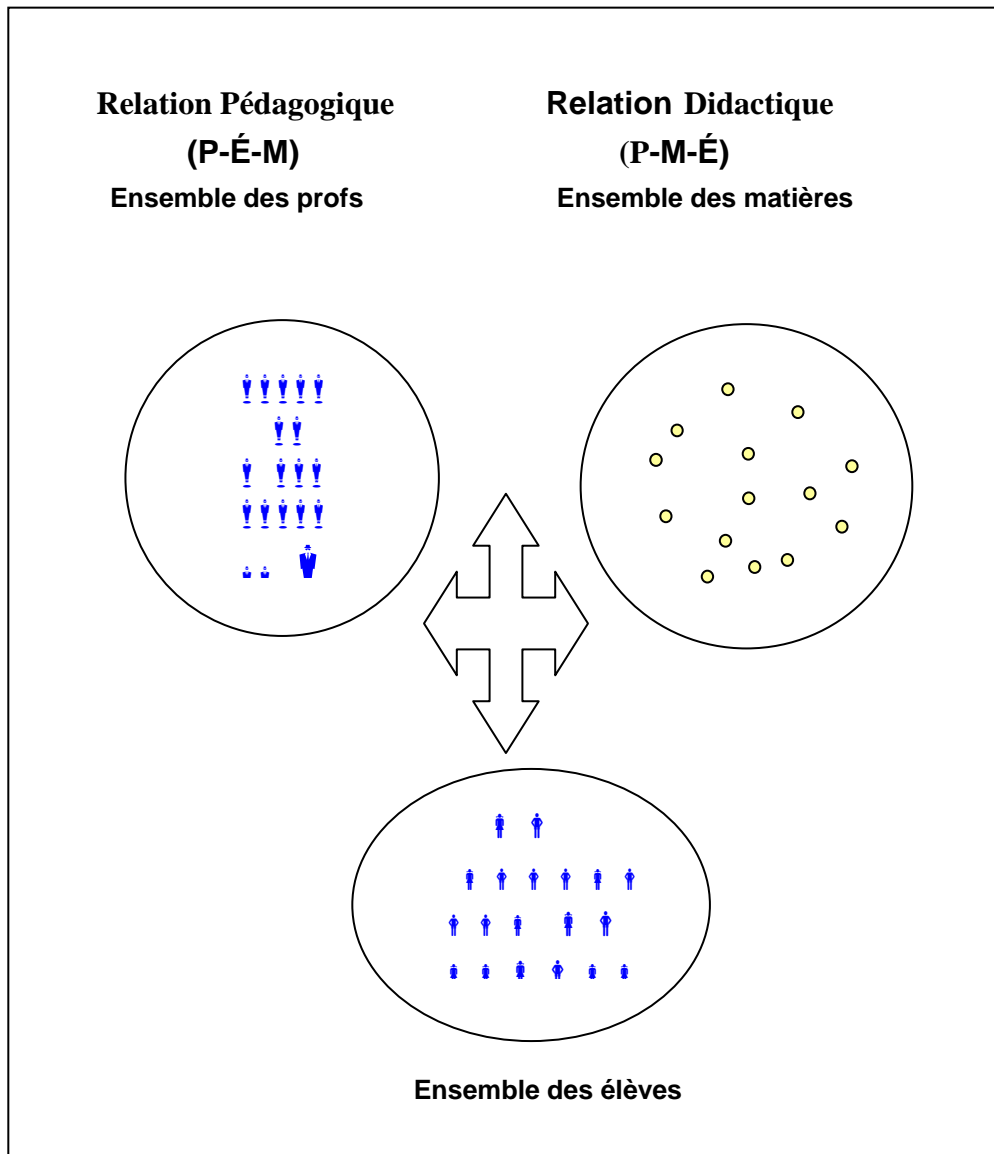


Tableau 03- Le cadre conceptuel

Il va de soi que, dans toute situation pédagogique, il y a un ensemble d'interrelations entre le professeur, l'élève et la matière. Le schéma le plus classique est celui d'un professeur qui cherche à enseigner à l'élève une matière donnée et qui doit s'organiser pour que cette matière passe à l'élève. Au niveau collégial, la préoccupation de la matière est un peu trop dominante, car la formation des maîtres est essentiellement disciplinaire et les professeurs sont considérés comme des spécialistes de leurs matières. Cela fait perdre de vue souvent toute la relation professeur-élève qui relève d'une dimension plutôt sociopédagogique. Dans la perspective de cette recherche, nous avons accordé autant d'importance à l'aspect didactique qui passe par la relation Professeur-Matière-Élève qu'à la relation pédagogique qui passe par la relation Professeur-Élève-Matière. C'est donc selon une perspective double : didactique et pédagogique que nous avons cherché à connaître la perception des enseignants du collégial.

Par ailleurs, même si la formation des maîtres du collégial est uniquement disciplinaire, inspirés par le modèle Schönien du praticien réflexif, nous estimons que, lors de son contact réel avec les élèves, le professeur est appelé à développer une expérience réflexive et métacognitive dont il gagne à prendre conscience d'une façon explicite et qu'il serait tout à fait avantageux de partager entre collègues. Dans une telle perspective, nous avons réservé une place particulière aux échanges fort précieux qui ont eu lieu entre les enseignants, échanges d'expérience et de réflexion qui se sont en quelque sorte substitués à la formation pédagogique manquante dans la préparation des maîtres du collégial. Ces échanges ont enrichi les praticiens de leurs propres expériences individuelles et de l'expérience collective. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la multiplicité des sujets dans la zone « Professeur » du schéma et qu'il faut insister sur les flèches bidirectionnelles qui symbolisent les échanges et les interactions.

En outre, il y a les interrelations entre les élèves qui, elles aussi, sont symbolisées par une multiplicité d'élèves en interaction les uns avec les autres. À ce niveau, il existe de plus en plus une tendance qui procède de la pédagogie collaboratrice et qui change un peu le rôle classique du professeur en prévoyant un rôle plus actif à l'élève dans la construction de son savoir. Bien entendu, nous ne faisons pas l'hypothèse que cette nouvelle pédagogie a déjà gagné du terrain au niveau du réseau, mais, grâce aux énoncés qui ont été retenus, nous avons réussi à dégager la position des enseignants à son endroit et, grâce aux questions ouvertes où les enseignants ont pu exprimer leurs commentaires, nous avons réussi à observer ce qui se fait dans ce domaine.

Quant aux interactions entre le professeur, la matière et l'élève, qui circonscrivent davantage une zone de didactique rattachée plutôt à l'enseignement disciplinaire, la porte était ouverte à la communication des expériences particulières là-dessus, mais le propos était plutôt d'ordre pédagogique que didactique, et il a donné lieu à une foule d'informations privilégiées susceptibles d'enrichir notre expérience collective comme enseignants du réseau collégial. Si nous avons exploité minimalement ce réservoir d'expérience dans la rédaction de ce rapport, nous sommes conscients qu'il y reste une grande richesse à dévoiler et qu'il en ressortira encore une mine d'informations susceptibles d'enrichir et d'intéresser les praticiens du réseau.

2.3 Pertinence de cette recherche pour notre collège et contribution au développement de l'enseignement collégial

2.3.1 Pertinence pour notre collège

S'intéresser aux pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants du collégial en raison du principe qu'il y a un savoir précieux inhérent à l'expérience du professionnel, c'est entrer en plein cœur de l'activité qui constitue la raison d'être d'un établissement d'enseignement. Au niveau collégial, un projet de ce genre est d'autant plus justifié que la pédagogie s'y apprend sur place et qu'elle relève en général de l'initiative individuelle ou de petits groupes que d'une perspective institutionnelle largement répandue et unifiée. Cette recherche a contribué à créer une dynamique pédagogique et didactique principalement au cœur de notre institution. Nous avons réussi à mettre à profit l'expérience pertinente de plus d'une vingtaine de nos collègues qui ont participé avec nous à toutes les étapes de cette recherche. Par la suite, une fois que le questionnaire était disponible en ligne, tous les enseignants de tous les programmes y ont répondu par sous-groupes et ils ont participé à des séances de réflexion collective sur des thèmes dérivés du questionnaire.

En outre, l'activité pédagogique générée par l'ensemble de cette recherche et par son rayonnement dans le réseau a créé localement un intérêt particulier pour son contenu pédagogique, ce qui a amené la direction des services pédagogiques à organiser avec nous deux dîners-causeries sur le thème de l'enseignant professionnel. Nous avons également contribué à alimenter le journal local, *L'Entre Nous*, par quelques écrits, dont un article sur l'intelligence émotionnelle qui nous a amené à donner une conférence sur le sujet lors d'une journée pédagogique de fin d'année, à la session d'hiver 2002.

2.3.2 Contribution au développement de l'enseignement collégial

Si le démarrage des activités de ce projet s'est fait dans un notre collège, le reste du travail s'est répandu partout dans la province, et, à notre très grande satisfaction, le réseau nous a réservé un accueil plus que favorable. On peut donc parler a posteriori de retombées positives sur l'ensemble du réseau collégial et conséquemment sur le développement de l'enseignement collégial d'une façon générale.

Comme nous l'avons indiqué un peu plus haut, les contacts que nous avons établis avec l'ensemble du réseau, autant privé que public, nous ont permis de faire connaître le questionnaire partout dans la province et d'amener un nombre non négligeable de nos collègues à prendre part à l'enquête ainsi qu'à la réflexion pédagogique qui l'accompagnait.

Si le projet était conçu à l'origine pour le secteur privé, nous n'avons pas hésité à l'ouvrir au

secteur public et nous avons eu un grand plaisir à établir des ponts entre ces deux secteurs. Un peu plus haut, nous avons énuméré les institutions publiques qui nous ont ouvert leurs portes et qui nous ont facilité la tâche. Bien sûr, il fallait travailler pour faire connaître ce projet auprès de ces institutions, mais cela a valu la peine, car la réponse du secteur public a beaucoup enrichi cette enquête, en plus d'avoir permis à un grand nombre des collègues du réseau de s'y intéresser d'assez près.

Cette ouverture aux deux secteurs a permis une collaboration d'un grand nombre de collègues qui ont enrichi la banque de données relatives aux informations requises sur la scolarisation des professeurs, sur leurs tâches, le nombre de leurs groupes, le nombre d'élèves par groupe, le nombre d'années d'expérience, la formation psychopédagogique, etc., et a permis d'augmenter sensiblement le nombre des répondants (qui a dépassé les 550 personnes). Cela a généré un réservoir de commentaires et d'interventions qui ont été d'un grand intérêt pour nous. Le grand nombre de répondants a permis de dégager des tendances significatives devant les thèmes proposés dans le questionnaire, et l'ensemble des commentaires ont permis de nuancer les choix et de comprendre ce qui les soutenait. De cette façon, nous avons la chance de détenir une information privilégiée relativement aux pratiques pédagogiques de nos collègues du réseau et relativement à leurs besoins et aux moyens mis en œuvre pour favoriser le succès de nos élèves et pour soutenir notre statut d'enseignants professionnels.

En outre, avec l'outil interactif mis au point pour la collecte des données et pour la rétroaction aux répondants, nous avons réussi à tracer une nouvelle voie permettant de mieux connaître la perception commune d'un groupe de praticiens sur l'essentiel de leurs pratiques et d'établir des comparaisons avec l'ensemble de la communauté et avec les groupes disciplinaires. En ce sens, l'outil développé pour cette enquête pourrait servir à d'autres groupes qui voudraient bien obtenir des résultats comparables aux nôtres. En effet, s'il y avait des groupes d'éducateurs désireux d'utiliser cet outil pour des fins pédagogiques, nous pourrions le leur offrir vidé de son contenu, et, au besoin, les aider à l'adapter à leurs besoins particuliers. La présence de cet instrument sur le réseau Internet pourrait même intéresser les praticiens d'autres pays à cette nouvelle approche qui permet à des professionnels de faire leur propre portrait collectif et de se comparer individuellement à la collectivité en toute confidentialité. Ce sont là quelques retombées que nous entrevoyons pour le développement de l'enseignement collégial et même pour d'autres niveaux d'étude, et il y aura fort probablement d'autres retombées que nous ne pouvons pas prévoir maintenant.

Pour terminer, comme pour les recherches précédentes, nous continuerons à promouvoir notre recherche dans le réseau, aussi bien dans ses étapes que dans ses aboutissements. C'est ainsi que nous garderons le contact avec l'ensemble de nos collègues du réseau par le truchement des

ateliers et des publications que nous offrirons aux colloques de certaines associations collégiales, comme l'ARC, l'ACPQ, l'AQPC et l'APOP, de même que dans le cadre de certains colloques organisés par des organismes gouvernementaux comme le CTREQ, le CAPRES, etc. Nous avons également l'intention de proposer des articles aux revues destinées au collégial comme la revue *Pédagogie collégiale*, le *bulletin* de l'ARC, le *Clic*, etc.

Chapitre 3 Présentation générale des résultats

3.1 Environnement et collecte des données

3.1.1 Modalités de la collecte des données

3.1.1.1 Une collecte de données en direct

Rappelons d'abord que la collecte des données s'est faite en direct, puisque le test a été accessible en ligne, et que chaque répondant a entré ses propres réponses. Aucune transcription n'est venue introduire un risque d'erreur, comme on en voit souvent dans les opérations de transcription des données. Les seules erreurs possibles sont celles commises par les répondants eux-mêmes au moment de l'entrée de leurs propres choix. À ce propos, nous avons gardé la même orientation (du moins au plus) dans toutes les questions, de manière à ne pas requérir une attention particulière de la part du répondant sur un changement de l'échelle des réponses.

3.1.1.2 Des séances collectives de réponse au questionnaire

Rappelons toutefois l'environnement dans lequel s'est effectué la collecte des données dans la très grande majorité des cas : après avoir fait la promotion de notre questionnaire sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial, nous avons pris des contacts personnels avec les directeurs des études et les conseillers pédagogiques des institutions collégiales du Québec, et nous avons organisé avec tous ceux qui ont accepté de nous faire une place dans leur horaire, des rencontres de groupes où nous allions sur place présenter l'ensemble du projet, expliquer la perspective dans laquelle il fallait répondre à ce questionnaire et inviter les gens à répondre tous en même temps au questionnaire en ligne.

3.1.1.3 Un travail d'animation et de réflexion sur le contenu

À la suite de ces séances de réponses collectives, nous avons prévu, dans la très grande majorité des cas, une séance de réflexion sur le contenu du questionnaire, réflexion qui donnait l'occasion aux gens du même groupe d'échanger sur leurs réactions concernant le questionnaire auquel ils venaient d'être soumis individuellement. Nous avons beaucoup appris sur la vision que nos collègues avaient de tel ou tel point de la pédagogie, et, en faisant le bilan de l'ensemble de cette opération, nous pouvons dire qu'en plus d'avoir ainsi augmenté la participation des collègues à cette enquête, nous avons pu contribuer au travail d'animation pédagogique entrepris localement par les agents du milieu et notamment par les conseillers pédagogiques.

3.1.1.4 Des initiatives individuelles

En plus de ces séances de groupes qui ont alimenté d'une façon substantielle notre banque de données, il y a eu également un certain nombre de collègues qui ont pris des initiatives personnelles et qui ont répondu au questionnaire d'une façon plus autonome. Nous avons même eu un tout petit nombre de répondants qui venaient d'autres pays comme la France, la Belgique, l'Égypte. Mais là c'était vraiment des cas d'exception. En faisant le bilan de l'ensemble des moyens qui ont incité les collègues à participer à notre enquête, nous trouvons que ce qui a vraiment contribué au succès de l'opération, ce sont les contacts personnels que nous avons établis avec les institutions et les séances de réponses collectives que nous avons organisées dans les divers collèges de la province. À ce propos, nous nous devons de souligner l'apport positif des directeurs et directrices des Études dans les institutions privées et l'apport extraordinaire des conseillers pédagogiques dans les institutions publiques et privées.

3.1.2 Accès au questionnaire en ligne

3.1.2.1 Branchement et inscription

3.1.2.1.1 Adresse du site

Dans un premier temps, les collègues étaient invités à se brancher au questionnaire en se rendant au site sur lequel nous l'avions logé, soit sur une machine particulière qui était rattachée au serveur du collège André-Grasset. L'adresse qui amène à ce site est la suivante :

<http://questionnaire.grasset.qc.ca>.

3.1.2.1.2 Page d'accueil

Une fois rendus sur le site, les répondants avaient droit au message d'accueil suivant :

Questionnaire sur les pratiques pédagogiques au collégial

[Cliquez ici](#) pour accéder au questionnaire en français.

[Click here](#) for the English version of the survey.

Comme on le voit déjà, dès le premier message, le répondant avait le choix d'accéder à une version française ou anglaise du questionnaire. Quand un répondant cliquait sur la version de son choix, il arrivait alors à la page d'accueil suivante :

Questionnaire sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial

Ce questionnaire est une réalisation de

Joseph Chbat (professeur de philosophie au Collège André-Grasset, Montréal, Canada)
en collaboration avec

Jean-Denis Groleau (professeur de mathématiques à Brébeuf), initiateur du projet;

Jacques Bordier (professeur émérite de mathématiques), inspirateur et mentor;

Paul Guertin (professeur d'informatique), concepteur et réalisateur de ce site Web

Bruce Jackson (professeur d'anglais), traducteur pour la version anglaise
dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par PAREA.

Bienvenue. Si c'est votre première visite, cliquez sur le bouton **Première visite**.

Première visite

Si vous possédez un numéro d'utilisateur et un mot de passe, entrez-les ci-dessous et cliquez sur le bouton **Entrer**.

Numéro d'utilisateur :

Mot de passe :

Entrer

Pour commencer à répondre à ce questionnaire, il fallait dans un premier temps cliquer sur le bouton « première visite », sinon, on pouvait rentrer son numéro d'utilisateur (fourni par le système, sur une base séquentielle, lors de la première visite) et son mot de passe que chaque répondant devait se choisir également dès sa première visite. Ces deux codes permettaient aux répondants d'interrompre leur session de réponse au questionnaire après n'importe laquelle des treize sections du questionnaire et ils leur permettaient également de se rebrancher en tout temps, notamment afin de voir l'évolution des résultats et se situer de nouveau par rapport à l'ensemble des répondants.

3.1.2.1.3 Formulaire à remplir lors de la première visite

Lorsqu'un répondant choisissait de cliquer sur le bouton « première visite », il avait à s'enregistrer dans le système afin que celui-ci puisse le reconnaître et associer ses réponses à son fichier personnel.

Voici maintenant une copie du formulaire que le répondant devait remplir lors de sa première visite au site du questionnaire :

Renseignements sur les répondants

Bienvenue à ce sondage et merci de votre participation

Tout d'abord, choisissez un mot de passe. Il servira à vous identifier lors de vos futures visites.

Il est important de fournir toutes les informations demandées dans cette section, de manière à permettre des regroupements des données en fonction de chacune des variables.

Ce questionnaire s'adresse principalement aux enseignants du niveau collégial du Québec. Cependant, tous sont invités à y répondre. Veuillez donc choisir parmi les catégories suivantes celle qui vous représente le mieux.

Si autre, spécifiez :

Nombre d'années d'expérience en enseignement :

Sexe : Homme Femme

Secteur : Privé Public Les deux

Programme : Technique Général Les deux

Institution :

Si autre, spécifiez :

Discipline principale enseignée :

Si autre, spécifiez :

Nombre moyen de groupes-classes par session :

Nombre moyen d'élèves par groupe-classe :

Nombre moyen de cours différents dans une même session :

Statut d'emploi actuel : Temps plein Temps partiel

Dernier diplôme obtenu : Baccalauréat Maîtrise Doctorat Autre

Si autre, spécifiez :

Formation en psychopédagogie : Oui Non

Si oui, spécifiez :

Cliquez sur ce bouton lorsque vous avez entré toutes les informations demandées.

Complété

3.1.2.1.4 Anonymat et confidentialité

On aura noté que, pour vraiment encourager les gens à se prononcer le plus librement possible sur les énoncés qui leur étaient proposés, nous ne leur demandions, dans ce formulaire d'enregistrement, aucune information personnelle pouvant mener à leur identification. En plus, vu qu'ils étaient les seuls à connaître leur code d'accès fourni par le système et le mot de passe qu'ils se donnaient à eux mêmes, nul ne pouvait accéder à leurs résultats individuels à part eux-mêmes. Et qui plus est, même si quelqu'un pouvait accéder d'une façon tout à fait invraisemblable à leur numéro d'accès et à leur mot de passe, il ne pouvait trouver dans les résultats aucune information susceptible d'identifier le répondant. On peut donc dire que les conditions pour préserver l'anonymat et la confidentialité des données étaient vraiment à leur meilleur, et cela, nous l'expliquions aux groupes de répondants, chaque fois que nous présentions le questionnaire, de manière à vraiment les encourager à prendre position de la façon la plus libre possible. Nous ajoutions aussi que s'ils voulaient vraiment profiter des résultats obtenus par tout cet exercice et se comparer ainsi en toute sécurité à l'ensemble des répondants, ils devaient vraiment répondre exactement ce qu'ils pensaient à chaque énoncé et fournir les commentaires qu'ils jugeaient nécessaires pour faire comprendre aux autres certaines nuances que le simple traitement statistique des données ne permet pas de dégager.

3.1.2.1.5 Variables

Comme on a pu le constater dans le formulaire à remplir par les usagers, nous avons retenu les variables suivantes :

- Nombre d'années d'expérience;
- **Genre** (hommes, femmes);
- **Domaine** (privé, public);
- **Secteur** (technique, général);
- **Institution** (Cette variable permet à chaque institution ayant fourni des répondants à l'enquête de se comparer à l'ensemble des autres institutions du réseau. Toutefois, pour ne pas porter préjudice à ceux qui ont participé à l'enquête, nous exigeons de l'institution qui veut bénéficier de cette possibilité d'obtenir le consentement écrit de ses répondants. En outre, il va sans dire que les institutions ne peuvent pas se comparer entre elles, mais seulement avec l'ensemble des autres institutions, question de protéger la confidentialité des données);
- **Discipline enseignée** (Nous avons tenu compte d'une façon toute particulière de cette variable, en fournissant à chaque répondant un histogramme qui compare ses positions avec celles des gens qui enseignent la même discipline que lui.);
- Nombre moyen de **groupes-classes** par session;
- Nombre moyen **d'élèves** par groupe-classe;
- Nombre moyen de **cours différents** dans une même session;

- **Statut d'emploi** (temps plein, temps partiel);
- Dernier **diplôme** obtenu;
- **Formation** en psychopédagogie.

Comme on peut le voir, si certaines de ces variables peuvent donner lieu à des comparaisons intéressantes entre des sujets de sexe différent, d'expérience variable, de formation reçue ou non en psychopédagogie, de programme différent, etc., d'autres visent plus à fournir des moyennes provinciales pour permettre aux gens de comparer certaines données locales à celles de l'ensemble du réseau. C'est par exemple le cas des variables relatives au nombre moyen de groupes-classes par session, au nombre moyen d'élèves par groupe, au nombre de cours différents par session, au degré de diplômation du personnel, etc.

3.1.2.1.6 Présentation du questionnaire en ligne

Les treize sections

Une fois que le formulaire d'inscription est rempli et soumis au système pour fins d'enregistrement, le système reconnaît le répondant par son code d'accès et par son mot de passe, et il garde en mémoire l'ensemble de ses enregistrements; et comme le répondant peut répondre aux treize sections du questionnaire, mais qu'il n'est pas tenu de le faire et encore moins dans une seule séance, le système enregistre au fur et à mesure les sections complétées et, à chaque rebranchement de l'utilisateur, il lui offre le choix de continuer à remplir les sections non remplies ou de visualiser les résultats de celles qui sont déjà remplies.

Voici maintenant la liste des treize sections offertes à l'utilisateur :

Rappel : votre numéro d'utilisateur est « 1001 » et votre mot de passe est « **démo** »

Liste des sections du questionnaire

Le questionnaire est divisé en 13 sections.

Choisissez une section et appuyez sur ce bouton :

OK

Sections à compléter

Vous pouvez répondre à n'importe laquelle de ces sections. Toutefois, il est préférable de les faire en ordre.

- 1. En préparant mes cours...
 - 2. En donnant mes cours...
 - 3. En pensant aux travaux de mes élèves...
 - 4. En pensant aux aptitudes de mes élèves...
 - 5. En pensant à l'évaluation de mes élèves...
 - 6. En faisant le bilan de mon activité pédagogique...
 - 7. En pensant à l'impact des premiers contacts avec mes élèves...
 - 8. En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves...
 - 9. En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation...
 - 10. En pensant à mes propres compétences...
 - 11. En pensant aux compétences que je dois faire acquérir aux élèves...
 - 12. En pensant aux finalités de mon métier...
 - 13. En pensant à mon engagement professionnel...
-

Choisissez une section et appuyez sur ce bouton :

OK

L'utilisateur peut commencer avec la section de son choix, car les sections sont indépendantes les unes des autres et aucune d'entre elles n'est préalable à aucune autre. Cela laisse la liberté à l'utilisateur de répondre à ces sections dans l'ordre qu'il désire et de répondre à celles qui l'intéressent seulement, au cas où il décide de ne pas répondre à tout le questionnaire.

□ Les trois catégories

Ces treize sections du questionnaire sont coordonnées autour de trois catégories majeures :

- Première catégorie : Enseignement, apprentissage et évaluation (46 questions)

Cette partie permet de se questionner sur :

- les objectifs fondamentaux de l'enseignement, les approches didactiques à privilégier, les manières de s'adapter à la réalité des élèves;
- la motivation des élèves pour apprendre, les façons d'impliquer les élèves dans leur apprentissage, l'importance de l'intégration et du transfert des connaissances;
- les objectifs et les critères d'évaluation, le rapport entre les contrôles et les divers apprentissages, la remise en question l'évaluation en fonction des résultats, l'importance des évaluations formatives, etc.

Pour assurer ce questionnement, cette catégorie s'arrête sur les thèmes suivants : la préparation des cours, la prestation des cours, les travaux des élèves, les aptitudes des élèves, l'évaluation des élèves et finalement le bilan de l'activité pédagogique.

- Deuxième catégorie : Relation avec les élèves (27 questions)

Cette partie permet de se questionner sur :

- l'ensemble de la relation avec les élèves;
- la qualité de la présence et de l'attention aux élèves;
- les moyens utilisés pour cerner les besoins des élèves et leurs difficultés;
- le type d'intervention auprès des élèves;
- le rôle des émotions dans le rapport d'aide aux élèves;
- la préoccupation des difficultés cognitives des élèves; etc.

Pour assurer ce questionnement, cette catégorie s'arrête sur les thèmes suivants : l'impact des premiers contacts avec les élèves, l'impact émotif de la relation quotidienne avec les élèves et finalement la relation d'aide aux élèves et leur motivation.

- Troisième catégorie : Attitudes professionnelles (32 questions)

Cette partie permet de se questionner sur :

- l'essentiel de la compétence d'un enseignant professionnel;
- les principales finalités de la formation des élèves;
- le type de citoyen visé par cette formation;
- l'ajustement professionnel au programme d'études des élèves;
- le type de relation à entretenir avec les collègues de sa profession;
- les conditions d'insertion des nouveaux collègues;
- la participation à la création d'un référentiel commun; etc.

Pour assurer ce questionnement, cette catégorie s'arrête sur les thèmes suivants : les compétences d'un enseignant professionnel, les compétences générales des élèves, les finalités de l'enseignement, et l'engagement professionnel des enseignants.

Remarque : Le questionnaire totalise 105 questions inégalement réparties dans les treize sections elles-mêmes inégalement réparties dans les trois catégories fondamentales. Vu la longueur du questionnaire et l'effort que cela nécessite pour y répondre en totalité, surtout quand on décide de nuancer ses choix avec des commentaires, il était compréhensible que tout le monde ne réponde pas nécessairement à l'ensemble des sections, et c'est la partie la plus proche de l'expérience commune des enseignants qui a connu le plus grand succès en terme de nombre de répondants.

3.1.3 L'entrée des données

3.1.3.1 Risque d'erreur minime

Sachant que les données ont été rentrées par les répondants eux-mêmes, puisque ces derniers ont tous répondu au questionnaire directement en ligne, nous avons éliminé tous les problèmes relatifs aux entrées erronées qui compliquent les choses et qui sèment parfois le doute dans l'esprit des chercheurs. Tout ce qu'il nous a fallu faire, c'est de programmer une interface pour pouvoir recueillir les données entrées par les répondants dans un fichier de format texte pouvant être récupéré soit par le traitement de texte, soit par le chiffrier électronique, soit par un logiciel de traitement statistique, ce qui fut fait.

Cette interface étant disponible, nous avons réussi à transférer les données en toute sécurité vers les logiciels qui nous ont permis la récupération de ces données là où elles étaient requises, notamment pour fins d'analyse et de calculs statistiques. Dans ce qui suit, nous commençons par fournir au lecteur une copie de ces résultats dans leur état brut, pour qu'ils servent de référence lors de l'analyse et de l'interprétation des données. Les répondants qui sont déjà enregistrés dans le système et munis de leur code d'accès et de leur mot de passe pourront en tout temps se rebrancher au site du questionnaire et avoir accès en direct aux résultats bruts que nous commentons. Il convient de faire remarquer aux collègues que l'outil créé pour cette fin restera disponible à ceux qui voudront continuer à l'utiliser, et, si certains veulent l'adapter pour une utilisation analogue pour d'autres fins pédagogiques, nous pourrons leur offrir un service d'encadrement et de dépannage.

3.1.3.2 Enregistrement par section

Comme les énoncés sont regroupés par sections, les répondants avaient à choisir une section déterminée pour entrer leurs données. Rappelons que lorsqu'un usager terminait une section et la soumettait au système pour fins de traitement, ses choix étaient enregistrés une fois pour toutes, et il ne pouvait plus les modifier. Il lui restait seulement la possibilité d'ajouter des commentaires afin d'expliquer ses choix ou de commenter ceux des autres, ou encore, d'ajouter des remarques qu'il avait oublié de faire pendant qu'il répondait aux questions.

3.1.4 La rétroaction du système

3.1.4.1 Des statistiques et un histogramme générés sur-le-champ

Une fois la section terminée, le répondant avait le choix de passer à une autre section ou de visualiser les résultats de cette section ou des autres sections terminées. Lors de la visualisation de ses résultats, l'utilisateur recevait pour chaque énoncé les statistiques lui montrant les divers pourcentages pour chacun des six choix possibles. Ces choix pouvaient varier d'une question à l'autre selon le contenu, mais ils allaient toujours dans le même sens (du moins au plus), comme on peut le constater dans le tableau suivant :

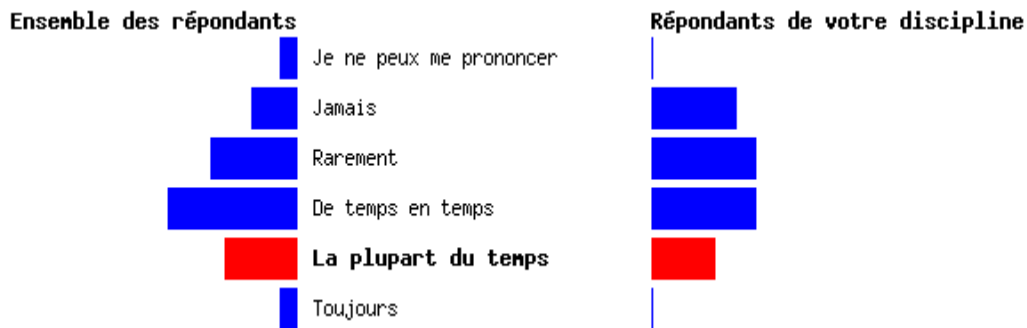
Possibilité 01	Possibilité 02	Possibilité 03
Je ne peux me prononcer	Je ne peux me prononcer	Je ne peux me prononcer
Fortement en désaccord	Jamais	Très faible
En désaccord	Rarement	Faible
Plus ou moins en accord	De temps en temps	Moyen
En accord	La plupart du temps	Fort
Fortement en accord	Toujours	Très fort

Voici comment ces statistiques se présentent dans le cas d'un énoncé pris au hasard, soit l'énoncé 40 :

40. J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves.

La distribution statistique des réponses dans les divers choix possibles se présente comme suit :

- 13 répondants sur 297 (4,4%) ont répondu "Je ne peux me prononcer".
- 36 répondants sur 297 (12,1%) ont répondu "Jamais".
- 71 répondants sur 297 (23,9%) ont répondu "Rarement".
- 106 répondants sur 297 (35,7%) ont répondu "De temps en temps".
- **58 répondants sur 297 (19,5%) ont répondu "La plupart du temps".**
- 13 répondants sur 297 (4,4%) ont répondu "Toujours".



Le répondant détecté par le système sait qu'il se trouve dans le groupe mis en brillance dans les distributions statistiques des choix pour chaque question, et en rouge dans les histogrammes symbolisant ces distributions. Dans l'illustration ci-dessus, le répondant se trouve dans le groupe de ceux qui ont répondu « la plupart du temps » (mis en brillance), et dans les rectangles en rouge dans les deux histogrammes référant le premier à l'ensemble des répondants, et le second, à ceux qui enseignent la même matière que lui. Cela lui donne deux informations : l'une est chiffrée et l'autre est graphique pour l'aider à se situer par rapport aux autres répondants. Dans l'exemple ci-dessus, le répondant peut lire sur la ligne mise en brillance qu'il est parmi les 58 sur 297 personnes qui ont répondu à cette question « la plupart du temps » et que ce groupe constitue 19,5 % de l'ensemble des répondants.

3.1.4.2 Un double repérage offert par les histogrammes

À l'usage, nous avons remarqué que les histogrammes étaient très utiles, même s'ils reprennent la même information fournie par les chiffres qui les précèdent. Le premier histogramme permet au répondant, qui visualise ses résultats, de détecter rapidement le groupe où il se situe (grâce à la couleur), et de voir aussi s'il est dans un groupe majoritaire ou minoritaire (grâce à la grosseur

proportionnelle du bloc auquel il appartient). Et le second histogramme fait la même chose, en comparant le répondant à ses pairs qui enseignent la même matière.

3.1.4.2.1 Comparaison avec l'ensemble des répondants

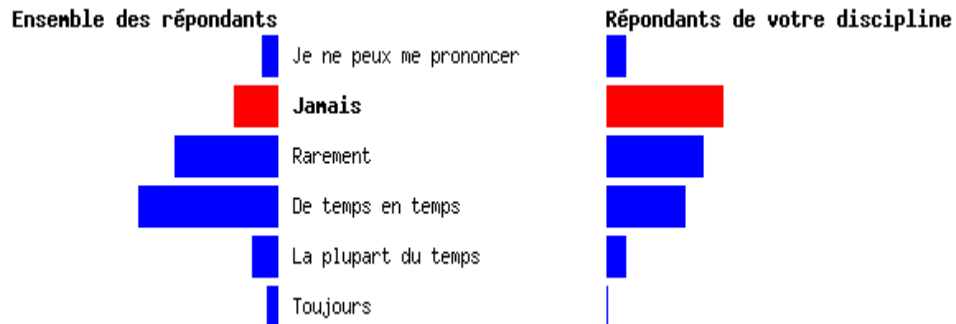
En règle générale, dès qu'un répondant se trouve devant un petit bloc rouge, il est amené à se questionner sur sa position en comparaison aux autres, et il est appelé à porter un jugement sur cette situation. Il peut très bien se dire que sa position minoritaire doit être interprétée comme une indication pour une amélioration de sa performance ou, au contraire, qu'il est parmi les rares personnes qui font quelque chose de très important. Dans une telle éventualité, il est incité à s'expliquer devant les autres et il peut le faire, soit en marquant des commentaires éclairants à ce propos, soit en échangeant avec les membres du groupe de répondants avec qui il se trouve.

Il est à noter que la principale réaction d'un répondant qui se rend compte qu'il occupe une position minoritaire par rapport à l'ensemble des répondants, devant un énoncé donné, c'est de recourir immédiatement à l'histogramme représentant les répondants de sa discipline. Il peut arriver que, pour un professeur de philosophie, par exemple, ce soit normal d'être minoritaire devant un énoncé qui stipule que les contrôles d'évaluation portent plus sur la mémorisation que sur la compréhension. S'il se voit minoritaire par rapport à l'ensemble des répondants, il voudra probablement savoir s'il l'est également par rapport à ses collègues qui enseignent la philosophie. Si sa situation de minoritaire est également confirmée dans son propre groupe de professeurs de philosophie, alors il aura probablement à discuter avec certains d'entre eux afin d'éclairer ses choix ou afin d'informer les autres de ce qu'il fait.

Voici d'ailleurs comment se présente la situation devant deux questions où un répondant, justement professeur de philosophie, se trouve minoritaire par rapport à l'ensemble des répondants, mais dans une majorité par rapport à ses collègues de philosophie, pour une des questions; et minoritaire dans les deux groupes, pour la deuxième. Il s'agit des questions 38 et 39 : la première portant sur la vérification de la mémorisation d'une matière lors d'un examen; la deuxième, sur la part de responsabilité que le professeur s'attribue dans l'échec d'un élève.

38. Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension.

- 13 répondants sur 297 (4,4%) ont répondu "Je ne peux me prononcer".
- **38 répondants sur 297 (12,8%) ont répondu "Jamais".**
- 92 répondants sur 297 (31,0%) ont répondu "Rarement".
- 124 répondants sur 297 (41,8%) ont répondu "De temps en temps".
- 22 répondants sur 297 (7,4%) ont répondu "La plupart du temps".
- 8 répondants sur 297 (2,7%) ont répondu "Toujours".



Comme on le voit dans le schéma qui précède, ce professeur de philosophie se trouve dans un petit bloc rouge, car il appartient à un petit groupe qui ne représente que 12,8 % des répondants qui ont choisi l'option « jamais » à la question qui cherchait à savoir s'il vérifie parfois la rétention de la matière plutôt que sa compréhension. La majorité des répondants sont partagés entre les deux choix : « de temps en temps » et « rarement ». À l'opposé de sa position, se trouve celle d'une autre petite minorité, soit 7,4 % de gens qui répondent « la plupart du temps », et d'une minorité encore plus petite, soit 2,7 % de gens qui répondent « toujours ». On voit qu'on est ici devant deux écoles différentes : le professeur en question avec son affirmation catégorique signifiant qu'il ne lui arrive jamais de vérifier la simple rétention de la matière et qu'il s'en tient donc toujours dans ses contrôles à une vérification de la compréhension; de l'autre côté, un petit groupe équivalent dont les répondants affirment recourir à la vérification de la mémorisation plutôt que de la compréhension.

3.1.4.2.2 Comparaison avec les codisciplinaires

Si un répondant se trouve minoritaire par rapport à l'ensemble des répondants, il est tout à fait indiqué qu'il sache également comment il se situe par rapport à ses collègues qui enseignent la même matière que lui. Car pour un énoncé donné, il est possible que les professeurs d'une matière donnée puissent se situer différemment de l'ensemble des professeurs en raison de la spécificité de leur matière. Si c'est le cas, alors un répondant qui se trouve minoritaire par rapport

à l'ensemble des répondants pour une question donnée sera réconforté de se voir dans le groupe majoritaire de ses codisciplinaires. C'est justement le cas illustré dans les deux histogrammes qui précèdent pour un professeur de philosophie.

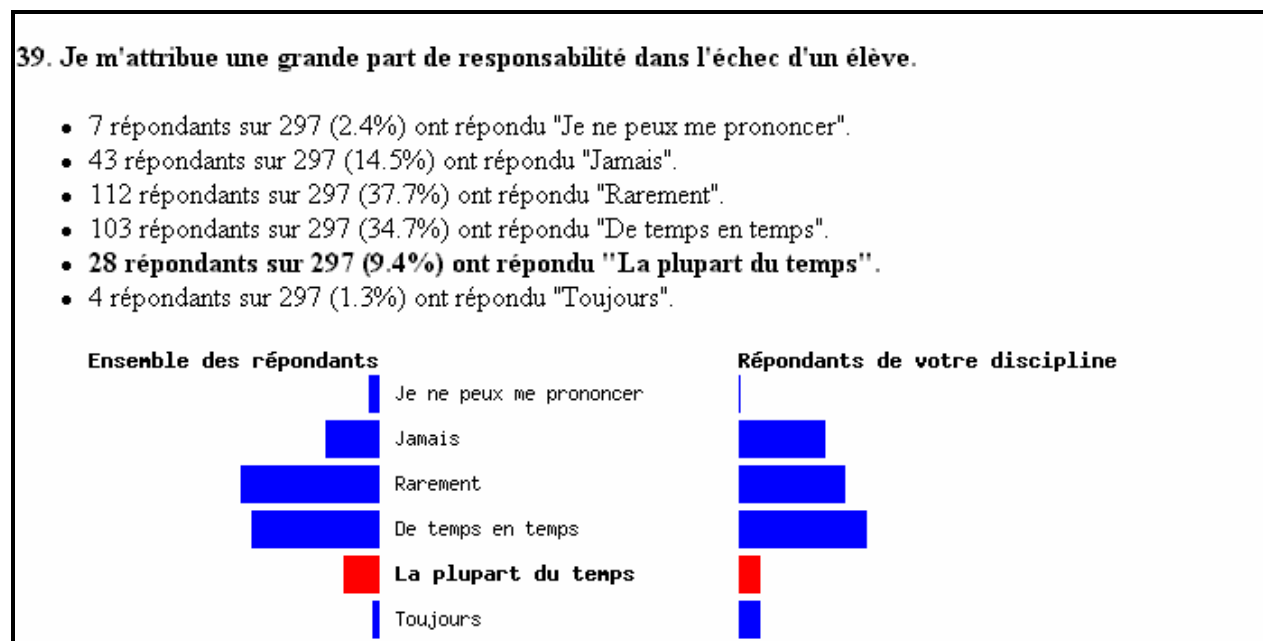
On peut imaginer qu'en philosophie ce statut de minoritaire par rapport au recours à la mémorisation est non seulement justifiable mais recommandable. Là où le répondant aurait pu avoir une surprise de taille, ça aurait été de se trouver également minoritaire devant cet énoncé parmi les répondants qui relèvent de sa discipline. Il aurait pu alors penser que ses collègues trahissent ainsi la mission même de la philosophie au collégial, et, le cas échéant, on pourrait imaginer des échanges constructifs entre ce répondant et ses collègues codisciplinaires, mais il aurait pu aussi se rendre compte de sa marginalité non justifiée et de la nécessité d'un changement pédagogique à faire dans son approche.

Les gens qui se situent dans le milieu parce qu'ils ont choisi les options « rarement » ou « de temps en temps » ont à se comparer aux autres et notamment aux gens de leur discipline, pour comprendre ou justifier leur position, dépendamment de la nature et de la finalité de la matière qu'ils enseignent. On peut penser ici aux professeurs de biologie qui doivent forcément faire apprendre et faire mémoriser beaucoup de contenu, notamment toute la terminologie typique à la biologie et toute la symptomatologie des diverses affections. Cela ne justifierait probablement pas une réponse qui se classerait dans le petit bloc bleu de ceux qui ont choisi « la plupart du temps » et encore moins, de ceux qui en nombre plus réduit encore ont choisi « toujours », à moins qu'ils aient mal compris la question. Mais, peu importe la position d'un individu ou d'un groupe disciplinaire, personne n'est là pour porter un jugement sur nous ou sur notre discipline, et, dans cet exercice totalement confidentiel, chacun a la possibilité de justifier ses propres choix et d'en discuter au besoin avec ses collègues. Devant la question portant sur le rôle de la mémorisation dans les contrôles, les professeurs de biologie pourront d'abord se comparer à tout le monde et, ensuite, chacun d'eux pourra voir comment il prend position par rapport aux « siens »; finalement, s'il y a convergence du côté disciplinaire sur un recours massif à la mémorisation, ils le verront et ils pourront en discuter pour envisager des modifications ou pour confirmer leur pratique à cet effet. Dans tous les cas, comme l'individu est protégé par l'anonymat des réponses, il reste le seul juge de la situation, tout en ayant la possibilité de jeter un coup d'œil sur la position collective des répondants ou sur celle de ses collègues disciplinaires.

3.1.4.3 Implication d'une situation doublement minoritaire

Une situation qui devrait surtout piquer la curiosité d'un répondant, c'est celle où il se trouverait doublement minoritaire, devant l'ensemble des répondants et devant ceux de sa discipline. Mais

encore là, que devrait-il en penser? Nous estimons qu'il devrait au moins se justifier à lui-même, et, qui sait, peut-être trouverait-t-il qu'il est le seul à pratiquer des stratégies fort importantes que les autres ignorent. Dans une telle éventualité, il serait peut-être incité à faire connaître son approche et à la justifier aux autres. Une telle pratique l'amènerait alors à faire émerger de sa pratique individuelle des principes à valeur universelle, et c'est fort probablement comme ça que naissent certaines grandes théories pédagogiques. Curieusement, pour notre professeur de philosophie, sa position devant la question 39 est doublement minoritaire, comme on peut le voir dans l'illustration qui suit :



La question 39 cherche à vérifier la part de responsabilité qu'un professeur s'attribue dans l'échec d'un élève. Notre professeur de philosophie appartient de toute évidence à une petite minorité (9,4 %) quand sa position est comparée à celle de l'ensemble des répondants. Toutefois, dans cette question, contrairement à celle qui la précède, notre collègue peut faire le constat de sa double dissidence : à la fois par rapport à tous les répondants et par rapport à ses codisciplinaires. Dès lors, il lui reste deux choix : ou bien il comprend qu'il a un effort à faire pour « se normaliser », ou bien il peut avoir des raisons fondamentales qui l'amènent à cette dissidence à laquelle il tiendrait et à laquelle il aimerait idéalement convertir tous les autres et surtout les gens de sa discipline.

En acceptant de s'attribuer une grande part de responsabilité devant l'échec d'un élève, ce professeur admet par le fait même qu'il est dans son pouvoir, voire même dans son devoir, de faire réussir tout le monde, de sorte que, si un élève ne réussit pas, il est prêt à en prendre le blâme. S'il est le moins sérieux, il devrait avoir des choses à apprendre aux autres qui reconnaissent qu'en général tout ne dépend pas d'eux en cette matière d'échec des élèves.

3.1.4.4 Un précieux dialogue avec les collègues

Que pourrait-il répondre alors à celui ou à celle de ses collègues qui lui dirait : « Écoute, quand j'ai fait mon possible pour aider les gens à réussir, je ne peux pas m'attribuer une grande part de responsabilité dans leur échec? ».

3.1.4.4.1 Des scénarios divers

On pourrait imaginer divers scénarios de réponses de la part de ce professeur : il pourrait bien soutenir une position de principe à l'effet que quiconque va à l'école et fait les efforts qu'on lui demande de faire a le droit de réussir. Si cela n'est pas le cas, il faudra tout faire pour que ça arrive : accorder les points qui manquent, normaliser les notes, souffler les réponses, etc. Si tel est le cas, notre professeur en question doit certainement s'inquiéter d'une érosion de la qualité de la formation à long terme et d'un danger de nivellement par le bas. Cela a déjà menacé notre système d'éducation qui, devant des moyennes jugées insatisfaisantes et en raison d'un taux d'échec jugé trop élevé, a tout simplement procédé à un travail de normalisation et donc de hausse artificielle des résultats. Mais devant un système qui cherche à procéder par compétences, comme on a commencé à le faire depuis la réforme du collégial, une telle situation mènerait à une contradiction flagrante, car si la compétence minimale n'est pas atteinte, faire comme si elle l'était, c'est ouvrir la porte à la diplomation de gens incompetents et cela pourrait avoir des conséquences très néfastes sur l'ensemble du système. On pourrait imaginer ici un chirurgien incompetent qui obtiendrait quand même son diplôme de chirurgien et qui devrait alors procéder à pratiquer la chirurgie, dans laquelle il est incompetent, sur l'ensemble de la population. Il va de soi que nul d'entre nous n'aimerait être la victime qui tomberait sous son scalpel.

Il est donc facile d'imaginer ici que, si notre collègue en question est le moins consciencieux, pour ne pas dire simplement conscient, il ne pourra pas soutenir cette version pédagogique du non-échec par la simple attribution des points qui manquent ou par la simple normalisation des résultats. Et s'il pense arriver à un tel résultat de réussite universelle par ce biais, il aura certes à faire un bon examen de conscience et fort probablement à changer son choix de réponse devant la question posée.

Mais si notre collègue est d'accord avec tout cela et qu'il veuille quand même soutenir sa position du droit à la réussite, il aura alors à en persuader ses collègues, et il aura besoin d'avoir de très solides arguments. Que pourra-t-il évoquer comme argument devant ses collègues lorsqu'il sait que la majorité d'entre eux reconnaît que, devant un certain nombre d'échecs (jugé normal) de leurs élèves, ils n'ont pas besoin de s'attribuer une grande part de responsabilité, et ils n'ont pas à se remettre en question, car, quand ils ont fait leur possible, ils n'ont pas à assumer la responsabilité de l'élève qui ne réussit pas?

3.1.4.4.2 Des arguments qui font réfléchir!

À la lecture des commentaires fournis à la suite de la question 39 posant le problème que nous venons d'identifier, nous avons trouvé un argument qui vaut la peine d'être remarqué. L'un des collègues qui visiblement voulait assumer une grande part de responsabilité dans l'échec de ses élèves écrit : « Au début de ma carrière, il m'arrivait de trouver normal qu'un certain pourcentage de mes élèves (15 à 20 %) échoue dans mes cours, mais, avec le temps et avec toute l'expérience pédagogique que j'ai prise, j'ai réussi à diminuer sensiblement ce pourcentage, et, aujourd'hui, il ne reste qu'une toute petite minorité qui m'échappe. Or, si on m'avait demandé au début si j'avais une part de responsabilité dans l'échec de mes élèves, j'aurais pu affirmer que non, puisque j'avais l'impression de faire tout ce que je pouvais. »

On voit bien ici une piste de réflexion intéressante sur le plan pédagogique! Et l'argument continue : « En effet, si en m'améliorant moi-même, j'ai pu passer d'un taux d'échec de 20 % à un taux qui est maintenant en bas de 5 %, je peux très bien reconnaître que, sans le savoir et sans le vouloir, j'avais quand même alors une part de responsabilité dans l'échec de certains de mes élèves. Ultimement, je pourrais dire que mon expérience me fait cheminer vers un horizon d'échec zéro, car si j'ai réussi avec le temps à faire chuter le taux d'échec chez mes élèves de 20 % à 5 %, qu'est-ce qui m'empêcherait de réduire encore l'écart et d'en arriver à éliminer complètement les échecs chez mes élèves?

3.1.4.5 Un bénéfique échange d'expérience

On pourrait continuer à trouver d'autres arguments allant dans le même sens ou alors à en identifier quelques-uns de ceux qui vont en sens contraire (et soit dit en passant, il y en a beaucoup plus), mais on peut aussi arrêter, car l'objectif derrière toute cette réflexion, c'est de faire prendre conscience à nos collègues que les positions qu'ils prennent devant les énoncés de ce questionnaire sont à interpréter par eux, et que la simple comparaison qui leur est offerte avec l'ensemble des répondants et avec leurs codisciplinaires ne peut que les amener à se questionner sur leurs propres pratiques pédagogiques, et qu'un bon dialogue avec les autres sur ces sujets importants permettrait à chacun de faire connaître ses couleurs et d'apprendre aussi par le témoignage des autres. C'est là d'ailleurs que les divers commentaires formulés par les uns et les autres sont à prendre au sérieux, parce qu'ils contiennent sans doute une bonne part d'expérience pédagogique et humaine qui gagnerait à être partagée.

3.1.4.6 Les commentaires des collègues : une mine à explorer

Si le partage et l'échange avec les autres n'est pas toujours facile en temps réel, il y a moyen de le faire en respectant son propre rythme et ses propres disponibilités, en partant des commentaires formulés par les collègues du réseau. Nous reproduisons dans ce qui suit les commentaires formulés par certains répondants à la suite de cette question 39, en les classant dans diverses catégories, mais en conservant intégralement le texte qu'ils nous ont livré. En plus de refléter les diverses positions soutenues par les collègues, ces témoignages pousseront peut-être les lecteurs à échanger avec leurs collègues locaux sur les points qui les intéressent le plus, et en tout temps, ils pourront retourner au questionnaire sur Internet et y relire les commentaires de tous les autres à propos de chacun des 105 énoncés.

3.1.5 Les commentaires pour éclairer et nuancer un énoncé

Afin de comprendre l'importance des commentaires pour éclairer et nuancer un énoncé, voici, tel qu'annoncé ci-dessus, l'ensemble des commentaires qui accompagnent la question 39, où est soulevée la question de la responsabilité du professeur à l'égard de l'échec de ses élèves :

3.1.5.1 La réussite, une responsabilité du professeur

Les gens qui soutiennent ce point de vue le font pour l'une ou l'autre des raisons suivantes : ils croient dans la nécessité de la réussite de tous leurs élèves; ils font le constat qu'avec l'expérience, leurs élèves échouent de moins en moins; ils sont toujours disposés à remettre en question leurs méthodes devant l'échec de l'un ou l'autre de leurs élèves.

Voici les commentaires de collègues qui croient à la nécessité de la réussite de leurs élèves et qui constatent qu'avec l'expérience, leurs élèves réussissent de plus en plus. Dans la majorité des cas, ces collègues reconnaissent que les échecs se font rares et que, pour leur part, ils sont toujours prêts à revoir leurs méthodes afin d'empêcher que les échecs augmentent :

- Quand j'ai fait tout mon possible (ce qui est impossible), je suis prêt à penser que ce n'est pas moi qui a causé l'échec d'un élève. D'ailleurs, conscient de cela, les échecs avec moi sont plutôt rares. Je vais même jusqu'à proposer à mes élèves au début de mes cours de signer un contrat de réussite contrat qui les lie et qui les engage autant que moi...
- J'interroge personnellement chaque étudiant qui a un échec et je tente avec lui de cerner les causes de son échec. C'est un exercice que je trouve salutaire pour les deux. Je m'informe de leurs recommandations sur la façon de donner le cours.
- Il est important en tant que professeur de questionner notre méthode d'enseignement pour savoir si je suis à l'écoute de mes étudiants.
- Tous mes étudiants devraient réussir leur cours.

- Cette question me ramène au début de ma carrière! Avec l'expérience, on apprend à doser les difficultés, à repérer les élèves en difficulté et à réajuster le tir avant qu'il ne soit trop tard. Par contre, il restera toujours quelques cas égarés dans le monde collégial qui attendent des soins psychologiques ou psychiatriques qui dépassent la compétence d'une enseignant/e moyen/ne.
- De nos jours pour couler un cours au collégial, il faut une sorte de don!
- Il est rare qu'ils échouent vraiment... Il faut vraiment qu'ils le fassent exprès.
- J'ai la plupart du temps l'impression d'avoir donné suffisamment de rétroaction à l'élève pour qu'il se réajuste.
- Quasi systématiquement.

3.1.5.2 La réussite, une responsabilité partagée

Une fois que le professeur a fait tout ce qui était en son possible, il arrive que certains élèves lui échappent, c'est là une autre position soutenue par certains collègues qui, conscients de ce qu'ils peuvent faire pour aider leurs élèves, reconnaissent quand même que, devant certaines situations, ils doivent attribuer la responsabilité de l'échec à l'élève qui échoue, parce qu'il ne fait pas sa part :

- Je fais ma part, mais l'étudiant doit aussi faire la sienne.
- Je crois que nous sommes tous les deux responsables de son succès. C'est une question de contribution partagée.
- En fait, c'est une responsabilité partagée par l'étudiant, le professeur, l'institution, les décisions ministérielles...
- J'essaie de mettre tout en oeuvre pour leur réussite... il leur faut aussi mettre l'épaule à la roue!
- Je fais toujours de mon mieux pour aider les élèves qui ont de la difficulté. Je les rencontre individuellement, je leur donne des exercices supplémentaires... Lorsqu'un élève échoue parfois, c'est parce qu'il n'est vraiment pas intéressé, pour ne pas parler de paresse. Certains élèves ont parfois un travail à temps plein, des enfants, etc. Je peux leur suggérer des moyens de s'en sortir, mais je ne peux décider à leur place. Je suis parfois déçue qu'un élève échoue, mais je ne me sens pas responsable. Les élèves ont aussi leur part de responsabilité.
- Je donne beaucoup de temps aux étudiants qui n'arrivent pas à comprendre, alors quand un étudiant échoue je sais que j'ai tout donné pour qu'il puisse réussir.
- Cela dépend des échecs. Il y a des étudiants qui ne fournissent pas l'effort nécessaire. Pour les autres, oui je me sens responsable.
- Je peux faire beaucoup pour lui éviter l'échec, si l'élève a un minimum d'intérêt et de volonté.
- Je décèle les étudiants en difficulté et je fais un suivi avec eux. Ensuite, ça leur appartient.

3.1.5.3 Le professeur est responsable seulement devant un haut taux d'échec

Certains professeurs plus réalistes estiment que tant que les échecs sont le lot d'une petite minorité, ils n'ont pas à en porter la responsabilité, et que là où ils doivent vraiment se remettre en question, c'est devant un taux d'échec élevé.

- Quand je sens que la plupart de mes élèves n'ont pas atteint le seuil de performance que je visais, je trouve que c'est à moi de m'interroger sur ce que je leur ai proposé comme démarche d'apprentissage. Pour les cas individuels, je m'engage à fond pour aider l'élève mais je sais que je ne peux apprendre à leur place. Il y a une part de responsabilité qui leur revient.
- Je m'attribue une responsabilité si un pourcentage appréciable échoue.
- Je m'angoisse souvent devant des taux d'échec élevé - même après avoir fait des formatifs C.C. (copie conforme).
- Chaque fois que j'observe trop d'échecs, je fais une révision complète de ma pédagogie, des évaluations, des attitudes, etc.
- D'un élève c'est plutôt rare que je m'attribue son échec, cependant si c'est l'ensemble du groupe parce que la moyenne est faible, là je me mets beaucoup en question.
- Si une bonne partie du groupe classe échoue, je dois remettre en question mon enseignement, le travail demandé, les explications données, etc. mais s'il s'agit d'un cas sur vingt élèves, les probabilités sont à l'effet que le problème s'explique par des causes extérieures à moi.

3.1.5.4 La réussite, une responsabilité de l'élève

Ceux qui soutiennent la position que l'échec est une responsabilité de l'élève admettent que c'est là une approche qui responsabilise l'élève en lui faisant porter le fardeau de son échec. En outre, ils acceptent implicitement le principe pédagogique selon lequel le professeur enseigne et l'élève apprend. Voici comment ces gens nuancent leurs positions :

- Je crois qu'il est important que l'étudiant apprenne à porter le fardeau de son échec. Je suis un bon professeur et la segmentation de ma matière est réaliste et pertinente.
- Je suis responsable de préparer et de donner un bon cours; à eux de faire le nécessaire pour réussir. Il faut les inviter à se responsabiliser.
- Il y a le phénomène des élèves qui n'accordent pas suffisamment de temps à leurs études, désireux qu'ils sont de gagner des sous et de consommer.
- Il me semble que je leur donne tout ce qu'il faut pour réussir.
- J'en ai très peu et s'ils ne viennent pas me poser leur question...je ne peux être responsable s'ils ne se prennent pas en mains. Ceux qui ont vraiment de la difficulté viennent me voir régulièrement et réussissent.
- J'estime tout mettre en place pour que l'étudiant réussisse, mais c'est lui ou elle qui fera la différence par son engagement dans sa démarche d'apprentissage.

- Il y a toujours une part de l'échec ou un type d'échec qui échappe au prof, même s'il démontre la meilleure compréhension et la meilleure volonté.
- Je fais tout pour que mes étudiants réussissent. Quand ça ne fonctionne pas, j'estime que les étudiants en question n'ont pas ce qu'il faut à ce moment-ci pour faire l'apprentissage visé.
- Je pense plutôt que l'élève ne met pas l'effort voulu.
- I felt this when I was young and inexperienced.
- Seul l'élève peut apprendre ce qui est à apprendre. Je ne peux faire l'intégration à sa place et je crois que mon évaluation porte sur le niveau d'intégration et d'appropriation du contenu.
- Je crois à la responsabilisation, à l'imputabilité et j'accompagne les étudiantes et étudiants du mieux que je peux. Je ne me sens pas responsable de l'échec, par contre je tente de le faire anticiper par la personne.
- Puisque je donne des chances et j'aide au maximum, je ne suis pas responsable.
- Je dois rencontrer les objectifs; les élèves doivent mériter leur note, comprendre la matière pour que le diplôme ait de la valeur; et que les élèves soient compétents dans leur profession future. Dans ce contexte, ma manoeuvre d'ajustement est fort limitée...
- Il y a un contenu à voir, les évaluations sont prévues en même temps que le plan de cours. Je ne peux m'ajuster compte tenu du peu de temps disponible pour couvrir la matière.

3.1.5.5 Une attitude de questionnement

Et voici, pour terminer cette illustration, quelques commentaires de collègues qui, sans partager entièrement le point de vue de notre collègue « dissident », se demandent quand même ce qu'ils doivent faire au juste devant quelques échecs de certains de leurs élèves :

- Je me questionne toujours, mais je ne peux porter la responsabilité.
- Je me suis trop longtemps attribué la responsabilité de "sauver" tous les élèves!
- Je me questionne toujours à ce sujet? Je vérifie toujours la clarté de mes questions pour me rassurer...
- Je me sens très responsable mais je prends conscience, après vérification que certains élèves ne pouvaient pas réussir...
- Une certaine part, une petite part mais parfois aussi pas de part du tout. Je me questionne par contre toujours... et je questionne l'élève.
- C'est du cas par cas, il s'agit de faire les ajustements nécessaires.
- Il faut savoir faire la part des choses...
- Ça dépend : si des élèves normalement très motivés et doués échouent une évaluation, je me pose de sérieuses questions...
- Je suis toujours responsable, mais dans une certaine mesure. Parfois, je n'y suis que pour très peu.
- Lorsqu'il s'agit de matière non comprise, tout à fait. Mais lorsque l'étudiant démontre une attitude désintéressée et ne fais pas d'efforts, pas du tout!

- Bien sûr je me remets en doute parfois.
- Comme un cours n'est pas absolu, il faut en tenir compte.
- On nous demande de le faire : il faut augmenter le taux de réussite; sinon "punition" de la part du Ministère. Il n'y a pas de miracle. On baisse les critères. Particulièrement en français. À mes débuts, en 1974, j'ôtai 5 points par faute de français, et les élèves réussissaient. Si je faisais cela maintenant, ce serait la catastrophe.
- Des conflits de personnalité entre des élèves et moi en ont-ils influencé certains au point d'affecter leur réussite...? J'imagine que cela a pu être le cas après avoir enseigné pendant 23 années. Je veux croire que ces cas aient été excessivement rares.

Comme on peut le constater devant la diversité de ces commentaires, les professeurs du réseau sont loin d'être unanimes devant cette question où il s'agit pour l'enseignant de prendre une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève. Toutefois, à la lecture de tous ces commentaires, on a l'impression de faire vraiment le tour de la question, et il en est ainsi pour chacun des énoncés de ce long questionnaire. Un professeur désireux de réfléchir à l'un ou l'autre des thèmes abordés dans ce questionnaire aura donc tout le loisir de se faire éclairer par les précieux commentaires de ses collègues, et ultimement, il pourra opter pour ce qui lui convient. Le point de vue de nos collègues du réseau étant ainsi exprimé devant les nombreuses questions formulées dans ce questionnaire, nous pouvons dire que nous avons atteint l'un des objectifs exprimés au départ : « Amener les enseignants à une réflexion fondamentale sur leur métier ».

3.1.6 Les commentaires pour éclairer une section ou un problème dans une section

Si les commentaires recueillis dans le cas d'un énoncé sont utiles pour quelqu'un qui cherche à comprendre les pratiques de ses collègues, ceux recueillis dans le cas d'une section le sont encore davantage, surtout quand on conjugue l'analyse qualitative de ces données avec celle quantitative fournie par les calculs statistiques que l'on peut trouver par exemple dans le tableau des fréquences.

3.1.6.1 Pour un avant-goût de l'analyse des résultats : le problème posé par l'interprétation de l'approche magistrale dans la section 2

Voici, à titre d'exemple, une partie de ce que donne l'analyse de la deuxième section portant sur la prestation des cours, et ce, à propos du thème de l'approche magistrale, qui y est abordé. Les résultats quantitatifs indiquent la présence d'une incohérence de la part des répondants quand on compare leurs résultats dans la question portant sur l'approche magistrale et ceux portant sur d'autres questions de cette même section.

Notons qu'ici, nous voulons tout simplement donner au lecteur un avant-goût de ce qu'il pourra

trouver dans les résultats détaillés en observant d’abord les données quantitatives fournies dans le tableau des moyennes, et en indiquant ensuite ce que l’on pourra chercher dans les commentaires fournis à la suite de certains énoncés de cette section. En faisant cet exercice, nous comprendrons mieux la position de nos collègues devant certains thèmes importants comme par exemple celui de l’approche magistrale, posé dans la deuxième section du questionnaire

3.1.6.2 Le recours au tableau des moyennes pour la section 2

Disons d’abord que le tableau des moyennes a été généré à partir du tableau des fréquences qui renseigne sur le nombre et sur le pourcentage des répondants pour chacun des cinq choix possibles devant tous les énoncés du questionnaire. Dans le tableau des moyennes, nous avons calculé pour chaque énoncé, dans chaque section, la moyenne des scores obtenus pour chacun des choix ainsi que la moyenne des moyennes pour tous les énoncés d’une même section. Cela nous a permis de classer les énoncés de chaque section dans un ordre décroissant et de visualiser ainsi la position de chaque énoncé par rapport aux autres.

Ce tableau des moyennes pour la deuxième section, concernant la prestation des cours, pourrait être découpé en quatre groupements d’énoncés : le premier fournirait les énoncés qui sont bien au-dessus de la moyenne; le second, les énoncés qui sont légèrement au-dessus de la moyenne; le troisième, ceux qui sont légèrement en dessous de la moyenne; et finalement le quatrième, les énoncés qui sont bien en dessous de la moyenne. Voici à quoi ressemble alors ce tableau des moyennes dans le cas de la section qui nous intéresse :

Section 2 : En donnant mes cours	Nombre	Moy	Éc T
Q014 Je vérifie fréquemment la compréhension que les élèves ont du contenu	389	4,3	0,7
Q017 Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques	388	4,3	0,8
Q018 Je réexplique la matière autant de fois que nécessaire	389	4,2	0,8
Q006 Je justifie un nouveau concept aux élèves en présentant des situations pour lesquelles il pourrait servir	385	4,1	0,7
Q009 Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière	390	4,1	0,8
Q007 Au début d'un cours, je résume ou fais résumer l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	387	3,7	1,0
Q010 À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu	389	3,7	1,0
Q013 À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant	382	3,4	1,1
Q016 J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe	388	3,4	0,8
Q015 J'utilise une approche magistrale	385	3,4	0,8
Q019 Je permets à des élèves qui ont bien compris la matière de l'expliquer à ceux qui l'ont	384	3,2	1,1

moins bien comprise			
Q012 À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant	386	3,2	1,0
Q008 Au début d'un cours, je fais résumer par les élèves l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	387	2,6	1,1
Q011 À la fin d'une partie importante de la matière, je donne l'occasion aux élèves de produire un résumé de l'essentiel de la matière	383	2,4	1,1
	m des m	3,6	

Tableau 04 : Tableau des moyennes pour la section 2

3.1.6.3 Constat du problème

En observant le rang qu'occupent les énoncés de cette section par rapport à un ordre décroissant de leurs moyennes, on voit assez vite qu'il existe chez les répondants une sorte de concentration sur la prestation des cours et sur ce qui facilite la compréhension de la matière. On peut donc en conclure qu'ils ont une approche plutôt magistrale. En effet, l'observation des cinq énoncés sur quatorze qui obtiennent des résultats bien au-dessus de la moyenne montre bien cette concentration. Dans ces énoncés, il s'agit de moyens auxquels un professeur a recours lorsque l'approche qu'il préconise est surtout magistrale, par exemple, la vérification fréquente de la compréhension (énoncé 14), les exercices pratiques à fournir aux élèves pour assurer l'assimilation de la matière présentée (énoncé 17), la réexplication de la matière autant de fois que nécessaire (énoncé 18), la justification des nouveaux concepts (énoncé 6) et, finalement, le rattachement des diverses parties de la matière (énoncé 9).

Le problème posé ici résulte du fait que théoriquement il y a une convergence entre le contenu de ces énoncés que nous venons de cibler et celui d'une approche magistrale. Or, nos collègues enregistrent des scores élevés dans les énoncés précités (de 4,1 à 4,3 sur 5), tout en indiquant que leur approche n'est pas vraiment une approche magistrale. En effet, l'énoncé 15 qui porte sur l'approche magistrale et qui se libelle comme suit « J'utilise une approche magistrale » obtient un score plutôt faible (3,4 sur 5) en comparaison avec les énoncés précités. Cela laisse entendre que les professeurs ne reconnaissent pas leur approche comme étant une approche magistrale, introduisant ainsi un problème de cohérence que l'on ne saurait laisser sans explication. Or, une lecture minutieuse des commentaires qui accompagnent cet énoncé 15 permet justement de comprendre la position de nos collègues et de lever ainsi la contradiction.

3.1.6.4 Une question à suivre

Le problème posé par le choix statistique de nos collègues ne peut connaître sa solution du côté des chiffres. Pour lui trouver une solution, nous nous sommes arrêtés sur l'analyse des

commentaires, ce qui nous a permis de lever l'incohérence constatée. Nous ne nous y arrêterons pas tout de suite, car c'est là une question qui sera abordée au chapitre suivant, lors de l'analyse des résultats de la section 2, mais nous pouvons annoncer d'ores et déjà que cette analyse montrera une mauvaise compréhension par nos collègues du concept même de l'approche magistrale, ce qui justifierait l'apparente contradiction dans leurs choix.

En effet, l'analyse détaillée des commentaires relatifs à cette situation montrera comment, aux yeux de nos collègues, toute initiative menant à placer un tant soit peu l'élève dans une situation active constitue déjà un changement d'approche, alors qu'en réalité, pour changer d'approche, il faudra vraiment une rupture radicale avec la conception même du rôle du professeur : d'un simple transmetteur du savoir, il aura à être un catalyseur pour l'acquisition de ce savoir par les élèves. Bref, l'analyse des commentaires montrera clairement que les intervenants ne comprennent pas les implications d'un véritable changement d'approche; c'est pourquoi, ils estiment être déjà sortis de la traditionnelle approche magistrale dans laquelle ils baignent, seulement parce qu'ils ont réussi à introduire quelques éléments qui incitent les élèves, pour des moments très courts, à une attitude quelque peu active. Aussi estiment-ils leur approche mixte comme étant non magistrale alors qu'ils cotent très haut les énoncés qui montrent bel et bien le contraire. Une question à suivre...

3.2 Les données brutes

Voici maintenant quelques données brutes extraites à partir des informations fournies par les répondants. Nous commençons avec un premier tableau qui fournit quelques données générales nous renseignant sur le nombre de répondants et leur proportion relativement au genre, au secteur, au programme et à la diplomation. Nous continuons ensuite avec un deuxième tableau fournissant quelques statistiques susceptibles de permettre aux collègues de comparer leur sort à ceux de la moyenne de leurs collègues du réseau quant au nombre moyen de groupes-classe par session auxquels un professeur à plein temps ou à temps partiel enseigne, quant au nombre moyen d'élèves par groupe-classe, et quant au nombre moyen de cours différents par session qu'un professeur dispense. Nous terminerons avec un tableau général reproduisant les fréquences des choix des répondants pour chacun des cinq choix offerts pour les cent cinq énoncés du questionnaire, présentés par sections, afin de faciliter une compréhension globale de ces données numériques.

3.2.1 Les données générales

Ces données fournissent pour chacune des variables retenues (le genre, le domaine, le secteur, la diplomation, et la formation psychopédagogique) le nombre des participants et leur pourcentage.

Quelques données générales		
Item	Nombre	%
Nombre total des répondants	554	100
Hommes	260	47,00
Femmes	294	53,00
Enseignant(e)s au privé	194	35,00
Enseignant(e)s au public	318	57,00
Enseignant(e)s au privé et au public	42	8,00
Enseignant(e)s au secteur technique	224	40,00
Enseignant(e)s au secteur général	214	39,00
Enseignant(e)s au secteur technique et général	116	21,00
Détenteurs/Détentrices/Détentrices de baccalauréat	226	41,00
Détenteurs/Détentrices de maîtrise	232	42,00
Détenteurs/Détentrices de doctorat	41	7,00
Détenteurs/Détentrices d'un autre diplôme	55	10,00
Avec formation en psychopédagogie	237	43,00
Sans formation en psychopédagogie	317	57,00

Tableau 05 : Tableau des données générales

Si l'on décompose ce tableau général pour isoler chacune des cinq variables qu'il contient, nous obtenons les résultats suivants :

Genre		
Catégorie	Nombre	Pourcentage
Hommes	260	47
Femmes	293	53

Tableau 5-01 : Détail variable « Genre » du tableau 05

Domaine		
Catégorie	Nombre	Pourcentage
Privé	194	35
Public	318	57
Les deux	42	8

Tableau 5-02 : Détail variable « Domaine » du tableau 05

Secteur		
Catégorie	Nombre	Pourcentage
Technique	224	40
Général	214	39
Les deux	116	21

Tableau 5-03 : Détail variable « Secteur » du tableau 05

Diplômation		
Catégorie	Nombre	Pourcentage
Bac	226	41
Maîtrise	232	42
Doctorat	41	7
Autre	56	10

Tableau 5-04 : Détail variable « Diplômation » du tableau 05

Formation psychopédagogique		
Catégorie	Nombre	Pourcentage
Oui	237	43
Non	317	47

Tableau 5-05 : Détail variable « Formation psychopédagogique » du tableau 05

3.2.1.1 Une bonne représentativité générale

Comme le montrent le tableau ci-dessus et les graphiques qui le décomposent, nous avons eu droit à 554 répondants qui se partagent assez bien entre hommes (46,9 %) et femmes (53,1 %). Ils se partagent également très bien entre le privé (35 %), le public (57 %) et les deux 8 %. Ce dernier pourcentage représente ceux qui enseignent à la fois au privé et au public. À noter ici que, même si la proportion du privé est plus faible en pourcentage, elle est quand même très représentative de l'ensemble du réseau privé vu le nombre réel de la clientèle globale du privé par rapport à celle du public. Nous avons également une bonne distribution entre le secteur technique (41 %) et le secteur général (39 %) et les deux (20 %).

3.2.1.2 Un taux de diplomation bien partagé entre le bac et la maîtrise

En matière de diplomation, on pourrait penser que la distribution est assez représentative de l'ensemble du réseau, partagée principalement entre les détenteurs de baccalauréat (41 %) et ceux de maîtrise (42 %); ceux qui détiennent un doctorat restent une minorité (7,5 %) de même que ceux qui ont des diplômes différents (10 %).

Finalement, on constate qu'environ la moitié des répondants disent avoir suivi une certaine formation en psychopédagogie (43 %), tandis que plus de la moitié (57 %) disent ne pas en avoir suivi du tout.

3.2.1.3 Des données utiles pour comparer son sort à celui des collègues du réseau

Voici maintenant quelques données pouvant permettre aux gens de se comparer à des moyennes provinciales concernant un certain nombre de réalités : nombre moyen de groupes par session, emploi à plein temps ou emploi à temps partiel, nombre moyen d'élèves par groupe, nombre moyen de cours différents enseignés dans une même session...

3.2.2 Les statistiques sur la nature de l'emploi

Tableau de distribution des données par nombre de répondants :					
Nombre de groupes par session, Nombre d'élèves par groupe, Nombre de cours différents.					
	N ^{bre} Répondants	%	N ^{bre} groupes par session	N ^{bre} élèves par groupe	N ^{bre} cours différents
Plein temps					
	49	8,84	2	30	2
	6	1,08	2,5	35	2
	36	6,50	3	24	3
	79	14,26	3	30	2
	9	1,62	3,5	22	3
	62	11,19	4	30	2
	33	5,96	4	30	3
	25	4,51	4	30	4
	55	9,93	5	28	3
	10	1,81	5	26	4
	9	1,62	5	21	5
	5	0,90	5	24	5
	12	2,17	6	22	3
	7	1,26	8	21	4
Temps partiel					
	19	3,43	1	28	1
	36	6,50	2	26	2
	33	5,96	3	28	2,3
	16	2,89	4	26	2,7
	7	1,26	5	23	3
	7	1,26	6 et plus	22	4
	39	7,04	Éliminé mauvais choix		
Grand total	554	100			

Tableau 06 : Statistiques sur la nature de l'emploi plein temps et temps partiel

Nous avons là un tableau assez général qui nous renseigne sur certaines de nos conditions de travail comme enseignants au niveau collégial. Il nous serait possible, si le besoin se faisait sentir, de comparer le public au privé et le secteur général au secteur technique, mais, pour l'instant, nous nous contentons de ces données plutôt sommaires, car, de toute évidence, elles ne constituent pas un objectif important pour notre recherche. C'est une information que nous avons colligée pendant que nos collègues qui se prêtaient à l'exercice ont accepté de nous la fournir. Nous la faisons connaître à tout le monde, et s'il y avait des gens que cette question intéresse d'une façon plus particulière, nous pourrions collaborer avec eux et leur fournir la partie des données qui s'y rapporte, en prenant soin bien entendu d'enlever les noms des institutions qui y ont participé, afin justement de ne pas trahir notre promesse de confidentialité.

Dans ce qui suit, nous allons commenter rapidement ces données obtenues lors notre enquête sur certaines conditions de l'emploi à plein temps et à temps partiel : notamment en ce qui concerne le nombre moyen de groupes par session, le nombre moyen d'élèves par groupe et le nombre moyen de cours différents par session.

3.2.2.1 L'emploi à plein temps : un tableau récapitulatif

Groupes-Élèves-Cours/Session				
Plein temps				
Nombre	Pourcentage	Groupes / Session	Élèves / Groupe	Cours différents
117	32,31	2 à 3,5	24 à 35	2 à 3
120	21,66	4	30	2 à 4
79	14,26	5	21- 28	3 à 5
19	4,3	6 à 8	21 à 22	3 à 4
397	71,67			

Tableau 6-01 : Détail de l'emploi à plein temps du tableau 06

Commençons par analyser sommairement les résultats des répondants qui se disent à plein temps, qui sont au nombre de 397 sur 554, soit 71,66 %. En fonction de l'importance de leur charge de travail, nous les avons classés en quatre catégories. La première nous a semblé une catégorie à charge légère, nous l'avons nommée « les choyés du système ». La deuxième nous a semblé avoir une charge normale, même si elle continue à bénéficier de conditions plutôt passéistes. La troisième représente les gens qui vivent au présent et dont la charge est ajustée au budget d'aujourd'hui; et finalement nous avons une toute petite catégorie d'un peu moins de 4 % de gens

qui doivent avoir des conditions de travail plutôt difficiles et que nous avons nommés « les lutteurs ». Dans ce qui suit nous nous arrêtons légèrement sur chacune de ces quatre catégories.

3.2.2.1.1 Une catégorie d'enseignants « choyés »

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, parmi les gens qui ont un emploi à plein temps 49 répondants sur 554 (8,84 %) disent avoir deux groupes par session avec une moyenne de 30 élèves par groupe; 6 répondants (1,1 %) ont 3 groupes avec une moyenne de 35 élèves par groupe; 36 répondants (6,5 %) ont 3 groupes par session, avec une moyenne de 24 élèves par groupe; et 79 répondants (14,26 %) ont 3 groupes par session, avec une moyenne de 30 élèves par groupe; et finalement 9 répondants (1,6 %) disent enseigner à une moyenne de 3,5 groupes par session, avec des groupes de 22 élèves. Cela fait environ le tiers de la population, soit un total de 179 répondants sur 554 (32,3 %) qui bénéficient de conditions de travail plutôt favorables.

Si les gens qui ont répondu au questionnaire n'ont pas mal compris les questions relatives à cette section, nous avons alors une catégorie de professeurs qui devraient se considérer comme des « choyés » du système, et ils doivent sans doute être une espèce en voie de disparition, car pour le restant de la population, la situation est loin d'être aussi légère. Ces « choyés » du système font leur plein temps avec 2 ou 3 groupes d'étudiants, avec un nombre d'étudiants par groupe allant de 22 à 35. Si ces gens-là ne font rien d'autre pour compléter leur plein temps, on peut dire d'eux qu'ils ont une charge de travail plutôt légère à comparer à ceux qui vont suivre. Nous soupçonnons toutefois qu'il doit y avoir certaines charges administratives qui accompagnent ces pleins temps « légers ». Dans le questionnaire, nous n'avons pas prévu un champ de commentaire concernant ces détails.

3.2.2.1.2 Une catégorie à charge normale

Immédiatement après cette première catégorie, on en voit une autre qui compte 120 personnes sur 554 (21,66 %) ayant une charge qu'on pourrait qualifier de normale, puisqu'ils ont tous en commun un maximum de 4 groupes par session, avec une moyenne d'une trentaine d'élèves par groupe et des cours différents par session oscillant entre 2 et 4.

D'expérience, on peut dire que ce sont là des gens qui, par les temps qui courent, se trouvent dans le juste milieu, avec une charge pas trop légère, mais pas trop lourde. De fait, c'est la charge que la majorité des gens devaient avoir antérieurement aux coupures budgétaires qui se sont survenues dans les années 90.

3.2.2.1.3 Une catégorie à charge ajustée au budget actuel

Après cette catégorie de charge normale, en vient une autre un peu moins nombreuse totalisant

79 répondants sur 554 (14,2 %) ayant une charge ajustée au budget actuel. Il s'agit de professeurs qui enseignent à 5 groupes par session, composés d'une moyenne variant de 21 à 28 élèves par groupe, avec une moyenne de cours différents par session allant de 3 à 5 cours.

3.2.2.1.4 Une catégorie de lutteurs

À l'autre extrême par rapport aux « choyés », on trouve une petite catégorie de « lutteurs » : 19 répondants sur 554 (3,43%), qui font face à une charge trop élevée, puisqu'ils enseignent à 6 ou 8 groupes par session – groupes qui toutefois ne sont pas trop peuplés, puisque le nombre moyen d'élèves par groupe se situe entre 21 et 24 – et donnent entre 3 et 4 cours différents par session.

3.2.2.2 L'emploi à temps partiel : un tableau récapitulatif

Groupes-Élèves-Cours/Session				
Plein temps				
Nombre	Pourcentage	Groupes / Session	Élèves / Groupe	Cours différents
55	9,93	1 à 2	26 à 28	1 à 2
33	5,96	3	28	2 à 3
16	2,89	4	26	2 à 3
14	2,52	6	22	3 à 4
118	2,30	(39 répondants, soit 7,04% éliminés)		

Tableau 6-02 : Détail de l'emploi à temps partiel du tableau 06

Les gens dont l'emploi est à temps partiel sont au nombre de 118, soit l'équivalent de 21,30 % de l'ensemble des répondants. Environ 10 % des répondants (soit 55 personnes) enseignent en moyenne à un ou à deux groupes-classes par session, groupes dont le nombre varie de 26 à 28 élèves. C'est là une charge que l'on pourrait qualifier de normale, dans le cadre de l'emploi à temps partiel. Environ 6 % (33 personnes) enseignent à trois groupes par session, avec une moyenne de 28 élèves par groupe. C'est là une partie de nos collègues dont l'emploi à temps partiel commence à se rapprocher de celui du plein temps. Ensuite, il y a deux petites portions d'environ 3 % chacune, qui enseignent, la première à quatre groupes par session d'environ 26 élèves par groupe, et la deuxième, à six groupes par session, d'environ 22 élèves par groupe. Il va de soi que la notion de temps partiel s'étire ici à son maximum pour atteindre des proportions dépassant parfois le plein temps. Mais il s'agit quand même d'une minorité.

3.2.3 Le tableau des fréquences

Voici maintenant le tableau des fréquences qui donne pour chaque question les cinq choix qui étaient offerts, placés sur une échelle graduée de 1 à 5, avec le nombre de répondants ayant opté pour chacun de ces choix et le pourcentage qu'il représente par rapport à l'ensemble des répondants dont le nombre est fourni également pour chaque question.

À noter que le choix « Je ne peux répondre à cette question » n'a pas été retenu dans les résultats, et ce, pour deux raisons : d'abord, à cause de la difficulté de son interprétation, et ensuite parce que dans certains cas il pouvait ne pas avoir été choisi par un répondant vu que le compteur y était placé par défaut. Cela veut dire que dans le cas où un répondant ne voulait pas répondre ou omettait ou oubliait tout simplement de répondre à une question, le choix allait automatiquement à cette case.

Le fait d'ignorer le choix « Je ne peux répondre à cette question » a donné lieu à des nombres de répondants différents pour certaines questions, à l'intérieur d'une même section, et cela même si le système n'enregistrait les données que si un répondant avait fini de répondre à toutes les questions d'une section.

Qst		1	2	3	4	5		
		Fortement	En	Plus ou moins	Plutôt	Fortement		
		en désaccord	désaccord	d'accord	en accord	en accord	Total	
SECTION 1								
En préparant mes cours								
	Je consacre beaucoup de							
1	temps à structurer le contenu de mes cours	n	13,0	10,0	40,0	216,0	250,0	529,0
		%	2,5	1,9	7,6	40,8	47,3	100,0
	Je consacre beaucoup de							
2	temps à trouver des façons de rendre le contenu accessible	n	19,0	7,0	35,0	208,0	256,0	525,0
		%	3,6	1,3	6,7	39,6	48,8	100,0
	Je favorise une approche							
3	centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes	n	1,0	25,0	192,0	221,0	81,0	520,0
		%	0,2	4,8	36,9	42,5	15,6	100,0
	Je favorise une approche qui							
4	fait participer les élèves	n	1,0	8,0	103,0	289,0	120,0	521,0
		%	0,2	1,5	19,8	55,5	23,0	100,0

5	Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis ministériels	n	11,0	30,0	92,0	225,0	151,0	509,0
		%	2,2	5,9	18,1	44,2	29,7	100,0
SECTION 2			1	2	3	4	5	
En donnant mes cours			jamais	rarement	De temps en temps	La plupart du temps	toujours	Total
6	Je justifie un nouveau concept aux élèves en présentant des situations pour lesquelles il pourrait servir	n	1,0	8,0	59,0	215,0	102,0	385,0
		%	0,3	2,1	15,3	55,8	26,5	100,0
7	Au début d'un cours, je résume ou fais résumer l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	n	7,0	32,0	101,0	160,0	87,0	387,0
		%	1,8	8,3	26,1	41,3	22,5	100,0
8	Au début d'un cours, je fais résumer par les élèves l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	n	70,0	124,0	118,0	53,0	22,0	387,0
		%	18,1	32,0	30,5	13,7	5,7	100,0
9	Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière	n	3,0	19,0	55,0	190,0	123,0	390,0
		%	0,8	4,9	14,1	48,7	31,5	100,0
10	À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu	n	7,0	44,0	102,0	159,0	77,0	389,0
		%	1,8	11,3	26,2	40,9	19,8	100,0
11	À la fin d'une partie importante de la matière, je donne l'occasion aux élèves de produire un résumé de l'essentiel de la matière	n	85,0	136,0	90,0	51,0	21,0	383,0
		%	22,2	35,5	23,5	13,3	5,5	100,0
12	À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant	n	20,0	77,0	144,0	105,0	40,0	386,0
		%	5,2	19,9	37,3	27,2	10,4	100,0

13	À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant	n	15,0	56,0	123,0	121,0	67,0	382,0
		%	3,9	14,7	32,2	31,7	17,5	100,0
14	Je vérifie fréquemment la compréhension que les élèves ont du contenu	n	3,0	3,0	32,0	192,0	159,0	389,0
		%	0,8	0,8	8,2	49,4	40,9	100,0
15	J'utilise une approche magistrale	n	9,0	47,0	134,0	178,0	17,0	385,0
		%	2,3	12,2	34,8	46,2	4,4	100,0
16	J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe	n	5,0	37,0	179,0	132,0	35,0	388,0
		%	1,3	9,5	46,1	34,0	9,0	100,0
17	Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques	n	2,0	10,0	46,0	147,0	183,0	388,0
		%	0,5	2,6	11,9	37,9	47,2	100,0
18	Je réexplique la matière autant de fois que nécessaire	n	3,0	9,0	58,0	149,0	170,0	389,0
		%	0,8	2,3	14,9	38,3	43,7	100,0
19	Je permets à des élèves qui ont bien compris la matière de l'expliquer à ceux qui l'ont moins bien comprise	n	17,0	79,0	140,0	91,0	57,0	384,0
		%	4,4	20,6	36,5	23,7	14,8	100,0
SECTION 3			Fortement	En	Plus ou moins	Plutôt	Fortement	
En pensant aux travaux de mes élèves			en désaccord	désaccord	d'accord	en accord	en accord	Total
20	Mes élèves ont du travail à toutes les semaines	n	4,0	17,0	52,0	90,0	166,0	329,0
		%	1,2	5,2	15,8	27,4	50,5	100,0
21	Je corrige tous les travaux que j'exige de mes élèves	n	1,0	7,0	22,0	66,0	234,0	330,0
		%	0,3	2,1	6,7	20,0	70,9	100,0
22	Parmi les travaux que je donne aux élèves, il y a des lectures importantes que je prévois au programme	n	20,0	20,0	53,0	99,0	122,0	314,0
		%	6,4	6,4	16,9	31,5	38,9	100,0

	Je limite la quantité de travaux évalués afin de ne pas être dépassé par la correction	n	36,0	57,0	88,0	103,0	47,0	331,0
		%	10,9	17,2	26,6	31,1	14,2	100,0
	Parmi les divers travaux que je fais faire à mes élèves en dehors des cours, il y a au moins un grand travail par session	n	28,0	41,0	64,0	81,0	112,0	326,0
		%	8,6	12,6	19,6	24,8	34,4	100,0
	SECTION 4		1	2	3	4	5	
	En pensant aux aptitudes de mes élèves		jamais	rarement	De temps en temps	La plupart du temps	toujours	Total
25	J'utilise différentes techniques d'enseignement	n		20,0	98,0	120,0	66,0	304,0
		%		6,6	32,2	39,5	21,7	100,0
26	Je règle mon enseignement en fonction des élèves qui ont un rythme moyen d'apprentissage	n	6,0	20,0	31,0	183,0	61,0	301,0
		%	2,0	6,6	10,3	60,8	20,3	100,0
27	J'organise les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage	n	3,0	15,0	34,0	120,0	124,0	296,0
		%	1,0	5,1	11,5	40,5	41,9	100,0
28	Quand des activités prévues pour un cours ne fonctionnent pas, je leur substitue immédiatement des activités plus pertinentes	n	9,0	16,0	52,0	125,0	85,0	287,0
		%	3,1	5,6	18,1	43,6	29,6	100,0
29	Je fais décrire par mes élèves les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes qui leur sont posés	n	19,0	58,0	99,0	81,0	33,0	290,0
		%	6,6	20,0	34,1	27,9	11,4	100,0
30	Il m'arrive d'étaler les échéances dans le temps pour permettre aux élèves ayant un rythme d'apprentissage plus lent de réussir aux moments où ils sont prêts	n	39,0	69,0	95,0	71,0	27,0	301,0
		%	13,0	22,9	31,6	23,6	9,0	100,0

Section 5		Fortement	En	Plus ou moins	Plutôt	Fortement	
En pensant à l'évaluation de mes élèves		en désaccord	désaccord	d'accord	en accord	en accord	Total
31	Je prends beaucoup de temps pour préparer mes évaluations	n 9,0	17,0	46,0	101,0	115,0	288,0
		% 3,1	5,9	16,0	35,1	39,9	100,0
32	Je prends le temps de communiquer clairement à mes élèves les objectifs et les critères de mes évaluations	n 2,0	3,0	16,0	97,0	173,0	291,0
		% 0,7	1,0	5,5	33,3	59,5	100,0
33	Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives	n 15,0	28,0	43,0	101,0	96,0	283,0
		% 5,3	9,9	15,2	35,7	33,9	100,0
34	Je fournis à mes élèves des commentaires précis sur les travaux que je corrige	n 1,0	4,0	21,0	107,0	155,0	288,0
		% 0,3	1,4	7,3	37,2	53,8	100,0
35	Mon évaluation porte sur les seuls aspects importants du cours	n 13,0	23,0	57,0	128,0	63,0	284,0
		% 4,6	8,1	20,1	45,1	22,2	100,0
36	La pondération de mes évaluations est proportionnelle au contenu réellement couvert	n 1,0	4,0	27,0	129,0	125,0	286,0
		% 0,3	1,4	9,4	45,1	43,7	100,0
37	Dans mes évaluations, je tiens compte des efforts et du progrès de mes élèves	n 18,0	44,0	82,0	88,0	48,0	280,0
		% 6,4	15,7	29,3	31,4	17,1	100,0
38	Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension	n 38,0	90,0	123,0	22,0	8,0	281,0
		% 13,5	32,0	43,8	7,8	2,8	100,0
39	Je m'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève	n 43,0	110,0	103,0	27,0	4,0	287,0
		% 15,0	38,3	35,9	9,4	1,4	100,0

40	J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves	n	35,0	71,0	105,0	57,0	13,0	281,0
		%	12,5	25,3	37,4	20,3	4,6	100,0
41	Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours	n	43,0	69,0	67,0	76,0	29,0	284,0
		%	15,1	24,3	23,6	26,8	10,2	100,0
42	Je remets en question mes méthodes d'évaluation	n	7,0	25,0	140,0	74,0	44,0	290,0
		%	2,4	8,6	48,3	25,5	15,2	100,0
Section 6			Fortement	En	Plus ou moins	Plutôt	Fortement	
En faisant le bilan de mon activité pédagogique			en désaccord	désaccord	d'accord	en accord	en accord	Total
43	Je me perçois comme un(e) enseignant(e) qui réussit à motiver les élèves pour l'apprentissage	n	2,0	1,0	28,0	135,0	87,0	253,0
		%	0,8	0,4	11,1	53,4	34,4	100,0
44	Mes élèves me perçoivent comme passionné par mon travail	n	1,0	1,0	15,0	105,0	132,0	254,0
		%	0,4	0,4	5,9	41,3	52,0	100,0
45	Je réalise mes objectifs avec mes élèves	n		2,0	17,0	212,0	24,0	255,0
		%	??	0,8	6,7	83,1	9,4	100,0
46	Je réalise les objectifs du programme avec mes élèves	n			13,0	171,0	64,0	248,0
		%			5,2	69,0	25,8	100,0
Section 7			Fortement	En	Plus ou moins	Plutôt	Fortement	
En pensant à l'impact des premiers cours sur mes élèves			en désaccord	désaccord	d'accord	en accord	en accord	Total
47	Dès le début de mes cours, je crée une ambiance de dialogue, d'échange et d'interaction avec mes élèves	n	4,0	1,0	24,0	99,0	146,0	274,0
		%	1,5	0,4	8,8	36,1	53,3	100,0
48	Dès le début de ma relation avec mes élèves, je me sens à l'aise	n	2,0	11,0	68,0	114,0	81,0	276,0

	%	0,7	4,0	24,6	41,3	29,3	100,0
Lors de mes premiers contacts							
49 avec mes élèves, je réussis à créer un climat de confiance	n	1,0	2,0	23,0	134,0	112,0	272,0
	%	0,4	0,7	8,5	49,3	41,2	100,0
Dès le début des cours,							
50 j'explique à mes élèves le type de relation que je privilégie avec eux	n	7,0	18,0	52,0	88,0	104,0	269,0
	%	2,6	6,7	19,3	32,7	38,7	100,0
Dès le premier cours, je							
51 présente clairement mes exigences à mes élèves	n	2,0	4,0	12,0	92,0	164,0	274,0
	%	0,7	1,5	4,4	33,6	59,9	100,0
Dans mes contacts avec mes							
52 élèves, j'établis une relation de camaraderie	n	7,0	41,0	81,0	97,0	45,0	271,0
	%	2,6	15,1	29,9	35,8	16,6	100,0
Dès les premiers cours de la							
53 session, j'apprends les noms de mes élèves	n	18,0	19,0	40,0	81,0	116,0	274,0
	%	6,6	6,9	14,6	29,6	42,3	100,0
Quand je rencontre mes élèves							
54 pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne	n	6,0	29,0	95,0	70,0	74,0	274,0
	%	2,2	10,6	34,7	25,5	27,0	100,0
section 8							
En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves		Fortement en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Total
Je suis toujours conscient que							
55 mes paroles et mes actions ont un impact émotionnel sur mes élèves	n	3,0	4,0	31,0	108,0	119,0	265,0
	%	1,1	1,5	11,7	40,8	44,9	100,0
Je rassure mes élèves quant à							
56 leur capacité de réussir mon cours	n	2,0	2,0	16,0	111,0	136,0	267,0
	%	0,7	0,7	6,0	41,6	50,9	100,0

	Je m'intéresse aux situations agréables ou difficiles que vivent mes élèves	n	11,0	45,0	125,0	82,0	263,0
		%	4,2	17,1	47,5	31,2	100,0
58	Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente	n	5,0	13,0	48,0	124,0	259,0
		%	1,9	5,0	18,5	47,9	100,0
59	Je félicite mes élèves lorsqu'ils réussissent une tâche difficile	n	1,0	15,0	81,0	167,0	264,0
		%	0,4	5,7	30,7	63,3	100,0
60	Je fais attention pour ne pas générer chez mes élèves des blocages émotifs pouvant nuire à leur apprentissage	n	1,0	5,0	14,0	107,0	249,0
		%	0,4	2,0	5,6	43,0	100,0
61	En classe, je gère avec souplesse les règles établies pour le fonctionnement du groupe	n	1,0	19,0	37,0	134,0	259,0
		%	0,4	7,3	14,3	51,7	100,0
62	Je suscite l'humour dans les contacts avec mes élèves	n	9,0	43,0	95,0	118,0	265,0
		%	3,4	16,2	35,8	44,5	100,0
63	Devant mes élèves, je reconnais et j'accepte mes erreurs quand j'en fais	n	2,0	7,0	101,0	157,0	267,0
		%	0,7	2,6	37,8	58,8	100,0
section 9			Fortement	En	Plus ou moins	Plutôt	Fortement
En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation			en désaccord	désaccord	d'accord	en accord	en accord
64	J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine	n	11,0	41,0	75,0	69,0	237,0
		%	4,6	17,3	31,6	29,1	100,0
65	Je propose à mes élèves des méthodes pour la prise de notes	n	32,0	55,0	70,0	48,0	243,0
		%	13,2	22,6	28,8	19,8	100,0
66	Je propose à mes élèves des méthodes pour la gestion du temps	n	20,0	37,0	92,0	69,0	245,0

	%	8,2	15,1	37,6	28,2	11,0	100,0
67	n	3,0	15,0	44,0	102,0	83,0	247,0
	%	1,2	6,1	17,8	41,3	33,6	100,0
68	n	30,0	53,0	81,0	57,0	23,0	244,0
	%	12,3	21,7	33,2	23,4	9,4	100,0
69	n	1,0	18,0	67,0	92,0	65,0	243,0
	%	0,4	7,4	27,6	37,9	26,7	100,0
70	n	1,0	10,0	26,0	116,0	94,0	247,0
	%	0,4	4,0	10,5	47,0	38,1	100,0
71	n		3,0	70,0	132,0	43,0	248,0
	%		1,2	28,2	53,2	17,3	100,0
72	n	1,0	21,0	82,0	96,0	45,0	245,0
	%	0,4	8,6	33,5	39,2	18,4	100,0
73	n	5,0	26,0	58,0	83,0	67,0	239,0
	%	2,1	10,9	24,3	34,7	28,0	100,0
SECTION 10			Fortement	En	Plus ou moins	Plutôt	Fortement
En pensant à mes propres compétences			en désaccord	désaccord	d'accord	en accord	en accord
74	n	1,0		14,0	115,0	115,0	245,0
	%	0,4		5,7	46,9	46,9	100,0
75	n	1,0		11,0	102,0	134,0	248,0
	%	0,4		4,4	41,1	54,0	100,0
76	n	1,0	1,0	11,0	96,0	138,0	247,0
	%	0,4	0,4	4,5	38,9	55,9	100,0

77	J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline	n	18,0	47,0	93,0	59,0	32,0	249,0
		%	7,2	18,9	37,3	23,7	12,9	100,0
78	Je me sens à l'aise lorsque les questions des élèves dépassent le contenu de mon enseignement	n	3,0	5,0	30,0	105,0	104,0	247,0
		%	1,2	2,0	12,1	42,5	42,1	100,0
79	Je possède un éventail d'outils pédagogiques qui m'aide à m'adapter aux diverses situations que je rencontre	n	2,0	9,0	46,0	127,0	58,0	242,0
		%	0,8	3,7	19,0	52,5	24,0	100,0
80	Dans mon travail, je suis organisé et structuré	n	1,0	3,0	17,0	102,0	126,0	249,0
		%	0,4	1,2	6,8	41,0	50,6	100,0
81	J'analyse et je critique mes pratiques pédagogiques	n	1,0	5,0	52,0	107,0	85,0	250,0
		%	0,4	2,0	20,8	42,8	34,0	100,0
SECTION 11			1	2	3	4	5	
En pensant aux compétences que je dois faire acquérir à mes élèves			jamais	rarement	De temps en temps	La plupart du temps	toujours	Total
82	Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur compréhension de textes	n	7,0	20,0	53,0	72,0	69,0	221,0
		%	3,2	9,0	24,0	32,6	31,2	100,0
83	Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit d'analyse	n		1,0	22,0	109,0	100,0	232,0
		%		0,4	9,5	47,0	43,1	100,0
84	Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit de synthèse	n		3,0	36,0	108,0	85,0	232,0
		%		1,3	15,5	46,6	36,6	100,0
85	Dans mes cours, j'amène mes élèves à exprimer leur point de vue	n	4,0	8,0	39,0	99,0	85,0	235,0
		%	1,7	3,4	16,6	42,1	36,2	100,0
86	Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur	n		3,0	28,0	104,0	97,0	232,0
		%		1,3	12,1	44,8	41,8	100,0

87	Dans mes cours, j'amène mes élèves à trouver l'information pertinente pour un sujet donné	n	4,0	14,0	48,0	85,0	68,0	219,0
		%	1,8	6,4	21,9	38,8	31,1	100,0
88	Dans mes cours, j'amène mes élèves à intégrer les nouvelles informations à leurs connaissances	n		4,0	27,0	119,0	82,0	232,0
		%		1,7	11,6	51,3	35,3	100,0
SECTION 12								
En pensant aux finalité de mon métier			Très faible	Faible	Moyen	Fort	Très fort	Total
89	Finalité de l'éducation : Faire acquérir les connaissances	n	5,0		39,0	139,0	59,0	242,0
		%	2,1		16,1	57,4	24,4	100,0
90	Finalité de l'éducation : Former l'intelligence rationnelle	n	6,0	4,0	64,0	138,0	30,0	242,0
		%	2,5	1,7	26,4	57,0	12,4	100,0
91	Finalité de l'éducation : Former l'intelligence émotionnelle	n	27,0	21,0	84,0	77,0	33,0	242,0
		%	11,2	8,7	34,7	31,8	13,6	100,0
92	Finalité de l'éducation : Faire intégrer le savoir	n	7,0	1,0	56,0	126,0	52,0	242,0
		%	2,9	0,4	23,1	52,1	21,5	100,0
93	Finalité de l'éducation : Faire acquérir une autonomie	n	4,0	2,0	64,0	102,0	70,0	242,0
		%	1,7	0,8	26,4	42,1	28,9	100,0
94	Finalité de l'éducation : Faire acquérir à la majorité des élèves une maîtrise correcte des habiletés intellectuelles de base	n	5,0	5,0	52,0	132,0	48,0	242,0
		%	2,1	2,1	21,5	54,5	19,8	100,0
95	Finalité de l'éducation : Faire cheminer vers l'excellence la majorité des élèves	n	11,0	18,0	76,0	101,0	36,0	242,0
		%	4,5	7,4	31,4	41,7	14,9	100,0
SECTION 13			1	2	3	4	5	
En pensant à mon engagement professionnel			jamais	rarement	De temps en temps	La plupart du temps	toujours	Total
96	Dans mon activité professionnelle, je m'inspire de modèles pédagogiques	n	44,0	45,0	44,0	57,0	17,0	207,0
		%						

		% 21,3	21,7	21,3	27,5	8,2	100,0
97	J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves	n 10,0	25,0	77,0	92,0	37,0	241,0
		% 4,1	10,4	32,0	38,2	15,4	100,0
98	Je ressens le besoin de perfectionnement et de formation continue	n 3,0	5,0	34,0	109,0	98,0	249,0
		% 1,2	2,0	13,7	43,8	39,4	100,0
99	Je gère activement ma formation continue	n 3,0	20,0	35,0	102,0	83,0	243,0
		% 1,2	8,2	14,4	42,0	34,2	100,0
100	Je me considère comme un professionnel, au même titre qu'un médecin ou qu'un avocat	n	8,0	12,0	71,0	152,0	243,0
		%	3,3	4,9	29,2	62,6	100,0
101	Je me considère comme un enseignant-chercheur	n 1,0	6,0	35,0	86,0	116,0	244,0
		% 0,4	2,5	14,3	35,2	47,5	100,0
102	Je m'implique au sein de mon département dans les travaux concernant l'approche programme	n 7,0	21,0	49,0	56,0	100,0	233,0
		% 3,0	9,0	21,0	24,0	42,9	100,0
103	Je partage mon savoir avec mes collègues	n 13,0	25,0	64,0	82,0	57,0	241,0
		% 5,4	10,4	26,6	34,0	23,7	100,0
104	Je partage avec mes collègues débutants mon savoir-faire d'enseignant	n 6,0	18,0	44,0	72,0	75,0	215,0
		% 2,8	8,4	20,5	33,5	34,9	100,0
105	J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle...	n 24,0	24,0	48,0	57,0	65,0	218,0
		% 11,0	11,0	22,0	26,1	29,8	100,0

Tableau 07 : Tableau des fréquences

En regardant ce tableau d'une façon globale, on trouve d'abord qu'il comporte 105 questions distribuées dans 13 sections inégales. Le choix de réponse se présente en trois formats équivalents et orientés du moins au plus, du négatif au positif. Le premier de ces formats va des choix « fortement en désaccord » à « fortement en accord », en passant par « en désaccord », « plus ou moins en accord » et « plutôt en accord »; le deuxième va de « jamais » à « toujours » en passant par « rarement », « de temps en temps » et « la plupart du temps »; et le troisième va de « très faible » à « très fort », en passant par « faible », « moyen » et « fort ».

3.2.3.1 Unidirection des choix

Comme les trois possibilités vont du moins au plus, sur le plan numérique, elles vont toutes les trois dans le même sens croissant de 1 à 5. D'un point de vue pratique, cette unidirection des questions diminue grandement les erreurs causées par l'inattention des répondants dans leurs choix des réponses, et elle offre par conséquent des données plus fiables.

3.2.3.2 Résultats par sections

Afin de faciliter la lecture et l'interprétation de ce tableau, nous y avons présenté les résultats par sections. De cette façon, on a à s'occuper d'un thème à la fois et à comparer les résultats à chacune des questions qui s'y rapportent. Pour chaque question, le lecteur trouvera le numéro séquentiel (qui va de 1 à 105), l'énoncé de la question ainsi que les résultats cumulatifs des répondants présentés sur deux lignes : la première fournissant le nombre réel de personnes ayant opté pour chacun de cinq choix possibles, avec en dernière colonne le total des répondants; ensuite, sur la deuxième ligne, on trouve, vis-à-vis de chaque chiffre, le pourcentage qu'il représente par rapport au total des répondants.

3.2.3.3 Polarisation du côté positif

Il est à noter que malgré tous les efforts que nous avons faits pour présenter les énoncés des questions de la façon la plus neutre et la plus simple possible, le ton global a été perçu dans l'ensemble comme un ton plutôt normatif, car les énoncés exprimaient la plupart du temps des attitudes ou des pratiques plutôt désirables. Cela a donné lieu à des résultats polarisés du côté positif. Dans cette situation, il ne faut pas s'attendre à voir des différences de « nature » entre des polarités opposées, mais plutôt des différences de « degré » entre les niveaux 4 ou 5. La dissidence s'est plutôt exprimée par le choix du niveau 3 qui montre une certaine hésitation entre l'accord et le désaccord, alors que la minorité qui est allée à la polarité contraire (1 ou 2) est assez faible, dans la grande majorité des cas.

3.2.3.4 Vocation du sondage : occasion de libre réflexion et de partage

Nous étions conscients de cette faiblesse du questionnaire, mais nous n'y avons pas accordé trop d'importance, car il aurait vraiment fallu changer la vocation de l'ensemble de l'opération qui se voulait moins un sondage aseptisé et scientifique qu'une occasion privilégiée de réfléchir sur le métier et de partager assez librement ses idées avec ses collègues de la même institution et de l'ensemble du réseau. Mais, nonobstant cette limite, les chiffres demeurent significatifs et permettent quand même de prendre le portrait collectif de nos pratiques pédagogiques.

3.2.3.5 Compensation qualitative très significative

Dépêchons-nous d'ajouter ici que la relative faiblesse de cette enquête sur le plan quantitatif est compensée par une richesse qualitative que nous avons trouvée dans les commentaires des collègues qui avaient pour objet de nuancer leurs choix numériques. Comme on a pu déjà le constater dans l'analyse des commentaires portant sur la question 39 où il était question de la part de responsabilité que les professeurs disent prendre dans l'échec de leurs élèves, les données qualitatives sont très significatives et très éclairantes. En réalité, nous y avons recouru chaque fois que les questions ont amené les répondants à prendre des positions significativement variables. Nous laissons également au lecteur le soin d'y recourir par lui-même en direct, comme nous l'avons déjà mentionné, car l'une des retombées positives de cette recherche, c'est de mettre les collègues du réseau en contact direct les uns avec les autres, tout en préservant leur confidentialité.

3.2.4 Le tableau des moyennes

Dans ce tableau, nous avons calculé la moyenne obtenue à chacun des énoncés ainsi que la moyenne des moyennes pour les treize sections du questionnaire. En plus de nous permettre de classer les énoncés par ordre décroissant de la moyenne obtenue dans chacune des treize sections, cela nous a permis de dégager le tableau général des positions adoptées par l'ensemble de nos collègues du réseau qui ont participé à notre enquête.

Voici donc d'une façon continue l'ensemble de ce tableau pour les treize sections du questionnaire. Cela permettra d'avoir une vue globale de l'ensemble des sections. Il va de soi toutefois que nous reprendrons isolément les résultats de chacune des treize sections, au prochain chapitre, afin de pouvoir y voir de plus près.

Remarque : dans le tableau qui suit, on trouve les moyennes des scores pour tous les énoncés d'une section ainsi qu'un classement de ces énoncés par ordre décroissant.

Section 1 : En préparant mes cours	Nombre	Moy	Éc T
Q002 Je consacre beaucoup de temps à trouver des façons de rendre le contenu accessible	525	4,3	0,9
Q-001 Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours	529	4,3	0,9
Q004 Je favorise une approche qui fait participer les élèves	521	4,0	0,7
Q005 Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis ministériels	509	3,9	21,0
Q003 Je favorise une approche centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes	520	3,7	0,8
	m des m	4,0	
Section 2 : En donnant mes cours	Nombre	Moy	Éc T
Q014 Je vérifie fréquemment la compréhension que les élèves ont du contenu	389	4,3	0,7
Q017 Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques	388	4,3	0,8
Q018 Je réexplique la matière autant de fois que nécessaire	389	4,2	0,8
Q006 Je justifie un nouveau concept aux élèves en présentant des situations pour lesquelles il pourrait servir	385	4,1	0,7
Q009 Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière	390	4,1	0,8
Q007 Au début d'un cours, je résume ou fais résumer l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	387	3,7	1,0
Q010 À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu	389	3,7	1,0
Q013 À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant	382	3,4	1,1
Q016 J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe	388	3,4	0,8
Q015 J'utilise une approche magistrale	385	3,4	0,8
Q019 Je permets à des élèves qui ont bien compris la matière de l'expliquer à ceux qui l'ont moins bien comprise	384	3,2	1,1
Q012 À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant	386	3,2	1,0
Q008 Au début d'un cours, je fais résumer par les élèves l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	387	2,6	1,1
Q011 À la fin d'une partie importante de la matière, je donne l'occasion aux élèves de produire un résumé de l'essentiel de la matière	383	2,4	1,1
	m des m	3,6	
Section 3 : En pensant aux travaux de mes élèves	Nombre	Moy	Éc T
Q021 Je corrige tous les travaux que j'exige de mes élèves	330	4,6	0,7
Q020 Mes élèves ont du travail à toutes les semaines	329	4,2	1,0
Q022 Parmi les travaux que je donne aux élèves, il y a des lectures importantes que je prévois au programme	314	3,9	1,2
Q024 Parmi les divers travaux que je fais faire à mes élèves en dehors des cours, il y a au moins un grand travail par session	326	3,6	1,3

Q023 Je limite la quantité de travaux évalués afin de ne pas être dépassé par la correction	331	3,2	1,2
	m des m	3,9	
Section 4 : En pensant aux aptitudes de mes élèves	Nombre	Moy	Éc T
Q027 J'organise les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage	296	4,2	0,9
Q028 Quand des activités prévues pour un cours ne fonctionnent pas, je leur substitue immédiatement des activités plus pertinentes	287	3,9	1,0
Q026 Je règle mon enseignement en fonction des élèves qui ont un rythme moyen d'apprentissage	301	3,9	0,9
Q025 J'utilise différentes techniques d'enseignement	304	3,8	0,9
Q029 Je fais décrire par mes élèves les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes qui leur sont posés	290	3,2	1,1
Q030 Il m'arrive d'étaler les échéances dans le temps pour permettre aux élèves ayant un rythme d'apprentissage plus lent de réussir aux moments où ils sont prêts	301	2,9	1,2
	m des m	3,6	
Section 5 : En pensant à l'évaluation de mes élèves	Nombre	Moy	Éc T
Q032 Je prends le temps de communiquer clairement à mes élèves les objectifs et les critères de mes évaluations	291	4,5	0,7
Q034 Je fournis à mes élèves des commentaires précis sur les travaux que je corrige	288	4,4	0,7
Q036 La pondération de mes évaluations est proportionnelle au contenu réellement couvert	286	4,3	0,7
Q031 Je prends beaucoup de temps pour préparer mes évaluations	288	4,0	1,0
Q033 Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives	283	3,8	1,2
Q035 Mon évaluation porte sur les seuls aspects importants du cours	284	3,7	1,0
Q042 Je remets en question mes méthodes d'évaluation	290	3,4	0,9
Q037 Dans mes évaluations, je tiens compte des efforts et du progrès de mes élèves	280	3,4	1,1
Q041 Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours	284	2,9	1,2
Q040 J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves	281	2,8	1,0
Q038 Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension	281	2,5	0,9
Q039 Je m'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève	287	2,4	0,9
	m des m	3,5	
Statistiques descriptives			
Section 6 : En faisant le bilan de mon activité pédagogique	Nombre	Moy	Éc T
Q044 Mes élèves me perçoivent comme passionné par mon travail	254	4,4	0,7
Q046 Je réalise les objectifs du programme avec mes élèves	248	4,2	0,5
Q043 Je me perçois comme un(e) enseignant(e) qui réussit à motiver les élèves pour	253	4,2	0,7

l'apprentissage			
Q045 Je réalise mes objectifs avec mes élèves	255	4,0	0,4
	m des m	4,2	
Statistiques descriptives			
Section 7 : En pensant à l'impact des premiers contacts sur mes élèves	Nombre	Moy	Éc T
Q051 Dès le premier cours, je présente clairement mes exigences à mes élèves	274	4,5	0,7
Q047 Dès le début de mes cours, je crée une ambiance de dialogue, d'échange et d'interaction avec mes élèves	274	4,4	0,8
Q049 Lors de mes premiers contacts avec mes élèves, je réussis à créer un climat de confiance	272	4,3	0,7
Q050 Dès le début des cours, j'explique à mes élèves le type de relation que je privilégie avec eux	269	4,0	1,0
Q048 Dès le début de ma relation avec mes élèves, je me sens à l'aise	276	3,9	0,9
Q053 Dès les premiers cours de la session, j'apprends les noms de mes élèves	274	3,9	1,2
Q054 Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne	274	3,6	1,1
Q052 Dans mes contacts avec mes élèves, j'établis une relation de camaraderie	271	3,5	1,0
	m des m	4,0	
Section 8 : En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves	Nombre	Moy	Éc T
Q059 Je félicite mes élèves lorsqu'ils réussissent une tâche difficile	264	4,6	0,6
Q063 Devant mes élèves, je reconnais et j'accepte mes erreurs quand j'en fais	267	4,5	0,6
Q056 Je rassure mes élèves quant à leur capacité de réussir mon cours	267	4,4	0,7
Q060 Je fais attention pour ne pas générer chez mes élèves des blocages émotifs pouvant nuire à leur apprentissage	249	4,4	0,7
Q055 Je suis toujours conscient que mes paroles et mes actions ont un impact émotionnel sur mes élèves	265	4,3	0,8
Q062 Je suscite l'humour dans les contacts avec mes élèves	265	4,2	0,8
Q057 Je m'intéresse aux situations agréables ou difficiles que vivent mes élèves	263	4,1	0,8
Q061 En classe, je gère avec souplesse les règles établies pour le fonctionnement du groupe	259	4,0	0,9
Q058 Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente	259	3,9	0,9
	m des m	4,3	
Section 9 : En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation	Nombre	Moy	Éc T
Q070 Je justifie aux élèves les tâches que je leur propose	247	4,2	0,8
Q067 Je propose à mes élèves des méthodes pour se préparer à des examens	247	4,0	0,9
Q071 Je tiens compte des suggestions de mes élèves dans mes décisions	248	3,9	0,7
Q069 J'ai recours à des formes d'aide individuelle pour les élèves en difficulté	243	3,8	0,9
Q073 J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels	239	3,8	1,0

Q072 Je prends le temps de parler avec les élèves des choses qui les intéressent au quotidien	245	3,7	0,9
Q064 J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine	237	3,4	1,1
Q066 Je propose à mes élèves des méthodes pour la gestion du temps	245	3,2	1,1
Q065 Je propose à mes élèves des méthodes pour la prise de notes	243	3,0	1,3
Q068 Je propose à mes élèves des méthodes pour gérer le stress	244	3,0	1,2
	m des m	3,6	
Section 10 : En pensant à mes propres compétences	Nombre	Moy	Éc T
Q076 Je maîtrise suffisamment les compétences générales que je voudrais faire acquérir à mes élèves à travers ma discipline	247	4,5	0,6
Q075 Par écrit, je m'exprime de façon claire et précise	248	4,5	0,6
Q080 Dans mon travail, je suis organisé et structuré	249	4,4	0,7
Q074 Verbalement, je m'exprime de façon claire et précise	245	4,4	0,6
Q078 Je me sens à l'aise lorsque les questions des élèves dépassent le contenu de mon enseignement	247	4,2	0,8
Q081 J'analyse et je critique mes pratiques pédagogiques	250	4,1	0,8
Q079 Je possède un éventail d'outils pédagogiques qui m'aide à m'adapter aux diverses situations que je rencontre	242	4,0	0,8
Q077 J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline	249	3,2	1,1
	m des m	4,1	
Section 11 : En pensant aux compétences que je dois faire acquérir à mes élèves	Nombre	Moy	Éc T
Q083 Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit d'analyse	232	4,3	0,7
Q086 Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur	232	4,3	0,7
Q088 Dans mes cours, j'amène mes élèves à intégrer les nouvelles informations à leurs connaissances	232	4,2	0,7
Q084 Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit de synthèse	232	4,2	0,7
Q085 Dans mes cours, j'amène mes élèves à exprimer leur point de vue	235	4,1	0,9
Q087 Dans mes cours, j'amène mes élèves à trouver l'information pertinente pour un sujet donné	219	3,9	1,0
Q082 Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur compréhension de textes	221	3,8	1,1
	m des m	4,1	
Section 12 : En pensant aux finalités de mon métier	Nombre	Moy	Éc T
Q089 Finalité de l'éducation : Faire acquérir les connaissances	242	4,0	0,8
Q093 Finalité de l'éducation : Faire acquérir une autonomie	242	4,0	0,9
Q092 Finalité de l'éducation : Faire intégrer le savoir	242	3,9	0,8
Q094 Finalité de l'éducation : Faire acquérir à la majorité des élèves une maîtrise correcte des habiletés intellectuelles de base	242	3,9	0,8
Q090 Finalité de l'éducation : Former l'intelligence rationnelle	242	3,8	0,8

Q095 Finalité de l'éducation : Faire cheminer vers l'excellence la majorité des élèves	242	3,5	1,0
Q091 Finalité de l'éducation : Former l'intelligence émotionnelle	242	3,3	1,2
	m des m	3,8	
Section 13 : En pensant à mon engagement professionnel	Nombre	Moy	Éc T
Q100 Je me considère comme un professionnel, au même titre qu'un médecin ou qu'un avocat	243	4,5	0,7
Q101 Je me considère comme un enseignant-chercheur	244	4,3	0,8
Q098 Je ressens le besoin de perfectionnement et de formation continue	249	4,2	0,8
Q099 Je gère activement ma formation continue	243	4,0	1,0
Q102 Je m'implique au sein de mon département dans les travaux concernant l'approche programme	233	3,9	1,1
Q104 Je partage avec mes collègues débutants mon savoir-faire d'enseignant	215	3,9	1,1
Q103 Je partage mon savoir avec mes collègues	241	3,6	1,1
Q105 J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle...	218	3,5	1,3
Q097 J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves	241	3,5	1,0
Q096 Dans mon activité professionnelle, je m'inspire de modèles pédagogiques	207	2,8	1,3
	m des m	3,8	

Tableau 08 : Tableau des moyennes

3.2.4.1 Quelques explications

3.2.4.1.1 Le contenu des colonnes

Le tableau ci-dessus contient quatre colonnes : dans la première, on retrouve le numéro séquentiel des questions ou des énoncés, précédé par la lettre « Q » pour « question » ainsi que le libellé des énoncés; dans la deuxième colonne, on trouve le nombre de répondants par énoncé; dans la troisième colonne, la moyenne obtenue pour chaque énoncé; et dans la quatrième colonne, l'écart type qui donne une idée de la distribution des répondants par rapport à cette moyenne.

3.2.4.1 Calcul de la moyenne et présentation des énoncés des sections dans un ordre décroissant

Dans le but de faciliter la lecture des résultats obtenus au tableau des fréquences, ainsi que le repérage et la visualisation des rangs des énoncés par rapport à la moyenne, nous avons procédé à

un calcul de la moyenne pour chacun des énoncés constituant les sections; nous avons également présenté l'ensemble des énoncés dans les sections par ordre décroissant de moyennes et nous avons ombré la rangée qui représente cette moyenne dans chaque section. Cela a permis de distinguer rapidement les énoncés qui se situent en haut ou en bas de cette moyenne ainsi démarquée, et de séparer les énoncés les plus populaires de ceux qui le sont le moins. Mais il ne faut pas accorder à ce tri une très grande importance. Nous l'avons fait pour simplement faciliter la lecture des résultats et pour pouvoir séparer visuellement les énoncés qui s'approchent du consensus de ceux qui s'en éloignent. Il reste que, du point de vue du contenu, de ce qui pourrait être recommandé en matière d'attitudes ou de pratiques pédagogiques, il y a encore une sérieuse réflexion à faire, réflexion que nous ferons au chapitre suivant et qui nous permettra d'afficher nos couleurs, en espérant que nos lecteurs feront aussi leur propre réflexion et afficheront eux aussi leurs préférences et leurs couleurs.

3.2.4.2 Ce qu'il faut prévoir à la lumière des ces données quantitatives

3.2.4.2.1 Passage des moyennes aux commentaires

Au chapitre suivant, éclairés par ces données quantitatives, nous allons nous arrêter sur l'analyse d'un point de vue qualitatif de chacune des treize sections du questionnaire. Pour cela, nous présenterons d'abord la partie de ce tableau qui concerne chaque section; nous commenterons ensuite rapidement l'ordre dans lequel les énoncés s'y présentent, et, dans le but d'éclairer et de mieux comprendre cet ordre apparent, nous aurons recours aux commentaires qui accompagnent chacun de ces énoncés. Le travail consistera alors, comme nous le mentionnions plus haut, à analyser ces commentaires afin de les classer dans diverses catégories, et d'en citer le contenu en respectant intégralement ce que les collègues ont écrit. Les seules fois où nous nous permettrons des corrections à ces extraits, ce sera pour accentuer les lettres restées sans accents, et ce simplement pour faciliter la lecture plus simple des commentaires sans changer quoi que ce soit à leur contenu.

3.2.4.2.2 Classement des commentaires autour de catégories en émergence

En outre, afin de faciliter la compréhension globale des commentaires, nous les regrouperons dans diverses catégories, et lors nous mettrons en évidence certaines oppositions d'opinion qui vaudront la peine d'être remarquées et discutées. La réflexion que nous proposerons alors devant de telles situations nous permettra de nous poser des questions et de donner parfois des orientations de réponses possibles que nous présenterons comme des hypothèses d'interprétation exprimées surtout pour inciter à la réflexion plutôt que pour donner l'heure juste ou pour porter un jugement de valeur sur ces problèmes.

3.2.4.2.3 Présentation des résultats par sections et analyse des commentaires

Tout ce travail nous permettra de commencer l'analyse des résultats par sections, d'un point de vue qualitatif, analyse qui nous permettra de mettre en évidence la réflexion collective présente à la fois dans les données quantitatives des tableaux qui précèdent et dans les données qualitatives présentes dans les commentaires de nos collègues.

3.2.4.2.4 Analyse des corrélations significatives

Après l'analyse qualitative présentée dans chacune des treize sections du questionnaire, il nous restera à nous arrêter d'un point de vue quantitatif sur les corrélations significatives entre certaines variables et la fréquence du recours aux pratiques pédagogiques identifiées dans les énoncés correspondants du questionnaire. Cet exercice aura pour effet de repérer les énoncés où il y a des corrélations significatives chez les répondants entre le nombre d'années d'expérience, le genre (homme/femme) et la formation reçue ou non en psychopédagogie, et le degré d'accord ou de fréquence de recours aux stratégies indiquées dans les énoncés du questionnaire. Ce sera là l'objet principal du chapitre 5.

Chapitre 4 Analyse des résultats d'un point de vue qualitatif

Introduction

L'analyse des résultats d'un point de vue qualitatif partira d'abord d'un classement des énoncés de chaque section du questionnaire selon un ordre décroissant des moyennes obtenues. Quelques commentaires généraux sur ce classement à l'intérieur de chaque section nous permettront d'en avoir une vue d'ensemble, à partir de laquelle nous chercherons à analyser les commentaires fournis par les répondants afin d'en dégager une bonne compréhension. En effet, l'analyse de ces commentaires s'est avérée un moyen fort utile pour comprendre d'une façon nuancée et qualitative le message que nos collègues ont cherché à nous communiquer en faisant leur choix de réponses pour chacun des énoncés du questionnaire.

Pour effectuer cette analyse d'un point de vue qualitatif, nous commencerons par donner une vue d'ensemble à chaque groupement de sections ramassées autour d'une catégorie principale (il y en a en tout trois).

En second lieu, nous nous arrêterons sur chacune des sections selon l'ordre séquentiel où elles se présentent dans le questionnaire, en prenant soin de couvrir les étapes suivantes :

- Afin de guider localement le lecteur dans la compréhension de la section, nous résumerons d'abord l'idée qui est derrière elle;
- Ensuite, nous fournirons la partie du tableau des moyennes qui présente l'ensemble des énoncés de la section dans un ordre décroissant des scores obtenus;
- Finalement, nous procéderons à l'analyse des réponses : énoncé par énoncé. Et ici, afin d'aider le lecteur à avoir une compréhension précise des commentaires fournis par nos collègues du réseau collégial, et dans le but d'assurer le maximum d'objectivité dans l'interprétation de ces commentaires, nous classerons les commentaires de chaque énoncé en diverses catégories; nous les analyserons et nous illustrerons notre compréhension avec le texte intégral de nos collègues.

Cet exercice nous permettra de nous situer nous-mêmes par rapport à cette somme colossale d'informations fournies par nos collègues, tout en lui donnant le sens qui s'impose. En outre, la référence au texte intégral des collègues permettra au lecteur de vérifier la validité de notre interprétation de leurs messages.

- Mélange entre données quantitatives et commentaires qualitatifs

C'est donc par un mélange entre les données quantitatives relatives aux moyennes des scores des énoncés et les commentaires qualitatifs fournis par les répondants à la suite de chaque énoncé, que nous essaierons de dégager le point de vue de nos collègues du réseau sur chacune des sections du questionnaire et sur chacun des énoncés de ces sections. Si le travail est laborieux, il en vaut quand même la peine, car il permet de dégager l'essentiel du point de vue des répondants qui peut sans doute être considéré représentatif de l'ensemble du réseau devant les treize thèmes abordés dans ce questionnaire. Ce travail complexe mais agréable permet d'avoir une vision d'ensemble des attitudes et des pratiques pédagogiques de nos collègues du réseau collégial. Les moyennes obtenues pour chacun des énoncés donnent accès aux tendances collectives qui émergent des prises de position des collègues, et les commentaires qualitatifs qui accompagnent ces choix amènent à une meilleure compréhension des divers points de vue de nos collègues ainsi qu'à leurs façons de les mettre en pratique, tout en nous offrant une information riche qu'il faudra continuer à explorer au-delà de ce que nous pourrons faire dans le cadre du présent rapport.

Au hasard de ces analyses, nous sommes tombés ici ou là sur des questions épineuses où nous avons indiqué des choix personnels pour une orientation pédagogique donnée. Mais nous aimerions aviser nos collègues qu'en faisant cela nous ne faisons que proposer tout simplement des possibilités d'orientation pédagogiques devant des dossiers importants, comme celui de l'évaluation de nos élèves, du choix de nos méthodes pédagogiques ou de celui de nos priorités éducatives, et d'autres dossiers importants. Il ne s'agit donc aucunement d'une attitude prescriptive : nous avons tout simplement voulu afficher nos couleurs devant des thèmes que nous jugeons essentiels, en espérant ainsi inciter les collègues à afficher les leurs et à entrer dans un dialogue pédagogique que nous jugeons fondamental.

- Une pluralité de points de vue sur nos pratiques pédagogiques

Comme on pouvait s'y attendre, l'analyse des commentaires de nos collègues a confirmé une réalité que personne n'ignore, à savoir cette pluralité de compréhension et d'interprétation de nos pratiques pédagogiques. Nous aimerions noter ici avec intérêt que, malgré la longueur du questionnaire, nos collègues ont été généreux dans leurs commentaires et dans les nuances qu'ils ont exprimés devant les attitudes et les pratiques que nous leur avons proposées. Un certain nombre de collègues ont parfois spécifié leur compréhension explicite de certains concepts contenus dans les questions tout en fournissant une information précieuse sur leurs manières d'y recourir dans le cadre de leur fonctionnement pédagogique. Notre travail a consisté alors à lire et à comprendre ces commentaires précieux de nos collègues et à les classer dans des catégories

permettant de dégager des tendances ou des écoles de pensée en matière de pratiques pédagogiques. Il pouvait arriver à l'occasion que les positions de certains collègues ne rentrent pas dans notre classification, soit en raison de leur dissidence par rapport à l'ensemble des courants déterminés, soit en raison d'une vision très originale que ces collègues avaient de certaines pratiques. Devant de telles exceptions, nous nous sommes contentés de les mentionner d'une façon objective, notre visée n'étant pas de porter des jugements de valeur sur les points de vue de nos collègues, mais plutôt de les faire connaître et d'engendrer une sorte de dialogue pédagogique dans le réseau. Cela devrait permettre aux intéressés, du moins nous l'espérons, de s'éclairer d'abord par l'ensemble de ces points de vue exprimés et de faire par la suite le choix qui convient à leurs convictions pédagogiques les plus intimes.

4.1 Première catégorie : Le centre de notre métier (Enseignement, Apprentissage, Évaluation)

Introduction à cette catégorie du questionnaire

Cette première partie du questionnaire nous place en plein centre de l'activité pédagogique de l'enseignant où il est justement question de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, trois aspects fondamentaux de notre activité professionnelle.

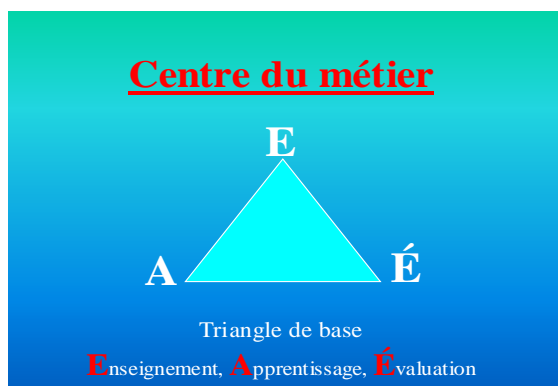


Tableau 09 : Première catégorie (le centre du métier d'enseignant)

Cette partie permet de se poser des questions comme les suivantes :

- Que signifie enseigner? Quels sont les objectifs fondamentaux de l'enseignement? Quelles approches didactiques doit-on privilégier? De quelle façon peut-on s'adapter à la réalité des élèves et faire preuve de flexibilité à leur endroit?
- Que signifie apprendre? Qu'est-ce qui peut motiver un élève à apprendre? Pourquoi faut-il impliquer les élèves dans leur apprentissage? Quelle est l'importance de l'intégration et du transfert des connaissances?
- Que signifie évaluer? Quels sont les objectifs et les critères d'évaluation? Sur quels aspects de la formation l'évaluation doit-elle s'arrêter? Les contrôles doivent-ils être fidèles aux apprentissages? Doit-on remettre en question l'évaluation en fonction des résultats? Quelle importance faut-il donner à une évaluation formative? Etc.

Dans les diverses sections qui constituent cette partie du questionnaire, nous nous arrêtons sur l'enseignant qui déploie son activité professionnelle dans ces trois composantes majeures. La première de ces composantes concerne l'enseignement, et nous nous y arrêtons sur la préparation des cours et sur leur prestation ainsi que sur les aptitudes des élèves et sur le chaud dossier de l'évaluation.

Au niveau de la préparation des cours, nous sommes soucieux de savoir si le professeur qui prépare le « quoi » ou le contenu de son cours se préoccupe de préparer également le

« comment » ou les approches pédagogiques susceptibles de rendre son contenu intéressant et accessible. Dans cette perspective, nous nous questionnons sur la préoccupation du professeur de favoriser la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes. À titre d'exemple, nous cherchons à connaître le degré d'ouverture de nos collègues à la nécessité de former les élèves à participer à la responsabilité de l'apprentissage. En posant des questions dans ce domaine, nous voulons voir si l'enseignant commence à dépasser l'approche magistrale classique, où il est porteur et transmetteur du savoir, pour un début d'une approche nouvelle centrée sur l'apprenant et sur sa prise en charge de son propre apprentissage. Dans le même sens, nous essayons de vérifier si cet enseignant fait participer l'élève activement dans son apprentissage, et s'il bâtit ses cours à partir des devis ministériels, passant ainsi d'une approche par objectifs théoriques à une approche par compétences.

Nous arrêtons ensuite sur la prestation des cours, nous cherchons à connaître la position de nos collègues sur certaines techniques particulières connues pour être rentables d'un point de vue pédagogique, comme le fait de vérifier fréquemment la compréhension que les élèves ont du contenu, le fait de montrer l'utilité de certains concepts nouveaux que l'on présente à ses élèves, de leur résumer ou de leur faire résumer l'essentiel d'un cours avant d'en aborder un autre, de faire une révision du contenu à la fin d'une partie importante d'un cours, de rattacher chaque partie importante d'un cours à l'ensemble de la matière, de réexpliquer la matière autant de fois que nécessaire ou de permettre à des élèves qui ont bien compris la matière de l'expliquer à ceux qui l'ont moins bien comprise, etc.

Bref, nous cherchons ici à savoir par tous les moyens si les professeurs s'occupent de ces détails pédagogiques qui font la différence et qui permettent le plus haut taux de réussite chez les élèves. Du côté du dossier de l'évaluation, les questions retenues cherchent à avoir une idée du sérieux de la préparation des contrôles et de la nature du contenu sur lequel portent ces derniers. Nous souhaitons savoir si les professeurs prennent le temps de clarifier et de communiquer les objectifs et les critères de leurs évaluations, s'ils procèdent à des évaluations formatives avant les sommatives. En outre, nous nous arrêtons sur quelques thèmes critiques dans l'évaluation, comme celui de tenir compte du progrès des élèves, de s'attribuer une grande part de responsabilité dans l'échec des élèves, d'ajuster le niveau de ses évaluations en fonction du rendement des élèves et de remettre en question ses propres méthodes d'évaluation.

Contenu de cette catégorie

Afin de simplifier cette partie complexe du questionnaire, nous l'avons partagée en six sections comprenant quarante-sept énoncés. Ces sections et ces questions se présentent comme suit :

- **Section 1** : En préparant mes cours...

1. Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours.
2. Je consacre beaucoup de temps à trouver des façons de rendre le contenu accessible.
3. Je favorise une approche centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes.
4. Je favorise une approche qui fait participer les élèves.
5. Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis ministériels.

- **Section 2 :** En donnant mes cours ...

6. Je justifie un nouveau concept aux élèves en présentant des situations pour lesquelles il pourrait servir.
7. Au début d'un cours, je résume ou fais résumer l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent.
8. Au début d'un cours, je fais résumer par les élèves l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent.
9. Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière.
10. À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu.
11. À la fin d'une partie importante de la matière, je donne l'occasion aux élèves de produire un résumé de l'essentiel de la matière.
12. À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant.
13. À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant.
14. Je vérifie fréquemment la compréhension que les élèves ont du contenu.
15. J'utilise une approche magistrale.
16. J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe.
17. Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques.
18. Je réexplique la matière autant de fois que nécessaire.
19. Je permets à des élèves qui ont bien compris la matière de l'expliquer à ceux qui l'ont moins bien comprise.

- **Section 3 :** En pensant aux travaux de mes élèves

20. Mes élèves ont du travail à toutes les semaines.
21. Je corrige tous les travaux que j'exige de mes élèves.
22. Parmi les travaux que je donne aux élèves, il y a des lectures importantes que je prévois au programme.
23. Je limite la quantité de travaux évalués afin de ne pas être dépassé par la correction.

24. Parmi les divers travaux que je fais faire à mes élèves en dehors des cours, il y a au moins un grand travail par session.

- **Section 4 :** En pensant aux aptitudes de mes élèves...

25. J'utilise différentes techniques d'enseignement.

26. Je règle mon enseignement en fonction des élèves qui ont un rythme moyen d'apprentissage.

27. J'organise les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage (du plus simple au plus complexe).

28. Quand des activités prévues pour un cours ne fonctionnent pas, je leur substitue immédiatement des activités plus pertinentes.

29. Je fais décrire par mes élèves les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes qui leur sont posés.

30. Il m'arrive d'étaler les échéances dans le temps pour permettre aux élèves ayant un rythme d'apprentissage plus lent de réussir aux moments où ils sont prêts.

- **Section 5 :** En pensant à l'évaluation de mes élèves...

31. Je prends beaucoup de temps pour préparer mes évaluations (par exemple, environ 4 heures pour un examen intra-sessionnel).

32. Je prends le temps de communiquer clairement à mes élèves les objectifs et les critères de mes évaluations.

33. Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives.

34. Je fournis à mes élèves des commentaires précis sur les travaux que je corrige.

35. Mon évaluation porte sur les seuls aspects importants du cours.

36. La pondération de mes évaluations est proportionnelle au contenu réellement couvert.

37. Dans mes évaluations, je tiens compte des efforts et du progrès de mes élèves.

38. Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension.

39. Je m'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève.

40. J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves.

41. Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours.

42. Je remets en question mes méthodes d'évaluation.

- **Section 6 :** En faisant le bilan de mon activité pédagogique...

43. Je me perçois comme un(e) enseignant(e) qui réussit à motiver les élèves pour l'apprentissage.

44. Mes élèves me perçoivent comme passionné par mon travail.

45. Je réalise mes objectifs avec mes élèves.

46. Je réalise les objectifs du programme avec mes élèves.

Arrêtons-nous maintenant sur chacune de ces sections et surtout sur les réponses de nos participants.

4.1.1 Section 1 : En préparant mes cours

4.1.1.1 L'idée derrière cette section

Cette section est la première dans la partie du questionnaire portant sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. De toute évidence, nous sommes ici au niveau de l'enseignement et en particulier au moment où le professeur prépare ses cours. Il va de soi que la préparation des cours va de pair avec la vision qu'on a de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans cette section, nous cherchons à voir si, au moment où le professeur prépare ses cours, il est au moins conscient de la double dimension de cette préparation : à savoir, la préparation du contenu et la préparation de l'approche. Il arrive souvent quand on n'est pas expérimenté, que l'on s'occupe surtout du « quoi » enseigner et que l'on improvise le « comment »! Mais à mesure qu'on prend de l'expérience, on se rend compte que le « comment » est au moins aussi important que le « quoi » et qu'il faut s'en occuper tout autant. Une autre perspective importante dans la phase où l'on prépare ses cours, c'est la vision que l'on a de l'apprentissage et du rôle que l'élève est appelé à y jouer. Cette idée va revenir à plusieurs reprises dans cette partie du questionnaire. Elle se répète en effet dans les six sections suivantes qui composent cette partie. Ici, dans cette première section, nous essayons de vérifier si le professeur garde présents à l'esprit les compétences de formation formulées dans les devis ministériels, lesquels devis mettent l'accent sur la maîtrise des compétences par l'élève lui-même, appelé de ce fait à prendre une part active dans son apprentissage. Ensuite, nous vérifions si le professeur favorise la participation des élèves et s'il s'occupe d'une approche favorisant la prise en charge de l'apprentissage par les élèves.

Les questions sont donc bel et bien orientées dans cette perspective de vérification de la vision que le professeur a de son rôle et de celui de ses élèves pendant qu'il prépare ses cours, et l'information qui va se dégager de ces questions est très importante pour nous.

4.1.1.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici les questions posées dans cette section et classées par ordre décroissant des moyennes calculées à partir des choix des réponses par les collègues qui ont participé à cette enquête.

Section 1 : En préparant mes cours	N	Moy	Éc T
Q002 Je consacre beaucoup de temps à trouver des façons de rendre le contenu accessible	525	4,3	0,9
Q001 Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours	529	4,3	0,9
Q004 Je favorise une approche qui fait participer les élèves	521	4,0	0,7
Q005 Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis ministériels	509	3,9	1,0
Q003 Je favorise une approche centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes	520	3,7	0,8
	m des m	4,0	

Tableau 10 : Tableau des moyennes pour la section 01

4.1.1.3 L'analyse des réponses

Disons tout d'abord que le simple classement statistique des choix des répondants place en haut de liste, avec des moyennes de 4,3 sur 5, les deux énoncés de cette section qui stipulent que l'enseignant consacre beaucoup de temps à préparer le contenu du cours ou à trouver des façons de rendre le contenu accessible. Cela montre que la majorité des répondants ont à la fois une préoccupation du contenu et une préoccupation pédagogique.

Mais, ce qu'il y a de plus significatif et de plus éclairant, ce sont les commentaires que les collègues fournissent pour nuancer leur choix. Comme nous sommes à la toute première section du questionnaire et que les répondants ont encore beaucoup d'énergie, ils nous gratifient d'un nombre record de remarques et de commentaires qui nuancent leur choix de réponses d'une manière fort variée et fort intéressante.

4.1.1.3.1 La préparation du contenu

Pour la première question portant sur la quantité du travail dépensée pour préparer ses cours et pour les structurer, nous avons au-delà d'une centaine d'interventions. À regarder de près ces commentaires, nous les avons d'abord classés en trois catégories : ceux qui sont en faveur de l'énoncé, ceux qui s'y opposent et ceux qui ne se branchent pas tout à fait.

□ **Ceux qui sont d'accord avec l'énoncé : des débutants et des gens d'expérience**

Ceux qui sont d'accord avec l'énoncé se divisent en deux sections : les uns travaillent fort parce qu'ils sont au début de leur carrière (ce sont des débutants qui n'ont pas encore atteint leur rythme de croisière); les autres travaillent fort à la préparation de leurs cours, et ce, même s'ils ont beaucoup d'expérience et que, dans certains cas, ils sont proches de leur retraite.

Pour les gens en début de carrière, on peut dire que travailler beaucoup pour préparer ses cours, c'est en quelque sorte normal. Quant à ceux qui le font malgré leur longue expérience, et ils sont relativement nombreux, on peut dire que ce sont les perfectionnistes qui sont trop conscients de l'importance de leur travail et de sa perfectibilité constante, alors ils se dépensent et ils n'ont jamais fini de retravailler leurs cours. Voici comment ces deux catégories de répondants nuancent leurs positions :

- Au début de la session, je structure les cours des premières semaines seulement en définissant de grands blocs pour les semaines restantes. C'est au cours de la session que je détaille l'organisation des cours des semaines suivantes.
- Avec l'apparition de la réforme, beaucoup de nouveaux contenus de cours ont dû être élaborés.
- C'est la partie la plus amusante
- C'est le plus important.
- C'est nécessaire pour démontrer où on veut aller.
- C'est pour moi un temps très important car il me permet d'être à l'aise avec mes élèves dans la classe au moment de la prestation de cours.
- C'est primordial pour moi avant de me présenter dans la salle de classe.
- C'est probablement la partie de notre travail qui est la plus importante. Rappelons-nous cette fameuse phrase de René Lecavalier qui disait : « La meilleure improvisation est celle que l'on prépare »!
- C'est une partie passionnante de l'enseignement, à mon avis.
- C'est une partie que je considère prioritaire
- Chacun de mes cours m'habite. Je dois le préparer d'avance et penser à des stratégies pédagogiques variées.
- Comme je débute en enseignement de la biologie, beaucoup de concepts sont à réviser. Mais j'accorde plus d'importance à la façon d'aborder le contenu.
- Considérant le fait que je suis « précaire » et que je sais quel cours je donnerai à la dernière minute, je dois consacrer beaucoup d'heures pendant la session à structurer mes cours.
- Course preparation is a time-consuming, but relatively enjoyable process. I prepare a lot of stuff at the last minute and it is usually related to current affairs

- Depuis que j'enseigne j'ai toujours eu à donner des cours nouveaux dans des spécialités différentes, à la longue il y a beaucoup d'épuisement mais beaucoup de connaissances accumulées. J'ai hâte de me retrouver avec de la matière que je pourrai redonner en théorie à quelques reprises et ainsi pouvoir raffiner le contenu et me sentir plus satisfaite.
- Désirant transmettre le contenu de façon très claire, je suis constamment à la recherche de la meilleure façon donc je mets beaucoup de temps à ma préparation.
- Deux phases : 1. Le choix du contenu et du niveau de la présentation 2. Scénario du cours en classe (comme une pièce de théâtre.
- D'une année à l'autre, J'essaie d'adapter le contenu du cours à l'auditoire devant moi.
- En informatique, les versions de logiciel changent et bien souvent les manuels changent aussi. Nous devons apprendre ces nouvelles versions et réorganiser tout le travail fait précédemment.
- En littérature, il y a beaucoup de lecture à faire pour le choix des oeuvres au programme, et nous devons nous tenir au courant des oeuvres contemporaines éditées chaque année.
- Et ce même si ce n'est pas la 1ère fois que je dispense ce cours.
- Étant encore à mes premières années, il y a plusieurs nouveaux cours dont le contenu est à établir ou à construire, notamment ceux de niveau supérieur...
- I spend too much time organising the content.
- Il arrive régulièrement que je doive modifier la structure du cours dépendamment de la compréhension et des attentes des étudiants.
- Il me semble que je n'ai jamais terminé de préparer un cours.
- J'ai beaucoup de temps à mettre pour faire les labs et étudier le contenu, ce qui me laisse moins de temps et d'énergie pour la structure.
- Jamais assez à mon goût. Cependant, je me limite car je ne veux pas me consacrer totalement à ça. J'essaie d'atteindre un certain équilibre dans ma vie. Je me contente donc du temps que je donne et je me dis que je l'améliorerai la prochaine fois que je le donnerai.
- Je dois consacrer beaucoup de temps à la préparation parce que c'est un domaine nouveau pour moi. De plus, c'est l'aspect le plus difficile de mon travail. Je dois donc y consacrer beaucoup de temps, je pourrais même dire que cela me crée un certain stress.
- Je fais une recherche active sur les dernières nouveautés.
- Je prends beaucoup de temps à réfléchir, à me questionner sur la pertinence de chacun des thèmes et sujets abordés.
- Je révise mes cours à chaque semaine et je m'adapte au groupe.
- Je sais cependant que le temps que j'y consacre n'est pas le temps que je voudrais vraiment y consacrer. J'aimerais y mettre plus de temps.
- Je structure le contenu de mes cours à partir du plan de leçon. J'y vais par objectif à atteindre et le problème est que j'ai toujours peur de manquer de matière.
- Je suis probablement trop minutieuse à ce point de vue.
- Je trouve très important que le contenu soit bien campé, harmonisant théorie et activités

d'apprentissage pour favoriser l'intégration de l'élève.

- J'en suis à ma première année d'enseignement au collégial.
- J'enseigne l'actualité. Je dois donc adapter le contenu de mes cours en fonction des événements qui se produisent.
- J'essaie toujours d'améliorer ma préparation, de diversifier les activités...
- La réalisation de sites Web nécessite une structure claire et cohérente; pas le choix!
- Le contenu du cours est le pilier de base. Normal de bien le structurer. Je le fais toujours à partir du principe suivant : il vaut mieux plus que moins.
- Le plus de temps possible, mais il semble que je n'ai jamais assez de temps pour être tout à fait prête.
- Le plus j'avance en expérience, le plus ça me prend du temps pour préparer les cours à mon goût.
- Le plus souvent seul professeur dans la matière et avec un fort renouvellement des cours, je reste souvent « sur ma faim » malgré le temps passé, quant à la qualité pédagogique réelle de ce que j'offre : il faut plusieurs sessions pour valider correctement un contenu théorique et des exercices appropriés respectant la progression de l'apprentissage.
- L'informatique est en perpétuelle évolution. Il faut tout le temps mettre nos cours à jour ou préparer de nouveaux cours.
- Macro-structure : plan de travail de la session Micro-structure : planification cours par cours.
- Même lorsque ça plusieurs fois que je donne ce cours.
- Même si cela fait plusieurs années que j'enseigne les mêmes cours, j'essaie toujours de renouveler ma façon de présenter cette matière que je connais de mieux en mieux.
- Même si j'ai donné plusieurs fois ce cours.
- Même si théoriquement je redonne d'une session à l'autre le « même » cours, j'aime bien retravailler le contenu, la présentation... en fonction du groupe.
- Mon domaine d'enseignement étant en constante évolution, je me dois d'actualiser mes cours.
- Mon domaine d'enseignement m'oblige à être à jour et à l'affût des nouveautés.
- Moreso since, according to my personal experience, most of the textbooks do not have a suitable/sound pedagogical order.
- Nombre incalculable d'heures passées sur Internet afin de mettre à jour les notions que je tente d'inculquer aux élèves.
- On met l'essentiel des efforts sur le contenu, comme si le reste (activités d'apprentissage, outils pédagogiques) était superflu.
- Parce que je suis une insécure!
- Parfois un nombre incroyable d'heures, ++ lorsque c'est un nouveau cours, beaucoup, beaucoup même si c'est un cours qui a déjà été donné.
- Plus mon cours est structuré, plus facile il est à donner. Je sais où je m'en vais et je peux alterner dans mes stratégies pédagogiques.

- Pour être plus efficace en classe, il faut bien figoler son contenu de cours, et être capable d'anticiper les questions et commentaires des étudiants pour les amener à aller plus loin dans leur questionnement et leur réflexion... on ne peut demander la rigueur intellectuelle de la part des étudiants et le souci du travail bien fait que si on applique soi-même cela puisque nous avons un devoir d'exemple.
- Selon moi un prof. qui a une bonne préparation assure un contenu intéressant et dynamique à ses élèves.
- Surtout les nouveaux contenus concernant les pathologies et les outils diagnostiques, qui évoluent constamment.
- Surtout pour les nouveaux cours du nouveau programme.
- Une certaine structure s'impose pour faciliter compréhension et rétention. Je suis partisan d'Ausubel sur ce point.
- « Beaucoup de temps » est très relatif, mais il est évident que je pourrais en mettre plus.

□ **Ceux qui sont en désaccord avec l'énoncé : trop d'expérience ou manque de temps**

Il y a ensuite ceux qui ne travaillent pas trop fort dans la préparation de leur cours : ce sont ou bien des gens qui disent avoir beaucoup d'expérience ou bien des gens qui ne trouvent pas assez de temps pour travailler autant qu'ils le voudraient :

- Après 26 ans, je prends moins de temps qu'autrefois.
- Après 28 ans d'enseignement, il est beaucoup plus rapide de structurer ses cours.
- Au début, j'en consacrais davantage, maintenant j'adapte à chaque session ce que j'ai accumulé comme expérience.
- Aucun.
- Avec l'expérience, cela prend de moins en moins de temps, tenant compte des acquis.
- Ça dépend des cours. Ceux que j'ai donnés plusieurs fois sont moins d'ouvrage.
- Cela dépend ce que l'on entend par « beaucoup de temps » et si c'est un cours que j'ai déjà donné ou pas. Lorsque c'est la première fois, je passe autant de temps de préparation que le nombre d'heures en classe.
- C'est vrai qu'avec le temps, on consacre moins de temps qu'avant.
- Comme j'enseigne surtout comme tuteur, je suis souvent la structure du cours donné par le professeur principal. Par ailleurs, il m'est arrivé quelques fois, comme tuteur, d'avoir à préparer un cours complet sur une portion donnée de la matière, mais j'y consacrais peu de temps.
- Compte tenu que je suis à contrat, je ne connais pas à l'avance les cours qui me seront offerts ce qui me démotive un peu à travailler à fond mes contenus de cours.
- Habituellement, le cours est déjà structuré par un professeur régulier.
- I know I don't spend enough time doing this. Not because I don't want to, but because I don't have enough available time.

- Il est certain qu'avec les années, la préparation de certains contenus des cours que je connais bien se fait plus rapidement. Par contre, je laisse plus de place à la partie communication directe en classe. Il m'arrive plus souvent d'aller dans la direction qui m'est imposée par les questions de mes étudiants.
- J'ai 26 ans d'expérience; la préparation est donc plus rapide, bien que j'aie le souci d'améliorer et d'actualiser continuellement mes cours.
- Je crois que je devrais en passer plus...
- Je l'ai fait beaucoup quand je l'ai donné la première fois, l'année dernière. Cette année je n'ai pas le temps de retravailler à fond le contenu.
- Je suis plus du type intuitif.
- J'utilise des organigrammes pour me donner une vue d'ensemble des apprentissages à atteindre et des moyens envisagés lorsque je prépare mon plan de cours.
- La structure dépend grandement du manuel.
- Les exigences incroyables d'organisation et d'administration prennent beaucoup trop de temps : il n'y a plus de place pour les cours!
- Les longues années d'expérience permettent souvent une préparation rapide de cours qui ne présentent pas de défis pédagogiques importants.
- Moins maintenant lorsqu'il s'agit du même cours donné plusieurs fois.
- Naturally I spent much more time when I was first teaching, and again as my pedagogy adapted as I learned more about teaching. In truth, in the last few years I have not taught as wide a variety of courses as I once did, because of research projects, and this has lead to less restructuring of my course content.
- Notes de cours déjà établies.
- Pas forcément en entier dès le début.
- Plus en début de carrière Plus lorsqu'il y a une réforme (approche par compétences, etc.).

Ceux qui ne prennent pas une position claire devant cet énoncé

Finalement, il y a toute petite minorité de répondants gens qui ne se prononcent pas clairement sur cet énoncé. Leur réponse est trop floue pour qu'on puisse l'interpréter dans un sens ou dans un autre.

- Je tente de cerner le mieux possible l'essentiel la matière.
- La suite logique facilite l'apprentissage.
- Le 3/4 de l'enseignement se fait par projet.
- Mes commentaires sont par rapport à la page précédente. Années d'expérience comme chargé de cours ou comme enseignant à tous les niveaux confondus? C'est pas clair! Aussi, les réponses aux questions suivantes peuvent varier beaucoup dépendamment du niveau d'enseignement.

- Quelquefois je trouve que je consacre trop de temps. Par contre, il arrive que j'improvise' pour certaines parties d'un cours de trois heures et ça va très bien.
- Cependant, je réalise souvent que je dois adapter mes interventions en cours de route même si j'ai bien structuré une période de cours. Donc, il faut de la flexibilité...

4.1.1.3.2 La préparation de l'approche pédagogique

En ce qui concerne les énoncés relatifs à la préparation de l'approche pédagogique, ce que nous y avons trouvé de particulièrement intéressant, c'est la variété des approches suggérées par l'ensemble des répondants. Nous nous arrêterons dans ce qui suit à la fois sur les commentaires qui justifient cette préoccupation et sur ceux qui offrent des façons variées d'actualiser cette préoccupation.

□ Ceux qui justifient la nécessité d'une telle préparation

- Au moment de la réforme j'enseignais au niveau primaire. Je devais me questionner beaucoup sur des façons intéressantes et interactives de passer de la matière. Maintenant que je suis au collégial, c'est encore plus d'auto-questionnement. J'essaie beaucoup de nouvelles façons et je demande toujours un feed-back aux étudiantes une fois « l'expérimentation » terminée.
- Avec certains groupes il faut user de beaucoup d'imagination et trouver de nouvelles façons d'enseigner.
- Ayant une clientèle adulte de niveau de scolarisation varié, c'est très important
- C'est indispensable car les mathématiques sont souvent une bête noire pour certains étudiants.
- Enseigner, c'est faire comprendre et non pas demander d'être entendu (nuance!).
- How can you expect anyone to answer this question otherwise, even if they don't?
- J'aime chercher des moyens de rendre la matière plus intéressante, afin que les élèves aiment ce qu'ils font.
- J'aime que mes étudiants prennent plaisir à apprendre.
- Je consacre beaucoup de temps à trouver des façons de rendre le contenu accessible; je ne veux pas que les étudiants s'ennuient et aient l'impression de ne rien apprendre.
- Je crois à la diversité pour rejoindre le plus d'élèves.
- Je crois fortement que l'accessibilité de la matière enseignée fait partie de mon travail.
- Je me dis que seul l'élève peut apprendre ce qui est à apprendre.
- Je n'ai pas le choix, c'est la discipline qui l'exige : les mathématiques pour certains élèves du secteur technique sont souvent perçues comme l'écueil qui va les faire échouer.
- Je ne serais pas une enseignante autrement. Que je sois compétente parce que je connais ma matière est insuffisant; je dois savoir la transmettre. Sinon, il faut changer de profession.
- Je tente de vulgariser des concepts difficiles.
- La matière enseignée doit être franche et s'accrocher à l'actualité le plus possible.

- L'important c'est que les étudiants comprennent la portée du contenu et en tire profit dans leur formation.
- Ma préoccupation est de rendre simple et concret une matière qui pourrait être lourde et conceptuelle.
- Oui, et ce n'est pas toujours facile parce que les groupes ne sont pas tous homogènes.
- Pour être bien certain que les élèves vont comprendre.
- Toute la structuration du contenu vise à intéresser les étudiants, c'est-à-dire à présenter le contenu de façon à ce que l'étudiant perçoive les liens logiques, de façon à partir de leurs expériences ou de leurs apprentissages passés, de même qu'en me référant à ce qu'ils peuvent vivre actuellement.
- Très important car l'objectif c'est que les étudiants aient appris quelque chose, qu'ils aient compris quelque chose de ce qu'ils ont appris, et qu'ils soient capables d'être critiques face à ce qu'ils ont appris.
- Très important pour moi de connecter à la réalité de l'élève les notions que je dois lui inculquer. J'essaie d'aller chercher la motivation intrinsèque de l'élève mais ce n'est pas toujours facile.

□ **Ceux qui montrent des manières de le faire**

- [...] Je mets toutes mes notes de cours sur le réseau local. Tous les étudiants peuvent avoir accès aux notes de cours.
- Accessible et proche de la réalité des étudiants.
- Certains romans, recueils de poésie sont difficiles à comprendre pour les étudiants en raison du style de l'auteur, du vocabulaire, des notions socio-culturelles abordées dans les oeuvres, etc., j'essaie donc de faire des parallèles avec des réalités culturelles (film, chanson, etc.) qui les entourent.
- Dans le choix des travaux surtout.
- En général, j'utilise des exemples de la vie de tous les jours et ceux-ci me viennent facilement.
- En introduisant le plus possible d'exemples concrets.
- I try to make it relevant to the student.
- Introduction de nouvelles stratégies pédagogiques adaptées aux nouvelles compétences. ex. vignettes cliniques, matériel audio-visuel, etc.
- Je donne souvent des exemples de programmes aux étudiants. La plupart du temps, cela constitue le contenu que je leur laisse.
- Je le fais plutôt sur l'inspiration du moment, je me nourris des interactions vécues avec les étudiants, je tente d'utiliser ce qu'ils me disent afin de leur rendre la matière plus concrète, qu'ils se rapportent à quelque chose qu'ils connaissent.

- Je produis des cahiers de notes de cours supplémentaires. Je fais faire beaucoup de formatifs.
- Je suis constamment à l'affût d'information susceptible de rendre mon cours intéressant et encore plus collée à la réalité des étudiants.
- Je tente de faire des liens entre le contenu et la pratique, l'utilité pour l'étudiant des thèmes abordés dans le plan de cours.
- Je tente de varier mon enseignement par tous les moyens.
- Je tiens à présenter de la façon la plus facilitante pour la compréhension.
- J'essaie de diversifier les stratégies pédagogiques autant que possible. J'utilise des références récentes et j'essaie d'établir constamment des exemples cliniques.
- J'essaie de trouver des façons de lier le contenu abordé à des faits de la vie courante ou à des connaissances antérieures.
- J'essaie le plus possible de permettre l'intégration des différents concepts en faisant des exercices concrets accessibles.
- J'utilise beaucoup l'informatique (Excel, Maple) afin de permettre aux étudiants de visualiser les concepts mathématiques.
- La méthode pédagogique que j'utilise principalement (dossiers) permet de rendre le contenu très accessible et demande à la fois beaucoup de temps de préparation.
- Moreover at the level of language. I spend much time trying to use very simple vocabulary all the while incorporating the technical vocabulary.
- Notamment en fouillant sur Internet, mais aussi dans les magasins spécialisés en cd-rom.
- Notamment en proposant des activités concrètes, des mises en situation réalistes et en mettant les étudiants en action.
- Schémas et recours à la rhétorique sont des atouts non négligeables.
- Sites Web.
- Sur mon canevas de travail j'inscris l'ensemble des activités et des approches pédagogiques que je prévois offrir.
- Surtout dans le choix des textes à étudier. Il faut accrocher les étudiants rapidement.
- Entre autres, en rédigeant des notes de cours vulgarisant le contenu des livres pourtant déjà ciblés pour le collégial.

Nous avons ignoré les commentaires qui ne se rapportaient pas ici soit à la justification de l'énoncé soit à son illustration. On peut donc imaginer le grand nombre d'interventions devant cette question. Ce qu'il y a d'intéressant, c'est que la lecture de ces commentaires peut convaincre les collègues soit de la nécessité de la préparation d'une façon de présenter le contenu, soit leur donner des idées sur comment ils pourront le faire. Et dans les deux cas, les idées sont intéressantes.

□ **Un commentaire rapide sur les autres énoncés de cette section**

Au milieu de ces énoncés, on voit qu'en moyenne, un grand pourcentage des répondants (80 %) favorise une approche qui fait participer les élèves. Mais il ne faut pas automatiquement penser que cette participation des élèves équivaut à une approche centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves. Cette dernière préoccupation tient le dernier rang dans cette section, et cela, nous le trouvons déplorable.

Mais l'on sait qu'à l'heure actuelle, ne pas se préoccuper de la prise en charge de l'apprentissage par l'élève, c'est continuer à pratiquer une pédagogie de transmission du savoir, centrée sur la matière et sur l'enseignant, et c'est sans doute accuser un retard dans l'évolution pédagogique telle qu'elle se dessine de plus en plus clairement chez ceux qui s'en occupent. Citons à cet effet seulement un passage de l'avis du Conseil Supérieur de l'Éducation :

« Ces changements ont contribué à faire émerger de nouvelles priorités pédagogiques que Kesteman résume sous la forme de trois objectifs devenus maintenant prioritaires pour l'enseignement universitaire, à savoir : " moins apprendre à construire les informations qu'à les transformer en savoir ", " favoriser l'apprentissage au savoir plus que l'enseignement du savoir " et " revenir à l'essentiel ". Autant de priorités mettant en valeur la réflexion pédagogique à l'enseignement supérieur. » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000 : 28)

4.1.1.4 La conclusion de cette section

Comme on le voit, un grand nombre de répondants disent préparer longuement le contenu de leurs cours, et ce ne sont pas seulement les débutants, mais également un grand nombre de gens d'expérience. Cela n'empêchera pas un petit nombre de ces gens d'expérience de déclarer qu'à cause de leur expérience ils n'ont plus besoin de s'atteler à cette préparation du contenu.

Du côté de la préparation de l'approche pédagogique pour faire passer le contenu, les gens se disent tout aussi préoccupés par cela, et le bénéfice que l'on pourra tirer de cette partie, c'est d'y découvrir la variété des approches décrites dans les commentaires de nos collègues. À regarder cette variété des approches, on doit certes pouvoir y trouver des techniques qui conviennent à tous les styles.

4.1.2 Section 2 : En donnant mes cours

4.1.2.1 L'idée derrière cette section

Cette section complète en quelque sorte celle qui la précède, car on peut imaginer un rapport de continuité entre la préparation des cours et leur prestation. Notre préoccupation était de savoir si les professeurs sont sensibles au développement de stratégies mettant l'élève au centre de l'apprentissage. Nous y sommes allés d'une façon un peu indirecte dans la section précédente; dans celle-ci, nous y allons d'une façon un peu plus ouverte, mais à peine. De fait, là où la question est vraiment posée, c'est à l'énoncé 15, où nous demandons aux professeurs de se prononcer sur l'approche magistrale. Cette question nous donne l'occasion de porter un jugement un peu téméraire sur les méthodes pédagogiques de nos collègues. S'il s'avère que notre jugement est trop sévère et que nous nous trompons sur cette question, nous n'en serons que plus heureux. Mais nous soutenons quand même notre jugement sur cette question tout en incitant les collègues à se prononcer eux aussi sur cette question fondamentale.

4.1.2.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Mais voici d'abord le classement des questions posées dans cette section par ordre décroissant des moyennes :

Section 2 : En donnant mes cours	N	Moy	Éc T
Q014 Je vérifie fréquemment la compréhension que les élèves ont du contenu	389	4,3	0,7
Q017 Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques	388	4,3	0,8
Q018 Je réexplique la matière autant de fois que nécessaire	389	4,2	0,8
Q006 Je justifie un nouveau concept aux élèves en présentant des situations pour lesquelles il pourrait servir	385	4,1	0,7
Q009 Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière	390	4,1	0,8
Q007 Au début d'un cours, je résume ou fais résumer l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	387	3,7	1,0
Q010 À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu	389	3,7	1,0
Q013 À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant	382	3,4	1,1
Q016 J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe	388	3,4	0,8
Q015 J'utilise une approche magistrale	385	3,4	0,8
Q019 Je permets à des élèves qui ont bien compris la matière de l'expliquer à ceux	384	3,2	1,1

qui l'ont moins bien comprise			
Q012 À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant	386	3,2	1,0
Q008 Au début d'un cours, je fais résumer par les élèves l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	387	2,6	1,1
Q011 À la fin d'une partie importante de la matière, je donne l'occasion aux élèves de produire un résumé de l'essentiel de la matière	383	2,4	1,1
	m des m	3,6	

Tableau 11 : Tableau des moyennes pour la section 02

4.1.2.3 L'analyse des réponses

4.1.2.3.1 Concentration sur la prestation des cours et sur ce qui facilite la compréhension

Dans cette deuxième section consacrée à la prestation des cours, cinq énoncés sur quatorze obtiennent des résultats au-dessus de la moyenne, laquelle s'établit à 3,6/5, alors que neuf se situent en bas de cette moyenne. Quand ils donnent leurs cours, les professeurs concernés disent vérifier fréquemment la compréhension du contenu, faire de la place à des exercices pratiques, réexpliquer la matière autant de fois que nécessaire, justifier un nouveau concept en montrant son utilité et rattacher ensemble les diverses parties de la matière. Bref, ce sont toutes des techniques visant à faire assimiler la matière enseignée. Si l'on convient que les professeurs sont plus occupés à enseigner leur matière qu'à placer les élèves dans des situations d'apprentissage, il est tout à fait cohérent qu'ils s'occupent des conditions favorisant la compréhension de cette matière qu'ils « professent ». Le contraire se traduirait par un taux d'échec inacceptable.

4.1.2.3.2 Intérêt moins évident pour des « activités périphériques »

En dehors de cette phase intense où les professeurs donnent leurs cours, transmettent leur savoir et s'occupent de le faire assimiler par les élèves séance tenante, il existe des activités « périphériques » : celles par exemple qui se passent au début du cours, avant d'entrer dans la nouvelle matière, et à la fin d'un cours, où il faut se soucier du cours prochain. La moyenne obtenue aux deux énoncés consacrés à ces activités périphériques (3,75 /5) est déjà sensiblement plus faible que celle relative aux activités qui accompagnent directement la transmission de la matière. Cela est logique, car, dans ces activités périphériques, le professeur n'est plus dans ce qu'il considère être le cœur de son activité principale. Ensuite, arrive à un rang encore plus faible (3,4/5) : le fait de donner des indications précises pour le prochain cours, le fait de recourir à des activités d'équipes et le fait d'utiliser une approche dite magistrale.

4.1.2.3.3 Un mélange de genres nécessitant une interprétation

Ici, on a affaire à un mélange de genres qui nécessite une interprétation. Le fait de ne pas donner des indications précises pour le prochain cours est tout à fait cohérent. En effet qu'est-ce que l'élève a à faire pour se préparer à un cours, lorsque le professeur va lui présenter la matière dans ses menus détails, et ce, en utilisant au maximum son génie verbal et ses divers talents d'orateur et de « comédien », de motivateur haut-calibre? Il a juste à se présenter au « *show* » et à écouter au meilleur de sa concentration. Probablement inconscient de cette situation pédagogique qu'il perpétue et dans laquelle il est passé maître, le professeur fait preuve de consistance quand il ne prévoit pas une préparation de l'élève pour le prochain cours. Quant aux activités d'équipes, le professeur est tout aussi consistant à les négliger, car que feraient de plus les équipes d'élèves mis ensemble pour mieux présenter une matière que le professeur lui-même? Jusque-là, les professeurs du magistral sont cohérents et consistants. Là où le bât blesse vraiment, c'est lorsque, malgré tout cela, les professeurs estiment que leur approche n'est pas tout à fait magistrale. En effet, leur moyenne devant l'énoncé 15 : « J'utilise une approche magistrale » est relativement faible, comme s'ils se percevaient comme ayant une approche différente. Alors comment expliquer cette discordance ou cette inconsistance?

4.1.2.3.4 Justification d'une approche magistrale jugée non magistrale

C'est en regardant du côté des commentaires fournis par les professeurs à l'occasion de cet énoncé que nous avons réussi à comprendre ce qui, à première vue, semblait inconsistant. En effet, en classant ces commentaires et en les analysant, on se rend vite compte que seuls onze commentaires sur soixante-et-un estiment que les professeurs adoptent une approche magistrale, et, encore là, il faut comprendre que certains professeurs de sciences estiment que déjà cinquante pour cent de leurs cours se passent au laboratoire et ne sont donc pas de type magistral. D'autres estiment que c'est la contrainte du nombre d'étudiants ou la nature même de leur matière, ou encore, le besoin d'uniformiser la compréhension des élèves qui les forcent en quelque sorte à adopter une telle approche. Voici les énoncés qui vont dans ce sens :

□ Pour une approche magistrale

- D'une part, les groupes de 35 étudiants et plus ainsi que le cadre horaire limité à 75 minutes ne favorisent pas tellement une approche différente. D'autre part, les élèves se disent intéressés par d'autres types d'approche (ce que personnellement je favoriserais chaque fois que possible) mais ne se préparent pas en conséquence, de sorte que les expériences en ce sens se soldent souvent par du temps perdu. Je fais allusion par exemple à des jeux de rôles.
- Plus dans les cours théoriques.
- Pour m'assurer que le contenu est le même pour tous.
- Avec support visuel.

- Cela est juste et bon. Pas toujours mais souvent.
- C'est le dilemme : le magistral permet de montrer plus, mais sans être convaincu que l'étudiant a appris mieux...
- Compte tenu de la matière et des attentes des étudiants, c'est ce qui convient pour certains types de cours d'acquisition de connaissances en culture générale.
- Sauf durant les périodes de lab. qui représentent presque 50 % de mon enseignement.
- Sauf en laboratoire, les cours dits théoriques sont presque tous magistraux. Ceci s'explique particulièrement parce qu'il s'agit du premier cours de biologie générale au contenu disciplinaire très large et plutôt superficiel. J'ai essayé dès les années 93-94 d'appliquer rigoureusement l'APC et je trouve que cela ne convient pas très bien au préuniversitaire.
- Sauf lorsque les élèves sont en laboratoire de biologie, soit presque la moitié du temps.
- L'approche magistrale est utilisée (en séance théorique) pour la moitié des heures de cours. Il est important de varier les méthodes. J'ai cependant remarqué que l'étudiant réclame l'approche magistrale après avoir utilisé une autre approche. Il y a dans l'approche magistrale toute une culture qui ne peut transparaître dans une autre approche et un côté interactif (malgré les préjugés) qui se fait avec une personne qui maîtrise le sujet.

□ **Pour une approche occasionnellement magistrale, dépendamment de la matière...**

Un peu dans le même sens, mais avouant d'emblée que la méthode dépend de la matière, du contenu, des compétences visées, viennent quelques commentaires (six au total), indiquant qu'il s'agit d'une approche occasionnellement magistrale :

- Ça dépend de la matière à enseigner.
- Ça dépend du contenu.
- Cela dépend des cours et des compétences visées par ceux-ci.
- Dépendamment des cours enseignés.
- Dépendamment de la nature du cours enseigné, quelquefois c'est inévitable.
- Dépendant du style de cours et du contenu professé.

□ **Pour une approche mixte ou magistrale interactive**

Ensuite, vient une panoplie de commentaires (34/61) dans lesquels les professeurs concernés justifient par divers compléments circonstanciels introduits dans leur approche magistrale, que leur approche n'est plus ce qu'elle paraît être, et qu'ils sont donc justifiés de penser qu'elle n'est plus une approche magistrale pure ou que, si on veut continuer à lui accoler l'étiquette de « magistrale », il faut se dépêcher de lui ajouter un adjectif comme « interactive », « participative », « collaborative » ou autre. Dans ces commentaires, on insiste sur des mesures introduites pour atténuer le magistral et augmenter l'interactivité : questions, échanges,

discussions, quiz, exercices pratiques, documents audiovisuels, etc. Bref, toute initiative occasionnant une interruption du monologue du maître est interprétée comme une transformation radicale de l'approche magistrale en une approche mixte justifiant la classification de la méthode globale comme non magistrale ou comme magistrale interactive. Nous avons isolé ces commentaires que nous présentons ci-après de sorte à permettre au lecteur de comprendre ce qui paraissait au départ comme une inconsistance, et chacun pourra en juger à la lumière de ces commentaires :

- Même si mon approche est magistrale dans le sens que je mène moi-même le cours, je fais tout en mon possible pour introduire des interactions constantes entre moi et mes élèves. Aussi puis-je dire que mon approche n'est pas tout à fait magistrale...
- 18 des 30 rencontres consistent en un exposé magistral, avec présentation du contenu sur PowerPoint (acétates électroniques) et parfois de la musique.
- Certains de mes cours me semblent plus axés sur cette approche par contre sont montés sur les bases de l'apprentissage coopératif.
- Généralement, mes présentations sont de courte durée.
- Il faut tellement synthétiser et choisir l'essentiel, faute de temps, que je ne peux laisser les étudiants voguer à leur rythme. Je dirige le navire avant de les envoyer à l'aventure : cela correspond à autant de discours magistraux que de pratique. Cependant, les étudiants plus paresseux préfèrent les cours magistraux où tout leur est donné tout cuit. Il ne faut pas les laisser aller selon leur caprice, mais les forcer à se dépasser.
- Il m'arrive de faire faire des exercices. Autrement, j'utilise une approche magistrale qui donne beaucoup de place aux points de vue des étudiants. Il m'arrive aussi de partir uniquement du point de vue des étudiants et de construire le contenu à partir de leurs connaissances de base.
- Il y a toujours une partie cours magistral. Mais cette partie doit être consolidée par toutes sortes d'autres techniques : exercices, cas, interrogations, questions-réponses, etc.
- J'ai souvent une approche magistrale mais de type interactif. Je questionne beaucoup les étudiants et les fais réagir. La prise de notes est accélérée afin de laisser place aux discussions.
- J'essaie d'éviter les exposés de plus de 15 minutes. J'utilise l'enseignement par un pair qui me semble très efficace et je complète (une espèce de team teaching)
- J'utilise ladite méthode pour un bloc. La part du lion revient à la discussion.
- J'utilise une approche magistrale mais elle n'est pas la seule. Dans une même séance de 3 heures par exemple, je tente d'utiliser 2 ou 3 approches pédagogiques. Et je ne fais jamais 3 heures magistrales.
- Je présente les objectifs, Les explications pour la mise en situation. Lors d'une activité préparatoire à l'atteinte des objectifs.
- Bien sûr, pour passer des notions théoriques, j'utilise une approche magistrale ponctuée de moment d'application pratique.
- I try to lecture with student participation of the lecture. For example, get students to teach

what they know; thereby tapping into prior knowledge.

- I use lecturing and workshops and debates.
- Il y a toujours de courtes parties magistrales entrecoupées de parties où les étudiants appliquent les notions qu'ils viennent de voir sous forme de questions ou d'exercices.
- J'accompagne toujours mes exposés d'une vidéo, d'un invité, d'un livre, d'un article de journal, visite sur place...
- J'alimente mon approche magistrale avec du visuel et d'animation dynamique.
- J'appelle plutôt cela des capsules théoriques. Elles viennent compléter les lectures et servent souvent de complément d'information.
- Je crois que ceci est essentiel par moments et doit être jumelé à une pédagogie active et stimulante impliquant les élèves pour donner du sens au contenu transmis.
- Je n'utilise le magistral que pour transmettre les données essentielles à la compréhension de la théorie qui supporte les activités pédagogiques.
- J'interroge les étudiant-e-s en classe.
- J'utilise surtout un magistral informel dans le sens où j'explique, je pose des questions, j'attends des commentaires.
- J'utilise une approche magistrale mais j'essaie de la faire la plus courte possible afin de laisser un maximum de temps pour effectuer des exercices.
- Le moins souvent possible.
- Lecturing is the context but students are free to ask questions and class exercises are set to break up the time.
- Mais il s'agit toujours d'exposés interactifs avec les étudiants où ils peuvent intervenir (et ils le font) à tous moments : cette dynamique me sert de tremplin pour aller plus loin et plus en profondeur en même temps que cela leur permet de valider leur compréhension individuelle.
- Mais je fais beaucoup interagir les élèves. Mes exemples sont colorés, pratiques, et j'utilise beaucoup l'humour. Il y a beaucoup d'interactions dans ma classe. Les élèves se disent à l'aise.
- Même si l'approche est encore beaucoup magistrale, je suis consciente qu'il faut changer progressivement cette approche et que la richesse de l'enseignement vient de la diversité des méthodes pédagogiques utilisées.
- Pour la partie théorique. Toutefois, les étudiants doivent assimiler les notions à l'aide de problèmes pratiques.
- Une formation magistrale supportée par des démonstrations + travail pratique en laboratoire.
- With computer courses, I must use lecture methods along with the use of a ViewSonic and computers.
- I provide more demos on computer with a projector and students can do at the same time as I do.
- Magistrale, mais avec interaction! Certains matins, il faut les réveiller un peu : j'utilise l'humour et je suis de bonne humeur!

□ **Pour une approche résolument non magistrale**

Et finalement onze commentaires sur soixante-et-un affichent une approche résolument non magistrale :

- C'est peu apprécié des élèves, je cherche à diversifier. Moi-même, je trouve plate les cours où j'ai trop de théorie.
- Étant donné que j'enseigne individuellement je n'utilise pas l'approche magistrale ce serait inutile.
- Je fais plutôt une approche par problème si possible et le cours présente une ou des solutions au problème.
- Les élèves travaillent beaucoup en atelier étant donné que l'ensemble de mes cours sont pratiques (arts plastiques).
- Oui j'aime me servir de quelques acétates pour les visuels et surtout c'est la pratique qui est le plus souvent utilisée pour leur faire sentir les bienfaits de la pratique et de l'apprentissage.
- In second language teaching less emphasis is given to lecturing. It is more important for the students to participate.
- Je fonctionne beaucoup en atelier, beaucoup de mises en situation.
- Je fonctionne plutôt par atelier et par coopération.
- Le moins possible. Ma conception est que ce n'est pas à l'enseignant de démontrer sa compétence mais aux étudiants de développer activement la leur.
- Plus de magistral intégral en tout cas, mais des notes et des tableaux à compléter grâce à mon aide...
- mais j'avoue que j'ai un faible. Ca me donne l'illusion qu'ils ont vraiment bien compris à partir des exemples que je donne...

4.1.2.3.5 Interprétation des résultats de cette section

Nous estimons que les professeurs qui sont principalement préoccupés par la transmission de leur matière et qui dépensent de l'énergie pour faciliter cette transmission ne se perçoivent pas comme les tenants d'une simple approche magistrale, justement en raison de certaines techniques complémentaires qu'ils utilisent pour s'assurer que leurs élèves comprennent et assimilent la matière. Toutefois, même dans les meilleurs cas, ces techniques complémentaires sont surtout mises au service du cours magistral qui reste le *leitmotiv* et la référence de base. Ce dernier pourrait être interrompu occasionnellement pour donner lieu à un petit échange, à une petite discussion permettant d'assimiler un peu mieux la théorie expliquée, mais le monologue reprend aussitôt, et le tempo du cours n'en est pas affecté plus qu'il ne faut.

□ **Un monologue audible à distance**

En pratique, quand on se promène dans les corridors, à côté des salles de classe, on peut entendre d'une façon quasi ininterrompue la voix des professeurs qui donnent leurs cours. Si cela n'est pas du magistral, il serait bon de savoir ce que c'est au juste. Les professeurs estiment que les quelques bribes de questions ou de discussions ou de documents audiovisuels qu'ils intercalent entre les diverses parties de leurs longs monologues sont suffisantes pour changer d'approche, mais ceux d'entre eux qui ont vraiment compris les implications d'une approche centrée sur l'apprentissage savent bien que leurs collègues sont encore à des lieux d'avoir compris ce que veut dire une telle approche, et, là-dessus, malgré toute notre bonne volonté, il faut croire que nous ne prenons pas le temps de nous entendre donner nos cours afin de comprendre que notre enseignement collectif date d'une époque révolue.

□ **Imminente nécessité d'un changement d'approche**

Avec les nouvelles vagues d'élèves qui vont nous arriver dans les prochaines années et qui auront goûté à l'approche par projets, à l'approche coopérative et à l'approche par résolution de problèmes, nous allons être forcés de questionner nos approches et nous comprendrons peut-être que nous sommes encore – que nous le voulions ou non - en plein cœur du magistral dont nous estimons être sortis. Que surviennent quelques minutes où une question est posée aux élèves et où quelques timides réponses sont fournies par l'un ou l'autre et souvent par les mêmes élèves, et le professeur peut avoir l'impression qu'il n'est plus dans une approche magistrale. Mais ce n'est qu'une illusion, car, pour sortir de cette approche dans laquelle nous avons tous été formés, ça prend plus qu'une insertion de quelques discussions ou de quelques documents audiovisuels. Ça prend un bilan, une remise en question et une nouvelle tournure d'esprit où le professeur se métamorphose en personne-ressource servant surtout à guider les pas de ses élèves plutôt qu'à remplir leurs têtes du trop-plein de son savoir. Dans la nouvelle approche, le savoir est une entreprise à bâtir par l'apprenant, et le professeur n'est qu'un guide qui indique le chemin à prendre plutôt qu'un moyen de transport qu'empruntent ses élèves pour se rendre au savoir dont il est le seul détenteur.

4.1.2.4 La conclusion de cette section

On voit bien dans cette section que la majorité des collègues ont des préoccupations relevant bel et bien d'une approche magistrale basée sur la prestation des cours centrée sur le professeur et sur la transmission de son savoir. Dès qu'un professeur introduit quelques mesures incitant à la participation des élèves, il estime déjà être sorti de l'approche magistrale alors qu'il y est encore bel et bien de par sa conception même du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage. Or, il nous

semble que nous accusons un retard dangereux sur le plan pédagogique quant à la compréhension du nouveau rôle que le professeur est supposé jouer dans l'apprentissage : un rôle de catalyseur et de facilitateur, plutôt qu'un rôle de transmetteur du savoir. Avec les nouvelles pédagogies par projets qui insistent sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves, notre approche classique risquera d'être bientôt démodée. D'ailleurs, si on a bien compris l'approche par compétences que nous avons quelque peu boudée lors de son instauration, probablement à cause des conditions de son implantation forcée, il nous semble qu'elle aussi devrait exiger de nous une approche davantage axée sur l'élève et sur l'apprentissage. Ce serait là une priorité à inscrire à notre calendrier collectif, faute de quoi, nous risquons de perdre à la fois la motivation des jeunes qui auront appris à être plus actifs vis-à-vis de leur apprentissage, et, par voie de conséquence, nous risquons également d'augmenter le taux d'échec et de décrochage, alors que la dernière décennie avait le cap sur des plans de réussite.

Tout cela explique que nous restons encore collectivement dans une approche pédagogique plus ou moins pertinente par rapport aux compétences que nous avons la mission de développer et, que moyennant des ajustements plutôt mineurs, nous croyons laisser en arrière de nous une approche magistrale qui, dans la plupart des cas, constitue notre seul référentiel.

4.1.3 Section 3 : En pensant aux travaux de mes élèves

4.1.3.1 L'idée derrière cette section

L'idée derrière cette section, c'est de voir si les collègues font travailler leurs élèves d'une façon raisonnable et continue, s'ils ont le temps de corriger les travaux qu'ils exigent ou s'il y a des approches utilisées ici ou là qui peuvent générer une économie de temps dans ce lourd travail de correction. L'on sait tous que le nombre d'élèves par session n'a cessé d'augmenter depuis un certain temps et que l'on est rendu avec un nombre total d'élèves par session assez imposant. Or, on sait en même temps que, d'un point de vue pédagogique, il est essentiel de rendre l'élève actif afin d'améliorer sa formation, mais toute activité de l'élève doit correspondre à une activité similaire chez le professeur afin de contrôler la qualité de ce qui se fait. L'on sait également d'expérience que les élèves ont tendance à ne pas prendre au sérieux les travaux qui ne sont pas sanctionnés par le professeur. Il y a donc là un vrai problème qui peut faire en sorte que la participation des élèves avec des travaux importants diminue beaucoup à cause de son impact en temps de correction que cela impose au professeur.

Tout cela explique le sens dans lequel les questions de cette section sont formulées : nous voulons savoir si malgré tout, les professeurs à alimenter les élèves en matière de travail, d'exercices ou de travaux de session et s'ils ont le temps de corriger ces travaux ou s'ils ont d'autres façons de les contrôler, ou alors, s'ils sont amenés avec le temps à diminuer les travaux qu'ils exigent de leurs élèves par crainte d'être débordés eux-mêmes par les travaux de leurs élèves.

Nous avons réussi à condenser toutes ces préoccupations dans un petit nombre de questions que nous présentons ci-après après les avoir classées dans un ordre décroissant par rapport à la moyenne obtenue.

4.1.3.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Section 3 : En pensant aux travaux de mes élèves	N	Moy	Éc T
Q021 Je corrige tous les travaux que j'exige de mes élèves	330	4,6	0,7
Q020 Mes élèves ont du travail à toutes les semaines	329	4,2	1,0
Q022 Parmi les travaux que je donne aux élèves, il y a des lectures importantes que je prévois au programme	314	3,9	1,2
Q024 Parmi les divers travaux que je fais faire à mes élèves en dehors des cours, il y a au moins un grand travail par session	326	3,6	1,3
Q023 Je limite la quantité de travaux évalués afin de ne pas être dépassé par la correction	331	3,2	1,2
	m des m	3,9	

Tableau 12 : Tableau des moyennes pour la section 03

4.1.3.3 L'analyse des réponses

Cette section ne contient que cinq énoncés dont un seul se situe au-dessus de la moyenne et qui stipule que le professeur corrige tous les travaux qu'il exige de ses élèves.

4.1.3.3.1 Les travaux sur une base hebdomadaire

Mais, avant d'y arriver, jetons un coup d'œil sur le deuxième énoncé en importance, celui des travaux hebdomadaires donnés aux élèves. L'énoncé 20 stipule : « Mes élèves ont du travail à toutes les semaines. » Les commentaires se partagent comme suit : sur un total de cinquante-neuf commentaires, vingt-et-un affichent un oui affirmatif à des travaux hebdomadaires constants; onze commentaires sont également d'avis que les travaux hebdomadaires sont importants en autant qu'on puisse y inclure les lectures (cela porte à trente sur cinquante-neuf le nombre de ceux qui croient à la nécessité de travaux constants); ensuite, on a neuf commentaires qui sont d'accord sur le principe des travaux, mais qui sont prêts à laisser quelques semaines libres; et, finalement, huit commentaires qui prêchent la modération pour éviter de surcharger les élèves ou pour ne pas les mettre dans une situation où ils ne remettront plus les travaux qu'on leur demande.

Selon ces commentaires, on peut dire qu'il y a une nette majorité de professeurs qui préconisent des travaux sur une base constante et qui estiment que c'est là une exigence qui contribue à mieux faire acquérir la matière par l'élève. Dans ce qui suit, on pourra lire le *verbatim* de ces commentaires pour mieux comprendre les nuances apportées par les uns et les autres.

Un oui affirmatif à des travaux hebdomadaires constants

- À chaque semaine, mes élèves reçoivent les informations nécessaires à l'accomplissement

d'une autre étape menant à la complétion de leur travail de session.

- Cela les aide à se structurer.
- C'est essentiel pour renforcer les acquis, pour qu'ils se rendent compte eux-mêmes de leurs difficultés et de leurs acquis.
- Des signets disent le travail à réaliser chaque semaine.
- Devoirs. lecture, exercices en classe.
- Il faut donner des travaux aux élèves à faire en dehors de la classe pour qu'ils aient toujours présent à l'esprit le cours que vous donnez. Ça permet de mieux assimiler la matière.
- Il m'apparaît important de développer des habitudes de travail régulières.
- Il m'apparaît important que le processus d'instruction et d'éducation se décompose en petites unités hebdomadaires.
- Afin de cerner les problèmes d'apprentissage dès leur apparition. De plus, une approche basée sur des activités ou exercices hebdomadaires permet à l'élève de constater son progrès et d'identifier ses points plus faibles.
- Je leur donne des travaux qui doivent s'échelonner dans le temps en début de session. Cela ajouté aux exercices qu'ils ont à réaliser au fur et à mesure, s'ils planifient bien leur charge de travail (ce que je les encourage à faire), ils en ont pour chaque semaine.
- Je leur donne un devoir formatif après chaque cours, avec la solution distribuée au début du cours suivant.
- La matière étant très chargée, ils doivent y travailler au fur et à mesure. Parfois, ils ont aussi des travaux préparatoires au cours suivant.
- Le temps de travail prévu à la maison pour chacun des cours est respecté.
- Lorsque nous enseignons la musique les étudiants non pas le choix car ils sont incapables de jouer de leur instrument sinon.
- Mes élèves ont à faire des exercices d'appropriation après chaque cours en plus des travaux et problèmes de synthèse à la fin d'une section.
- Mes élèves ont du travail tout le temps.
- Oui, Il n'y a pas de temps à perdre et ils sont très impliqués dans leur propre développement de compétences et de connaissances.
- Préparer un labo; relire leurs notes de cours en prévision du cours suivant; compléter leur schéma d'intégration; faire des mots entrecroisés.
- Sinon comment assurer un suivi de la compréhension.
- Suivi essentiel.
- Toujours. C'est la seule façon de consolider les apprentissages, à mon avis.

Des travaux qui comprennent des lectures

- At least three hours work out of class a week.

- Avec les rapports de laboratoire, ils ont du travail à toutes les semaines.
- Bien entendu. Si ce n'est la préparation d'une évaluation (examen ou travail à la maison), il y a toujours une lecture à faire. Mais il n'est pas dit que les étudiants les font à chaque semaine...
- Chaque laboratoire hebdomadaire est suivi par la remise d'un rapport ou d'un mini-test suivant la matière qui est présentée.
- Dans un processus d'individualisation et de programmation de la matière, il est nécessaire que l'élève accomplisse ses tâches régulièrement à toutes les semaines. La possibilité de terminer le parcours avant les quinze semaines devient un élément de motivation important.
- Des exercices ou des lectures.
- Des lectures avant chaque cours pour se préparer.
- Des lectures, généralement.
- Lectures obligatoires et résumés.
- Oui, dans la mesure où ils ont toujours au moins de la lecture.
- Parfois des lectures, des résumés...La plus part du temps ils ont un travail long à réaliser en équipe tout au long de la première partie de la session. Parfois même un second dans la seconde partie de la session. À eux de structurer la charge de travail adéquatement. Cela me permet de faire un tout avec plusieurs parties de matière à première vue sans lien. De plus, c'est une question de responsabiliser les étudiantes. Elles sont adultes maintenant.
- Peut-être pas sous la forme de devoirs, mais ils ont des projets en cours qu'ils doivent réaliser tout au long de la session.
- Révision, lecture, exercice... Plus ils vont penser à la matière, en plus des heures de cours, plus l'intégration de celle-ci va être importante.
- Si travaux est synonyme de lecture.
- Soit lecture ou résumé.

□ **Des travaux variés**

- Il faut multiplier les occasions de composer.
- Je pense qu'il faut nécessairement du travail de recherche sur les sujets. Il me semble nécessaire de mettre les étudiants et étudiantes dans un état d'esprit pour le sujet qu'on souhaite qu'ils ou qu'elles connaissent.
- Je suggère aux élèves de pratiquer au moins une heure par jour, l'utilisation des logiciels du groupe Office.
- Les cours que je donne actuellement doivent être alimentés par un questionnement personnel.
- Les étudiants ont à réviser tout ce qui leur est offert durant les cours et ce qu'importe les cours.
- Mais ils ne le font pas toujours.

□ **Des travaux, oui, mais pas tout le temps**

- A défaut d'un travail écrit spécifique, les élèves ont à réviser la matière vue.
- Au moins de l'étude.
- Ça dépend de l'année : oui en première session, non en troisième et quatrième session.
- Il arrive que certaines semaines, ils soient en congé pour une raison x.
- Ils doivent terminer le travail débuté en classe lorsqu'il n'est pas terminé.
- Ils ont du travail personnel, pas nécessaire des devoirs supervisés.
- Je conseille aux étudiants de faire les exercices après chaque cours, mais, cela sur une base volontaire.
- Les labs peuvent s'étaler sur 2 semaines.
- Toutefois, je ne demande pas toujours de me remettre quelque chose à chaque semaine ou je ne vérifie pas toujours s'ils l'ont fait.

□ **Des travaux plutôt modérés**

- D'ailleurs je crois qu'on leur en remet beaucoup trop. On a tendance à oublier la pondération...
- De la lecture, de la préparation, l'étudiant fait-il ce travail????
- Dépend du type de cours.
- Formative evaluation!
- I feel like a martyr! I am correcting way too much. If the students have not learned anything...let me tell you that I have...Forget the ministry requirements of three hours of homework a week because it creates 100 hours of correction. There has to be another way.
- Il ne faut quand même pas les écœurer.
- Les étudiantes sont déjà très chargées en travaux et lectures. Je donne du travail à la maison lorsque je crois que les élèves nécessitent une application des principes enseignés afin d'augmenter leurs compréhensions.
- Pas durant les trois premières semaines.

4.1.3.3.2 La correction des travaux exigés des élèves

Aux travaux exigés des élèves correspond une tâche parallèle de corrections qui incombe aux professeurs. Or, l'énoncé 21 qui se lit comme suit : « Je corrige tous les travaux que j'exige de mes élèves » obtient la cote d'accord la plus haute dans cette section. En regardant de près dans les commentaires, voici ce qu'on peut y lire :

□ **Corriger tous les travaux : c'est la moindre des choses**

Plusieurs commentaires estiment que la correction de tous les travaux demandés constitue le minimum qu'un professeur puisse faire. Les commentaires abondent dans le sens que cela s'impose, que c'est essentiel, qu'on ne peut faire autrement, qu'il s'agit là d'un devoir fondamental. Certains vont jusqu'à trouver la question étrange; certains estiment que poser la question suppose que le professeur ne fait pas son travail... Bref, pour un bon nombre de professeurs, il est inimaginable de donner des travaux et de ne pas les corriger. La question ne se pose même pas. Voici comment s'expriment les gens qui sont de cet avis :

- Cela s'impose.
- C'est essentiel! Sinon, pourquoi les faire travailler? Il faut qu'ils puissent s'améliorer; ils doivent connaître leurs erreurs.
- C'est la moindre des choses. C'est une question de respect de contrat avec les étudiants.
- Comment faire autrement...
- Comment peut-on ne pas le faire? C'est pour moi un devoir fondamental.
- Il me semble que c'est la moindre des choses... et corrections remises au cours suivant, sans exception, c'est un principe chez moi! Les étudiants apprécient grandement.
- Je crois qu'il est essentiel de corriger tous les travaux que je demande aux élèves si je veux qu'ils y attachent de l'importance.
- Je les commente.
- Je ne comprends cette question. Cela m'apparaît évident que je les corrige...
- Je ne peux même pas envisager ne pas corriger les travaux que l'on donne aux étudiants. Quelle est l'idée?????
- Même s'ils sont formatifs.
- Quelle question étrange!!! Autant demander : "Faites-vous votre travail?"
- Qui d'autre!?
- Vous voulez rire ou quoi?
- Y en a-t-il dans la salle qui ne font pas cela? On est exigeant envers les étudiants mais pas envers soi! Ordinaire comme question. Et ceux qui répondent jamais à cette question, lâchez l'enseignement!!!
- C'est ce que l'on fait tout le temps en enseignant un instrument de musique.
- Dans la spécialité où j'enseigne, il y a beaucoup de travaux et ils sont tous corrigés, le travail est donc phénoménal.

□ **Ne pas corriger les travaux demandés, c'est manquer de respect pour les élèves**

Allant dans le même sens que ceux cités précédemment, un certain nombre de professeurs estiment que ne pas corriger les travaux demandés aux élèves, c'est manquer de respect à l'endroit de ces derniers. Donc pour ces professeurs également, la question ne se pose pas. Voici comment ils s'expriment à ce propos :

- C'est un manque de respect envers les élèves que de ne pas corriger leurs travaux.
- C'est un minimum de respect. C'est une grande source d'encouragement pour l'élève qui voit qu'on s'intéresse de près à son apprentissage
- C'est une question de respect pour l'effort de chacun
- C'est une question de respect!!!
- Question de respect.

□ **Corriger les travaux le plus vite possible**

Non seulement faut-il corriger les travaux, mais certains estiment qu'il faut aussi se dépêcher de le faire, afin qu'ils reçoivent leurs résultats dans les plus brefs délais. Il s'agit tout simplement de se mettre à la place de l'élève :

- Et je le fais très rapidement (pour le cours suivant).
- Et j'essaie de les rendre le plus rapidement possible.
- J'ai en tête la hâte que j'avais de recevoir ma note étant étudiante, je m'empresse alors de remettre les travaux corrigés à mes étudiants.
- Même que j'essaie de le faire le plus rapidement possible. Quand j'étais à leur place, rien ne m'insultait plus qu'un prof qui prenait trop de temps à corriger...

□ **Recourir à un service de correcteurs ou à la correction par les pairs**

Certains professeurs du réseau semblent avoir un système de correcteurs qui les aide dans cette tâche. D'autres estiment que certains travaux, notamment les évaluations formatives, peuvent être corrigés par les pairs. D'autres estiment que corriger n'équivaut pas nécessairement à noter. On constate donc que cette catégorie de professeurs arrive quand même au même résultat, à savoir corriger tous les travaux, sans avoir à tout faire par eux-mêmes :

- A grader corrects it all.
- I have students correct each other's homework also
- J'ai un support aux corrections mais je m'assure de réviser les travaux.
- Tous les travaux sont corrigés, mais certains le sont par un correcteur embauché aux frais du collège, une pratique courante ici.
- Tous les travaux sont corrigés, mais nous avons des correcteurs pour aider.
- Les évaluations formatives passées en classe sont la plupart du temps corrigées par les élèves eux-mêmes.
- À moins qu'il s'agisse d'évaluations formatives qui peuvent être corrigées ensemble avec la classe.
- Et corriger n'est pas égal à donner une note! Quand je corrige, je commente, j'explique, je précise, etc. Pour moi, c'est une autre façon d'enseigner en apportant des réponses aux lacunes

et carences de chacun, bref une forme d'enseignement personnalisée en fonction de leurs besoins de connaissances.

- Car certains sont corrigés par les pairs.
- Je vérifie les travaux, sans pour autant mettre des points sur les travaux.

□ **Corriger équivaut à fournir une rétroaction et à valoriser le travail de l'élève**

Certains s'arrêtent sur l'importance de la rétroaction fournie par la correction des travaux et sur la valorisation du travail de l'élève qui est obtenue par le fait même. Pour eux, les travaux corrigés fournissent une occasion privilégiée d'encourager l'élève, de réajuster son tir. Certains estiment qu'un travail non corrigé incite les élèves à la négligence :

- Je corrige beaucoup car je trouve que c'est une façon de signifier à l'élève que le devoir qu'il remet est important. Mais Je me demande si on doit absolument tout corriger...
- Cela amène une rétroaction, et permet de situer les élèves dans leur démarche d'apprentissage
- Cela va de soi! Rien de plus énervant pour un étudiant que de ne pas voir son travail considéré. À moins que le prof s'aperçoive d'un problème particulier d'incompréhension, et donc d'échec, pour un travail et qu'il le fasse recommencer après des explications supplémentaires.
- c'est un peu long mais si tu veux connaître leur compréhension.
- La rétroaction est très importante pour assurer le suivi et les ajustements nécessaires en cours d'apprentissage. Occasion pour valoriser, encourager, réajuster...
- Même si parfois il ne s'agit que d'un commentaire ou d'une évaluation sommaire, il est important que l'étudiant puisse avoir une rétroaction sur chacune de ses productions.
- Sinon ils ne les font pas
- tous car le travail corrigé inclut les précédents- mais j'ai constaté qu'il que les travaux non corrigés perdent tout intérêt pour les élèves
- Un feedback important pour l'élève
- Je dois trouver une méthode pour réduire la tâche de correction. Peut-être que j'évaluerai l'autocorrection.
- Une correction un peu plus souple : en classe ou avec une clé de solutions.

□ **Des professeurs moins orthodoxes**

Certains professeurs semblent un peu moins « orthodoxes » que ceux de la première catégorie qui ne peuvent imaginer un travail donné et non corrigé par le professeur ou qui voient dans une telle attitude un manque de respect pour les élèves. Ce sont des gens qui se sont assagis avec le temps et qui ont « secondarisé » le rôle de la correction dans leur enseignement. Cette catégorie se reconnaîtrait sans doute dans le témoignage suivant : « La question des corrections m'a hanté au début de ma carrière, mais avec le temps, j'ai appris que cette question ne devrait pas être un

obstacle pour faire travailler mes élèves. Maintenant, je fais travailler mes élèves sur beaucoup de points importants du cours dans le but de les aider à assimiler la matière et je leur offre par la suite des solutionnaires afin qu'ils puissent s'autocorriger... ». Cela revient à dire qu'il ne faut pas lier absolument le travail à donner aux élèves avec celui qui incombe au professeur en contrepartie pour l'évaluer. Ceci est explicable par le fait que, pour l'élève, travailler sur la matière, faire des exercices et du travail supplémentaire sont des outils pour l'assimilation de la matière, et il ne faut s'en empêcher par crainte des retombées en matière de correction.

D'ailleurs cette dernière, peut se faire de diverses façons : avec un corrigé ou une clé de solutions, en classe ou par groupes, sous forme d'autocorrection... tout cela peut arriver au même résultat. On pourrait imaginer des échanges étincelants entre les professeurs selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre de ces deux catégories, mais comme les résultats sont publics, chacun pourra entamer la réflexion qu'il voudra en lisant le point des autres. Voici maintenant comment s'expriment les gens de cette deuxième catégorie :

- Je corrige les travaux ou rapports que j'exige, cependant, parfois, je présente un corrigé que j'affiche, parfois je procède par échantillonnage parmi les diverses questions, parfois je les fait se corriger entre eux.
- Je donne des commentaires pour tous les formatifs et je corrige tous les exercices et examens
- Je fais souvent une correction avec eux.
- Je lis les exercices formatifs pour trouver les problèmes que plusieurs élèves partagent mais je ne les corrige pas comme on corrige un examen; je donne plutôt les solutions aux élèves.
- Je pratique de plus en plus la correction en classe par les pairs.
- La question des corrections m'a hanté au début de ma carrière, mais avec le temps, j'ai appris que cette question ne devrait pas être un obstacle pour faire travailler mes élèves. Maintenant, je fais travailler mes élèves sur beaucoup de points importants du cours dans le but de les aider à assimiler la matière et je leur offre par la suite des solutionnaires afin qu'ils puissent s'autocorriger...
- Parfois correction en groupe
- parfois, certains travaux demeurent formatifs
- Pour les devoirs qui ne sont pas corrigés, un solutionnaire ou au moins les réponses aux exercices sont fournies.
- Si je corrige tout, je devrai en donner moins, ce qui rendra mes élèves moins actifs. C'est à eux de travailler, pas à moi.
- Souvent, ils se corrigent avec des solutionnaires.
- Tout ce qui est sommatif. Je reviens rapidement sur les formatifs, mais je préfère les laisser chercher les réponses par eux-mêmes. Je demeure disponible s'ils n'y arrivent pas toutefois.
- Lorsque je ne corrige pas moi-même les travaux, je donne un corrigé ou je fais faire la correction par les élèves en leur donnant les réponses oralement.

□ **Une correction sélective en vue d'une responsabilisation**

Finalement, certains avouent tout simplement que tout n'est pas à corriger; qu'il faut distinguer entre un exercice qui accompagne le cours et un travail demandé et ramassé par le professeur. Certains vont tout simplement vérifier que le travail demandé est fait, mais ils ne le corrigeront pas. On a affaire ici avec la clientèle qui s'en fait le moins avec les exigences de la correction. Voici les extraits qui vont dans ce sens :

- Ils doivent apprendre à faire les choses pour eux aussi. La valorisation doit aussi être intrinsèque.
- Je corrige certains travaux que je juge plus pertinents.
- Je fais la différence entre les travaux que mes élèves doivent me remettre et que je corrige et les exercices pratiques de mathématiques qu'ils ont à faire. Ils ont les réponses de tous les exercices et peuvent en général se corriger eux-mêmes. Au début de chaque période je réserve du temps pour répondre à des exercices où mes étudiants ont de la difficulté, mais il n'est pas possible de corriger tous les exercices.
- Je regarde s'ils l'ont fait mais je ne corrige pas toujours s'il s'agit d'un exercice et non d'un texte
- Les exercices ne sont pas systématiquement corrigés.
- Not always on time. I want a life!
- Les travaux demandés sont surtout ceux des stages. Question de professionnalisme et de respect!

4.1.3.4 La conclusion de cette section :

Comme on peut le voir, si la moyenne est très forte à cette question concernant les corrections des travaux, tout le monde ne donne pas le même sens à cette exigence. L'orthodoxie consiste à ne jamais donner un travail sans en assumer la correction, et ce, dans les plus brefs délais. La rétroaction du professeur éclaire l'élève et lui permet de se réajuster. Il faut donc se dépêcher de tout corriger et d'éclairer ainsi l'élève qui, une fois qu'il a fait son travail, doit s'attendre en toute légitimité à ce que celui qui le lui a demandé le corrige dans les plus brefs délais. Il s'agit d'un principe sacré auquel on ne peut manquer sans manquer à son devoir fondamental. C'est d'ailleurs considéré comme un strict minimum, faute de quoi on se trouve à manquer de professionnalisme, voire à manquer de respect pour les élèves qui nous sont confiés.

Mais cette attitude quelque peu rigide est nuancée par celle de certains professeurs qui considèrent que la correction peut se faire de multiples façons et qu'il n'est pas absolument nécessaire qu'elle se fasse par le professeur lui-même. En effet, on pourra envisager diverses approches pour assurer à l'élève une rétroaction éclairante. On peut, par exemple, lui fournir une

clé de solutions lui permettant de s'autocorriger et de se rendre compte de ses erreurs par lui-même. Les plus laxistes vont jusqu'à envisager une correction par des élèves correcteurs ou par les pairs, en classe ou en groupe. Et finalement, en avançant dans cet assouplissement, certains vont jusqu'à justifier une correction sélective, évidemment en partant du principe que le travail fait par l'élève lui permet de mieux assimiler la matière, et ce, qu'il soit corrigé ou non. On peut à la rigueur se contenter de vérifier que certains travaux sont faits, et cela suffira.

4.1.4 Section 4 : En pensant aux aptitudes de mes élèves

4.1.4.1 L'idée derrière cette section

L'idée derrière cette section est de voir jusqu'où les professeurs tiennent compte des aptitudes de leurs élèves :

- en organisant la matière selon une séquence progressive allant du plus simple au plus complexe;
- en utilisant diverses techniques d'enseignement et en substituant au besoin des activités plus pertinentes quand ils se rendent compte que les activités prévues ne fonctionnent pas;
- en ajustant le rythme de leurs cours au rythme d'apprentissage moyen de leurs élèves;
- en amenant les élèves à prendre des attitudes métacognitives devant leurs propres stratégies;
- et finalement en allant jusqu'à permettre à certains élèves de dépasser les échéances fixées par le cours pour leur permettre de réussir avec un certain délai.

Il s'agit de savoir jusqu'où un professeur est capable d'aller s'il est préoccupé par les aptitudes diverses de ses élèves, et jusqu'où il est capable de remettre en question ses techniques d'enseignement voire même ses échéances, dans le but d'assurer la réussite du plus grand nombre de ses élèves.

4.1.4.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Section 4 : En pensant aux aptitudes de mes élèves	N	Moy	Éc T
Q027 J'organise les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage	296	4,2	0,9
Q028 Quand des activités prévues pour un cours ne fonctionnent pas, je leur substitue immédiatement des activités plus pertinentes	287	3,9	1,0
Q026 Je règle mon enseignement en fonction des élèves qui ont un rythme moyen d'apprentissage	301	3,9	0,9
Q025 J'utilise différentes techniques d'enseignement	304	3,8	0,9
Moyenne 3,6			
Q029 Je fais décrire par mes élèves les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes qui leur sont posés	290	3,2	1,1
Q030 Il m'arrive d'étaler les échéances dans le temps pour permettre aux élèves ayant un rythme d'apprentissage plus lent de réussir aux moments où ils sont prêts	301	2,9	1,2
	m des m	3,6	

Tableau 13 : Tableau des moyennes pour la section 04

4.1.4.3 L'analyse des réponses

4.1.4.3.1 Première Observation : Score élevé pour les ajustements du professeur dans la prestation de ses cours.

Présentation de la matière en séquence progressive

En regardant le tableau des résultats, on se rend compte que l'énoncé qui obtient la meilleure moyenne est celui qui relève du travail que le professeur a à faire pour se préparer à donner ses cours à savoir celui où il présente sa matière dans une séquence progressive permettant ainsi au plus grand nombre de ses élèves de comprendre et donc de réussir.

Substitution des activités inadéquates

Par la suite, une fois que leur planification est faite, les professeurs se disent capables de se réajuster en cours de route en substituant des activités plus pertinentes à celles qui fonctionnent moins bien et en ajustant leur rythme d'enseignement à celui l'apprentissage moyen de leurs élèves (Ce dernier énoncé connaîtra toutefois beaucoup de nuances que nous aborderons tantôt). Jusque-là, on est devant des énoncés qui obtiennent des scores au-dessus de la moyenne.

□ **Recours à des techniques variées**

Des résultats très proches continuent à se voir dans l'énoncé qui suppose que le professeur utilise diverses techniques d'enseignement, énoncé qui se rapproche de celui où il substitue de nouvelles activités à des activités prévues mais qui ne fonctionnent pas.

4.1.4.3.2 Deuxième observation : Questionnement devant l'idée d'un rythme moyen

Malgré un score relativement élevé devant l'énoncé visant à vérifier si le professeur règle son enseignement en fonction des élèves qui ont un rythme moyen d'apprentissage, l'analyse des commentaires nous fait toucher du doigt la difficulté d'assurer un tel ajustement et le danger que cela peut comporter.

□ **Le respect du rythme moyen des élèves : un idéal plutôt qu'une réalité**

Un bon nombre d'intervenants considèrent que respecter le rythme moyen des élèves est un idéal difficile à atteindre. Chacun nuance cette position différemment : pour l'un, c'est une hantise que d'être à un rythme raisonnable, mais il n'est pas sûr d'y arriver. Pour l'autre, même s'il essaie toujours de le faire, il trouve que ce n'est pas toujours facile. Ceci incite certains à faire preuve d'ajustement constant : rattrapage avec les plus faibles et défis lancés aux plus forts (par exemple des lectures supplémentaires).

□ **Le respect du rythme moyen des élèves : un danger à surveiller**

Certains insistent sur le caractère problématique du rythme à adopter et parfois même du danger que cela peut cacher comme celui de ne pas couvrir une matière obligatoire ou d'être toujours retardé par ceux qui manquent des cours, et puis comment concilier entre les forts et les faibles, les rapides et les lents? Si on va trop vite, les lents crient au meurtre » et si on va trop lentement, les forts s'ennuient.

□ **Le véritable obstacle : l'hétérogénéité de nos élèves**

Certains veulent suivre un même rythme avec tout le monde et laissent la responsabilité aux élèves de s'adapter.

Cela est d'autant plus nécessaire que plusieurs soulèvent la grande hétérogénéité de leurs groupes qui les met devant l'impossibilité de trouver un rythme qui convienne à tout le monde.

□ **Un certain juste milieu, avec un petit plus!**

Certains choisissent de se situer dans un juste milieu : d'un côté faire un effort pour tenir compte

du rythme moyen des élèves, et d'un autre côté, aller un peu plus vite pour les pousser dans le dos. C'est dans ce même sens qu'un intervenant estime qu'il vise à aller toujours un peu plus vite que le rythme moyen pour garder l'attention des gens.

Dans ce qui suit, on peut lire intégralement les divers commentaires des répondants sur cette question pour comprendre l'ensemble des nuances faites par les uns et par les autres.

□ **Les commentaires des répondants**

Voici maintenant les commentaires de nos collègues tels qu'ils nous ont été livrés, mais rassemblés par catégories. En les lisant sans l'intermédiaire d'un interprète, il y a plus de chance de comprendre leur message d'une façon directe.

- Un idéal à atteindre

- [...] au début de session, je commence mon enseignement sans savoir le rythme d'apprentissage des élèves. Depuis 20 ans, il y a eu une modification, notamment la vitesse et la quantité de matière ont augmenté. Les étudiants doivent être sollicités plus rapidement et plus directement. Du moins, j'ai l'impression...
- C'est un objectif que je m'efforce d'atteindre...
- C'est une hantise pour moi que d'être à un rythme raisonnable. Mais je ne suis pas sûr que j'arrive au rythme idéal.
- Des travaux et lectures enrichis sont toujours prévus pour les élèves avancés.
- J'essaie dans la mesure du possible, mais cela n'est pas toujours facile.
- Même si je dois parfois faire du rattrapage avec les plus faibles ou donner des défis au plus forts pour convenir à tous.
- Sometimes we are limited by compulsory course content and limited time.

- Un danger à surveiller

- C'est un aspect difficile de l'enseignement. Si on règle sur les plus rapides, ça crie au meurtre. Si on règle sur les plus lents, le monde s'ennuie.
- Il faut être respectueux du rythme d'apprentissage de l'élève mais il faut aussi lui pousser un peu dans le dos sinon, ce serait la loi du moindre effort.
- Je ne crois pas beaucoup au nivelage par le bas
- Je pense qu'à mon niveau d'enseignement, les étudiants sont tous à peu près au même niveau. Si ça devient problématique pour eux de suivre, il est de leur responsabilité de réagir. On parle ici d'imputabilité
- Je reste cependant alerte quant à la sincérité des élèves. J'ai déjà eu des groupes où des élèves intimidants pour leurs pairs faisaient les cancre pour ralentir le cours et en avoir moins à

faire.

- Le danger en réglant notre enseignement en fonction du rythme d'apprentissage des étudiants, c'est que le cours ne soit pas équivalent d'un groupe à l'autre. J'hésite toujours un peu à faire cela.
- Oui la plupart du temps je respecte le rythme de croisière des élèves. J'ai cependant de la difficulté avec ceux qui manquent des cours et qui ne reprennent pas. Également avec ceux qui ne font pas les pratiques ou les travaux.
- Trop souvent sur les plus faibles au détriment des autres.

- Le problème de l'hétérogénéité

- C'est ce que je vise, MAIS : mes élèves n'ont pas du tout un bagage uniforme : pas les mêmes connaissances de base; ils sont très hétérogènes en terme d'origine ethnique, d'âge, de responsabilités parentales ou non, de nombre d'heures de travail rémunéré etc.
- C'est un exercice toujours difficile à cause de la très grande hétérogénéité culturelle et intellectuelle des élèves; par exemple, enseigner une matière intellectuelle à des sportifs ou à des élèves d'un groupe d'accueil est plus difficile qu'enseigner à des élèves de type pré-universitaires.
- Des élèves considèrent que "ça va trop vite"; d'autres pourraient "en prendre plus"... Je fais pour le mieux en réalisant qu'il est impossible de m'ajuster à chacun.
- Si le groupe est fort je suis plus exigeante.

- Un certain juste milieu

- En général, le contenu à enseigner exige une certaine vitesse de croisière qui demande un rythme d'apprentissage supérieur à moyen. Mais de temps en temps, je favorise des temps libres ou des exercices de compréhension qui permet aux étudiants de faire le point et de solidifier leurs apprentissages. Les plus faibles en bénéficient, de même que ceux qui sont plus avancés. les uns aidant les autres...
- Je dirais que je cherche à imposer un train, un rythme qui est légèrement supérieur à la vitesse moyenne du groupe afin de maintenir l'attention. Le rythme, le débit, les informations nouvelles doit correspondre approximativement pour moi à celui du lecteur de nouvelles de la télé.
- Je donne mes cours à un rythme normal, pour ceux qui ont plus de difficultés d'apprentissage, je suggère de venir me voir.
- Je règle mon enseignement en fonction du groupe dans son ensemble. Plus le groupe est fort, plus je serai exigeante et moins le groupe est fort, je le base sur l'élève moyen.
- Je vise d'abord les élèves au rythme moyen. Mais j'essaie toujours d'ajouter des démarches pouvant nourrir à la fois les plus faibles et les plus forts.

- Tout en réglant le cours sur la vitesse de croisière moyenne du groupe, il faut alimenter les élèves plus forts pour éviter à tout prix de les démotiver et pousser les autres à se dépasser, notamment au moyen de travaux personnalisés. Il est essentiel aussi de respecter le programme à couvrir. Les élèves doivent être conscients du fait qu'ils travaillent à se donner des atouts pour leur avenir et non par fatalisme.

□ Quelques remarques

- Le tour de la question et une vue d'ensemble

Comme devant chaque question, ces commentaires nous donnent une vue assez complète sur la manière dont les collègues du réseau abordent ces questions touchant à leurs pratiques pédagogiques. Qu'il n'y ait pas d'unanimité sur ces questions, rien de plus normal. Mais ce qui est vraiment intéressant, c'est le tour de la question que ces commentaires permettent de faire. En les lisant, chacun peut y trouver son compte et chacun pourra surtout élargir sa vue devant ces questions qui concernent de près son métier. Cela pourra sans doute se traduire par une remise en question de l'approche adoptée sur le plan personnel et par une ouverture possible à l'une ou l'autre des suggestions positives des collègues.

- Illustration

À titre d'exemple, devant l'énoncé stipulant que l'enseignant(e) adapte son rythme d'enseignement au rythme moyen des élèves, en analysant les commentaires collectifs, on peut en dégager plusieurs idées maîtresses susceptibles d'intéresser les uns et les autres, selon leurs options personnelles.

o Le problème de l'adaptation

Pour un bon nombre, cette adaptation pose problème et constitue plutôt un idéal à atteindre qu'un acquis à conserver. Cela fait dire à quelqu'un que pour arriver à quelque chose de raisonnable, il doit faire faire du rattrapage aux uns (les faibles), et lancer des défis aux autres (les forts). Un autre souligne la difficulté provenant de l'hétérogénéité de nos élèves qui n'ont pas la même formation de base, ni le même *background* culturel ou social... Alors comment mettre tout le monde au pas, lorsque la diversité est si grande? C'est là un vrai problème qui nous paraît évident quand on pense à la réalité de nos groupes-classes.

o Le problème de l'absentéisme

En outre, il y a le problème de ceux qui manquent des cours, et l'on sait tous que l'absentéisme chez nos élèves n'est pas accompagné de beaucoup de remords de conscience. En pratique, on sait qu'un élève manque des cours pour toutes sortes de raisons banales. Alors comment faire pour garder ceux qui manquent des cours au même rythme que les présents? L'un des intervenants souligne le caractère énigmatique d'une telle opération, car à vouloir laisser le temps

aux faibles de se rattraper, on risque souvent d'ennuyer et de démotiver les forts, et cela sans penser à ce que quelqu'un appelle le danger du nivellement par le bas. Par ailleurs, à suivre le rythme des forts, les faibles peuvent crier au meurtre ».

o **La difficulté de trouver le centre**

Il est entendu que la solution comme toujours devrait se situer quelque part au centre, mais le centre n'est pas facile à trouver ici, surtout qu'il faut poser en même temps la question du programme à couvrir et de la limite du temps pour le faire. Il y a aussi le fait qu'on enseigne la même matière à plus d'un groupe. Alors comment se retrouver d'un groupe à l'autre s'il faut ajuster le rythme à chaque groupe.

o **Une tentative intéressante dans ce sens**

On pourrait penser que la position au centre est exprimée par le commentaire suivant : Je donne mes cours à un rythme normal, pour ceux qui ont plus de difficultés d'apprentissage, je suggère de venir me voir », mais la notion de normal est plus ou moins claire. On pourrait penser que le normal, c'est l'habituel, c'est ce à quoi je suis habitué depuis le temps que j'enseigne, et en disant cela, on n'est pas sûr si un effort est fait pour tenir quand même compte de la capacité d'absorption des élèves. Il est fort possible que ce que le professeur considère normal ne le soit pas pour un bon nombre de ses élèves, même les très bons. Personnellement, je me suis rendu compte de mon rythme d'enseignement à l'occasion de la présence dans un de mes cours d'une interprète pour malentendants. Comme je l'avais dans mon champ de vision et que je devais m'assurer qu'elle avait eu le temps de terminer la traduction des différentes parties de mon discours, j'ai eu à ralentir mon rythme dont je me suis rendu compte qu'il était trop rapide. Mais avant cette situation particulière, j'avais toujours pensé que mon rythme était normal...

o **Une attitude d'ouverture aux élèves**

Un autre intervenant souligne qu'il reste toujours alerte à la sincérité des élèves. Il sait d'expérience que certains élèves font parfois exprès pour ralentir le rythme du cours pour en avoir moins à faire. Un autre enseignant reconnaît que c'est à l'élève de réagir si le rythme suivi par le professeur ne lui convient pas : il aura alors soit à s'ajuster au rythme, soit à le signaler au professeur pour qu'il fasse de quoi. Et ici, il faut que le professeur guide ses élèves. Encore une fois, je peux référer à un exemple personnel où un bon nombre de mes élèves exigeaient que je leur donne du temps pour copier littéralement le contenu d'acétates électroniques que je leur passais dans le cadre d'un cours théorique. Mais, comme ils avaient droit de consulter en tout temps les fichiers contenant ces acétates sur le site du collège, et comme par ailleurs je ne voulais pas qu'ils transcrivent littéralement ces acétates étant donné que je trouvais beaucoup plus formateur le fait d'en saisir l'essentiel et de ne pas s'en tenir au mot à mot, j'ai refusé catégoriquement de leur donner plus de temps que je ne jugeais nécessaire pour qu'ils prennent des notes abrégées.

Un peu dans le même sens, on peut lire le commentaire suivant de l'un de nos collègues : Je dirais que je cherche à imposer un train, un rythme qui est légèrement supérieur à la vitesse moyenne du groupe afin de maintenir l'attention. Le rythme, le débit, les informations nouvelles doit correspondre approximativement pour moi à celui du lecteur de nouvelles de la télé. On voit qu'il y a derrière cette prise de position une intention pédagogique, et c'est peut-être cela qui est le plus important, car il n'y aura jamais une seule réponse à cette question du rythme de l'apprentissage, mais ce qu'on demande aux professeurs, c'est d'être conscients de ce qu'ils font et du minimum de temps nécessaire pour rendre l'assimilation possible.

4.1.4.3.3 Troisième observation : Score plus faible devant les activités métacognitives

Dans la partie qui précède, nous avons un score élevé, mais ce score chute à 3,3 sur 5 devant l'énoncé qui vérifie si les professeurs ont recours à des procédés individualisés dans lesquels ils tentent de faire faire à leurs élèves une réflexion métacognitive qui les amènerait à se questionner sur leurs manières de raisonner ou de procéder.

Mais ce n'est pas parce que le score est faible que les commentaires ne sont pas intéressants. Bien au contraire, à examiner ces commentaires de près, on y trouve d'excellentes idées et on se rend compte que même si en moyenne le score est faible, les professeurs ont quand même de très bonnes idées à partager avec les collègues. L'examen de ces commentaires nous a amenés à les classer en trois catégories : il y a d'abord ceux qui reconnaissent l'importance d'une approche métacognitive et qui disent y recourir ou vouloir le faire quand cela leur est possible; il y a ensuite ceux qui l'utilisent et dont les commentaires se traduisent souvent par des suggestions positives puisées à leur expérience; et finalement, il y a ceux qui trouvent cela difficile voire même impossible, et ce pour des raisons diverses.

□ Reconnaissance de l'importance d'une approche métacognitive

Voici ce que disent dans l'ensemble ceux qui reconnaissent qu'il y a derrière cet énoncé un procédé métacognitif important :

- Je sais qu'il y a par là une voie fort intéressante donnant sur ce qu'on appelle la métacognition. Mais, c'est difficile de faire ça à l'intérieur d'un enseignement plutôt de type magistral. C'est donc une de mes visées : changer mon type d'approche et le faire accompagner par des techniques qui améliorent l'apprentissage. »
- Je suis convaincu que c'est essentiel! »
- C'est une bonne idée, en comprenant le cheminement logique de l'élève il serait plus facile de comprendre comment l'élève analyse un problème. »
- Je le fais surtout dans le cadre des supervisions de stages. »
- Les étudiants ont souvent des approches très intéressantes... souvent fausses mais tout de

même intéressantes

- C'est le genre de questions que j'aime poser aux examens, j'estime que la partie acquisition de connaissances est le premier niveau de la compétence, le second est la capacité de lier les connaissances entre elles, de synthétiser l'information, de produire un jugement. »
- Cela est très efficace pour l'intégration de la matière. »
- Mais je devrais, le faire plus souvent. »
- Extrêmement important. La démarche importe plus que le résultat. »
- Je leur laisse envisager les problèmes et je suis souvent confrontée à leurs problèmes techniques dans lesquels je les aide, mais il pourrait être intéressant de revenir sur leur stratégie de résolution de problèmes. »
- Lorsqu'il viennent me voir pour des rencontres individuelles. »
- Surtout au moment des exercices en classe ou lors des questions dans ma disponibilité. »
- Je devrais le faire fortement pour voir le type d'erreur sous-jacent. »
- Lors d'explications de règles grammaticales par exemple. »

□ Quelques suggestions positives

Voici maintenant des suggestions positives trouvées par quelques collègues qui semblent déjà faire une part dans leur pratique à une certaine approche métacognitive :

- Cela pourrait rendre accessibles aux plus faibles les trucs et astuces des plus forts.
- Leurs explications éclairent ceux qui n'ont pas compris et leur montrent une façon particulière de procéder qu'ils peuvent éventuellement utiliser dans leurs apprentissages ultérieurs.
- Pas après chaque activité, de façon systématique, mais, en général, après une étape importante. Je leur demande alors de faire un bilan de leur méthodologie, des résultats obtenus et des solutions proposées afin d'améliorer la situation. Ce bilan inclut aussi l'aspect plus psychologique (leur vécu, leurs émotions, etc.).
- Cette activité se réalise au moyen d'une correspondance hebdomadaire avec les élèves via le courriel, où ils ont à expliquer ce qu'ils ont réalisé durant la semaine en fonction de l'échéancier qu'ils se sont imposés en début de session.
- J'insiste beaucoup, surtout avec les étudiants de première année, à ce qu'ils apprennent à se connaître pour qu'ils développent individuellement leurs stratégies d'apprentissage selon leurs forces et leurs faiblesses.
- Seulement dans le cas d'encadrement individuel : ils viennent me voir avec leur plan de rédaction, et nous en discutons.
- C'est l'objet principal des interrogations en grand groupe en classe. Un certain nombre de productions écrites requiert aussi que l'élève décrive son raisonnement.
- I actually encourage them to "share" their problem-solving techniques with others.
- Il faut les faire participer et découvrir par eux-mêmes les méthodes de résolution de

problèmes.

- Pour vérifier ce qu'ils ont compris, quel sens ils donnent à ce qu'ils ont appris et comment ils ont fait pour en arriver à cette compréhension. C'est très révélateur de l'efficacité de notre enseignement entre les objectifs que l'on voulait atteindre et les résultats réels.
- La verbalisation à haute voix aide les élèves à prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent pour résoudre un problème donné.

□ **Quelques hésitations ou refus**

Voici finalement quelques commentaires de ceux qui expriment une hésitation ou un refus devant une telle approche :

- Je n'en suis pas à cette étape.
- Ne s'applique pas vraiment.
- La métacognition est fondamentale. Mais en lecture et en écriture, les processus et les stratégies sont trop individuels pour prendre un étudiant en modèle. De plus, les étudiants ont beaucoup de difficulté à verbaliser sur leurs stratégies.
- C'est une des dimensions difficiles de l'enseignement. Le retour sur soi, la métacognition.
- Dépendant de la matière.
- Comment faire ça en groupe?
- Méta-cognition, approprier les contenus, compétence, standards, au secours!
- Exigences très difficiles à obtenir des étudiants.
- En autant qu'il puisse se poser de problèmes en littérature.

4.1.4.3.4 Quatrième observation : Score encore plus faible devant la possibilité d'étaler les échéances.

La moyenne chute encore à 2,9 sur 5 quand on cherche à savoir si le professeur est capable d'étaler les échéances pour permettre à certains de ses élèves, à rythme plus lent que les autres, d'arriver à bon port.

□ **Des conditions de travail qui ne permettent pas beaucoup d'écarts aux normes.**

Certains rappellent ici la triste réalité du trop grand nombre d'élèves confiés aux profs et qui empêche ces derniers de se permettre de tels écarts aux normes établies. D'autre part, l'on sait bien que si on est vraiment soucieux de la diversité des aptitudes de ses élèves, on doit parfois vouloir donner une chance à certains de se rattraper en leur accordant d'autres possibilités que celle de reprendre le cours de A à Z, surtout quand ils ont fait du progrès notable et que moyennant une reprise supplémentaire ou un délai raisonnable ils puissent se tirer d'affaires et enregistrer un succès à la place d'un échec.

□ **Flexibilité avec les échéances et attitude devant l'échec d'un élève**

La question de l'étalement des échéances pour permettre à certains élèves de se rattraper plutôt que d'essayer un échec est étroitement liée à la part de responsabilité qu'un professeur veut prendre ou non dans l'échec des ses élèves. Il va de soi qu'un professeur qui estime que l'échec d'un élève est à considérer comme un échec personnel serait prêt à aller plus loin dans les diverses mesures d'ajustement que celui qui part du principe que chacun doit porter les responsabilités de ses actes et que l'échec d'un élève ne peut être attribuable à personne d'autre qu'à celui qui le subit.

4.1.4.4 La conclusion de cette section :

Comme nous le disions au début de cette section, l'idée était de vérifier jusqu'où les enseignants tiennent compte des aptitudes de leurs élèves dans l'organisation de la matière, dans le recours à diverses techniques d'enseignement, en s'ajustant au rythme d'apprentissage de leurs élèves, en amenant les élèves à des attitudes métacognitives, et en adoptant une certaine souplesse devant les échéances fixées à l'avance.

D'une manière globale, on peut dire que les professeurs veulent bien faire des efforts dans ce dossier des aptitudes de leurs élèves, mais ils sont en moyenne très conscients de leurs limites et de leur incapacité à pratiquer une trop grande souplesse dans leur effort d'adaptation.

Rares sont les âmes généreuses qui veulent aller au maximum de ces efforts afin de vraiment tenter d'éliminer les échecs chez leurs élèves. Par ailleurs, on peut dire que leur souci est quand même très visible et réaliste.

D'une manière plus nuancée on peut dire que les professeurs sont très enclins à faire les ajustements nécessaires dans leur prestation du cours. Cela est relativement simple, car il s'agit de prendre conscience de son approche et de travailler sur soi pour la modifier. À un deuxième niveau, le score est un peu plus faible, lorsqu'on demande au professeur de trouver le rythme moyen des élèves et de s'y ajuster, non pas parce qu'ils ne sont pas d'accord sur le principe, mais parce qu'ils ne savent pas trop comment identifier ce rythme moyen des élèves, surtout quand ils pensent que ce ne sont pas tous leurs élèves qui ont un rythme faible et qu'en diminuant leur rythme, ils risquent de démotiver les forts. Quant au développement d'attitudes métacognitives chez les élèves, dans le but de les aider à s'améliorer en prenant conscience de leurs propres démarches, le score est assez faible, mais les professeurs ont des idées. Il s'agit probablement de mieux faire partager ces idées et d'inciter les gens à les intégrer dans leur pratique. Et finalement, devant l'idée d'étaler les échéances pour permettre aux gens plus lents de se rattraper et d'éviter les échecs, les professeurs sont plutôt prudents et réalistes, car d'une façon pratique, une session

d'étude est très courte, et il est pratiquement impossible de décroisonner les sessions, quand on sait le volume du travail qu'un professeur est supposé fournir dans chacune de ses sessions. Tout cela étant admis, on gagne quand même beaucoup à consulter les diverses pratiques partagées par les intervenants dans cette section. L'on pourra sans doute y trouver de très bonnes idées pour améliorer son rendement et surtout celui de ses élèves.

4.1.5 Section 5 : En pensant à l'évaluation de mes élèves

4.1.5.1 L'idée derrière cette section

4.1.5.1.1 Un dossier délicat

Cette section s'arrête sur un dossier très délicat, celui de l'évaluation de nos élèves. Qui dit évaluation dit réussite, atteinte d'objectifs, maîtrise des compétences. L'objectif de tout pédagogue, c'est la réussite de tous ses élèves ou du moins de la grande majorité d'entre eux. Par ailleurs, il faut pouvoir corrélérer la réussite avec la compétence sous peine de menacer tout le système d'éducation.

4.1.5.1.2 En théorie tout le monde devrait réussir

En théorie, tous les élèves qui ont réussi leurs études primaires et secondaires devraient être capables de réussir leurs études collégiales, surtout si la réussite antérieure a été véritablement méritée. S'il est vrai toutefois que les élèves arrivent au collégial avec certaines carences en lecture, en écriture, en organisation de la pensée, on pourrait considérer qu'un certain rattrapage est encore possible, car le collégial n'est pas encore tout à fait le domaine de la spécialisation. Il contient encore des cours communs ayant justement pour but de parfaire la formation de base du futur universitaire ou du futur technicien professionnel prêt pour le marché du travail.

4.1.5.1.3 Dans certains cas, des carences de base trop prononcées

La situation la plus critique est celle d'une petite portion de nos élèves dont les carences de base sont trop prononcées pour qu'ils puissent à la fois les redresser et couvrir quand même leur programme d'étude. Mais en supposant que ces lacunes sont à un niveau acceptable, le bon pédagogue est celui qui pourrait, tout en comblant ces lacunes communes, motiver et faire réussir toute la clientèle qui lui est confiée. Pour cela, il devrait se convaincre de sa mission de pédagogue et du fait que l'échec d'un élève qui aurait les moyens de réussir – ce qui est le cas de la quasi totalité de ses élèves - constitue en quelque sorte un échec personnel pour lui. Pour cela, il devrait être à même de motiver ses élèves, de varier ses méthodes pédagogiques, de susciter l'intérêt pour sa matière, et surtout de bien identifier les critères de ses contrôles et de bien construire ces derniers après avoir préparé ses élèves au meilleur de sa connaissance pour les réussir.

4.1.5.1.4 Dans le dossier de l'évaluation, la pédagogie se mêle à l'éthique.

Dans cette section sur l'évaluation des élèves, il y a une grande partie de l'art du pédagogue. On

y est dans un domaine très délicat et qui pose des problèmes à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan éthique. En effet, on ne prépare pas un examen n'importe comment, car les erreurs que le professeur commet à ce niveau, ce sont ses élèves qui les paient. La pédagogie se mêle donc intimement à l'éthique car de l'incompétence du professeur découlent souvent des injustices subies par leurs élèves.

4.1.5.1.5 Très grande responsabilité du professeur

On voit bien à partir de cette vision de l'évaluation que la responsabilité du professeur est très grande et qu'il a beau avoir des années d'expérience dans le corps, il ne devra jamais prendre à la légère cette partie délicate de son travail. Préparer un examen n'est jamais une chose simple. Il faut d'abord s'assurer que la réussite à l'examen doit correspondre à une certaine maîtrise de la compétence visée par le cours ou qu'elle doit tout au moins y être rattachée. Un examen a de ce fait une finalité spécifique : il ne peut se justifier par le seul désir de contrôler le simple apprentissage de la matière sous peine de verser dans une dangereuse tautologie. Ce qui donne sa valeur à un examen, c'est surtout sa finalité, ce qu'il est sensé vérifier comme compétence visée fondamentalement par le cours. Donc, fabriquer un examen en ayant le regard surtout tourné sur sa justification par rapport aux compétences visées par le cours contribue à en éliminer tout ce qui est secondaire, parasitaire, non nécessaire.

4.1.5.1.6 Nécessité de l'entraînement pour la réussite d'une compétence

Ensuite, pour avoir le droit d'examiner l'atteinte d'une compétence, il faut y avoir entraîné suffisamment l'examiné afin que ses chances de réussite soient élevées. Normalement, un examen n'est pas un piège tendu à l'élève, mais une occasion pour lui de confirmer sa compétence acquise. Il est donc possible pour ne pas dire probable qu'en général, dans une bonne ambiance scolaire, l'échec à un examen puisse être interprété comme l'échec du professeur-examineur et pas seulement comme celui de l'élève, et ce soit parce que le professeur-examineur n'a pas assez bien entraîné ses élèves à la maîtrise de la compétence qu'il évalue, soit parce qu'il n'a pas su les motiver, soit par ce qu'il n'a pas su fabriquer son examen d'une façon pertinente.

4.1.5.1.7 La délicate responsabilité du professeur dans l'échec d'un élève

Quand un professeur accepte une bonne part de la responsabilité dans l'échec de ses élèves, il sera probablement intéressé à remettre en question son approche et les outils qu'il utilise plutôt que jeter un blâme unilatéral sur les élèves, sous prétexte qu'il leur incombe la nécessité de s'adapter à lui et à ses méthodes tout comme ils auront à s'adapter aux conditions du travail ultérieurement. Un bon pédagogue est celui qui est prêt à assumer d'abord lui-même la responsabilité des échecs de ses élèves en repensant ses méthodes quand elles ne donnent pas les

résultats escomptés.

Il est entendu que certains élèves sont des cas impossibles et qu'il n'y a absolument rien à faire pour les sauver. Mais ces cas en général doivent être exceptionnellement rares et isolés, et par ailleurs, il faudrait être capable d'en faire la preuve, car s'ils réussissent ailleurs et s'ils sont motivés pour d'autres choses, il serait légitime de penser que le professeur n'a pas su les rejoindre, les motiver.

4.1.5.1.8 Au progrès pédagogique du maître correspond une diminution des échecs chez ses disciples!

Tous les professeurs qui cheminent en pédagogie ont dû se rendre compte un jour que, grâce à leur propre perfectionnement pédagogique et grâce au progrès qu'ils enregistrent eux-mêmes, le nombre d'échecs diminue chez leurs élèves. Cette expérience poussée à son maximum devrait nous faire cheminer vers un horizon d'échec zéro. Et attention, en disant ceci, il ne s'agit ni de normaliser artificiellement les notes, ni de faire passer les élèves qui n'ont pas atteint un niveau acceptable de compétence, car si tel était le sens du propos, on serait en train de scier la branche sur laquelle on est assis.

4.1.5.1.9 Énoncés particulièrement chargés dans cette section

Voilà donc dans quelle ambiance ont été choisis les douze énoncés qui meublent cette section sur l'évaluation. Derrière chacun d'eux, il y avait un examen de conscience à faire faire par le professeur répondant, et grâce aux nombreux commentaires qui ont accompagné le choix des réponses, nous estimons que la majorité des répondants ont fait preuve d'une bonne compréhension des enjeux et qu'ils ont profité de l'exercice pour nuancer leurs positions et pour communiquer une partie de leur expérience. Alors regardons-y de plus près.

4.1.5.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Section 5 : En pensant à l'évaluation de mes élèves	N	Moy	Éc T
Q032 Je prends le temps de communiquer clairement à mes élèves les objectifs et les critères de mes évaluations	291	4,5	0,7
Q034 Je fournis à mes élèves des commentaires précis sur les travaux que je corrige	288	4,4	0,7
Q036 La pondération de mes évaluations est proportionnelle au contenu réellement couvert	286	4,3	0,7
Q031 Je prends beaucoup de temps pour préparer mes évaluations	288	4,0	1,0
Q033 Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives	283	3,8	1,2
Q035 Mon évaluation porte sur les seuls aspects importants du cours	284	3,7	1,0
Moyenne 3,5			
Q042 Je remets en question mes méthodes d'évaluation	290	3,4	0,9
Q037 Dans mes évaluations, je tiens compte des efforts et du progrès de mes élèves	280	3,4	1,1
Q041 Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours	284	2,9	1,2
Q040 J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves	281	2,8	1,0
Q038 Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension	281	2,5	0,9
Q039 Je m'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève	287	2,4	0,9
	m des m	3,5	

Tableau 14 : Tableau des moyennes pour la section 05

4.1.5.3 L'analyse des réponses

En regardant d'abord le choix des réponses dans le tableau des fréquences, on se rend compte que les douze énoncés de cette section sont séparés par la moyenne en deux parties égales : six en haut de la moyenne et six en bas de la moyenne. Voici ces énoncés dans leur ordre décroissant :

4.1.5.3.1 Les six énoncés en haut de la moyenne

4.1.5.3.1.1 Les trois énoncés avec le plus haut score

1- Communication des objectifs et des critères des évaluations :

Si on examine les commentaires qui accompagnent le premier de ces énoncés, qui a le score le plus élevé et qui est sans doute d'une très grande importance, on voit qu'à l'exception de deux commentaires, tous les autres convergent vers un accord assez unanime sur la nécessité de communiquer clairement les objectifs et les critères des évaluations.

Les deux réfractaires s'expriment, l'un avec un rejet total de l'idée et l'autre en mettant

l'emphase sur la difficulté d'indiquer les critères d'évaluation pour les examens théoriques, comme on peut le lire ci-après :

- Mes élèves sont en cours pour apprendre le contenu et non pour connaître mes objectifs et critères d'évaluation.
- Pour les rapports de laboratoire, les étudiants ont tous une grille de correction. Mais je ne vois pas comment je pourrais leur indiquer les critères d'évaluation pour les examens théoriques.

Quant aux autres, ils montrent tous un intérêt visible pour cette communication des objectifs et des critères d'évaluation, selon les variantes suivantes :

□ **Ça va de soi**

Il y a d'abord ceux qui trouvent que ça va de soi et que c'est la moindre des choses ou qui disent le faire d'une façon explicite :

- C'est élémentaire mon cher Watson!
- Avec la pédagogie par compétences, cela va de soi.
- Comment peut-on évaluer un travail ou un examen, si les étudiants ne sont pas informés à l'avance des objectifs de l'apprentissage et de la grille de correction?
- Ils les connaissent AVANT et on revient dessus APRÈS.
- Les critères sont indiqués pour chacune des évaluations et sont expliqués en classe
- Ils les ont par écrit.
- Il ne faut pas cacher les règles du jeu!
- Les consignes et les critères d'évaluation sont explicités par écrit, disponibles sur papier et sur Internet.
- De plus en plus je prends le temps de le voir avec eux et de préciser mes attentes
- Le cours est par compétence et le rattachement se fait toujours avec le devis
- Ça a le mérite d'être clair.
- C'est évident!!!
- Prioritaire pour moi.
- Les critères sont remis aux étudiants par écrit, à l'avance
- Si je ne le fais pas, ils et elles le demandent
- On ne le fait jamais assez car il y en a toujours qui ne suivent pas les directives malgré les multiples explications et rappels.
- Les élèves doivent connaître mes exigences pour pouvoir y répondre.

□ **C'est inscrit dans le plan de cours (petit problème pratique)**

Il y a ensuite ceux qui officialisent ces critères en les incluant dans leurs plans de cours. Cela

pose quand même quelques problèmes techniques, car dans notre esprit, il ne s'agit pas seulement des grandes directives de l'évaluation, mais de chaque examen et de chaque contrôle dont il s'agit de rendre explicite les objectifs et les critères d'évaluation. Quoiqu'il en soit, voici ce qu'écrivent ceux qui disent inclure ces critères dans leurs plans de cours :

- À mon avis, ces informations devraient faire partie intégrante du plan de cours que nous lisons à voix haute et que nous commentons en début de session. Il est important d'éviter à l'élève les examens ou exercices "surprises" (du moins pour la première session) qui comportent une forte dose de stress. Mieux vaut établir un calendrier en indiquant les dates d'examens et de remise des travaux afin que les élèves les notent dans leur agenda.
- Je les réfère au plan de cours. On exige de nous qu'il soit hyper développé alors c'est bien la moindre des choses qu'ils s'y réfèrent!
- Les objectifs apparaissent au plan de cours. J'explique à mes élèves comment se préparer, mais pas en terme d'objectifs.
- Les objectifs et les critères d'évaluation sont mentionnés dans le plan de cours. Je les rappelle à chacune des évaluations.
- C'est dans le plan de cours et je le répète en classe. Reste à savoir s'ils écoutent...

C'est travaillé soigneusement

- Plus ça va, plus je vois la nécessité d'éclairer les élèves sur les critères d'évaluation. Idéalement, je voudrais que les élèves puissent s'autoévaluer ou évaluer les travaux des autres. Pour cela, je n'ai pas encore fini de raffiner mes critères.
- Habituellement, je le fais en remettant une fiche Contrôle de qualité dont l'élève se sert comme guide (cette fiche indique toutes les exigences) pour s'autoévaluer et ensuite je me sers de cette même fiche pour évaluer.
- Je veux leur donner toutes les chances de réussir--je prépare même des "guides d'étude" pour chaque examen.
- Et je les invite à faire une vérification des critères d'évaluation une semaine avant la remise (par courriel et en cours).
- C'est très apprécié par les élèves.
- Je donne des grilles d'évaluation pour chaque activité.

2- Commentaires précis fournis pour les travaux corrigés

Cette question visait à vérifier si, malgré la taille des groupes et le nombre de groupes par session, les professeurs sont encore capables de fournir des commentaires précis pour guider l'évaluation des élèves, afin que ces derniers comprennent ce qui manque à leurs examens. À notre grande admiration, la quasi totalité des commentaires témoigne du fait que les professeurs continuent à prendre très au sérieux cette tâche de la correction détaillée et commentée. La

lecture détaillée de ces commentaires montre à quel point les professeurs accordent de l'importance à cette correction commentée.

□ **Accord sur l'importance des évaluations commentées et justification d'une telle opération**

Voici d'abord les commentaires les plus explicites sur l'importance d'une telle correction et sur ce que certains professeurs en attendent :

- **Une bonne correction est un autre moyen d'enseigner**

- J'annote beaucoup les travaux des étudiants pour souligner les forces comme les points faibles de leur travail. De même, j'apporte des éléments pour pousser plus loin leur réflexion, corriger des points mal compris, etc. Ça devient un autre moyen d'enseignement, individualisé cette fois-ci, et les étudiants apprécient énormément que je leur remette des travaux bien commentés car ça leur montre que je les ai lus avec attention et donc qu'ils n'ont pas travaillé pour rien puisqu'ils apprennent quelque chose de ces corrections, me disent-ils. J'aurais donc aimé que mes profs à l'Université fassent de même au lieu de se contenter d'inscrire une lettre!

- **Si tous les enseignants se préoccupaient d'une bonne correction, nos élèves seraient autrement mieux préparés pour l'université.**

- Il faut se dire que tout ce que je remarque sans le signaler, l'élève ne l'apprend pas! Si tous les enseignants se préoccupaient du français, des tournures de phrases, des anglicismes, des règles de présentation des travaux, de la propreté, de la ponctualité etc., nos élèves pourraient se présenter à l'Université beaucoup mieux préparés qu'ils ne le sont parfois. Nous pouvons même aller jusqu'à refuser de donner la note finale tant que les travaux ne respectent pas les minimums acceptables.

- **Même en biologie il faut faire des examens à développement et les corriger.**

- La correction est très exigeante. Je souligne même chaque faute d'orthographe, même si j'enseigne la biologie. J'ai toujours une partie de mes examens théoriques sous forme de questions à développement : très long à corriger, mais la seule façon de les amener à comprendre plutôt que d'apprendre par coeur sans faire de liens.

- **La correction, une occasion d'expliquer les erreurs.**

- C'est l'occasion inespérée d'expliquer les erreurs rencontrées lors d'examen par des commentaires explicites. C'est le cas des mathématiques.

- Mais mon malheur, c'est qu'ils ne mettent pas autant de temps que moi pour lire ce que j'ai écrit; on dirait que la note n'est que ce qui compte...
- Sinon comment peut-il savoir là où il doit travailler plus fort...
- Chacun des commentaires fournis oriente la réécriture obligatoire des travaux soumis.
- Habituellement, je rencontre individuellement chaque étudiant pour comprendre les difficultés rencontrées après chaque examen. La taille de mes groupes me donne cette chance.
- Non seulement sur la matière demandée mais aussi sur la qualité du français.
- Et c'est long à corriger! Je prends même le temps de rencontrer individuellement les étudiants qui n'ont pas atteint l'objectif du travail.
- Mais ces commentaires, si précis soient-ils, ne portent fruits que s'ils s'accompagnent d'explications supplémentaires, en encadrement.

□ **Accord sur l'importance des évaluations commentées sans justification**

Voici ensuite les commentaires de ceux qui acquiescent à l'importance d'une évaluation commentée mais qui ne prennent pas le temps de justifier cette opération :

- Seraient-ils brefs, je fournis toujours des commentaires.
- Je mets beaucoup de temps à commenter les évaluations que je fais.
- J'écris toujours des notes pour les éclairer.
- Cela est fort important.
- C'est essentiel pour qu'ils puissent s'améliorer, même si le temps de correction est plus long.
- Ça me prend un temps fou!!
- Et ça me prend un temps fou! J'envie parfois les profs qui corrigent des formules ou qui insèrent leur questionnaire dans une petite machine qui corrige leur examen en quelques secondes...
- Je fais un corrigé devant toute la classe avec des commentaires sur les questions les moins réussies.
- Pas à l'examen final qu'on ne remet pas à l'étudiant.
- Des commentaires écrits et oraux.
- Encore du boulot.
- J'ai eu trop de profs qui se contentaient d'une lettre!
- Chaque correction est personnelle et démontre le problème clairement.
- Et le plus de commentaires possibles! Positifs et négatifs en expliquant pourquoi je dis telle ou telle chose.
- Oui, ils apprécient beaucoup.
- Correction très élaborée.
- Les élèves apprécient les commentaires. La majorité des élèves en tiennent compte dans les analyses subséquentes.
- Rarement je mets une note sans préciser.

- Quelques réfractaires

Voici finalement les quelques rares commentaires de ceux qui ne font qu'occasionnellement des évaluations commentées ou d'une exceptionnelle minorité qui n'en fait pas du tout.

- Précis, oui, mais pas trop, pour les faire chercher!
- Soit par écrit ou oralement.
- Dans les évaluations importantes, je prends le temps d'écrire des commentaires lorsque c'est nécessaire.
- Moins dans les corrections de fin de session; je mise sur les évaluations intermédiaires à ce niveau.
- Particulièrement lorsque leurs erreurs sont répétitives...
- Je ne le fais pas toujours faute de temps mais on devrait le faire aussi souvent que possible.
- Souvent, je le fais oralement.
- Je présente habituellement le barème de correction des travaux et des examens

Tous les commentaires qui précèdent concernant les évaluations commentées sont de nature à isoler vraiment les gens qui, pour quelque raison que ce soit, ne prennent pas la peine de faire des corrections détaillées et précises. Présenter par exemple le barème de correction des travaux et des examens est loin d'être suffisant pour s'acquitter de cette tâche ardue de l'évaluation. Il est heureux toutefois de savoir que la très grande majorité des commentaires sont en faveur d'une correction sérieuse qui éclaire l'élève sur son apprentissage et qui indiquent des pistes pour se réajuster.

On aurait pu soupçonner que ceux qui ne font pas ce travail fastidieux n'ont pas fourni de commentaires du tout, mais le haut score de l'énoncé qui aborde cette question (4,4 / 5) nous interdit de faire une telle hypothèse. On pourrait donc estimer que la majorité de nos enseignants prennent encore à cœur cet exercice de l'évaluation sérieuse, et cela, nonobstant la lourdeur de leur tâche d'enseignement.

3- Proportionnalité entre le contenu couvert et la pondération accordée aux contrôles

Qu'en est-il maintenant de la proportionnalité entre le contenu couvert et la pondération accordée aux contrôles qui en mesure la maîtrise?

Un accord avec ce principe

Une première catégorie de répondants affiche son accord avec ce principe et ce même s'il arrive

à certains de ne pas pouvoir le respecter entièrement. Voici ce que les gens de cette catégorie nous écrivent textuellement :

- C'est du moins l'objectif, à savoir si c'est régulièrement réalisé c'est une autre paire de manches.
- Et c'est dans la planif. que je le prévois.
- Je bâtis mes examens en fonction de ce que j'ai réellement fait et non de ce que j'aurais aimé faire.
- Je m'efforce de réaliser cela.
- Je tente de respecter le plus possible cet équilibre.
- J'essaie d'être le plus fidèle possible.
- J'essaie le plus possible.
- Question de cohérence. Très important.

□ **Des nuances à apporter malgré l'accord avec le principe**

- Certains points peuvent être plus importants que d'autres, même s'ils ne représentent pas la plus grande portion du cours. Alors dans chacune de mes évaluations, j'insère des questions se rapportant à ce point important. Est-ce disproportionné?
- En fonction, des habiletés qu'ils doivent développer.
- J'essaie de respecter cette proportion le plus possible. Et aussi au temps consacré à chaque partie du contenu.
- La pondération est plutôt proportionnelle au degré de difficulté du travail à réaliser : dans un résumé critique : la réflexion critique compte plus que le résumé (habileté qui est supposée être acquise rendu à l'université, mais c'est loin d'être le cas de la majorité), et l'essai de 15 pages compte davantage que la critique de 5 pages.
- La pondération est proportionnelle au contenu couvert tout en tenant compte du seuil de compétence qui devrait être atteint à chacune des étapes.
- Il y a parfois du contenu qui est essentiel ou préalable à l'atteinte de compétences et qui est long à couvrir. Donc je ne peux pas baser l'évaluation en proportion du contenu. Mon évaluation vise toujours une compétence et c'est en fonction du niveau d'atteinte recherché que je bâtis l'Évaluation.
- Question qui pose problème car pas assez nuancée... L'approche par compétences implique des critères de performance sur lesquels doit se baser le prof. pour évaluer les élèves. Il est vrai toutefois qu'un élève "qui pousse plus loin" mérite qu'on lui fasse savoir, ce que je fais d'ailleurs oralement ou autrement.

□ **Une compréhension plus ou moins claire de la question posée**

Voici finalement quelques commentaires qui passent un peu à côté de la question posée, comme

si les gens n'en comprennent pas tout à fait le contenu :

- Dans le cas où on s'adresse à des élèves de collège II, il devient important de les amener à faire de la prospective, de la déduction, de l'induction, à saisir des messages "cachés" ou sous-jacents au discours tenu dans un cours.
- Il faut stimuler l'intérêt selon les travaux demandés et la pondération du travail en question.
- Je suis aussi pour la vertu, le vin d'Alsace et l'élection d'Homer Simpson à la tête du Parti Républicain.
- Tout dépend de la matière à évaluer. Il y a certaine partie qu'il est difficile à évaluer et d'autre dont je me sers plus...
- Variable selon les examens.
- Je ne prends pas le temps de vérifier le pourcentage de chaque compétence évaluée. Je me fie à mon bon jugement. Cependant, je crois que je vais vérifier un peu plus à l'avenir.

4.1.5.3.1.2 Les trois énoncés restants

4- Le temps mis pour la préparation des évaluations

Dans le libellé de cet énoncé, nous avons suggéré 4 heures de préparation pour un examen intra-semesteriel. L'énoncé se lisait comme suit : «Q 31 : Je prends beaucoup de temps pour préparer mes évaluations (par exemple, environ 4 heures pour un examen intra-sessionnel). » 39,5% ont répondu « Fortement en accord » et 34,5% ont répondu « En accord ». Il y a donc une nette majorité qui dit accorder beaucoup de temps à cette préparation. Mais comment les gens nuancent-ils leurs choix? Rien de mieux que de leur laisser la parole :

C'est long surtout les premières fois qu'on donne un cours donné ou en début de carrière.

- Surtout lorsque c'est la première fois que je donne le cours. Si je répète, cela peut être moins long car, j'adapte.
- C'est vrai, lorsqu'il s'agit d'un cours nouveau ou pour l'épreuve finale de cours. Par contre, lorsqu'il s'agit d'un ancien cours, il m'arrive de modifier seulement quelques questions à développement. Les questions semi-objectives... sont alors souvent les mêmes ou presque.
- Surtout en début de carrière car à la longue, on développe des trucs techniques qui nous font sauver beaucoup de temps et d'énergie.
- Quand on répète un cours, on a des examens "en banque" qu'il peut suffire d'adapter. Mais préparer des examens pour 4 groupes différents (3 théoriques et 3 de labo, par session) exige beaucoup de temps.
- Avec les examens objectifs il y a un peu de copier coller...
- Quand c'est un même cours, j'essaie d'améliorer un examen existant ou de l'ajuster en

fonction des nouveaux contenus.

- C'est une question d'expérience et d'innovation.
 - Lorsque ce n'est pas la première fois que l'on enseigne ce cours, c'est moins long.
 - Avec le temps les évaluations varient peu et demandent donc beaucoup moins de temps.
 - Cela dépend si c'est un nouveau cours ou de nouvelle exigence d'évaluation.
- **C'est long même avec l'expérience, surtout si l'on veut faire des contrôles de qualité.**
- Faire un bon examen, c'est long en chien!
 - Plus je vieillis et plus je sens la responsabilité rattachée à la production d'un bon examen ou d'un bon contrôle, surtout quand je vois l'importance sociale accordée aux résultats quantitatifs des élèves. Avec l'expérience ça me prend plus de temps qu'avant pour préparer mes examens et mes contrôles...
 - Je prends beaucoup de temps parce que je souhaite m'assurer que l'évaluation vérifie bien l'atteinte des compétences, que l'examen ou le travail demandé sera facile et rapide à corriger et qu'il s'adresse à la moyenne de mes élèves.
 - Même si je reprends des parties d'évaluations pour les réaménager. C'est long!
 - Je consacre facilement 8 h pour construire un outil d'évaluation qui correspond à mes attentes.
 - Avec la nouvelle approche, je prends plus de 4 heures pour faire des évaluations puisqu'elle doit se rapprocher le plus possible des situations authentiques.
 - Un bon examen prend du temps; de plus si le professeur met à jour son matériel, une nouvelle évaluation est habituellement nécessaire.
 - Un examen bien fait est plus efficace à la correction.
 - Plus de 4 heures... il faut trouver les éléments les plus importants à évaluer et les présenter sous une forme intéressante!
 - Tell me about it!!!!
 - How about three hours for every exam that we give during the semester.
 - I spend moreso 8 to 10 hours preparing any exam. It requires tweeking and testing.
 - Souvent je retravaille les questions posées pour m'assurer que l'examen est bien équilibré.
 - Oui, d'autant plus que je fais des examens légèrement différents pour chacun des groupes auxquels j'enseigne la même matière.
 - Trouver des textes adéquats à analyser est parfois difficile.
 - Mes évaluations sont, pour la plupart, des mini-dissertations. La formulation des questions est un exercice qu'il est difficile de minuter car le processus mental qui mène à la formulation finale dure plusieurs semaines sans jamais prendre un temps précis.
 - Mes examens sont tous à développement, alors il faut un certain temps pour passer à travers 30 copies.
 - Enseigner, c'est évaluer; et évaluer, c'est enseigner...
 - C'est toujours une session nouvelle avec une nouvelle façon de voir.

- C'est essentiel si on veut évaluer adéquatement.
- Composer un examen final me demande parfois plus de temps que corriger tout un groupe.
- Je me dois d'améliorer cet aspect de ma tâche.
- Je suis de ceux qui pense que l'examen doit correspondre exactement à ce que les étudiants-ont fait durant la période.

□ **Il y a moyen de raccourcir ce temps.**

- Il n'est pas nécessaire de passer autant de temps pour réaliser de bonnes évaluations.
- Avec l'approche par compétences, les questions d'examen sont quasiment dictées dans le plan de cours! les plans de cours sont longs à préparer par exemple!!!
- S'agit-il des outils d'évaluation, des questionnaires d'examen, ou de l'évaluation des copies?
- J'essaie de synthétiser le plus possible la matière en un nombre restreint de question afin d'en faire le tour le plus possible. J'essaie de favoriser la compréhension et le raisonnement; non le par cœur.
- Je ne calcule jamais ça : peut-être le devais-je pour ne pas être débordée!!
- Je les entraîne à passer les examens pour qu'ils réussissent avec succès. Je veux leur montrer leur capacité à réussir lorsqu'ils s'impliquent.
- Question trop générale : cela dépend du type d'évaluation : s'agit-il de vérification des connaissances : alors on sait ou on ne sait pas. S'agit-il d'un travail de session : alors cela prend beaucoup plus de temps. S'agit-il d'un examen de mi-session? Avec l'expérience, il devient de plus en plus rapide de préparer des évaluations. Il est vrai qu'à mes débuts, cela demandait plus de temps. Peut-être 4 heures? Je n'ai jamais vraiment "compté".
- Je construis à chaque semaine de 10 à 15 questions sur la matière que je disponibilise sur le serveur étudiant, les examens sont élaborés à partir de ces banques de données
- Ce ne sont pas des examens, il s'agit d'un travail synthèse que font mes étudiants.
- Oui, pour rendre justice à ceux qui travaillent.
- Depuis le temps, j'ai une banque de questions d'évaluation dans laquelle je pige et j'adapte le tout en fonction des notes que je prends après chacun des cours sur ce qui a été "marquant". Ça met l'accent sur ce qui est important.

□ **Commentaires sur ces commentaires de la préparation des évaluations**

- **Une question délicate**

Les remarques et les nuances apportées par nos collègues en disent long sur cette question délicate. Si certains estiment que le temps alloué à la préparation des évaluations est surtout long les premières fois qu'on donne un cours, un grand nombre d'interventions vont dans le sens

contraire. L'expression la plus caricaturale et la plus parlante, est celle du collègue qui écrit «Faire un bon examen, c'est long en chien! ». Cette caricature en dit long sur cette réalité. Plusieurs autres interventions vont dans le même sens, notamment celle du collègue qui trouve que les choses vont en se complexifiant, car, dit-il, « plus je vieillis et plus je sens la responsabilité rattachée à la production d'un bon examen ou d'un bon contrôle.» Et il ajoute : « Avec l'expérience ça me prend plus de temps qu'avant pour préparer mes examens et mes contrôles... »

Un autre intervenant traduit à peu près la même idée en écrivant : « Je prends beaucoup de temps parce que je souhaite m'assurer que l'évaluation vérifie bien l'atteinte des compétences, que l'examen ou le travail demandé sera facile et rapide à corriger et qu'il s'adresse à la moyenne de mes élèves. »

- Une question de professionnalisme

La préparation des contrôles restera sans doute l'activité où le professeur est appelé à faire preuve de son véritable professionnalisme, et elle constitue le lieu par excellence où la compétence professionnelle d'un enseignant est mise à rude épreuve. À titre d'exemple, je pourrais corroborer le point de vue de ceux qui estiment qu'on n'a jamais fini de préparer les évaluations qui se veulent justes, équitables, accessibles, avec un bon coefficient de discrimination entre les élèves les plus performants et ceux qui le sont le moins, en référant à un examen en philosophie éthique que j'ai élaboré durant la session en cours.

Si je compte toute la révision de la matière que j'ai dû faire pour arriver à cerner pour les élèves la matière importante susceptible de faire l'objet de l'examen ainsi que les heures passées à formuler les questions, à en expliciter les critères d'évaluation et à élaborer une grille d'évaluation détaillée permettant au professeur d'assurer une évaluation très précise et à l'élève de s'autoévaluer ou du moins de comprendre précisément ce qui lui manque dans chaque partie importante des sous questions, je peux compter facilement une vingtaine d'heures de travail, et je pense que ceux qui expérimentent des avenues similaires dans le but de faire des examens qui cernent l'essentiel, qui ne présentent pas de surprises aux élèves, qui assurent une juste discrimination et qui sont faciles à corriger, etc. comprennent bien qu'il n'y a là aucune exagération.

5- Les évaluations formatives

Cette question bien simple qui visait à savoir si les enseignants ont recours à des évaluations formatives afin de mieux préparer leurs élèves aux évaluations sommatives qui comptent vraiment, a donné la possibilité aux répondants non seulement de répondre par oui ou non, mais de nuancer leurs positions, de justifier ce qu'ils font et tout compte fait, de faire une sorte de bilan de cette pratique.

Les réponses se classent en trois catégories : il y a d'abord ceux qui croient à l'importance des évaluations formatives et qui les pratiquent en étant conscients de cette importance; il y a ensuite ceux qui y croient plus ou moins ou qui craignent d'être dépassés par la lourdeur de la tâche; et finalement, il y a ceux qui questionnent cette approche pour des raisons pédagogiques.

□ « **Oui** » aux évaluations formatives

Voici d'abord comment s'expliquent ceux qui croient à l'importance des évaluations formatives. Les points de vue sont très diversifiés : il y a ceux qui estiment que c'est là une nécessité incontournable; il y en a d'autres qui découvrent cette nécessité avec l'expérience; il y aussi ceux qui croient que ces évaluations formatives doivent se faire sous forme d'exercices à la maison; d'autres estiment que cela dépend de la nature même des cours; l'un des intervenants estime que cela consiste à donner la possibilité à l'élève de « re-travailler » son œuvre après en avoir reçu une analyse détaillée par le professeur, etc. Bref, en regardant de près cette catégorie de commentaires, on comprend beaucoup d'aspects sous-jacents à cette pratique pédagogique. Place aux citations :

- Avec les années d'expérience, je le fais de plus en plus.
- Ces évaluations constituent des exercices à faire à la maison.
- C'est nécessaire.
- Comment peut-on faire autrement?
- Dans certains cours, c'est "toujours". Pour d'autres, c'est "la plupart du temps".
- Il m'apparaît important que l'élève ait la possibilité de "re-travailler" son oeuvre après avoir reçu une analyse détaillée par l'enseignant/e afin que la note finale porte sur le produit revu et corrigé et non sur l'ébauche.
- Ils ont la chance de se pratiquer avec quelque chose qui ressemblera à l'examen.
- Impératif au technique...
- J'ai commencé à introduire le contexte d'exercices intégrateurs en mathématiques. Une série d'exercices qui permet de faire des liens entre la matière vue jusqu'à ce jour.
- Je fais, avec les élèves en classe, un schéma d'intégration. J'utilise des outils parmi : mots-entrecroisés, réseaux de concepts, problèmes avec solutionnaire fourni, correction pendant le labo des dessins en prévision de l'examen de labo. Je pose à chaque cours des questions en classe pour que les élèves évaluent leur rétention et compréhension de ce qui a été vu au cours précédent.
- Je ne crois pas qu'un examen doit être un mystère complet pour l'étudiant. J'aime bien les aider à voir s'ils ont compris la matière en leur donnant des formatifs avant chaque examen sommatif.
- J'utilise beaucoup les devoirs formatifs.
- Le formatif est la base de l'enseignement par compétences

- Les exercices à faire doivent être vus comme des évaluations formatives.
- Les productions écrites fréquentes, quoique courtes, permettent l'évaluation formative.
- Pas toujours formellement et individuellement, mais il y a toujours des évaluations formatives.
- Pour mes évaluations formatives, je fournis un solutionnaire à tout le monde sauf dans le cas de certains élèves "hors piste". Je profite alors pour leur faire signe et pour commencer à travailler avec eux le plus tôt possible avant l'évaluation sommative.
- Toute la session est parsemée d'évaluations formatives.
- C'est un point que je dois améliorer. Je suis convaincue que l'évaluation formative peut apporter un meilleur apprentissage.

□ **Les évaluations formatives : « oui, mais... »**

Ceux qui croient plus ou moins aux évaluations formatives estiment que ça dépend du type de cours, de la matière, d'enseignement, du genre de travail demandé, etc. d'autres estiment que l'ensemble du cours n'est rien d'autre qu'une évaluation formative et qu'il n'est pas nécessaire d'avoir « des examens de pratiques »; il y a aussi ceux qui craignent d'être dépassés par le boulot; il y en a même qui estiment nécessaire d'exposer les élèves à des situations non encore vues, ce qui permet de conclure qu'ils comprennent vraiment. Voici les citations dans ce sens :

- Ça dépend du type de cours. Certains s'y prêtent moins.
- Dans la mesure du possible mais la matière ne le permet pas toujours.
- De mon côté, l'évaluation formative est une activité en mode continu... Il n'y a pas "d'examen de pratique".
- Mon mode d'enseignement et d'évaluation ne s'y prête pas. Par contre, je retourne dans les choses que nous avons vues ou faites.
- Question de boulot!
- Question de temps et de discipline.

□ **Les évaluations formatives : est-ce vraiment une bonne chose?**

Il y a finalement ceux qui doutent de la valeur pédagogique des évaluations formatives, soit parce que selon eux, l'élève ne prend pas au sérieux tout ce qui n'est pas noté, soit parce qu'ils estiment que le cours n'est pas axé sur l'acquisition des connaissances mais sur le développement des capacités de réflexion critique. Ici d'ailleurs, la pratique évaluative devrait être plus requise que jamais, car comment peut-on s'y rendre sans exercice, sans pratique? Et finalement, il y en a qui s'opposent à cette approche par principe pédagogique, celui de ne pas contribuer au développement de la mentalité « mercantile » de la bonne réponse, ce qui dévie les élèves de la mentalité du travail complexe et de l'effort plus large qui vise à une véritable formation plutôt qu'à un négoce de résultats chiffrés. Voici comment se présentent les interventions dans ce sens :

- Although, I grade the "formative" otherwise most students would not do the work.
- Cela dépend du genre de travail demandé. Et il faut aussi apprendre aux étudiant-e-s à faire face à de situations où ils sont évalués sur ce qu'ils ont appris, sans passer par des "examens formatifs" préalables.
- En fait, l'ensemble des problèmes effectués dans les cours sont formatifs à l'évaluation sommative.
- En sciences sociales, ce n'est pas tant une question d'acquisition de connaissances que de développement d'une capacité de réflexion critique et d'analyse rigoureuse des phénomènes sociaux.
- Je ne considère pas mes examens comme des pièges mais bien comme l'évaluation du niveau d'apprentissage ou de maîtrise d'une compétence.
- Je ne fais pas vraiment d'évaluation, sauf pour la fin de la session. Je crée, par contre, de petits questionnaires en ligne pour permettre aux étudiants de s'auto-évaluer.
- La difficulté vécue ici est de sortir les élèves de la mentalité de la bonne réponse et de les entraîner à réfléchir sur leur préparation à l'évaluation. Plusieurs élèves utilisent les évaluations formatives comme seul moyen de se préparer aux évaluations; ils ne font pas d'autres préparations. Cela m'interroge sur la pertinence de ces évaluations dans le contexte où les élèves sont bien adaptés à la pédagogie de la bonne réponse qui a été vécue pendant les années primaires et secondaires.
- Régulièrement, mais ce n'est pas perçu comme je l'aimerais.

6- L'évaluation des seuls aspects importants du cours :

Sur cette question, comme sur celle qui la précède, nous avons des points de vue divergents et complémentaires. Quelques-uns sont d'accord avec l'idée de s'arrêter seulement sur les aspects importants du cours dans les évaluations. D'autres reconnaissent qu'il faut aussi s'arrêter en partie sur le détail moins important. Une troisième tendance défend l'idée que tout est important dans un cours, et finalement un petit nombre se questionnent sur tout cela.

Les seuls aspects importants

Ceux qui sont d'accord avec l'idée d'évaluer les seuls aspects importants nuancent leur point de plusieurs manières. D'abord un argument de taille : l'essentiel, c'est de comprendre et non d'apprendre. Or comprendre, c'est saisir l'essentiel. Un autre argument tout aussi important s'arrête sur le fait que seuls les aspects importants du cours constituent une partie non négligeable de la matière, alors elle suffit à elle seule. Certains soulignent toutefois la divergence entre ce qu'ils considèrent importants et ce que leurs élèves considèrent comme tel. Et finalement, certains vont jusqu'à identifier ce qui est important pour eux : habilités d'analyse et de réflexion afin de distinguer une analyse critique basée sur des méthodes rigoureuses d'un

commentaire personnel basé sur ses propres valeurs; ponctualité, propreté, pensée personnelle, esprit de déduction, de synthèse, d'analyse etc. Et voici le textuel de ce qu'écrivent ces collègues :

- Je ne crois pas beaucoup à l'apprentissage par coeur. Dans mon domaine d'enseignement, il s'agit de comprendre. Je peux donc me permettre d'évaluer beaucoup sous forme de mises en situations. De cette façon je couvre plus que les seuls points importants.
- Et je l'annonce à mes étudiants en début de session...
- Et toujours en fonction des objectifs généraux et spécifiques déterminés en début de session!
- Il y en a bien assez!
- Je ne peux faire autrement.
- Je tente de faire ressortir ce qui est le plus important pour la pratique future de leur profession.
- La plupart du temps, c'est le cas.
- Ma définition d'aspect important ne s'accorde toutefois pas toujours avec celle de mes élèves.
- Mon évaluation porte sur des habilités d'analyse et de réflexion à développer de manière à ce qu'ils apprennent notamment à distinguer une analyse critique basée sur des méthodes rigoureuses d'un commentaire personnel basé sur ses propres valeurs lorsqu'ils prétendent décrire et expliquer des problèmes ou phénomènes sociaux.
- Ponctualité, propreté, pensée personnelle, esprit de déduction, de synthèse, d'analyse etc. sont autant d'aspects qui devraient être l'objet d'une évaluation qualitative si on souhaite que l'élève termine une session en ayant acquis des "plus" à sa personnalité.

□ **Mais il n'y a pas que l'essentiel!**

Certains estiment qu'il ne faut pas se restreindre aux seuls aspects importants, car il y a aussi les détails qui permettent entre autres de distinguer les meilleurs des moyens. Et comme il y a des travaux et des examens, certains estiment que les travaux peuvent s'arrêter sur les détails alors que les examens peuvent se contenter de l'essentiel. D'ailleurs comment faire pour véritablement isoler l'important du secondaire? Ce n'est pas là une chose facile ou évidente :

- Oui, mais la vérification des détails permet aux meilleurs de se démarquer plus nettement.
- How can one determine what is most important in the context of individual learning.
Sometimes there are many right answers.
- Il n'y a pas que l'essentiel...
- J'accorde toujours un peu de temps à l'enseignement de sujets parfois indirectement rattachés au cours (j'enseigne la biologie), mais néanmoins très importants, même si cela ne sera pas évalué par une note; ex : problèmes de bioéthique, grands problèmes environnementaux, responsabilité de l'homme envers les autres formes de vie etc.
- Les examens portent sur l'essentiel et sur ce qu'il y a de plus important. Par contre les travaux portent sur des points plus spécifiques et plus détaillés de la matière.

- Par contre, il y a place à évaluer des compétences transversales et générales de vie.
- Pas toujours évident à faire.

□ **À bien y penser, tout est important!**

Une troisième catégorie estime que tout est important et que tout ce qu'un professeur a pris la peine de développer est digne d'être retenu. La question qu'on peut alors leur poser est la suivante : comment faire pour tout évaluer? Un répondant fournit une certaine réponse à cette question en estimant qu'un travail permet habituellement de voir la majorité des aspects vus au cours. Un autre va dans le même sens lorsqu'il affirme que « le cours forme un tout » et qu'il « tente d'éliminer le plus de matériel inutile ». En d'autres termes, le choix se fait au niveau même de la matière où l'on ne retient que l'essentiel, et la question ne se pose plus lors des évaluations. Il reste que l'expérience nous permet de douter de la possibilité d'une telle épuration à l'origine. Si on devait vraiment la pratiquer, on éliminerait effectivement beaucoup de détails inutiles qui finissent par être encombrants voire nuisibles. Voici ce que disent littéralement les collègues de tout cela :

- D'après moi tout est important dans un cours, surtout lorsqu'il s'agit de concepts complexes qui doivent être intégrés. Par contre, j'essaie d'être juste dans mes évaluations en ne leur posant pas de questions pièges sur de la matière à peine couverte en classe.
- Il est difficile de répondre à cette question puisque un travail permet habituellement de voir la majorité des aspects vus au cours.
- Je donne plusieurs petits travaux à faire qui portent sur des aspects mineurs, mais ceux-ci ne valent que peu de points.
- Je ne comprends pas la question. TOUS les aspects du cours font l'objet d'une évaluation, sans exception.
- Je tente de couvrir tous les aspects de la matière.
- J'essaie d'évaluer tous les aspects abordés pendant le cours.
- Le cours forme un tout. Je tente d'éliminer le plus de matériel inutile; de ce fait, les évaluations couvrent habituellement une grande proportion de la matière vue en classe.
- Mais, il me faut ajouter qu'ils sont tous importants!
- My exams cover all material.
- Sur tous les aspects.
- Tests are structured to focus on important aspects, but also to include less important ones in order to discover which students do more in depth work.
- Tout est considéré incluant la qualité de la langue.
- Une telle question laisse supposer qu'il y a graduation des éléments importants. J'essaie d'éviter cela. Enfin, je pose des questions sur tout afin que les étudiants saisissent que tout ce qui est dit ou vu en classe est pertinent.

□ **Et pour finir, un peu de patinage!**

Voici finalement quelques commentaires de ceux qui évitent de faire face à la question, mais qui se voient quand même obligés d'y répondre :

- Si on attribue le sens de "difficile" au mot "important" : NON. Il y a place dans mes évaluations pour des questions moins complexes et des points boni, ceci afin que les élèves moins doués ressentent de la satisfaction face à une question réussie.
- Cela dépend des travaux et des cours.
- Il serait impossible de tout évaluer les aspects importants en un seul examen.
- Je prête attention, par exemple, à la qualité du français.
- Retard et français sont évalués.
- Sur chaque travail noté, j'inclus aussi des commentaires généraux, des réflexions.

4.1.5.3.2 Les six énoncés en bas de la moyenne

	N	Moy	Éc T
Q042 Je remets en question mes méthodes d'évaluation	290	3,4	0,9
Q037 Dans mes évaluations, je tiens compte des efforts et du progrès de mes élèves	280	3,4	1,1
Q041 Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours	284	2,9	1,2
Q040 J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves	281	2,8	1,0
Q038 Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension	281	2,5	0,9
Q039 Je m'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève	287	2,4	0,9
	m des m	3,5	

Tableau 15 : Tableau des moyennes pour la section 05 (bis)

1- Remise en question de ses méthodes d'évaluation (Q42)

Comme on pourra le constater à la lecture des commentaires suivants, les enseignants qui commentent cette question remettent en question leurs méthodes d'évaluation. Certains le font systématiquement, alors que d'autres le font par période et d'autres devant des situations de crise. Une très petite portion de ces professeurs se disent satisfaits de leurs méthodes d'évaluation au point de ne plus sentir le besoin de les questionner.

□ **Un questionnement constant**

Commençons d'abord avec les commentaires de ceux qui croient à la nécessité constante de

remettre en question leurs méthodes d'évaluation. À la lecture de ces commentaires, on voit les diverses raisons qui amènent ces professeurs à remettre en question leurs méthodes d'évaluation, par exemple, certains d'entre eux sont perturbés par les résultats; d'autres ont décidé de retravailler systématiquement leurs évaluations en fonction de leur expérience; d'autres estiment que cela fait partie de leur plan d'apprentissage et de leur évolution professionnelle; d'autres, sensibles surtout à l'aspect de justice inhérent à leurs évaluations, sont particulièrement préoccupés par la justesse et la pertinence de leurs méthodes. Lisons à ce propos ce qu'ils ont à nous dire :

- Car les cours changent, le prof change, les élèves aussi.
- OUI, les résultats me perturbent.
- Puis-je trouver mieux?
- Régulièrement je fais une rétroaction sur le choix de mes évaluations.
- À chaque session je retravaille mon évaluation et souvent j'ajuste en fonction de mon expérience ou des nouvelles façons de faire.
- Continuellement! Évidemment, d'une session à l'autre et non à l'intérieur d'un processus d'apprentissage.
- J'aurai toujours à apprendre.
- Simone de Beauvoir disait qu'il faut toujours se remettre en question. Il faut le faire!!!
- I actively review the fairness of questions and assignments.
- Ce que je remets en question, c'est surtout la pertinence et la qualité discriminative de mes évaluations.
- C'est une préoccupation constante de rendre justice à tout le monde. Par contre, peu importe la méthode d'évaluation choisie, on y trouve toujours des failles qui remettent cette activité en question.
- Il faut chercher à trouver les moyens les plus adéquats pour évaluer les apprentissages réalisés par nos étudiants et il peut arriver que les moyens choisis ne nous permettent pas d'atteindre les buts d'évaluation qu'on s'était fixés autant qu'on l'aurait souhaité... il faut alors accepter de revoir nos méthodes d'évaluation : ce n'est pas l'évaluation qu'il faut faire entrer dans le cadre qu'on voudrait bien lui donner, mais bien le cadre qu'il faut choisir en fonction du type d'évaluation qu'on a à réaliser.
- Je change régulièrement au fil des années mes méthodes d'évaluation afin de les améliorer.
- Je cherche des nouvelles façons.
- Je compare toujours mes examens avec ceux des collègues qui offrent la même matière que moi.
- Je me questionne toujours pour savoir si j'ai bien évalué mes élèves.
- La remise en question est un élément important du travail d'un enseignant surtout au niveau de l'évaluation, on se demande toujours si on utilise les bons critères et la pertinence de ce qu'on a fait.

- Mon enseignement est en évolution. Les étudiants m'envoient des messages parfois très pertinents sur mes procédures. Ils sont des acteurs importants dans les modifications de mes méthodes d'évaluation.
- Nouveau prof, je me remets en question sur tout ce que je fais au niveau de mon enseignement.
- Pour innover, il faut souvent s'interroger sur ce qu'on fait.
- There's always room for improvement!

□ **Un questionnement occasionnel**

Voici maintenant le point de vue de ceux qui remettent en question leurs méthodes d'évaluations à certaines occasions, par exemple devant un échec massif de leurs élèves, devant un bilan annuel ou trimestriel, devant la difficulté de faire passer la matière enseignée, devant les classes multiethniques. Ces gens s'expriment comme suit :

- En situation de crise (échec, rébellion des étudiants, absence de temps pour corriger ou planifier...) ou après un colloque ou une formation qui m'a donné le goût d'essayer une nouvelle grille.
- Il est certain qu'un prof. cherche à donner le meilleur de lui-même. Il lui faut néanmoins aussi tenir compte de l'investissement et des capacités de l'élève.
- Je prends en considération le résultat des étudiants, mais aussi les nouveaux objectifs qui nous ont été proposés par le ministère depuis quelques années.
- Je remets en question ma méthode ou une question d'examen seulement si tous mes étudiants ont échoué une question.
- J'essaie constamment de trouver le moyen idéal pour faire passer la matière.
- J'essaie de changer au moins une chose à chaque session.
- Et finalement, je reviens à celles qui me sont plus familières. Et qui permettent de bien vérifier l'atteinte des objectifs.
- Evaluation is always a difficult question. It's important to be flexible in this area. Now as we have multicultural classrooms, the subject of evaluation broadens...
- Surtout lorsque les échecs sont majoritaires.

□ **Un questionnement non nécessaire**

Voici finalement le point de vue très minoritaire de ceux qui ne voient pas la nécessité de questionner leurs méthodes soit en raison de leur expérience, soit parce qu'ils ont déjà trouvé une approche satisfaisante et stable. Et pour finir une couple de réponses à côté de la question posée :

- J'ai maintenant 23 années d'expérience en enseignement de la biologie. Je donne des examens théoriques (à développement et objectif) ainsi que des examens de laboratoire; parfois selon

la matière des travaux d'équipe : recherche, rapports de labo, exposé oral en classe, montage de kiosques d'information par les élèves. Comme j'ai essayé diverses méthodes déjà, il me semble que "j'en ai fait le tour". Je ne suis pas totalement fermée à l'innovation, mais il faudrait vraiment que je sois convaincue du bien fondé de la chose pour remettre en question ce que je fais déjà.

- Mes outils sont plutôt stables.
- Je suis convaincue qu'elles sont pertinentes, réalistes et justes.
- J'essaie d'innover et je n'ai pas peur de prendre des risques.
- Je procède toujours par une triple évaluation : auto-évaluation, évaluation par les pairs et la finale et décisionnelle qu'est la mienne...

2- Prise en compte des efforts des élèves dans l'évaluation (Q37)

Nous voilà devant une question controversée, une question qui chatouille la majorité de nos collègues, non parce qu'ils ne veulent pas tenir compte de l'effort de l'élève, mais parce que ça les embarrasse, car ça pose la question de l'équité dans l'évaluation, de la compétence des élèves évalués et donc d'un éventuel risque de diplômé des incompetents. Mais malgré cela, on sent qu'un bon nombre d'intervenants voudraient quand même garder une certaine place à l'effort et au progrès enregistrés par chaque élève.

La solution la plus commune est celle qui garderait une petite place à l'effort dans les travaux, mais qui l'exclut des examens. En ce sens, certains tiennent compte dans leur grille d'évaluation de l'effort en accordant une note à la participation. Mais, à part cette tendance à vouloir garder une certaine place à l'effort malgré les dangers, on voit une nette dichotomie entre les purs et durs qui sont vendus à l'idée de justice, d'équité et d'objectivité, et qui ne veulent pas tenir compte des facteurs humains ou de ce qu'on pourrait appeler des « circonstances atténuantes », et les humanistes conciliants qui voudraient quand même accorder une certaine place à l'effort, à l'engagement et à l'évolution de leurs disciples. Entre les deux, il y a également un petit nombre d'indécis qui tendent tantôt d'un côté, tant de l'autre, et que nous appellerons les mitoyens.

Les purs et durs

Les purs et durs s'expriment d'une façon logique et stricte. Pour eux, quand on évalue, il faut des résultats objectifs, clairs, nets et précis. L'élève sait ou ne sait pas. Il est compétent ou incompétent. Et comme l'objectif ultime des cours est celui de faire accéder les élèves à des compétences, ces gens ne voient pas comment on peut modifier les résultats en fonction de l'effort des élèves. Certains d'entre eux craignent le piège du subjectivisme et le danger d'inéquité, ils clament alors une évaluation objective et la nécessité des mêmes standards pour tout le monde.

Logiquement, un tel discours est très soutenable, mais pédagogiquement, il n'est pas nécessairement rentable. En effet, à notre avis, il faut se questionner sur le rôle de l'évaluation dans notre approche qui ne doit pas être que sommatif. Une chance donnée à quelqu'un qui n'a pas encore maîtrisé une compétence et un encouragement qui lui fait prendre confiance dans ses moyens risquent davantage de le mener à la compétence escomptée qu'un verdict d'échec... Il s'agit donc de distinguer l'évaluation finale des évaluations intermédiaires qui la préparent. Cette catégorie d'évaluateurs « légalistes » ne voit pas la nécessité d'une souplesse dans l'évaluation, mais plutôt la corrélation immédiate entre l'évaluation et la compétence, ce qui fait que même si sur le plan logique ils ont raison, sur le plan pratique, leur position est critiquable. Donnons leur la parole pour entendre leurs arguments :

- On sait ou on ne sait pas. On est compétent ou on ne l'est pas. Alors? Je ne me ferai pas opérer par un médecin qui a fait des progrès, mais ne maîtrise pas la technique.
- Comme il s'agit souvent de questions objectives à choix multiples, il serait difficile de tenir compte du progrès, quant aux efforts, ils sont sûrement difficiles à quantifier, et on doit mesurer les résultats pour être juste.
- C'est difficile de personnaliser l'évaluation. L'évaluation tient compte de la maîtrise ou la compréhension des notions peu importe le progrès.
- Je corrige uniformément, il est difficile d'évaluer les efforts investies.
- Il faut faire très attention à cette affirmation qui pourrait nous faire verser dans le subjectivisme...
- Je tiens compte du résultat fourni.
- L'évaluation technique est très objective
- La démarche d'apprentissage construit graduellement la compétence.
- Là encore, mon mode d'enseignement ne s'y prête pas
- Les mêmes standards pour tous, pour l'équité.
- L'évaluation a une fonction de mesure et ne constitue pas l'équivalent de petites étoiles mises sur les cahiers à l'école primaire.
- Ne faut-il pas que la correction soit juste!? Le progrès c'est beau, mais l'objectivité l'est plus encore.
- Nous corrigeons selon des grilles départementales précises.
- Que les étudiants fassent des efforts, soit! Mais il n'y a pas de points pour cela. C'est le résultat c'est-à-dire l'atteinte des objectifs qui compte.
- Si on le fait pour chacun, ça devient de l'enseignement individualisé. Avons-nous les ressources?
- This is difficult to balance with fairness in marking for all students.
- Je prends en considération le résultat que nous devons atteindre en fin de formation.
- Cela peut arriver occasionnellement, mais normalement j'évalue tous les élèves avec le même barème.

- Pour la question 37, c'est difficile de l'appliquer. Bien que je sache que c'est un aspect de toute formation.
- Effort et progrès = deux questions!
- Beau principe; mais ne peut s'appliquer au niveau collégial. Si un élève ne comprend pas la matière, malgré tous les efforts, il ne pourra réussir le cours. Il serait inquiétant que les élèves obtiennent un diplôme et exercent une profession pour laquelle ils ne seraient pas qualifiés. Et cela ne rendrait pas service à l'élève. Par contre, je prends toujours la peine de souligner les efforts, la ténacité, de dire que malgré un échec quant à la note, cela ne diminue pas la valeur de la personne : il y a des personnes riches, à la carrière brillante, mais qui rendent leurs proches misérables... et ratent leur vie. Par contre, si un élève obtient 58% comme note finale, je tiendrai compte des efforts et du progrès pour juger si j'inscrirai 60% au bulletin.
- En science la réponse est unique. je peux prendre en considération le cheminement suivi.
- Je n'évalue pas le travail des étudiants; j'évalue le résultat de leurs efforts. Bien sûr, je vais écrire un mot d'encouragement à l'étudiant qui a manifestement travaillé fort, mais cela n'influencera pas ma note.
- Je suis en désaccord s'il s'agit de la note. Celle-ci doit refléter la compétence. Il en va autrement des commentaires. Il est bon de souligner les efforts et les progrès.
- Je puis être sensible aux efforts déployés par certains étudiants mais ne modifie pas pour autant mes évaluations pour cela. J'ai d'ailleurs toujours trouvé particulièrement naïeux et antipédagogiques les profs qui donnent des points pour l'effort. Franchement...
- Cela est vrai, dans la mesure où il est possible de maintenir du formatif. Or, cela va à l'encontre de l'approche par compétences.
- Oui, l'effort c'est bien mais il faut du résultat aussi

□ **Les humanistes conciliants**

Les humanistes conciliants cherchent quand même à ne pas sacrifier l'élève pour des principes théoriques. Certains conçoivent le travail de l'élève comme un « work in progress », ce qui leur permet de tenir compte de l'évolution de ce travail; d'autres tiennent compte de la participation, de la présence au cours; d'autres tiennent compte de certaines attitudes liées aux orientations du programme comme l'engagement, l'ouverture, etc. Voici ce qu'écrivent nos pédagogues de la conciliation :

- Comme ils ont la possibilité de "retoucher" leurs productions en tout temps et de prendre le temps nécessaire pour le faire, chacun et chacune peut alors suivre son propre rythme. Ceci me laisse des indications sur leurs efforts et sur le rythme et l'ampleur de leur progrès.
- Oui je crois que ceux qui travaillent et qui s'impliquent dans leur démarche j'en tiens compte dans l'évaluation.
- Je tiens compte de la participation, de la présence au cours. Quelques travaux permettent

- d'aller chercher également des points assez facilement, alors que le travail long sert véritablement à évaluer les connaissances acquises et les capacités de les mettre en pratique.
- J'en tiens compte parce que j'accorde des points dans l'ensemble de la note du cours pour les attitudes liées aux orientations du programme : engagement, ouverture etc. Sinon, les évaluations portent sur les compétences, donc les savoirs et savoirs faire acquis.
 - Je tiens compte de l'attitude de l'étudiant face à sa progression.
 - Pour certains cours dans lesquels les élèves ont peu de bagage en art et moins d'habileté, je tiens compte de l'effort fourni.

□ **Les mitoyens ou les indécis**

Finalement, nous dégagons une troisième catégorie de répondants qui sont quelque peu indécis ou mitoyens entre les purs et durs et les conciliants. Les gens de cette catégorie reconnaissent l'importance de tenir compte de l'effort fourni par l'élève mais ils reconnaissent également la difficulté de mettre en pratique cette intention. Ils reconnaissent l'impossibilité de prendre en compte les efforts des élèves lors des examens, mais ils acceptent de le faire dans le cadre de certains travaux. Certains d'entre eux estiment qu'il ne faut pas donner des « chances » à ceux qui prennent plus de temps pour apprendre, par contre, ils sont ouverts à l'idée de reporter certaines évaluations pour certains élèves afin de leur donner l'occasion de mieux se préparer. Certains autres admettent qu'ils ne tiennent pas compte des efforts de l'élève dans leurs évaluations sauf qu'à la fin ils font une sorte de bilan qui peut affecter légèrement à la hausse ou à la baisse le résultat global de l'élève. Certains reconnaissent que même s'ils ne tiennent pas compte des efforts de l'élève dans la note qu'ils lui accordent, ils accordent une attention particulière à cet effet dans les commentaires qu'ils lui adressent. Et finalement, il y a ceux qui ne tiennent pas compte de l'effort d'un élève qu'à partir du moment où ce dernier a acquis les compétences de base, en d'autres termes, ils considèrent que l'atteinte des compétences de base est une condition *sine qua non* pour pouvoir tenir compte de son travail ou de ses efforts. Nous donnons maintenant la parole aux collègues qui se sont classés dans cette catégorie :

- Au cours des examens, cette tâche est plus difficile, car une grille de correction est appliquée intégralement. Toutefois, je suis plus flexible pendant la correction des travaux en cours de session.
- Dans un examen, c'est le produit fini que j'évalue. Dans des évaluations formatives, j'essaie plus de le faire, mais comment évaluer les efforts?
- Ça dépend des cours ou des évaluations. Parfois oui, parfois non. N'oublions pas que les devis ministériels nous demandent d'évaluer en fonction d'un standard et non d'une progression.
- En stage clinique oui mais cela comporte une large part de subjectif car j'évalue des savoir-être surtout...
- Je ne crois pas qu'il faille donner des "chances" à ceux qui prennent plus de temps pour apprendre en étant moins sévères dans la correction. Par contre, le moment de l'évaluation

pourrait être différent d'un élève à l'autre pour permettre aux élèves en difficulté de prouver qu'ils ont acquis les habiletés au plus tard à la fin de la session. Parfois on pourrait même réévaluer certains points si une tendance positive est perçue dans les résultats d'un étudiant.

- Je n'en tiens pas compte dans mes évaluations, sauf qu'à la fin de la session, je pose un jugement sur l'étudiant et cela peut influencer légèrement sa note positivement ou négativement.
- On a case by case basis.
- Oui, un peu, mais quand je fais réparer ma voiture, je ne tiens pas compte des efforts du garagiste : c'est le résultat qui compte.
- Pas dans les examens.
- Pas nécessairement par la note accordée, mais par le commentaire qui l'accompagne.
- Seulement si les compétences de base sont atteintes.
- La notion « d'efforts » m'empêche de répondre à cette question. Parfois, des élèves peuvent vraiment « suer » sur une dissertation explicative, mais comme ils n'ont pas bien distingué les éléments de la consigne et leurs liens logiques, ils produisent un examen raté.

Comme on peut le voir, cette question divise encore une fois les collègues qui, selon qu'ils se branchent sur l'élève lui-même ou sur l'évaluation et sur les avantages de son objectivité et de son uniformisation, acceptent ou n'acceptent pas de tenir compte de l'effort de l'apprenant et de son évolution dans le cours. Ceux qui s'arrêtent sur l'évaluation et ses conditions d'objectivité épousent un cadre plutôt rigide et, sous prétexte d'objectivité et d'équité ne se permettent plus de considérer la personne et son évolution. Ceux qui partent plutôt de l'élève et de sa réalité humaine sont surtout concernés par l'évolution de ce dernier et par sa bonne volonté ainsi que l'effort qu'il met à s'améliorer et ils sont alors prêts à lui accorder une partie des points. Évidemment cela doit poser le problème de la compétence soulevé surtout par ceux qui s'arrêtent sur l'évaluation et sur son objectivité. Et à côté de ces deux clans quelque peu antagonistes, on trouve un troisième groupe d'indécis qui tout en étant sensibles aux arguments du premier groupe sont quand même concernés par l'aspect humain. Bref, il y en a pour tous les goûts, et à chacun de faire son choix selon ses convictions profondes.

3- et 4- Normalité de l'échec d'une certaine proportion de nos élèves (Q41) et part de responsabilité du professeur dans cet échec (Q39)

Ces deux questions corrélatives ont été abordées au chapitre 3 dans le cadre de la présentation générale des résultats. Elles constituent pour nous une question très importante et nous avons longuement réfléchi sur ses implications dans le cadre de cette présentation.

Rappelons toutefois que cette question est vraiment embarrassante même pour les professeurs

d'expérience, car d'une part, on sait que devant certaines situations, on ne peut plus se considérer responsable de l'échec de certains élèves, mais d'autre part, on sait que l'on n'a jamais fini de faire tout ce que l'on peut afin d'éliminer sa responsabilité d'enseignant dans l'échec de chaque élève.

Dans le cadre de ce questionnement, nous avons réussi avec un contrat de réussite proposé à nos élèves au début d'une session, à éliminer complètement les absences au cours, à faire faire tous les exercices à tous les élèves, et comme de fait, à éliminer complètement les échecs avec ce groupe. Pourtant, nous n'y arrivions pas avant... Est-ce répétable? Et si oui, quelles sont les conditions favorables? C'est à penser... Il y a quelque temps, nous pensions que c'était possible mais nous ne pouvions pas y arriver? Était-ce nous ou les élèves? C'est difficile à dire. C'est pour cela que nous hésitons devant cette question mais que nous avons quand même tendance à être complètement en accord avec l'énoncé. De fait, quand est-ce qu'on peut dire que nous avons épuisé nos moyens pour éliminer les échecs? Ce n'est pas évident et tant que nous l'avons pas fait, il est possible, et nous aimerions croire qu'il est même probable que les échecs de nos élèves soient de notre responsabilité d'enseignant. Notre horizon ultime, n'est-il pas celui de l'échec zéro? Et alors, tant que nous n'y sommes pas rendus, n'est-il pas normal de penser que nous pourrions nous y rendre un jour? Et dans une telle éventualité, ne devons-nous pas nous sentir responsables de l'échec de chacun de nos élèves? C'est sans aucun doute une question fondamentale!

5- et 6- Vérification de la rétention plutôt que de la compréhension (Q38) et ajustement du niveau de l'évaluation en fonction du rendement des élèves (Q40)

Ces deux autres questions importantes ont été abordées lors de la présentation des résultats au chapitre 3 et nous les avons longuement commentées.

4.1.5.3.3 Les commentaires généraux sur ce dossier de l'évaluation

Après tous ces commentaires sur chacune des douze questions de cette section, on aurait pu penser que les répondants ont tout dit, mais dans la section « commentaires généraux » qui vient à la fin des commentaires par question, il reste encore un bon nombre de remarques additionnelles que nous classons sous quatre parties différentes : la première tourne autour de l'idée que l'évaluation est tout un défi à relever par les professeurs; la deuxième met l'accent sur l'idée que l'évaluation est une opération exigeante; la troisième revient à nouveau sur l'exigence d'équité qui n'est pas facile à satisfaire; et la quatrième commente l'évaluation à la lumière de l'approche par compétence.

□ **L'évaluation : un défi**

Cette idée est admirablement résumée par l'une des citations de nos collègues, qui estime qu'« évaluer c'est enseigner et enseigner c'est évaluer », et que « l'un ne va pas sans l'autre ». Cela exprime bien l'importance de l'évaluation dans la vie d'un enseignant et le défi qui attend ce dernier tout le long de sa vie professionnelle.

De fait, deux aspects sont à considérer ici : d'une part, l'importance sociale accordée aux résultats scolaires, qui octroie à l'évaluation un rôle déterminant dans la vie de l'élève, et d'autre part, l'importance intrinsèque de l'évaluation comme outil de confirmation de l'atteinte des objectifs visés par l'enseignement.

Avec la relative récente approche par compétence, on comprend de plus en plus qu'un cours est orienté vers des compétences à développer, et que l'évaluation doit être centrée sur l'atteinte de ces compétences escomptées. On pourrait dire que cette nouvelle approche par compétence, malgré tous les problèmes qu'elle a soulevés, notamment auprès de ceux qui étaient habitués à fonctionner avec une évaluation évasive et peu circonscrite, a dû quand même aider à mieux clarifier le rôle de l'évaluation. Cette idée est mentionnée par quelques répondants, et nous y reviendrons tantôt. Mais, nonobstant cet éclairage fourni par l'approche par compétence, il ne faut pas croire que l'évaluation soit devenue une réalité simple et qui va de soi. Elle reste et elle restera toujours le défi majeur de tout enseignant conscient de l'importance de son travail. Voici en ce sens ce qu'en disent certains de nos collègues qui voient justement l'évaluation comme un défi majeur à relever :

- L'évaluation est tout un défi pour les profs car nous avons la responsabilité d'octroyer la mention réussite ou échec. Pour moi cela ne demeure qu'une note. Je crois que les êtres humains valent plus qu'une note. Ils sont dotés de plusieurs capacités et de pouvoir qu'on ne pourra jamais évaluer ou quantifier autrement que par le respect et la confiance qu'ils ont développés personnellement.
- Il est difficile de généraliser tout ça, car dans l'évaluation, il y a beaucoup de facteurs qui interviennent et qui nous amènent finalement à traiter l'évaluation, en tenant compte des cas individuels; peut-on considérer froidement la situation d'un élève brillant et provenant d'un milieu stable à celle d'un autre élève dont les parents sont en instance de divorce et dont l'un des deux est atteint de cancer??? Il nous reste à aménager des solutions et de les appliquer là où elles s'imposent.

□ **L'évaluation : une opération exigeante**

Une autre idée qui complète celle du défi met l'accent sur le fait que l'évaluation est une opération exigeante. Ici, c'est l'idée d'assurer une évaluation transparente, construite en fonction

des objectifs poursuivis par le cours, qui est mise de l'avant, de même que l'idée d'une évaluation qui n'accepte aucunement d'abaisser le niveau de rendement exigé :

- Je ne trouve pas facile d'apprendre à construire de bons examens et d'être "ultra" transparente face aux étudiants concernant la correction des travaux.
- Selon moi l'évaluation est la partie la plus difficile de mon travail d'enseignant. C'est constamment une préoccupation.
- Il est très important que les évaluations soient en fonction des objectifs que j'ai effectivement poursuivis dans mes cours.
- Je considère qu'à la fin du cours l'étudiant doit être capable de résoudre tel et tel type de problème.....Il doit apprendre à les solutionner selon les règles prescrites et en aucun cas, je ne dois abaisser le niveau de rendement exigé. Car le marché du travail ne le fera pas non plus.

□ **L'évaluation : une exigence d'équité**

Dans le même sens, on insiste sur l'exigence d'équité qui est pratiquement une obsession chez les professeurs conscients des lacunes de leurs approches évaluatives, comme on peut le lire dans les deux citations suivantes :

- L'évaluation est l'aspect le plus sensible de l'enseignement. Il est très difficile d'être équitable pour tous.
- J'essaie d'être le plus équitable possible lors des évaluations et ce n'est pas facile. Par exemple, quand un étudiant remet son travail en retard et qu'il semble avoir une très bonne raison, je trouve difficile d'enlever des points selon la justification (ex. : décès) car je ne peux pas toujours en vérifier la véracité et bien que je me dise que je dois lui faire confiance, je pense à tous ceux qui ont remis leurs travaux à la date d'échéance et je trouve injuste le fait de ne pas pénaliser les retardataires. C'est du cas par cas finalement. Par contre, je suis à l'aise avec les éternels retardataires car pour moi, c'est un manque d'effort et ils méritent la sanction annoncée dans le plan de cours.

□ **L'évaluation à la lumière de l'approche par compétence**

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'évaluation a été drôlement secouée par l'approche par compétence, lorsque cette dernière a jeté un bel éclairage sur sa fonction précise, celle de vérifier la maîtrise effective des compétences visées par le cours, dans le cadre d'un programme donné.

- L'approche par l'atteinte des compétences nous procure une unique occasion de rajeunir nos évaluations.
- Les activités d'évaluation, c'est ce que je préfère préparer : je ne réutilise pas 2 fois le même test, ni le même travail pratique. J'essaie d'intégrer une variété, et de penser aux différentes

parties de mes évaluations en fonction des habiletés à développer. Par exemple, cette partie de l'examen évalue votre capacité de débattre et de convaincre, etc.

- Le programme de techniques juridiques n'est pas encore enseigné selon l'approche par compétence. Notre méthode d'enseignement changera lorsque l'approche par compétence sera mise sur pied. En attendant, les devis du ministère sont trop rigides pour nous permettre des approches différentes.

4.1.5.4 La conclusion de cette section

Comme on peut le constater, le dossier de l'évaluation pose directement le problème de la réussite des élèves, et en parallèle, il pose celui de la compétence à un double niveau : celui du professeur qui enseigne et qui évalue, et celui de l'élève qui acquiert la maîtrise des compétences escomptées dans chacun de ses cours. Autant dire qu'il s'agit d'un dossier très complexe.

Dans un monde idéal, à mesure que les élèves gravissent les divers échelons de leurs niveaux d'études successifs, s'ils réussissent aux niveaux inférieurs, ils devraient être à même de réussir les niveaux supérieurs. D'une façon générale, cela se passe ainsi dans la grande majorité des cas. Il reste cependant qu'en cours de route, il y a un bon pourcentage d'élèves qui ne passent pas d'un niveau à l'autre. Si cela se passe par choix de l'élève ou de son entourage, il n'y a pas de mal, mais si cela se passe parce que, tout d'un coup, l'élève frappe comme un mur ou un obstacle insurmontable, il y a de quoi s'interroger sérieusement sur les causes de cette impasse. Il est alors possible de trouver des explications du côté parental et social, mais il est également possible de trouver des explications du côté des professeurs, et c'est surtout ce côté qui nous intéresse dans cette recherche.

En temps normal, il serait pédagogiquement très sain de penser qu'un élève qui a réussi ses cours par le passé devrait les réussir au présent et que ce si cela n'arrive pas, ses professeurs devraient se sentir responsables de son échec ou de sa moindre réussite. Quand cela arrive, le professeur devrait s'attribuer en premier lieu la responsabilité et se questionner sur ce qui est arrivé. Il devrait questionner son approche pédagogique, son mode d'évaluation, son attitude vis à vis de ses élèves, etc. Bref, il devrait être à même de prendre la plus grande partie du blâme. En ce sens, si les élèves qui sont livrés à un professeur au début d'un cours ne souffrent pas de carences majeures, et s'ils ont réussi le niveau précédent, le professeur devrait être à même de les amener tous vers la réussite, faute de quoi, il devrait se remettre en question. On comprend toutefois que les élèves peuvent passer par toutes sortes de difficultés latérales qui font en sorte que leur motivation diminue ou que leur disposition à continuer d'assurer les mêmes performances change. Nonobstant, le professeur a tout à gagner à se mettre comme objectif qu'il doit mener ses

élèves à la réussite sous peine d'être tenu personnellement responsable de tous les cas d'échec.

Devant l'énoncé qui affirmait que le professeur doit assumer une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève, les collègues ont vite couru aux précautions en évoquant les cas où ils ont fait l'impossible et où certains élèves trouvaient encore moyen d'échouer. Devant cela, nous avons évoqué un argument assez simple que nous avons formulé sous une forme interrogative : « Quand est-ce qu'on est certain d'avoir fait tout son possible? » Nous avons évoqué l'évolution normale de chacun d'entre nous qui fait en sorte qu'au début de notre carrière, par manque d'expérience, il peut nous échapper un pourcentage d'élèves qui échouent, mais que ce pourcentage va normalement en diminuant. Notre expertise et notre professionnalisme peuvent-ils faire en sorte que les échecs deviennent tellement rares que l'on pourrait à toutes fins pratiques, signer au début de nos cours un contrat de réussite avec chacun de nos élèves, pourvu que les clauses de ce contrat soient respectées à la fois par le professeur et par l'élève? Devant un tel contrat, ne pourrait-on pas affirmer d'avance que tout élève qui respecte toutes les clauses du contrat a droit à réussir, et ce au moins autant qu'il a réussi jusque-là? L'élève qui échouerait alors serait celui qui brise les ententes, et un professeur bienveillant serait tellement précis à ce niveau qu'il surveillerait minutieusement ces tentatives de bris de contrat dès qu'elles surviennent, de sorte à rappeler l'élève à l'ordre et à ne pas lui laisser la possibilité de s'engouffrer.

Si par exemple une des clauses du contrat consiste pour l'élève à ne jamais manquer un cours sans raison majeure, le professeur pourrait intercepter l'un ou l'autre de ses élèves dès qu'il manque un cours et exiger de lui la raison majeure convenue, faute de quoi il lui servira un sévère avertissement à l'effet qu'il vient déjà de faire un premier bris important à son contrat et que si cela devait se répéter encore, il perdrait son droit de réussir qui est justement conditionnel au respect de toutes les clauses du contrat. Il serait également possible devant une première infraction de ce type d'exiger une compensation importante, comme par exemple celle d'arriver au prochain cours avec un résumé substantiel du contenu de ce cours auquel l'élève a été absent, et ce soit en lisant un chapitre ou un texte donnés, soit en faisant le tour de plusieurs condisciples volontaires qui pourraient lui fournir une copie de leurs notes de cours, lui permettant ainsi de reconstituer l'essentiel du cours manqué et de le faire vérifier par le professeur ou par une équipe de condisciples. Bref, avant de jeter le blâme sur l'élève qui échoue, l'enseignant professionnel ne devrait-il pas épuiser ses recettes pédagogiques et s'assurer que, de son côté, il a fait tout ce qui est en son pouvoir pour éviter un échec même partiel.

Devant les questions qui sous-entendaient une telle prise en charge par l'enseignant des conditions qui devraient assurer des résultats positifs, nos collègues ont réagi dans cette section de multiples manières : les uns en reconnaissant carrément que s'il est du devoir du professeur de bien enseigner, il est du devoir de l'élève de bien apprendre, suivant le principe du « chacun son

métier »; d'autres ont évoqué des cas où ils ont tout fait pour sauver quelqu'un sans y réussir; d'autres ont évoqué l'influence des pairs qui emporte parfois un élève en dehors de la zone de sécurité à laquelle le professeur voudrait le confiner... Et ce n'est qu'une infime minorité de nos collègues qui a semblé accepter d'assumer la responsabilité de l'échec de chacun de leurs élèves.

À la fin de cette section riche et complexe, nous sortons avec une double conviction : la première concerne la certitude que l'on peut diminuer sensiblement les échecs de ses élèves et cheminer ainsi avec eux vers un horizon d'échec zéro; la deuxième est que ce taux d'échec qui irait en s'amincissant correspondrait réellement à une plus grande maîtrise des compétences escomptées par les cours et n'est aucunement le fruit d'une normalisation artificielle qui transpose tous les résultats d'un groupe vers le haut de sorte à s'assurer que les plus faibles sont rendus au niveau de la note de passage. De fait, cela pourrait se faire pour corriger certaines imperfections dans les moyens de contrôle pris pour évaluer les élèves, mais à la seule et unique condition que celui qui est en bas de l'échelle a bel et bien acquis une maîtrise suffisante de la compétence attendue.

Le fait pour le professeur d'accepter a priori la responsabilité de tous les échecs qui surviennent avec lui pourrait faire en sorte que les échecs deviennent rares et peut-être même avec le temps totalement absents, et que même quand ils surviennent, il sera surtout porté à réexaminer la situation pour se rendre compte qu'il aurait pu intervenir à tel ou tel moment pour empêcher que cela arrive, ce qu'il pourrait faire éventuellement les fois subséquentes et faire ainsi profiter les élèves de son propre progrès pédagogique..

Il va de soi que tout cela met sur les épaules du professeur une lourde responsabilité mais qu'en contre partie, cela l'amène à devenir un « athlète de la pédagogie » et un professionnel qui n'accepte pas de manquer son coup, parce qu'il est convaincu que là où il y a un problème, il y a aussi une solution, et que personne n'est mieux placé que lui pour trouver de telles solutions devant les problèmes pédagogiques.

Voilà qui termine cette réflexion collective sur ce dossier chaud de l'évaluation qui est au cœur de nos activités professionnelles. Comme on peut le constater, les professeurs sont sensibles aux diverses composantes de l'évaluation et à l'ensemble des problèmes posés par leurs pratiques évaluatives, mais ils ne sont pas prêts à assumer la responsabilité de tous les échecs de leurs élèves. Par ailleurs, il y a de quoi s'instruire à la lecture des commentaires de nos collègues du réseau qui communiquent leurs expériences à l'occasion de cette enquête. Et quand on aura fait le tour de ces questions soulevées par ce dossier, on comprendra sans doute un peu mieux son importance et notre responsabilité collective qui y est impliquée, et l'on pourra vraisemblablement compatir avec ceux de nos collègues qui estiment qu'ils ne sont pas rendus au bout de leur rouleau malgré le grand nombre d'années d'expérience qu'ils ont dans le corps, et

qu'il est probablement compréhensible que le professeur puisse assumer une part grandissante de responsabilité dans l'échec de chacun de ses élèves.

4.1.6 Section 6 : En faisant le bilan de mon activité pédagogique

4.1.6.1 L'idée derrière cette section

Cette section, comme son titre l'indique, cherche à faire un bilan global de l'activité pédagogique de l'enseignant, en l'amenant à réfléchir sur sa perception de lui-même comme enseignant, et sur la perception qu'il pense que les élèves ont de lui. En outre, on l'amène également à prendre position à l'égard de l'atteinte des objectifs qu'il se donne avec ses élèves et des objectifs fixés par son programme à l'endroit de sa discipline. Afin de restreindre ce bilan, nous avons réduit la perception que le professeur a de lui-même, de même que la perception que les élèves ont de lui, au seul aspect de la passion d'enseigner ou de la capacité de motiver les élèves dans leur apprentissage.

4.1.6.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Statistiques descriptives			
Section 6 : En faisant le bilan de mon activité pédagogique	N	Moy	Éc T
Q044 Mes élèves me perçoivent comme passionné par mon travail	254	4,4	0,7
Q046 Je réalise les objectifs du programme avec mes élèves	248	4,2	0,5
Q043 Je me perçois comme un(e) enseignant(e) qui réussit à motiver les élèves pour l'apprentissage	253	4,2	0,7
Q045 Je réalise mes objectifs avec mes élèves	255	4,0	0,4
	m des m	4,2	

Tableau 16 : Tableau des moyennes pour la section 06

4.1.6.3 L'analyse des réponses

En regardant d'abord le choix des réponses dans le tableau des fréquences, on se rend compte que moyenne à ces quatre questions qui constituent cette section est très élevées, soit 4,2 sur 5. En tête de file, il y a la perception que les élèves auraient de leurs enseignants, mais estimée par ces derniers, comme étant des passionnés par leur travail. Cette perception est très positive (4,4/5). Ensuite suivent les trois autres énoncés avec une même moyenne de 4,2 et qui concernent, d'une part, la perception de soi par l'enseignant comme un motivateur de ses élèves, et, d'autre part, l'atteinte des objectifs aussi bien ceux fixés par l'enseignant que ceux prescrits par le programme. Regardons maintenant de plus près les commentaires fournis par les répondants pour chacun de ces énoncés.

1- Mes élèves me perçoivent comme passionné par mon travail. (Q44)

Si la moyenne que s'accordent les professeurs sur cette question est assez élevée, les commentaires ne sont ni nombreux ni très significatifs. Il fallait d'ailleurs s'y attendre. Il est juste question d'une perception sans doute subjective. La plupart des commentaires reviennent au fait que certains élèves ont dit aux enseignants concernés qu'ils les perçoivent comme des êtres passionnés, mais il ne s'agit en aucun cas d'une évaluation en bonne et due forme que ces enseignants auraient passée à leurs élèves ou que l'administration de leurs collèges leur aurait passée.

Cet élément subjectif dans cette partie du questionnaire était tout à fait attendu, car comment les gens auraient pu répondre autrement à ces quelques questions telles que nous les avons énoncées. Mais nous avons quand même atteint nos objectifs ici, car ce qui était recherché, c'est la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes et de la manière dont leurs élèves les voient, toujours selon eux. Voici comment quelques-uns de ces enseignants justifient la manière positive avec laquelle leurs élèves les perçoivent :

Une question de commentaires

- C'est d'ailleurs le commentaire le plus fréquent que je reçois lorsque les étudiants font l'évaluation de mon cours.
- C'est le commentaire qui revient le plus souvent dans mes évaluations...
- Commentaires réguliers à cet effet...
- En tout cas, ils me le disent.
- On me l'a déjà dit.
- On me le dit à toutes les sessions.
- C'est, je crois, le plus revalorisant compliment que mes étudiants peuvent me faire et de pouvoir leur transmettre l'amour de ma matière.

Une question d'attitude

- Le fait est que j'enseigne toujours avec enthousiasme. Je suis convaincue de l'importance de ce que j'enseigne et j'aime voir dans leurs yeux qu'ils en ont pris conscience.
- Ouais je trippe sur des applications pratiques sur ordinateur que peuvent d'outils didactiques.
- L'enthousiasme, c'est ce qui manque le plus dans notre société actuelle. Jésus a dit les tièdes je les vomirai de ma bouche.
- Et ils aiment ça. C'est la condition première pour transmettre une matière.

□ Une certaine évaluation

- Je me base sur une rencontre entre mes élèves et mon supérieur immédiat afin d'analyser cette question.
- Une certaine difficulté à répondre à cette question.
- I cannot answer how someone else feels.
- I have my days...;0)
- C'est ma première année d'enseignement au collégial, il est difficile de répondre à cette question dans ce contexte.

2- Je me perçois comme un(e) enseignant(e) qui réussit à motiver les élèves pour l'apprentissage (Q43)

Alors que la perception des élèves à l'endroit de la motivation du professeur est surtout présumée positive, la perception du professeur par lui-même comme réussissant à motiver ses élèves pour l'apprentissage est un peu plus nuancée. De fait, environ la moitié des commentaires est positive et l'autre moitié est plutôt sceptique. Voici d'abord ce que nous disent ceux qui ont une perception nettement positive de leur capacité de motiver :

- C'est ma force! Je monte encore sur les bureaux! Je me fâche, je fais des montées de lait! Bref, je mets beaucoup de passion dans mon enseignement et les étudiants en redemandent. Mais il ne faut pas que le show prenne la place de la pédagogie!
- Est-ce prétentieux de répondre fortement en accord? Désolé!
- I didn't I think that I would have lasted this long.
- Il m'apparaît que c'est une de mes qualités principales d'avoir la capacité de motiver.
- Ils me le disent majoritairement et l'écrivent dans les évaluations.
- J'ai heureusement jusqu'à date réussi, en étant dynamique et enthousiaste, à motiver mes étudiants.
- Je cherche toujours à faire le lien entre la matière et la réalité; pour que les élèves voient l'utilité de ce qu'ils apprennent et s'en souviennent. C'est ça la motivation (il n'y a pas que la note à l'examen qui compte); le contenu doit être signifiant.
- Les élèves doivent par contre être conscients qu'ils ont un rôle à jouer pour leur propre motivation.
- Mes approches pédagogiques font en sorte que les élèves sont fortement motivés
- Ordinairement, je réussis à en convaincre quelques-uns à se diriger vers mon domaine.
- This is a prime consideration.

Quant à ceux qui nuancent cette perception positive et qui la questionnent, voici comment ils le font :

- Cela dépend de ma propre motivation.
- Des élèves me le disent. Par contre, d'autres me trouvent trop exigeante et m'accusent ainsi de les démotiver.
- J'ai de temps à autre des doutes.
- J'ai parfois de la difficulté à leur faire prendre conscience de l'importance de la matière enseignée, à cause de ma méthode pédagogique axée sur leur propre débrouillardise et autonomie. Ils sont souvent en réaction face à cette méthode.
- Je pense faire honnêtement mon travail; cela va bien avec certains, moins bien avec d'autres.
- J'essaie, mais l'intérêt pour la matière joue également.
- Oui, en classe surtout. Je me questionne toutefois sur la manière de les amener à l'imputabilité et à faire leur lecture.
- Parfois oui, parfois non. Il y a toujours place à amélioration, bien entendu...
- S'agissant de programmes techniques, mon influence n'est pas aussi marquée que je le souhaiterais.

3- Je réalise mes objectifs avec mes élèves (45)

Mis à part quatre commentaires qui affirment une atteinte très satisfaisante des objectifs fixés, en général, les commentaires relatifs à cette question sont plutôt modérés, dans le sens que les gens estiment réaliser leurs objectifs en bonne partie, mais pas autant qu'il le faut ou qu'ils le désirent.

Une satisfaction évidente pour un petit nombre

- À moins d'imprévu, (maladie, accident ou autre), mes objectifs sont généralement atteints.
- En fait, je l'espère! Mes selon les commentaires des étudiants je crois que j'y parviens!
- Je suis fière de moi, lorsqu'un élève me dit qu'il s'est découvert un talent (par exemple en couleur, en peinture) qu'il ne pensait pas avoir.
- Les objectifs sont atteints et même au delà.

Une satisfaction plutôt modérée pour la majorité des répondants

- Il va arriver selon le groupe que nous n'arrivions pas à rencontrer les attentes. Mais s'il faut répéter le livre parce que les lectures ne sont pas faites, on ne peut aller très loin.
- L'idéal serait d'arriver à des moyennes générales de 90% avec tous les élèves... Impossible. Mais je me dis que je dois faire tout ce que je peux pour tendre vers cela. Si je fais de mon mieux et que les élèves font de même, alors j'ai atteint mes objectifs, quels que soient les résultats.
- Outre la compétence et ses éléments, j'ai des points qui me tiennent particulièrement à coeur. Rigueur de pensée et méthodologie sont parmi mes préférés... On ne peut pas nécessairement les réaliser tous avec tous les élèves et en tout temps.

- Unless student questions and recent world developments cause a valid deviation from our plans.
- Ce serait beau si on avait 100%, mais comment?
- Il faudrait une espèce de miracle pour justifier la cote «toujours». Il y a toujours assez de progrès pour que mon ego de pédagogue ne soit pas mis à mal.
- J'ai souvent l'impression que je veux plus qu'eux. Je ne les ferai quand même pas passer malgré eux, bâtinse!
- Mes objectifs sont très élevés; beaucoup axés sur l'éducation et non seulement la matière. Je vis donc parfois de la déception dans l'attente de mes objectifs. Mais les objectifs du ministère sont la plupart du temps atteints.
- Parfois, il faut aussi réaliser que NOS objectifs étaient trop élevés : ce n'est pas de niveler par le bas comme plusieurs ont souvent tendance à le faire, c'est plutôt de donner autant mais d'avoir des exigences réalistes en retour.
- Les objectifs du cours (ministériels ou institutionnels), c'est une chose. Mes objectifs personnels, c'en est une autre. Dans les deux cas, je crois que tout prof s'efforce de les réaliser, dans la mesure d'une participation active des élèves et d'un goût que ceux-ci développent pour la matière enseignée.

Une question floue pour certains

Cette question a semblé peu claire pour certains :

- Mes objectifs = objectifs du cours?
- Différence entre mes objectifs et ceux du programme (question 46)????
- Je ne suis pas sûre de comprendre la question toutefois.
- Question trop vague.

4- Je réalise les objectifs du programme avec mes élèves (46)

Cette question, comme la question qui la précède, est à peu près de même nature et elles obtiennent toutes les deux des commentaires relativement similaires. Il y a donc de la consistance chez nos répondants.

Pleine satisfaction

- À toutes les sessions, le contenu des plans-cadres de mes cours est abordé en classe.
- Avec les plans-cadre difficile de passer à côté!
- Ça c'est le minimum! Et le minimum, ce n'est jamais un critère de stimulation pour des étudiants.

- Je suis toujours conscient des objectifs, je les respecte et, grosso modo, je les atteins.
- Pas sorcier, ils sont tellement flous!

□ **Satisfaction mitigée**

- Au tout début d'une carrière, c'est difficile : on manque d'expérience et on peut ne pas avoir le temps d'atteindre tous les objectifs. Avec l'expérience acquise, et encore plus facilement si je répète un cours, je rencontre les objectifs. Il est important de respecter autant que possible les objectifs du programme : cela fait parti de mon contrat. Mais cela se fait généralement au détriment des étudiants les plus faibles qui ne peuvent suivre le rythme.
- Cela dépend de ce qu'ils y mettent.
- Dans un monde idéal, oui. Tous et en tout temps.
- Getting students ready for university demands being demanding.
- J'aurais répondu "toujours" mais ces dernières sessions, j'ai eu des groupes particulièrement difficiles qui m'ont empêchée de réaliser les objectifs dans la mesure habituelle.
- Je l'espère! Par contre, certains étudiants ne rencontrent pas les objectifs du programme!
- Mais le niveau d'intégration va varier.
- MOI, je me rends jusqu'à la fin de ma matière. Mais EUX parfois non... ce sont des cas rares d'échecs.
- Si le "programme" désigne le Plan de cours, oui, en principe.

□ **Incompréhension**

- Je ne sais pas; cela m'apparaît très large. Suis-je responsable de l'ensemble des objectifs du programme? Il me semble que non. En tout cas, ce n'est pas évident.

À la lecture de ces commentaires relatifs à la perception de soi comme motivant ou à celle que l'enseignant a de la vision que les élèves ont de lui comme un être passionné, on peut conclure qu'en général les enseignants estiment que la vision des élèves à leur endroit est très positive et que leur propre vision d'eux-mêmes l'est aussi, mais que dans les deux cas, il y a de place pour l'amélioration.

Quant à l'atteinte des objectifs que ce soit ceux fixés par le professeur lui-même ou ceux prescrits par le programme, on peut dire que les avis sont partagés, mais qu'il y a plus de commentaires qui indiquent du chemin à faire pour l'atteinte de ces objectifs qu'il n'y en a qui indiquent une satisfaction évidente à cet égard. Et cela est à prendre d'une manière plutôt positive, car il signifie que les enseignants sont conscients du travail à faire pour améliorer la situation dans ce sens. Il reste toutefois que du point de vue quantitatif, les résultats dans l'ensemble montrent plutôt une nette satisfaction des répondants, car déjà atteindre une bonne partie des objectifs est

sans doute très positif, et ce d'autant plus que le reste est à venir.

4.1.6.4 La conclusion de cette section

La passion d'enseigner telle que vue par le professeur et telle qu'estimée par lui chez ses élèves était au cœur de ce bilan de l'activité pédagogique de l'enseignant, de même que l'atteinte des objectifs que le professeur se fixe et de ceux fixés par le son programme.

Même si tout cela baigne dans la pure subjectivité, on peut dire qu'un bon taux de satisfaction marque les enseignants à ce propos. La perception des élèves est surtout vue à travers ce que certains élèves disent à leur professeur et non au moyen d'une évaluation en bonne et due forme. N'empêche que ce que nous cherchions à mesurer ici, c'était justement la perception de nos collègues à ce propos.

Du côté de la perception que les élèves ont de leurs professeurs, selon ces derniers, on se contente d'une simple présomption d'une vision positive; quant à la perception du professeur par lui-même comme réussissant à motiver ses élèves pour l'apprentissage, elle est explicite, mais elle est partagée entre l'enthousiasme et le doute.

Pour ce qui est de l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant ou ceux fixés par le programme, on peut dire que l'évaluation de nos collègues est surtout modérée, et que, pour une bonne part, ils estiment ne pas atteindre ces objectifs autant qu'ils le désireraient.

Bref, on pourrait dire que le bilan de l'activité pédagogique des enseignants du collégial est plutôt satisfaisant, mais qu'il y a de place pour l'amélioration. Cela signifie que les enseignants sont conscients du travail à faire pour améliorer leur situation pédagogique, mais qu'ils peuvent déjà compter sur ce qui est réalisé et qui est déjà passablement intéressant, ce qui explique le score relativement élevé du côté des résultats quantitatifs : de 4 à 4,5 sur 5.

4.2 Deuxième catégorie : Le cœur de notre métier (la relation avec les élèves)

Introduction à cette catégorie du questionnaire

Nous avons été amenés à cette partie du questionnaire en recherche des attitudes pédagogiques importantes.

De fait, si la partie précédente de ce questionnaire portant sur la préparation et la prestation des cours, sur les aptitudes des élèves et les travaux qui leur sont destinés, et sur l'évaluation des apprentissages nous a placés au centre de notre profession, la présente partie portant sur la relation avec les élèves nous place au cœur le plus sensible de notre profession.

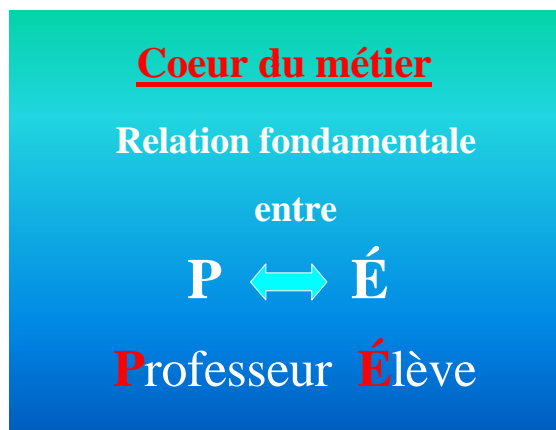


Tableau 17 : Deuxième catégorie (le cœur du métier d'enseignant)

Cette partie permet de se poser les questions suivantes :

- Comment caractériser l'ensemble de la relation avec les élèves?
- Quelle est la qualité de la présence et de l'attention aux élèves?
- Quels sont les moyens utilisés pour identifier les besoins des élèves et leurs difficultés?
- Quel type d'intervention faut-il envisager avec les élèves?
- Comment se situer par rapport à l'émotivité et à l'aide particulière des élèves?
- Comment s'organiser pour tenir compte des difficultés cognitives des élèves?
- Etc.

Cette partie branchée sur la relation entre le professeur et ses élèves est à la base de la relation professionnelle dans laquelle le professeur organise son métier avec ordre et rigueur. Elle peut être à la racine de la réussite des élèves ou de leur échec, et c'est par elle qu'il faut passer pour corriger le tir et pour ajuster la situation quand les choses ne fonctionnent pas comme désiré. En fouillant dans cette partie, nous avons été amenés à entamer une sérieuse étude de l'intelligence émotionnelle qui régit à la fois la perception et la gestion de soi ainsi que la

perception et la relation avec autrui. Plus nous approfondissions notre connaissance de ce domaine de l'intelligence émotionnelle, plus nous étions convaincus que cette partie de la relation prof-élèves était le cœur sensible de la réalité pédagogique. Aussi lui avons-nous consacré vingt-sept questions partagées en trois sections. La première s'arrête sur l'impact des premiers contacts avec les élèves et donc sur le démarrage de la relation prof-élèves. Nous y avons insisté sur l'importance de créer dès le départ une ambiance de confiance, de sécurité, de dialogue, d'échange et d'interaction avec les élèves. Pour cela nous avons vérifié si le professeur sait se mettre à l'aise avec les élèves dès ses premiers contacts, s'il sait créer un climat de confiance, s'il explique clairement aux élèves le type de relation qu'il privilégie avec eux de même que ses exigences et ses attentes. En somme, nous avons cherché à voir si dès le départ, le professeur est préoccupé d'établir une relation humaine avec ses élèves, avant même d'essayer de leur passer la matière, et ce dans le but de faciliter pour eux les conditions d'apprentissage.

Ensuite, nous avons abordé une deuxième section portant sur l'impact émotif quotidien de la relation du professeur avec ses élèves. Dans cette section nous avons cherché à vérifier si le professeur est toujours conscient de l'impact émotionnel de ses paroles et de ses actions, s'il sait rassurer les élèves quant à leur capacité de réussir leurs cours et s'il fait attention pour ne pas générer des blocages émotifs pouvant nuire à l'apprentissage chez ses élèves, s'il s'intéresse à des événements quotidiens qui comptent pour ses élèves, s'il prend des attitudes d'encouragement et de félicitation à l'endroit de ses élèves quand ils réussissent des parties de leur apprentissage, s'il sait utiliser l'humour dans diverses situations de sa relation avec les élèves et s'il est capable de reconnaître et d'accepter les erreurs quand il en commet avec ses élèves.

Dans une troisième section portant sur la relation d'aide aux élèves et les conditions susceptibles de générer leur motivation, nous avons cherché à savoir si le professeur développe des techniques de détection des élèves en difficulté dès le début de la session et s'il a recours à des formes d'aides individuelles pour les aider; s'il propose à ses élèves des méthodes pour améliorer chez eux la prise de notes, la gestion du temps, la gestion du stress; s'il tient compte des suggestions de ses élèves dans ses décisions et s'il encourage ces derniers à identifier et à développer leurs talents individuels.

Bref, toutes ces questions qui, à certains égards auraient pu être interprétées comme une ingestion dans la vie privée du professeur, ont été très bien accueillies par les collègues du réseau, qui nous ont révélé beaucoup de leurs pratiques relationnelles que nous sommes heureux de partager avec l'ensemble de nos collègues.

Contenu de cette catégorie

Voici comment se présente cette partie sur la relation avec l'élève dans ses trois sections et dans les questions intégrales auxquelles ont répondu les collègues qui ont pris part à cette enquête :

- **Section 7** : En pensant à l'impact des premiers contacts avec mes élèves...

47. Dès le début de mes cours, je crée une ambiance de dialogue, d'échange et d'interaction avec mes élèves.

48. Dès le début de ma relation avec mes élèves, je me sens à l'aise.

49. Lors de mes premiers contacts avec mes élèves, je réussis à créer un climat de confiance.

50. Dès le début des cours, j'explique à mes élèves le type de relation que je privilégie avec eux.

51. Dès le premier cours, je présente clairement mes exigences à mes élèves.

52. Dans mes contacts avec mes élèves, j'établis une relation de camaraderie.

53. Dès les premiers cours de la session, j'apprends les noms de mes élèves.

54. Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne.

- **Section 8** : En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves ...

55. Je suis toujours conscient que mes paroles et mes actions ont un impact émotionnel sur mes élèves.

56. Je rassure mes élèves quant à leur capacité de réussir mon cours.

57. Je m'intéresse aux situations agréables ou difficiles que vivent mes élèves.

58. Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente.

59. Je félicite mes élèves lorsqu'ils réussissent une tâche difficile.

60. Je fais attention pour ne pas générer chez mes élèves des blocages émotifs pouvant nuire à leur apprentissage.

61. En classe, je gère avec souplesse les règles établies pour le fonctionnement du groupe.

62. Je suscite l'humour dans les contacts avec mes élèves.

63. Devant mes élèves, je reconnais et j'accepte mes erreurs quand j'en fais.

- **Section 9** : En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation...

64. J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine.

65. Je propose à mes élèves des méthodes pour la prise de notes.

66. Je propose à mes élèves des méthodes pour la gestion du temps.

67. Je propose à mes élèves des méthodes pour se préparer à des examens.

68. Je propose à mes élèves des méthodes pour gérer le stress.

69. J'ai recours à des formes d'aide individuelle pour les élèves en difficulté.

70. Je justifie aux élèves les tâches que je leur propose.

71. Je tiens compte des suggestions de mes élèves dans mes décisions.
72. Je prends le temps de parler avec les élèves des choses qui les intéressent au quotidien.
73. J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels.

Arrêtons-nous maintenant sur chacune de ces sections et surtout sur les réponses de nos participants.

4.2.1 Section 7 : En pensant à l'impact des premiers contacts sur mes élèves

4.2.1.1 L'idée derrière cette section

L'idée de base derrière cette section est la suivante : comme la relation avec les élèves est primordiale, il faut en être conscient et la planifier dès les premiers contacts. En ce sens, le professeur a tout avantage à placer l'élève dans une perspective relationnelle de sécurité et de confiance dès son premier cours. De fait, le premier contact avec les élèves devrait surtout se faire dans cette perspective, alors, avant d'aller au contenu disciplinaire, le professeur gagnera à se préoccuper de la relation humaine qui s'établit dans sa classe et de l'ambiance dans laquelle se déroulent les premiers contacts avec ses élèves. Il est essentiel que cette ambiance en soit une d'échange et d'interaction sincère de sorte à mettre le professeur et ses élèves à l'aise et de sorte à générer immédiatement un climat de confiance réciproque. Cela n'empêchera pas le professeur de mettre au clair ses exigences et le type de relation qu'il privilégie avec ses élèves.

Bref, il est question surtout de sensibiliser les collègues au fait que les premiers contacts avec leurs élèves ont des objectifs affectifs et relationnels qui doivent en quelque sorte avoir priorité sur les objectifs cognitifs et disciplinaires, et qui, tout compte fait, se traduiront par de meilleurs résultats sur le plan de l'apprentissage. Bien sûr, ces premiers contacts devraient être représentatifs de ceux du reste de la session, et c'est pourquoi, cette partie ne s'arrête pas à cette première section consacrée aux premiers contacts; cela continue dans les deux autres sections que nous expliciterons tantôt. Pour le moment, regardons du côté des résultats ou des réponses de nos collègues aux énoncés de cette première section.

4.2.1.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Statistiques descriptives			
Section 7 : En pensant à l'impact des premiers contacts sur mes élèves	N	Moy	Éc T
Q051 Dès le premier cours, je présente clairement mes exigences à mes élèves	274	4,5	0,7
Q047 Dès le début de mes cours, je crée une ambiance de dialogue, d'échange et d'interaction avec mes élèves	274	4,4	0,8
Q049 Lors de mes premiers contacts avec mes élèves, je réussis à créer un climat de confiance	272	4,3	0,7
Q050 Dès le début des cours, j'explique à mes élèves le type de relation que je privilégie avec eux	269	4,0	1,0
Q048 Dès le début de ma relation avec mes élèves, je me sens à l'aise	276	3,9	0,9
Q053 Dès les premiers cours de la session, j'apprends les noms de mes élèves	274	3,9	1,2
Q054 Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne	274	3,6	1,1
Q052 Dans mes contacts avec mes élèves, j'établis une relation de camaraderie	271	3,5	1,0
	m des m	4,0	

Tableau 18 : Tableau des moyennes pour la section 07

4.2.1.3 L'analyse des réponses

Le choix des réponses dans le tableau des fréquences, nous révèle une moyenne de 4 sur 5. Cela veut dire que nos collègues sont en général en accord avec nos énoncés. Les énoncés 51,47 et 49 se situent en haut de la moyenne; l'énoncé 50 marque justement cette moyenne et les autres sont en deçà. Le dernier énoncé, l'énoncé 52, obtient le score le plus faible.

On peut noter que l'énoncé 51 qui a la plus haute moyenne est celui qui consiste pour le professeur à présenter ses exigences à ses élèves. Il est suivi par celui qui vise à créer une bonne ambiance de dialogue, d'échange et d'interaction avec les élèves, et ensuite par celui qui cherche à établir un climat de confiance dans la classe. Ce qui serait théoriquement souhaitable ici, c'est de réserver les exigences du professeur à plus tard, après que l'ambiance soit vraiment installée, mais ce n'est pas très grave, puisque tout cela est concomitant et qu'il arrive dans une première rencontre et donc à l'intérieur d'une première unité de temps.

De fait, on peut dire que les répondants sont cohérents dans leur choix, car, aux premiers contacts, ils ne sont pas entièrement gagnés à l'idée qu'il faille faire prédominer l'aspect relationnel sur l'aspect cognitif. Après tout, peuvent-ils penser, « nous ne sommes pas à la maternelle, et nous sommes avant tout des spécialistes d'une matière, d'une discipline, et nous

sommes payés pour l'enseigner». Ceci est corroboré par la position de l'énoncé 54 qui se lit comme suit : « Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne » et qui occupe l'avant dernier rang de cette section. Cela indique l'attitude dans laquelle on se présente en général à ce premier cours : d'abord pour enseigner une matière et ensuite pour établir une relation avec les élèves. Or ce qui est visé dans cette section, c'est justement de renverser ce pattern afin de prioriser la relation et de lui subordonner en quelque sorte le contenu disciplinaire, et ce dans le but avoué d'améliorer les résultats sur le plan cognitif.

Regardons maintenant de plus près les commentaires fournis par les répondants pour chacun de ces énoncés dans l'ordre de préférence des répondants.

1- Dès le premier cours, je présente clairement mes exigences à mes élèves. (Q51)

Les commentaires sur cet énoncé sont pratiquement tous en faveur de cette présentation des exigences dès le premier cours. Toutefois, il y a deux collègues qui ont des réserves à cet effet : le premier écrit : «D'autres opérations doivent précéder la présentation des exigences. Je préfère entrer d'emblée dans le vif de la matière. Il sera temps, à la fin du cours ou au cours suivant, de présenter mes exigences». Pour ce collègue, il s'agit de plonger en plein cœur de la matière avant de parler d'exigences et de détails et de détails méthodologiques. Le « vif de cette matière » , c'est le contenu, et il n'est pas question d'aller vers autre chose avant. Pour le deuxième collègue, cet aspect est bien tranché, puisqu'il écrit ceci : « Je n'ai pas le temps de le faire au premier cours. Au premier cours je privilégie la relation. Je me présente et je leur propose une activité de présentation et d'introduction au cours. » Ces deux réactions représentent deux tendances opposées et qui peuvent se confronter : la première veut prioriser la matière, le contenu, le cognitif sur le relationnel et sur l'affectif, alors que la seconde veut prioriser l'aspect relationnel sur l'aspect cognitif. Mais ces deux collègues ont peut-être l'un et l'autre extrapolé leur interprétation de l'énoncé qui cherchait seulement si lors du premier contact le professeur présente clairement ses exigences d'une façon générale, ces dernières peuvent être disciplinaires, procédurales ou relationnelles.

Quant aux autres répondants, ils ont tout simplement enregistré leur accord avec l'énoncé, et certains d'entre eux ont ajouté des nuances ou des commentaires sur leurs façons de procéder.

Voici comment s'expriment nos collègues à ce propos :

- Au 1er cours je leur dis en ces termes : "voici ce à quoi je m'attends de votre part"
- Cela me semble fondamental. Ils peuvent alors décider d'embarquer ou pas.
- Comment peut-il en être autrement?
- Important que ce soit clair!
- Je crois que cela évite plusieurs imbroglios par la suite quant à la poursuite du cours.
- Je veux que les étudiants sachent clairement la compétence à atteindre et comment nous y

arriverons.

- This is the basis. You have to let them know what you expect from them.
- Avec un bon plan de cours c'est facile. Il s'agit de bien le travailler pour que toutes les exigences y soient et que les étudiants aient cette information dès le début de la session.
- C'est important, surtout quand on veut développer un climat de confiance et de sérénité, dans lequel l'étudiant peut évoluer en sérénité. Avoir des exigences claires, les mêmes pour tous, pour tous les groupes permet de laisser de la place à des relations ouvertes, permettant à l'occasion la camaraderie et la connivence dans un cadre respectueux.
- C'est le temps de signer le contrat! On doit être clair. Les élèves apprécient que les exigences soient claires.
- C'est toujours un peu délicat à faire. J'ai de la difficulté à maintenir mes exigences en cours de session.
- De cette façon ils ne peuvent nous servir le sempiternel tu ne nous l'avais pas dit... on ne le savait pas...
- Disons que je précise certaines règles de fonctionnement relatives aux absences, aux délais pour la remise des travaux, etc. une sorte de code de conduite.
- En accord, toutefois, à l'automne, j'enseigne souvent aux p'tits nouveaux. Je sais que même si j'ai été claire, je devrai revenir régulièrement sur le sujet.
- I am very demanding and they like it. They know where they stand.
- Ils savent où ils s'en vont et ce qu'ils doivent faire pour y arriver.
- Je présente mes exigences et mes limites
- J'exprime mes attentes et le type d'atteinte de compétence que je vais mesurer lors de l'évaluation
- Le plan de cours contient un échéancier et l'explication des exigences.
- Le premier cours est toujours consacré au rôle de l'étudiant et au rôle de l'enseignant. Ce que je m'attends d'eux et ce qu'ils s'attendent de moi. Ce qui est souvent la même chose.
- Même si je le présente aux premiers cours, ça ne veut pas dire que c'est véritablement compris. Cependant je leur offre la possibilité de me présenter leur plan ou leur brouillon pour m'assurer qu'ils ont compris ce que je demande
- Oui je présente mes attentes et exigences. Je leur demande également les leurs.

Dans ces nuances, on voit les diverses attentes des collègues derrière cette opération : les uns veulent éliminer les imbroglios et mettre les choses au clair une fois pour toutes; les autres considèrent ce premier cours comme un contrat à faire signer; d'autres apprécient que les choses soient claires dès le départ et qu'elles soient même consignées dans le plan de cours; d'autres profitent pour exprimer leurs attentes ou pour faire exprimer aux élèves les leurs; d'autres sont conscients que cette présentation rapide du début ne suffira pas et qu'ils devront revenir sur le sujet plus d'une fois plus tard... Mais peu importent les nuances, les gens conviennent que c'est

là une chose à faire dès le premier cours que de présenter clairement ses exigences à ses élèves et partir la session du bon pied.

2- Dès le début de mes cours, je crée une ambiance de dialogue, d'échange et d'interaction avec mes élèves (Q47)

Il va de soi qu'un énoncé comme celui-ci ne peut obtenir que l'acquiescement des répondants, mais ce qui est surtout intéressant, c'est de voir comment les collègues le commentent ou ce qu'ils y mettent du côté qualitatif. Et en effet, en lisant ces commentaires, on a comme un accès privilégié à l'expérience réelle de nos collègues.

□ Un accord de principe

Les intervenants suivants sont simplement d'accord avec l'idée.

- Il ne faut pas oublier le limbique.....
- Je crois beaucoup à la relation pédagogique.
- Je ne pourrais pas travailler autrement.
- Le climat socioaffectif est primordial pour de bons apprentissages.
- Pour moi, c'est très très important.
- Respect.
- Souverainement important. La rhétorique et la pédagogie exigent la *captatio benevolentiae* et il est souhaitable que celle-ci ouvre la porte au dialogue.

□ Place à l'expérience

Les intervenants suivants, en plus d'être d'accord avec l'idée lui donnent couleur teintée de leur expérience pédagogique : les uns utilisent ce premier contact pour se présenter et demander aux élèves de se présenter également; d'autres ouvrent accordent un temps de questions aux élèves pour leur permettre de connaître le professeur et ses exigences. De cette façon les élèves se révèlent également par l'initiative qu'ils prennent et par le genre de questions qu'ils posent. C'est une idée à retenir; d'autres ont recours à l'humour; d'autres partagent notre vision pédagogique en affirmant que le lien affectif est essentiel pour ouvrir aux apprentissages; allant dans le même sens, un autre collègue estime que cette relation affective dès le départ est vraiment la vase sans laquelle l'apprentissage devient difficile et les élèves offrent plus de résistance; un autre suggère de faire un exercice de brise-glace en tout premier lieu; d'autres considèrent que c'est une façon de respecter ses élèves; un autre estime que c'est une façon de propager le feu sacré dès les premières minutes du cours. Autant dire que les professeurs ne manquent pas d'idées pour un démarrage réussi de leur premier cours, et dans ce qui suit, nous pouvons lire intégralement leurs suggestions dans ce sens :

- Au 1^{er} cours je me présente en demandant aux élèves de me poser des questions, pendant dix minutes, pour apprendre à me connaître comme personne, pas en tant que leur prof.
- C'est avec eux que je vais travailler donc je fais tout pour apprendre à les connaître.
- C'est bon de détendre l'atmosphère avec un peu d'humour.
- C'est ce qui "ouvre" aux apprentissages. Le lien affectif est essentiel. Je prends toujours des nouvelles d'eux. Comment ça va? Je prends le pouls de la classe et je donne aussi des nouvelles de moi. Souvent, on rit avant de commencer.
- C'est essentiel pour que les élèves puissent prendre conscience qu'ils ont droit à l'erreur et que c'est le meilleur moyen d'apprendre.
- C'est ultra important. Et je fais des efforts pour apprendre le plus de noms possible dès le départ.
- C'est une condition essentielle à l'apprentissage que de créer un lien avec les étudiants.
- C'est vraiment la base. Sans cette ouverture, l'apprentissage devient très difficile et les étudiants offrent plus de résistance.
- En faisant un exercice de brise-glace avant même de présenter le cours
- Je crois sincèrement que le professeur et les élèves doivent se respecter mutuellement et pour cela il est nécessaire de communiquer et d'échanger.
- Le feu sacré se propage dès les premières minutes, les regards des étudiants sondent le professeur.
- L'humour est un de mes moyens préférés.
- Pour pouvoir faire passer des objectifs, il faut d'abord et avant tout une relation de confiance qui soit agréable.

□ **Quelques nuances**

D'autres collègues ajoutent quelques nuances particulières tout en révélant leur propre expérience à ce propos. Voici ce qu'ils rapportent :

- Ce que je voudrais, c'est de toujours le faire mais je ne le réussis pas toujours.
- Il m'arrive de ne pas le faire. Et je m'en mords les doigts. Ce doit être une priorité. Cependant avec certains groupes je ne sais pas comment le faire.
- Cela fait partie des éléments que je voudrais améliorer dans mon enseignement.
- Dès le début si je sais qu'il s'agit d'un groupe dissipé, j'établis une discipline stricte. Alors, ils savent que je n'accepterai pas de folies dans mes cours. Je n'ai jamais de problèmes de discipline! J'aime faire de l'humour avec eux mais je le fais que lorsque je sais qu'après avoir rigolé, ils reviendront au sérieux. Si je ne pense pas qu'ils sont assez disciplinés pour reprendre leur sérieux, je ne blague pas avec eux.
- Faut-il préciser qu'à l'université il ne s'agit pas d'élèves, mais d'étudiants? Ce n'est pas tant le

mot qui compte que ce qu'il sous-tend. Normalement, on ne traite pas des étudiants comme des élèves : les premiers sont censés être adultes, responsables et autonomes, les seconds doivent être guidés.

- Il est très important de bien se situer et de questionner sur les attentes et les objectifs de "la clientèle".
- J'essaie de créer un intérêt envers la matière et son utilité dans leur profession.
- Malgré le très grand nombre de débuts de sessions que j'ai vécus, j'ai encore le trac de la première rencontre et ça m'amène à me présenter comme une personne intransigeante.
- Tout en gardant à l'esprit que l'étudiant n'est pas un copain, qu'il y a un respect de part et d'autre à instaurer dans un climat favorable à l'apprentissage.

3- Lors de mes premiers contacts avec mes élèves, je réussis à créer un climat de confiance (Q49)

Cet énoncé est un peu particulier, car il demande au répondant de mesurer sa performance par rapport à l'objectif exprimé, soit celui de réussir dès les premiers contacts à créer un climat de confiance. Les répondants peuvent se classer en trois catégories : ceux qui atteignent cet objectif sans problème; ceux qui tendent à l'atteindre, et ceux évitent de répondre directement à l'énoncé.

□ Ceux qui atteignent l'objectif sans problème

- À la fin de la première rencontre, comme les élèves savent exactement ce qui va se passer durant la session (dates de remises de travaux, dates d'examens, programme) je pense que la plupart d'entre eux se sentent entre les mains d'un capitaine qui tient bien la barre!
- C'est paraît-il une de mes forces. Je rends les élèves à l'aise.
- Dans un questionnaire où je demande de l'information sur chacun de mes élèves au 1er cours, il arrive qu'ils me disent avoir eu une première bonne impression de leur prof même si le cours paraît chargé.
- En fait, c'est l'objectif premier... non!?
- Je crois pouvoir dire que tel est le cas.
- Je pense qu'ils ont confiance en moi parce qu'ils voient que je possède ma matière et que mes critères et exigences sont clairement définis.
- Même remarque qu'en 47. C'est une condition essentielle à l'apprentissage
- Oui je fais mon possible pour créer ce climat de confiance.
- They usually learn to trust me pretty quickly; I can put myself to their level quite easily. I have the same background as they do.

□ **Ceux qui tendent à l'atteindre**

- Ça prend un peu de temps avant qu'on puisse affirmer qu'un tel lien existe et ce n'est pas toujours évident de le créer...
- Du moins, je l'essaie!
- Du moins, j'essaie.
- Je leur fais peur.
- J'essaie!
- La confiance naît et se développe au fil du temps. Disons que j'essaie d'instaurer un climat d'écoute.
- La confiance se gagne avec le temps, tout comme le respect. C'est davantage par une attitude ouverte, par l'empathie démontrée, par la cohérence entre les actes et les affirmations, que se développe une relation solide et que l'apprentissage s'enracine dans une estime mutuelle. Relation qui survit souvent au temps passé au cégep puisque les élèves gardent contact, reviennent voir leur prof, etc.
- La physique n'a pas toujours une bonne image...
- Manque de confiance en moi.
- Quand je connais bien le cours, c'est plus faisable.

□ **Ceux qui évitent l'énoncé**

- Cela dépend de chaque groupe, des étudiantes et des expériences antérieures de celles-ci.
- En tant que prof de stage, c'est la garantie de la réussite.
- Il faudrait leur demander!
- J'établis une discipline mais je suis très juste dans mes rapports et c'est la réputation que j'ai lorsque je reçois les étudiants en 2ème session du programme technique dans lequel j'enseigne. Ma réputation me précède!
- La présentation d'un bon plan de cours est sûrement un bon moyen.
- Trust is essential for good communication and learning.

4- Dès le début des cours, j'explique à mes élèves le type de relation que je privilégie avec eux. (Q50)

Quand on examine cette question, on se rend compte qu'elle sous-entend qu'il existe une typologie de relations et que le professeur est appelé à en choisir une pour caractériser la sienne avec ses élèves. Pourtant, ce n'est pas tout à fait dans cet esprit qu'elle est posée. Certains collègues nous ont pris à la lettre et ils nous ont posé la question s'il existe une typologie.

D'autres ont été plus conciliants mais en réfléchissant à la situation, ils se sont rendus compte

qu'ils ne s'arrêtent pas sur le type de relation qu'ils cherchent à établir avec leurs élèves. Cela tombe dans le domaine de l'implicite et alors l'élève le déduit de l'ensemble du comportement du professeur. Dans ce sens ce dernier n'a pas à spécifier le type de relation qu'il privilégie : il a juste à être lui-même et l'élève est assez intelligent pour le comprendre. Finalement, il y a un certain nombre de gens qui croient à une mise au clair de ce qui doit régir les liens entre le professeur et ses élèves, et ceux-là ont clarifié ce qu'ils entendent.

□ **Difficulté de caractériser un type de relation ou non-nécessité de le faire**

Les interventions dans cette rubrique varient beaucoup : certains se demandent si cela est faisable et s'il existe des types de relation ou des catégories parmi lesquelles on peut choisir son type de relation. D'autres affirment tout simplement qu'ils ne sont pas portés vers cette sorte de considérations. D'autres estiment qu'ils n'ont pas à donner de telles explications, car la relation est d'emblée ce qu'elle est : une relation de professeur à élèves et ça doit aller de soi. Bref, toutes sortes de nuances et de sons cloche tout aussi intéressants les uns que les autres. Regardons-les de plus près :

- Le type de relation... y a-t-il des catégories. Cette question me fait penser à une femme qui me demande "où en sommes-nous dans notre relation?"... ben voyons donc!!!! Alors mes étudiants, je m'attends à avoir avec vous une relation chaleureuse, mais non personnelle, un climat de confiance mais sans entrer dans les confidences, de partage mais sans partager une bière.
- De quelle manière sans tomber dans le psychologisme?
- J'avoue que je laisse cet aspect dans le domaine de l'implicite.
- Je n'ai pas à expliquer selon moi le type de relation que je privilégie; les élèves le vivent, le voient et le constatent d'eux-mêmes.
- Je ne suis guère porté vers cette sorte de considérations. Ma façon de faire devrait les instruire suffisamment sous ce rapport.
- Je suis leur prof. J'ai toujours supposé que cela se passait d'explications...
- J'explique de moins en moins; je me suis rendu compte que les étudiants comprenaient parfaitement le type de relation que je voulais établir avec eux. En fait, ils attendent clairement un certain type de relation. Quand cela ne se produit pas, l'enseignant a des problèmes. Heureusement, cela ne m'est jamais arrivé. Si cela m'arrivait, je ferais sans aucun doute un burn out!
- J'explique surtout ce que l'on va faire ensemble et comment nous le ferons.
- Sommes-nous dans notre relation?"... ben voyons donc!!!! Alors mes étudiants, je m'attends à avoir avec vous une relation chaleureuse, mais non personnelle, un climat de confiance mais sans entrer dans les confidences, de partage mais sans partager une bière.
- Mon échange se situe davantage en lien avec l'exigence envers la matière à intégrer et non sur la relation interpersonnelle.

- C'est une chose que je pourrais faire.
- Je devrais le faire.
- Je ne le fais pas. Je devrais, ce serait bien.

- Des façons de préciser le type de relation avec ses élèves et certaines justifications

- Cela fait partie de mon premier cours avec les étudiants. Je veux qu'il sache comment «me prendre». Ainsi, ils peuvent s'ajuster, sans être trop surpris de mes réactions.
- C'est un point que je travaille très fort. Je sais que d'établir une bonne relation avec mes élèves est crucial pour la motivation et l'intérêt des élèves. C'est très important de leur montrer mes couleurs d`s le début.
- Dès la première rencontre, il devient clair que je les considère comme des collègues de travail.
- I always tell them about co-operative learning and that I expect them to help one another.
- Il est essentiel de mettre cartes sur table dès le départ. Cela permet d'éviter les dérapages par la suite.
- Je débute avec une relation d'affaires basée sur l'atteinte des compétences qui sont au coeur du cours. Je mets beaucoup d'énergie afin de vendre la nécessité de ce cours dans le programme de formation.
- Je leur demande leurs attentes face au cours et je leur fais part des miennes.
- J'exige d'eux du sérieux pour leurs études. S'ils me perçoivent comme étant exigeante, alors je fais bien mon travail. Le programme de techniques juridiques est exigeant et le marché du travail l'est encore davantage.
- J'explique le type de pédagogie.
- J'explique ma conception pédagogique basée sur la réaction favorisant l'apprentissage.
- Même que je trouve que ça me prend du temps.
- Oui qu'on apprenne à se parler des vraies choses.
- Question de préciser mes attentes et de les aider à faire de même avec moi.
- They need to know I care. And I do.
- Vaut mieux clarifier la situation dès le début pour éviter déceptions et attentes non satisfaites...
- Je ne l'explique pas toujours, peut-être même rarement. Mais je fais toujours en sorte de l'atteindre cette relation. Elle est pour moi essentielle.

5- Dès le début de ma relation avec mes élèves, je me sens à l'aise. (Q48)

Cette question ouvre la porte à des confidences sur l'état d'âme des enseignants au tout début de leur cours. Nous savons tous qu'il se passe toutes sortes d'idées dans nos têtes de professeur quand on commence un cours ou même quand on le recommence peu importe le nombre de fois.

Ce qu'il y a d'exceptionnel dans les commentaires qui suivent, c'est que les collègues nous font des confidences sur leur état d'âme. Peut-être que l'anonymat a aidé à ces aveux, mais on ne peut faire autrement que de les trouver sincères sublimes.

Être à l'aise d'emblée quand on arrive en classe pour démarrer un cours avec un nouveau, cela n'est pas donné à tout le monde, car on a chacun ses appréhensions, ses peurs, ses craintes et ses hésitations. Par contre, si on est destiné à l'enseignement, il ne faudra pas que ce stress ou ce trac du départ nous soit nuisibles.

Les répondants se classent ici en trois catégories : il y a d'abord ceux qui sont nés pour être en avant d'une classe et qui se sentent comme un poisson dans l'eau, qui sont donc d'emblée à l'aise et dans un confort enviable. Il y a ensuite ceux qui sont fébriles, un peu anxieux, mais qui n'ont besoin que de l'étincelle du départ pour enclencher ce sentiment de sérénité et de bien-être. Leur inquiétude n'est qu'un bon stress qui les amène à mieux se préparer et à mieux réussir leur premier contact. Et finalement, il y a ceux qui sont plus timides et ceux qui prennent un peu plus de temps à se sentir à l'aise, parce qu'ils sont insécures, parce qu'ils sont incertains des groupes qu'ils rencontrent et parce qu'il est toujours possible de faire fiasco dans ce « commerce » de la pédagogie. Ceux-là avouent prendre plus de temps à stabiliser leur bien-être. Écoutons alors chacune de ces catégories d'enseignants nous raconter leurs propres situations.

□ **Un bien-être immédiat**

- Ce n'est pas pour rien que j'ai choisi d'être prof!
- I try to make them feel at ease with me. More of an exchange of information session approach.
- Il n'y a pas de place pour la gêne dans l'enseignement!
- Je ne connais guère le trac. C'est peut-être mauvais signe. Je ne sais trop. Je me sens plutôt sûr de moi-même.
- J'enseigne en première année, donc comme c'est moi l'adulte, je dois accueillir les élèves pour qu'eux se sentent à l'aise.
- Oui, très à l'aise.
- Une chance, puisque c'est mon métier.

□ **Un bien-être imminent**

- Au tout début, j'ai le trac et ce même après plusieurs années. C'est la peur de ne pas faire bonne impression, peur de ne pas pouvoir aller les chercher où elles et ils sont. Je voudrais tellement qu'elles et ils soient très motivés par le cours.
- Au tout début, je suis plutôt nerveuse mais confiante.

- Avec les années, je me sens plus sure de moi, et mon premier contact est plutôt fluide. Mais je dors encore mal la nuit précédant le premier contact, c'est viscéral.
- Ça doit s'acquérir.
- C'est certainement ce que je souhaite!
- C'est de casser la glace qui est toujours le plus difficile en même temps que j'ai hâte de connaître le groupe. Une fois le contact établi, ça va très bien et ça se passe dans la première heure du cours.
- C'est différent avec chaque groupe et chaque étudiant. De mon côté, je suis à l'aise et veux créer une communauté d'apprentissage.
- Comme je me retrouve toujours devant l'inconnu (qui sont-ils? d'où viennent-ils? qu'attendent-ils?) je ressens toujours un peu de nervosité lors de la première rencontre.
- Je me sens un peu fébrile, j'imagine que j'ai des drôles de tics, je vérifie même que ma braguette est ouverte, quoi!
- Je suis stressé au premier cours, mais après 10 minutes le tout rentre dans l'ordre.
- Je suis toujours plutôt nerveuse. Un peu comme le "trac" avant un spectacle mais que dès que les premiers mots sont prononcés, je sens un peu euphorique. J'adore enseigner!
- La plupart du temps mais j'avoue être nerveux lors de la toute première prise de noms. L'anxiété dure 5 minutes et après un ou deux échanges c'est parti.
- La plupart du temps. Il arrive quelques fois que je ne sente pas la chimie passer dans ces cas, c'est un peu plus long
- Le premier contact est toujours un peu plus stressant.
- Le premier cours est toujours difficile, mais en détendant l'atmosphère je deviens plus à l'aise.
- Mais sûrement à la deuxième rencontre.
- Tous les élèves ne sont pas réceptifs de la même manière.

□ **Un bien-être qui se fait attendre mais qui arrive quand même**

- Après une couple de semaines, je me sens plus à l'aise.
- Ça dépend des groupes!
- Ça dépend des groupes.
- Ça dépend évidemment des groupes. Mais la plupart du temps j'essaie d'établir une bonne relation avec mes élèves dès le premier cours.
- Chaque relation est un défi à relever. La réciprocité ne va pas de soi.
- Il faut un délai d'environ deux semaines pour qu'on soit vraiment à l'aise dans un groupe. C'est vrai aussi pour les étudiants.
- Il y a parfois des groupes difficiles et des cours difficiles.
- Il y a une période d'apprivoisement mutuel.
- Il y a une période d'incertitude par rapport à mes étudiants, un petit peu d'appréhension que je

ne peux expliquer. Peut-être la peur de ne pas bien faire mon travail.

- Je ne pense pas que ça soit spontané et immédiat, il faut apprendre à se connaître...
- Je suis très timide.
- Lors du premier cours, je suis quand même stressée, mais cela diminue rapidement et je suis alors à l'aise.
- Pas toujours!
- Selon la matière enseignée.
- Tant que le groupe demeure "anonyme" pour moi, c'est plus difficile. Lorsque je les connais (au moins par leur nom) et que je peux les interpeller, ça devient plus facile pour moi.
- Trust and comfort take time to establish.

6- Dès les premiers cours de la session, j'apprends les noms de mes élèves. (Q53)

Si on est dans l'enseignement, on sait à la fois combien c'est important de connaître les noms de ses élèves, mais on sait aussi combien cela est une tâche de plus en plus difficile au collégial, en raison du nombre de groupes auxquels on est appelé à enseigner et du nombre d'élèves dans un groupe.

En posant cette question, on s'attend donc à ce que ces idées reviennent le plus souvent possible, mais cela est supposé donner lieu à un échange de trucs pour réussir dans cette tâche difficile mais importante. Regardons alors du côté des commentaires pour voir ce que les personnes concernées ont à nous dire.

□ Ceux qui réussissent bien cette tâche et dans un délai raisonnable

Si la majorité des enseignants veulent apprendre le nom de leurs élèves et croient à l'importance de cet effort et à son impact réel sur les élèves, il n'y a qu'un petit nombre d'entre eux qui réussissent cette opération dans un laps de temps raisonnable (un laps qui ne dépasse pas la mi-session). Certains d'entre eux sont quand même plus talentueux que d'autres et réussissent cette tâche difficile au-dedans d'une ou de deux rencontres.

- À la mi-session je connais environ 90 à 95% des nom et prénoms de mes étudiants. Les laboratoires et les activités terrain où on exige des rapports facilitent la tâche.
- Cela me rassure de les connaître. Cela fait extrêmement plaisir aux élèves qu'on puisse les nommer.
- C'est ma fierté d'y parvenir dès la deuxième semaine.
- Dès le premier cours (comment le faire?)
- Il est essentiel d'établir une relation personnelle. Je ne m'adresse pas à une masse anonyme mais à chacun, puisque c'est chacun qui me reçoit à sa façon, avec ses forces, ses lacunes, ses espoirs, ses craintes, ses fragilités. Il n'est pas question de connaître tous les noms dès le

premier jour, j'en serais bien incapable, mais à mesure qu'on les connaît, la relation s'améliore. C'est utile aussi pour intervenir rapidement auprès de ceux qui dérangent! Souvent, l'élève est très surpris de constater qu'on connaît son nom bien qu'on ait des groupes-classe particulièrement nombreux. Cela lui fait toujours plaisir. Il sait qu'on travaille pour lui et avec lui. Beaucoup d'adolescents qui n'ont pas une bonne relation avec leurs parents trouvent une petite compensation dans l'intérêt qu'on leur porte individuellement.

- Je m'oblige de connaître tous les noms d'élèves soit le prénom ou le nom de famille dès les 2 premières semaines de cours. Non seulement les connaître mais, les utiliser dans mes rapports autant dans la classe qu'à l'extérieur.
- Je suis un visuel, mais vous pouvez être sûr que la situation se règle au fur et à mesure que la session progresse.
- Parce que je n'ai pas trop d'élèves par classe, la chose est possible. (Le chanceux ou la chanceuse!)
- C'est essentiel pour moi de savoir tous les noms de mes étudiants, et je m'applique à les apprendre, d'ailleurs c'est facile puisque j'établis avec eux des contacts individuels rapidement.

□ **Ceux qui finissent par réussir en utilisant diverses approches**

Certains enseignants utilisent certains trucs pour les aider à prendre les noms de leurs élèves. Par exemple, en demandant aux élèves de se nommer avant d'intervenir; en associant à chacun une caractéristique qui lui convient; en prenant les présences à chaque cours; en regardant les photos des élèves; etc.

- C'est essentiel pour créer le lien. Même si j'en ai 40, je leur demande à chaque fois qu'il me pose une question de dire leur prénom avant afin que je les mémorise.
- Il m'est difficile de retenir les noms de tous, mais j'essaie de retenir une caractéristique personnelle à chacun pour tenter de les personnaliser.
- J'aime bien les nommer par leur prénom. Je prends d'ailleurs les présences, notamment pour les mémoriser.
- Je fais mon grand possible pour intervenir en classe avec le nom des étudiantes.
- Les élèves en sont d'ailleurs plutôt agréablement surpris...
- Oui et je leur demande une photo pour m'aider à les retenir et de ne pas me tromper lorsque j'évalue leur fiche personnelle.
- Oui, c'est primordial pour moi. Les élèves se sentent ainsi encadrés et considérés.
- L'impact de cet exercice est toujours fascinant et impressionnant pour les étudiants. Et plus on fait cet exercice plus il est facile de le faire rapidement (en moins de 20 minutes). Évidemment dans les grands groupes (50 et+) ça prend au moins 2 cours!
- Autant que faire se peut. Car cela compte inconsciemment pour eux dans la perception qu'ils

ont de la considération que je leur accorde à chacun.

- Dans mon cahier de bord, j'ai aussi la photo des élèves. Cette façon de faire m'aide à retenir les noms plus facilement.

□ **Ceux qui souffrent de leur incapacité à apprendre tous les noms dans un délai raisonnable**

- Dans la mesure du possible, oui, mais lorsqu'on a au-delà de 80 élèves il me faut plus d'une session pour retenir tous les noms, mais je suis d'accord, il est TRÈS important de connaître le nom des élèves.
- Il s'agit pour moi d'un défi de taille, mais j'y travaille.
- It is extremely difficult with 140 students - 35 per class.
- J'ai donc de la misère à les apprendre : mais ironiquement, les efforts (et les erreurs...) que je fais participent à créer une ambiance assez amusante en classe...
- J'ai plus de facilité à reconnaître les visages.
- J'ai souvent + de 180 étudiant-e-s! (Le malchanceux ou la malchanceuse!)
- J'ai toujours eu beaucoup de problèmes à retenir les noms. Mais, je trouve cela important et je fais de gros efforts pour y arriver.
- J'ai un problème de mémorisation des noms... mais j'aimerais bien épater la galerie en défilant les noms de mes élèves.
- Je cherche à le faire dès le début.
- Je le voudrais bien, évidemment. Je n'ai malheureusement pas cette mémoire. J'en ai 200 par année!
- Je le voudrais, mais ça me prend pas mal de temps pour y arriver...
- Je m'y efforce.
- Je n'ai pas la MÉMOIRE des noms! Mais je sais que c'est important.
- Je n'arrive plus à retenir les noms de mes élèves et plus les années passent, plus c'est difficile. Je ne cesse de m'excuser auprès de mes élèves à ce sujet.
- Je ne réussis pas et j'ai beaucoup de difficulté avec ça. Mais je sais que c'est un point très important qui facilite grandement l'évolution de la relation.
- Je ne suis plus capable de réussir cet exercice, d'autant plus que je me retrouve habituellement avec plus de 150 élèves!
- Je voudrais mais ne sais comment le faire.
- J'essaie de le faire...
- J'essaie de les connaître le plus tôt possible mais ils sont de plus en plus nombreux...
- J'essaie de les retenir le plus vite possible, c'est très important pour le contact humain
- J'essaie fortement; le moyen le plus efficace trouvé jusqu'à maintenant, c'est de leur demander de mettre leur nom sur un carton lors des premiers cours.
- J'essaie, mais c'est parfois difficile lorsque j'ai plusieurs nouveaux élèves.

- J'essaie, mais quand j'ai plus de 100 nouveaux élèves, je me donne un peu de temps pour y arriver.
- J'essaie.
- J'essaye...
- Le nombre est trop élevé (140-160), dommage.
- Le plus possible.
- Mais que ce n'est pas facile quand on les rencontre une seule fois par semaine.

□ **Ceux qui trouvent cela important mais ne répondent pas à la question posée**

- C'est essentiel pour une intervention efficace. Interpeler quelqu'un par la couleur de son chandail a moins d'impact.
- C'est plus facile d'établir un climat amical.
- C'est pour moi la base d'une relation interpersonnelle!
- Ma réponse tient compte de mes stagiaires bien sûr.
- That's very important; it makes them feel like a person and not a number. Sometimes it takes me a few weeks, but I get there.

7- Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne. (Q54)

Cette question est spéciale, car elle place l'enseignant devant un choix difficile entre deux options fondamentales qui se présentent au professeur lors de son premier contact avec ses élèves : se préoccuper de présenter la matière pour l'enseignement de laquelle le professeur est engagé, ou d'établir la relation humaine essentielle en mettant quelque peu en veilleuse ou attente la préoccupation didactique. Si on a bien compris la perspective dans laquelle se déroule cette section, il s'agirait pour le professeur de comprendre que c'est gagner du temps pour sa matière que d'asseoir sa relation avec ses élèves sur des bases de confiance, de compréhension et d'interaction. Rappelons ici que le score quantitatif de cette question en comparaison avec les autres est l'avant dernier, que donc, comparativement aux autres énoncés, les répondants ne sont autant en accord avec son contenu qu'ils le sont avec le contenu des autres énoncés. On va donc consulter les commentaires des intervenants pour voir comment ils prennent position par rapport à ce dilemme, tout en sachant que tous les répondants n'ont pas nécessairement inscrits des commentaires sur toutes les questions auxquelles ils ont répondu.

En jetant un coup d'œil rapide sur les commentaires de nos collègues, on se rend vite compte qu'ils ont saisi la question comme un dilemme et considéré pour cela la solution la plus facile : celle de choisir les deux options en même temps. Cela se défend d'ailleurs d'autant plus que les deux sont importantes. Mais, même si nous respectons leur choix, nous sommes convaincus que

quiconque comprend l'importance fondamentale de la relation et ses retombées sur l'apprentissage ne saurait remettre à plus tard la nécessité d'établir cette relation avant d'aborder la matière. Ne nous faisons pas d'illusion sur l'intérêt que les jeunes prennent aux diverses matières auxquelles ils sont exposés. L'amour de la matière passe nécessairement par le professeur qui l'enseigne, et si l'un ou l'autre de nos élèves aime déjà la matière que nous enseignons et a donc hâte de la commencer, c'est probablement parce qu'un autre professeur qui nous précède a réussi à la lui faire aimer.

En analysant de plus près les commentaires de nos collègues, on trouve qu'ils se partagent en trois catégories inégales : d'une part, il y a ceux qui sont d'accord avec l'énoncé comme tel, mais qui ne sont pas nombreux; d'autre part, il y en a aussi qui s'y opposent, mais ils sont également en nombre égal aux premiers; et finalement, la grande majorité va dans le sens d'une conciliation entre les deux.

□ **En accord avec l'énoncé**

Ceux qui sont en accord avec l'énoncé font valoir leur point de vue comme suit : il faut rendre les élèves réceptifs avant de leur proposer quoi que ce soit; l'enseignement est avant tout un lien affectif et le lien que je crée avec mes élèves enveloppe la matière pour toujours; un répondant se voit obligé de mettre en garde : oui pour la relation, mais elle doit rester une relation prof-élève et non une relation de camaraderie; tout est dans la relation; la personne avant tout; il est important de prendre le temps de se connaître... Voici ce que disent ces gens textuellement :

- En accord, mais sans trop insister. Il s'agit, encore une fois, de captatio bénévolentiae. Il faut rendre les élèves réceptifs, accueillants.
- Enseigner est un lien affectif et ça j'y crois. La première rencontre, je commence par créer ce lien ce qui enveloppe par la suite la matière à enseigner. Cette première impression reste tout le long de la session.
- Je m'explique oui pour une relation humaine mais de prof élève et non d'ami. la matière est importante mais, il est plus important de leur montrer qu'elle est dispensée par une personne et non une machine.
- Pour moi tout est dans la relation que j'établis avec mes étudiants, c'est ce qui rend mon climat de travail agréable et ceci favorise le succès et la motivation. Je suis dans un domaine passionnant au départ (la psychologie) et c'est facile pour moi d'établir de bonnes relations. C'est sûr que l'on ne peut plaire à tout le monde, il y a toujours des étudiants qui sont moins impliqués et moins présents mais la majorité des étudiants interagissent et s'intéressent à mes cours.
- Pour moi, ça passe par la personne avant tout.
- Souvent, le temps me presse de commencer la matière dès la 2e heure du cours. Mais j'essaie

de garder la première heure pour des échanges prof-élève, afin de mieux se connaître.

- Toujours aux 2 ou 3 premiers cours.
- Undoubtedly, dear Watson...

□ **En désaccord avec l'énoncé**

L'autre petit groupe de répondants qui est en désaccord avec l'énoncé : un intervenant estime qu'un cours quelconque est avant tout un cours plutôt qu'un cours de relations humaines; un autre dit prioriser la matière, même s'il croit à l'importance de la relation; un troisième favorise l'atteinte des compétences avant de toucher les relations humaines; un autre estime qu'il vaut mieux tisser la relation autour de la matière, puisque de toute façon, une relation doit se tisser autour de quelque chose; un autre rappelle l'étroitesse du temps disponible, qui ne permet pas qu'on s'éloigne trop de la matière. Voici maintenant le texte intégral de ce que dit ce groupe :

- Ce n'est pas un cours de relations humaines!
- La matière sera toujours priorisée. Mais je ne négligerai jamais la relation humaine avec mes élèves.
- La relation d'affaire que je privilégie me porte à favoriser l'atteinte des compétences avant de toucher les relations humaines. Je suis persuadé cependant que l'enseignement est une relation d'amour et de confiance. La confiance vient suite à la démonstration de ma compétence, l'amour vient suite au respect que je leur porte et à l'attention que je porte à leur succès.
- La relation humaine doit s'établir autour de quelque chose : pourquoi pas commencer par faire ce que j'ai à faire?
- Les étudiants sont très curieux et veulent connaître les détails de la vie privée de leurs profs. Je ne crois pas que ça les regarde!
- Oui, c'est l'ordre des choses à faire, mais on n'a pas deux mois pour faire ça! On a de la matière à voir et donc il faut établir rapidement les balises après avoir pris un premier contact. Pour la suite, la relation se construira en même temps qu'on présentera la matière... on est capable de faire deux choses à la fois.
- Parfois je saute cette étape.

□ **En accord et en désaccord : une attitude de compromis**

Et voici finalement la majorité des interventions qui va dans le sens d'une attitude de compromis. On pourrait dire que c'est surtout cette catégorie qui est représentative du milieu collégial. Le *Leitmotiv* qui revient ici, c'est le fait que la relation humaine et l'enseignement de la matière vont de pair; que l'un ne va pas sans l'autre, et qu'il n'est pas nécessaire de choisir une option contre l'autre alors qu'on qu'elles sont complémentaires. Voici comment ces collègues nuancent leur

choix :

- Actually I try to present the course content vis-a-vis the programme, work force and I try to situate them within the entire thing and bond with them as well.
- Comme mentionné précédemment, si je mets l'accent essentiellement sur la matière, ils ne pourront tout retenir. je crois que cela prend un dosage des deux.
- I tend to do a bit of both, but I emphasize on the human side of things.
- Il y a les deux à la fois. Le premier cours est le premier contact humain mais c'est aussi le premier contact à la matière du cours. Les deux aspects sont importants, bien que l'aspect humain est la porte d'entrée au contenu de cours.
- J'aimerais dire que les deux sont importants. Relation humaine pour favoriser l'apprentissage et signification de la matière pour la motivation.
- Je crois que c'est le temps de montrer son «côté givré» (allusion au précédent commentaire sur les Mini-Wheats) : montrer sa passion pour sa matière, son travail ET établir une relation humaine agréable.
- Je m'organise pour faire les deux, un peu de contenu car ils s'attendent à ça et créer la rencontre pour mieux se connaître.
- Je ne vois pas pourquoi l'un se ferait sans l'autre. Il y a moyen de faire les deux en même temps.
- Je suis autant préoccupé par un aspect que par l'autre.
- Je suis préoccupée par les deux aspects.
- Je suis soucieuse qu'ils sortent du premier cours en pouvant déjà dire qu'ils ont appris quelque chose de cette nouvelle langue qu'ils apprennent (question de les motiver). Cependant, le tout se fait dans une ambiance joviale et très dynamique.
- J'essaie de démontrer ma compétence et ma passion envers la matière afin d'allumer leur intérêt.
- J'essaie d'établir une relation avec eux autour de ma discipline et j'essaie de leur faire voir dès le début ma passion pour cette discipline mais aussi pour l'enseignement.
- Les deux éléments me semblent tout aussi important.
- Les deux me semblent importants... faire un survol des cours de la session, tout en essayant de voir les intérêts de mes étudiants face à la matière qui sera enseignée...
- Les deux sont importants mais dans un ordre prioritaire je dirais que l'aspect académique m'importe plus...
- Les deux sont importants.
- Les deux sont importants. L'un n'empêche pas l'autre. Il faut l'un et l'autre.
- Les deux vont de pair.
- L'éternel complexe de Mr. Mini Wheats : être consistant sans renier son petit givrage sucré...
- L'un ne va pas sans l'autre. Il y a moyen de présenter la matière d'une façon dynamique, en les faisant participer, en faisant des liens qui permet aux étudiants de voir d'emblée quel genre de prof je suis et je serai tout au long de la session.

- L'un passe à travers l'autre. La relation que nous avons est basée sur un échange académique. Il me découvre à travers mon enseignement, je les découvre à travers leur façon de réagir à mon contenu.
- Pour ma part, je tente d'établir ces deux types de relations en même temps.
- Un mélange des deux.
- Un mélange des deux.
- Je réponds plus ou moins en accord car ce sont là les deux éléments importants du premier contact avec les étudiants. En termes clairs, je tente de m'assurer que la matière et les exigences sont claires mais comme dirait le boss du marketing chez Head and Shoulders, «On n'a jamais deux occasions de faire une première bonne impression» (en tout cas, ça ressemble à ça...)

8- Dans mes contacts avec mes élèves, j'établis une relation de camaraderie (Q52)

Cet énoncé obtient le score le plus faible et cela ne nous étonne point. C'était là une façon de voir jusqu'où on peut pousser la relation humaine entre professeur et élèves. En général, il n'est pas recommandé que le professeur devienne un « camarade » de classe de ses élèves, mais il est important qu'il soit accessible, sensible, « parlable » et que l'élève puisse se confier à lui sans craindre son jugement sévère.

Les nombreux intervenants qui inscrivent des commentaires sur cette question parlent de la nécessité d'une certaine distance, d'une certaine « asymétrie », d'une attitude de respect et bonne entente; l'un d'entre évoque l'image d'une « ligne de respect invisible mais bien ressentie »; l'autre parle de respect et de chaleur plutôt que de camaraderie; un troisième ne veut pas se priver de se donner la chance de bien connaître ses élèves dans les parascolaires, mais il ne veut pas pour autant devenir leur « chum »; un autre note qu'il faut faire prévaloir une relation professionnelle franche, honnête et agréable; un autre parle d'une relation d'ouverture, de franchise et de respect, une relation d'attention et d'écoute; une relation de complicité, de partenariat de gens qui travaillent dans la même entreprise, qui travaillent ensemble, qui s'amuse ensemble, mais qui ne sont pas nécessairement des copains; un intervenant rappelle qu'il faut éviter de créer de la confusion dans les rôles, car complète un autre, la camaraderie peut entrer en conflit avec notre rôle d'évaluateur; un autre parle d'une autorité «écologique» qu'il faut savoir conserver; un autre parle amitié plutôt que camaraderie, de convivialité : il s'agit de mettre l'élève à l'aise tout en gardant un certain écart, une certaine distance; le professeur, rappelle un autre intervenant, est en position de responsabilité; bref, Il faut trouver un équilibre, car les élèves ne sont pas mes amis, mais je ne suis pas nécessairement leur supérieur, dit autrement cela revient à dire qu'il faut garder une distance tout en demeurant accessible.

Voilà ce que dit intégralement la quasi totalité des répondants :

□ **Une grande majorité qui refuse l'idée de camaraderie**

- Avec plusieurs oui la porte est ouverte, mais dans le respect.
- Bien que camaraderie ne signifie pas que j'abandonne mon rôle de prof.
- Camaraderie, non mais je mets l'étudiant à l'aise de venir me voir tant qu'il le veut pour me soumettre ses questions.
- Camaraderie...? Complicité et confiance, absolument : mais de là à en faire mes camarades...
- C'est dangereux, il faut quand même garder un certain écart entre les professeurs et les étudiants.
- C'est une relation de respect et de bonne entente, mais je tiens à conserver une relation de maître /élève et non de camaraderie.
- Dans les limites bien établies de respect et d'éthique professionnelle.
- Disons de convivialité, mais sûrement pas de camaraderie. Des camarades, ils en ont, de leur âge. Ils ont besoin d'autre chose!!
- En tant qu'étudiants, ils ont besoin d'un prof avant tout. Être un bon prof ne veut pas nécessairement dire être un camarade. Tout dépend du besoin, du moment; il faut juger.
- Il faut être prudent car trop de camaraderie peut quelques fois amener les étudiants à oublier notre rôle d'évaluateur.
- Il faut trouver l'équilibre : ce ne sont pas mes amis et je ne leur suis pas supérieur. Il faut garder une distance en demeurant accessible.
- J'ai une clientèle cosmopolite qui demande certaines adaptations là-dessus. Les contextes culturels demandent à être pris en compte. Chacun a sa façon et je respecte ça et je fais en sorte que tous les étudiants en sont conscients.
- J'aime bien qu'ils sachent que j'ai une certaine autorité «écologique», tout en me sentant très à l'aise avec eux.
- Je blague souvent avec mes étudiants mais ils ne deviennent jamais mes «chums».
- Je crois que l'on doit éviter de créer de la confusion dans les rôles, je suis leur professeur et non leur camarade. Ceci dit je peux être proche d'eux de toute façon.
- Je demeure une enseignante mais je suis chaleureuse, souriante et à l'écoute.
- Je fais attention à cela. Je ne suis pas leur copine, je suis leur professeure. Néanmoins, je m'efforce d'établir une relation d'ouverture, de franchise et de respect. Je fais tout pour qu'ils se sentent à l'aise de participer, de venir me rencontrer à mon bureau. Je tiens aux rôles sociaux. Cela permet d'encadrer nos rapports. Je crois que c'est sain.
- Je n'ai pas à créer une relation de camaraderie. Je cherche cependant à créer une relation d'ouverture envers l'ensemble du groupe. Et j'essaie d'être très à l'écoute sans pour autant fraterniser.
- Je n'aime pas ou ne comprends pas très bien l'utilisation de ce terme.
- Je ne dirais pas de la "camaraderie" mais j'essaie de développer une relation à la fois respectueuse et chaleureuse, tout en étant conscient que je suis l'enseignant et que je n'ai plus

leur âge.

- Je ne suis pas leur amie, je suis leur prof! Ils doivent avoir un certain respect pour l'autorité et ce serait une erreur que de ne pas l'exiger.
- Je ne suis pas une camarade.
- Je parle de relation d'ouverture, de respect et de confiance (relation humaine) mais pas de camaraderie.
- Je peux les supporter dans leurs vécus de jeune adulte et les aider dans leur cheminement de professionnel en devenir. Mes relations sont toujours authentiques.
- Je suis trop vieux pour être leur camarade! Mais j'établis une relation d'écoute et de respect.
- J'essaie d'établir une relation de respect et de simplicité, mais je ne cherche pas à être amie avec eux.
- J'installe une ligne de respect invisible mais bien ressentie par tous et toutes.
- J'utiliserais le terme amitié plutôt que camaraderie.
- La camaraderie, ça dépend du contexte. Travailler sur un projet qui unit les profs et des élèves peut entraîner une telle relation. En classe, c'est une relation professionnelle franche, honnête et agréable qui doit prévaloir.
- Le professeur n'a pas à être un camarade : il est en position de responsabilité. Toutefois, une relation de confiance et agréable sont primordiales.
- Les rapports sont chaleureux et attentionnés; cependant, on me vouvoie et je ne permets pas les familiarités.
- Mais jusqu'à un certain point.
- Mais...
- Oui et non, le sens du mot camaraderie me laisse songeur.
- Pas de camaraderie. Je dirais de respect, de partage cependant je joue le rôle que j'ai à jouer sans me prendre pour une autre.
- Pas vraiment. Je n'entends pas être avec eux à tu et à toi. Les élèves et moi ne sommes pas vraiment des camarades. Une certaine asymétrie caractérise le rapport prof-élève.
- Plus de respect que de camaraderie. J'ai une grande tendance au vouvoiement, c'est ainsi!!!
- Plutôt une relation de complicité. Nous sommes partenaires dans la même entreprise, nous travaillons beaucoup et nous amusons souvent mais nous ne sommes pas copains.
- They feel free to ask anything. The class is a safe place where nobody will bully or judge them. They know I will keep order but allow for discussion.
- To a certain level... but I like to make friends with them. You still have to keep in mind who's the person in front of the class.
- Toujours en gardant un certain respect, sans s'ouvrir complètement.

□ **Une petite minorité qui accepte une certaine camaraderie**

- Avec certain-e-s...
- Comme j'aime m'impliquer dans différentes activités parascolaires avec eux, j'ai aussi la chance extraordinaire d'apprendre à les connaître autrement qu'en classe. Cela a indéniablement un impact positif en classe... Attention! "Camaraderie" ne veut pas dire qu'il n'y a plus de différence entre prof. et élève.
- Il est important de créer un climat de confiance dans la classe en établissant de bonnes relations.
- On dirait que c'est facile pour moi à cause de la faible différence d'âge entre les étudiants et moi. Je me demande si ma relation avec eux changera quand je serai plus expérimentée et disons-le, plus vieille.
- On peut être camarade en dehors des cours. En classe, je suis une professionnelle et non une amie.
- Tout dépend de la personnalité de chaque élève; certains préfèrent la relation d'autorité, d'autres attendent des confidences!

4.2.1.4 La conclusion de cette section :

Dans cette section délicate qui traite de la relation entre les professeurs et ses élèves lors des premiers contacts, on peut dire que les professeurs s'entendent tous sur la nécessité et sur l'importance d'une bonne relation. Toutefois, ils ne veulent pas oublier le rôle principal qu'ils doivent jouer, celui d'un formateur et d'un évaluateur. Prioriser dans les premiers cours la relation humaine ou la relation émotionnelle sur une relation plus professionnelle ou plus cognitive ne va pas sans résistance. Toutefois, la majorité de nos collègues semble vouloir garder un heureux mélange des deux.. Devenir camarade avec ses élèves, c'est dépasser la limite, la ligne invisible d'autorité et de respect qu'il faut savoir garder; mais il ne faut pas pour autant trop s'éloigner de ses élèves et devenir inaccessible. On pourrait dire que nos collègues sont sages et qu'ils sont conscients du rôle exact qu'ils doivent jouer dans une relation professionnelle enveloppée par une relation humaine accueillante, chaleureuse et respectueuse.

L'on apprend beaucoup à lire les nuances établies par chacun selon sa vision des choses, et tout compte fait, on peut dégager de tout cela un consensus autour duquel on pourrait construire un joli code d'éthique pour l'enseignant du collégial.

4.2.2 Section 8 : En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves...

4.2.2.1 L'idée derrière cette section

La section précédente s'est surtout arrêtée à l'impact des premiers contacts avec les élèves. Ce qui y était visé, c'était de conscientiser le professeur de l'importance de bâtir son cours sur une relation de confiance, de sympathie, de sécurité et d'interaction. Les professeurs considèrent en arrivant dans leurs cours pour la première fois que le plus important, c'est de donner leur cours de la manière la plus claire et la plus articulée possible; ils sont dès lors placés sur un registre cognitif et rationnel, alors que la relation se trouve dans un registre émotionnel et affectif. La section dernière cherchait à conscientiser le professeur de la nécessité de jouer sur les deux registres lors de ses premiers contacts avec ses élèves et de prioriser, dans la mesure du possible, le registre émotionnel parce qu'il constitue une clef pour entrer dans le monde des élèves et pour influencer sur la capacité d'apprendre.

Ce premier contact étant assuré, la section présente s'occupe de l'impact émotif de leur relation humaine avec le professeur sur le reste de la session. De fait, ça ne prend pas une intelligence supérieure pour savoir que s'il est important de démarrer la relation professionnelle entre professeur et élèves sur une base affective, il l'est tout aussi bien de continuer cette relation sur la même base et d'assurer en quelque sorte une continuité entre ce qui a été annoncé au premier cours et le reste de la session.

Pour entretenir cette relation affective avec les élèves, il s'agit pour le professeur de prendre conscience de l'impact de ses paroles et de ses actions sur ses élèves; de rassurer constamment les élèves sur leur capacité de réussir et de veiller à ne pas générer chez les élèves des blocages émotifs pouvant nuire à leur apprentissage; de gérer avec souplesse et humanité les règles établies pour le fonctionnement du groupe; de ne pas manquer une occasion de faire du renforcement positif aux élèves qui réussissent des étapes; de s'intéresser aux situations et aux événements vécus par les élèves et d'y revenir au besoin; de ne pas oublier de recourir le plus souvent possible à l'humour et à tout ce qui peut constituer un facteur de détente; et ultimement à être suffisamment vigilant pour reconnaître et accepter certaines erreurs qu'il peut commettre.

4.2.2.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Statistiques descriptives			
Section 8 : En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves	N	Moy	Éc T
Q059 Je félicite mes élèves lorsqu'ils réussissent une tâche difficile	264	4,6	0,6
Q063 Devant mes élèves, je reconnais et j'accepte mes erreurs quand j'en fais	267	4,5	0,6
Q056 Je rassure mes élèves quant à leur capacité de réussir mon cours	267	4,4	0,7
Q060 Je fais attention pour ne pas générer chez mes élèves des blocages émotifs pouvant nuire à leur apprentissage	249	4,4	0,7
Q055 Je suis toujours conscient que mes paroles et mes actions ont un impact émotionnel sur mes élèves	265	4,3	0,8
Q062 Je suscite l'humour dans les contacts avec mes élèves	265	4,2	0,8
Q057 Je m'intéresse aux situations agréables ou difficiles que vivent mes élèves	263	4,1	0,8
Q061 En classe, je gère avec souplesse les règles établies pour le fonctionnement du groupe	259	4,0	0,9
Q058 Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente	259	3,9	0,9
	m des m	4,3	

Tableau 19 : Tableau des moyennes pour la section 08

4.2.2.3 L'analyse des réponses

Le choix des réponses dans le tableau des fréquences, nous révèle une moyenne encore supérieure à celle de la section précédente, soit 4,3 sur 5. On peut donc s'attendre à ce que nos collègues soient vraiment en accord avec l'ensemble des énoncés de cette section.

Si l'on regarde maintenant l'ordre décroissant de ces énoncés selon les moyennes obtenues, on trouve qu'en tête du palmarès se trouve l'énoncé 59 qui consiste à féliciter les élèves lorsqu'ils réussissent une tâche difficile. On pourrait dire que cela est normal, car c'est la base même de toute relation professionnelle entre professeur et élèves. Vient en second lieu l'énoncé 63 stipulant que le professeur reconnaît et accepte ses erreurs devant ses élèves, quand il en commet.

C'est sans doute étonnant que cet énoncé soit aussi élevé dans ce classement. Est-ce qu'en réalité, les professeurs sont aussi disposés à faire un tel aveu de leurs erreurs quand ils en commettent ou bien pensent-ils, ils en commettent si peu que si jamais ça devait arriver, ils seraient prêts à confesser leur erreur en public? Il y a là sans doute une question à suivre. En troisième lieu arrive l'énoncé 56 qui consiste à rassurer les élèves sur leur capacité de réussir. Cet énoncé suit beaucoup plus logiquement le premier que ne le fait l'énoncé précédent. Ensuite arrive l'énoncé 60 qui consiste pour le professeur à faire attention pour ne pas générer des blocages émotifs chez ses élèves pouvant nuire à leur apprentissage. Tous ces énoncés sont classés au-dessus de la moyenne, et ici arrive l'énoncé 55 qui marque la moyenne de 4,3 sur 5 et

qui stipule que le professeur est toujours conscient que ses paroles et ses actions ont un impact émotionnel sur ses élèves. Ici, on a hâte à voir comment les répondants nuancent cet énoncé avec leurs commentaires, car s'il est vrai que les professeurs sont toujours conscients de cette réalité, on serait pratiquement dans un monde parfait. Mais le fait que cet énoncé ne soit pas parmi les plus forts risque de nous placer devant des commentaires nuancés où les professeurs vont quand même reconnaître que cette conscience d'eux-mêmes devra avoir quelques moments de défaillance ici et là.

En bas de la moyenne défilent les énoncés suivants : d'abord l'énoncé 62 où il est question pour le professeur de susciter l'humour dans ses contacts avec les élèves. Arrive ensuite l'énoncé 57 où le professeur dit s'intéresser aux situations agréables et difficiles que vivent ses élèves. Arrive ensuite l'énoncé 61 qui parle de gérer avec souplesse les règles établies pour le fonctionnement du groupe! Faut-il s'attendre ici à peu de souplesse de la part de ces professeurs qui semblent aussi bien attentionnés jusque-là? Les commentaires nous donneront des éléments de réponses à cette question. Et finalement arrive au plus bas de la liste l'énoncé 58 qui stipule que quand un élève apprend au professeur un événement particulier qui lui arrive, il lui en reparle dès que l'occasion se présente. Ceci pourrait être symptomatique du fait que les professeurs en général n'ont pas le temps d'établir une relation individuelle avec leurs élèves, mais encore une fois, on pourra se faire éclairer par les commentaires de nos collègues à ce propos.

Regardons maintenant de plus près les commentaires fournis par les répondants pour chacun de ces énoncés dans l'ordre de préférence des répondants.

1. Je félicite mes élèves lorsqu'ils réussissent une tâche difficile. (Q59)

La base de toute pédagogie

Un certain nombre de répondants estime que c'est la base de toute pédagogie et ils l'expriment chacun à sa façon, comme on peut le dire dans ce qui suit :

- Et quel bonheur de le faire!!!
- Il me semble que ça fait partie de la pédagogie que de souligner les réussites, même dans certaines tâches faciles (ce qui peut être vu comme difficile chez certains élèves).
- Il ne faut pas rater pareille occasion.
- Je crois beaucoup à ce genre contact. On retrouve de plus en plus d'étudiants avec des problèmes importants de confiance en eux et de situations lourdes pour eux.
- Le feed back est essentiel
- Reinforcement and praise will bring better effort the next time around.
- Très important.

□ **Des encouragements, oui, mais pas à tout bout de champ!**

Quelques-uns nuancent leur position en estimant par exemple qu'il est important à la fois de souligner les réussites et les échecs, question de préparer les élèves à faire face à la vraie vie. Il ne faut pas oublier de féliciter ceux qui réussissent, mais il ne faut pas non plus faire comme si les faiblesses n'existaient pas; ce serait comme faire l'autruche et manquer une occasion de socialiser les élèves. En effet, dans la société, on ne passera pas sous silence les échecs et les erreurs. D'autres intervenants insistent sur la nécessité d'aider les élèves à gagner leur propre estime et trouvent ainsi essentiel de souligner les progrès pour que l'élève puisse développer la confiance dans ses capacités. Un intervenant nous laisse sous-entendre qu'il ne félicite pas pour n'importe quoi et qu'il attend pour le faire qu'un élève ait dépassé ses limites ou réalisé des défis; et finalement un dernier intervenant dans cette partie nous apprend qu'il adresse des félicitations collective à toute la classe, lorsqu'un travail est bien fait. Ceci pourrait faire le contrepoids à une tendance commune chez les professeurs d'adresser des remarques négatives à toute la classe lorsqu'ils sont dérangés par quelques personnes et qu'ils ne veulent pas les confronter. Voici donc ce que nous disent les commentaires de nos collègues à ce propos :

- C'est très important. Je n'aime pas la mentalité qui voudrait qu'on ne souligne que les faiblesses et qu'on ne dise rien à propos des réussites considérées comme des félicitations implicites, pas plus que je n'aime pas qu'on ne focalise que sur les réussites sous prétexte que c'est bon pour l'estime personnelle des étudiants et qu'on fasse alors comme si les faiblesses n'existaient pas par peur de détruire leur estime d'eux-mêmes : la "vraie vie" est faite de réussites et d'échecs, de forces et de faiblesses, le système éducatif socialise les étudiants aussi, il ne fait pas que les instruire ou les qualifier. La socialisation, par définition, c'est d'apprendre les valeurs, les règles et les normes de la société, et donc d'acquérir et de développer les outils culturels nécessaires pour vivre en société et pour vivre la vie telle qu'elle se vit dans notre monde.
- Il faut aider les étudiants à gagner leur propre estime, leur démontrer que le travail - même difficile - est important et gratifiant.
- Je trouve essentiel de souligner les progrès d'un élève pour qu'il puisse développer la confiance en ses capacités.
- J'encourage, je félicite lorsque l'étudiant dépasse ses limites ou réalise ses défis.
- Lorsque le travail à effectuer est bien fait, je m'adresse à la classe en les félicitant.

□ **Des encouragements au collégial, n'est-ce pas un peu trop?**

Finalement, deux commentaires trouvent que ces attitudes d'encouragement n'ont plus tout à fait leur place au collégial. Sarcastiquement, l'un de nos collègues dit vouloir recourir au système de « collants », alors qu'un autre nous rappelle qu'il faut arrêter de mater nos élèves. De toute

évidence, ces deux collègues ne sont pas représentatifs de la tendance générale, mais ils nous aident quand même à reposer la question sur la pertinence des encouragements. Il faudrait peut-être qu'ils essaient d'encourager un groupe et de ne pas le faire dans un autre, et de voir s'il y a une différence au niveau du rendement.

- Arrêtons de les mater.
- Je vais bientôt expérimenter le système des collants! Et oui au collégial! On verra bien...
- Cela est à améliorer!
- Pour terminer ces commentaires, on peut constater qu'il arrive à certains d'oublier de prendre une attitude d'encouragement, alors qu'ils sont par ailleurs convaincus qu'il faut le faire. C'est ce que nous disent les deux derniers intervenants sur cette question :
- C'est une chose à améliorer.
- Thank you for reminding me. I need to do this more often.

2. Devant mes élèves, je reconnais et j'accepte mes erreurs quand j'en fais. (Q63)

Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce qui nous étonne ici, c'est que cet énoncé soit en tête de file, alors qu'on se serait attendu qu'il soit plutôt toléré que primé. Nous avons donc tout avantage à nous faire éclairer par les commentaires des intervenants.

□ Faire des erreurs, c'est normal, car personne n'est parfait.

Faire des erreurs, c'est une chose normale, car personne n'est parfait. Alors il faut tout simplement les reconnaître, car ça ne sert à rien de les cacher.

- C'est très important de le faire!
- Always, always..... it will only catch up with you eventually!
- De toute façon, les étudiants voient si nous nous trompons. Il vaut donc mieux leur expliquer les erreurs ou le non savoir plutôt que de raconter n'importe quoi.
- Et de plus en plus. Je leur dis qu'ils ont droit à l'erreur. Pourquoi pas moi?
- J'ai même tendance à en rire. Je partage avec eux les difficultés d'être évalué par quelqu'un d'autre.
- Je fais beaucoup d'erreurs au tableau. J'en fais une compétition avec mes étudiants : arriveront-ils à les repérer avant que je ne les trouve moi-même?
- Je me donne droit à l'erreur et le permets aussi aux élèves. Cela enlève la peur de faire des erreurs, l'obligation d'être parfait.
- Je n'ai aucun complexe à avouer que je me suis trompé. Quand cela se produit (de plus en plus souvent! surtout pendant un cours à l'horaire en début de journée), je trouve le moyen de tourner ça en gag et tout le monde s'amuse pendant un moment.
- Nobody's perfect! Let them know that you too are only human!

- Un prof. qui ne le fait pas devrait faire autre chose de sa vie.

□ **Il y a des leçons et des avantages à tirer des erreurs que l'on reconnaît**

Non seulement est-il normal de faire des erreurs, mais si on prend la peine d'y réfléchir, on peut en tirer des leçons fort précieuses et des avantages évidents, par exemple, les erreurs nous permettent de nouer des liens; on peut alors agir comme si on était en famille. Par ailleurs, avouer ses erreurs est aussi une chose recommandable, car si nous voulons que nos élèves reconnaissent leurs erreurs, il nous faut commencer par reconnaître les nôtres. Il arrive que certains élèves trouvent des manières plus pertinentes pour résoudre un problème donné, alors il faut les féliciter et reconnaître que notre approche n'était aussi bonne que la leur. Si on commet une erreur en sciences, la nier relèverait de l'absurde. Certains mettent l'accent sur les retombées positives du fait de reconnaître ses erreurs : cela permet à l'élève de se rendre compte que personne n'est parfait, même pas son professeur, et que lui aussi, il peut se tromper sans que cela soit une catastrophe; par ailleurs, reconnaître ses erreurs accroît le niveau de confiance entre les élèves et leur professeur. Cela permet d'établir un climat de transparence. Bref, il y a tant à gagner en reconnaissant ses erreurs qu'il serait erroné de vouloir les camoufler ou de les ignorer. Voici le texte intégral des commentaires de nos collègues à ce propos :

- Cela noue des liens.
- C'est comme un père avec ses enfants.
- C'est stratégique dans l'enseignement des sciences, si le prof ne reconnaît pas ses erreurs et s'obstine à conserver des propos ou des arguments fautifs en dépit d'une évidence contraire, c'est absurde.
- Faut le faire si on veut qu'ils le fassent aussi.
- Il arrive que ce sont eux qui nous étonnent et voient des façons différentes d'approcher la matière, de faire un problème. On s'adapte et on reprend s'il faut.
- Je n'ai aucun problème à reconnaître ou accepter mes erreurs. Je pense que l'étudiant apprécie et peut sentir qu'il n'y a personne de parfait. J'établis un climat de confiance et j'aborde dès le début de la session le principe de la sécurité psychologique et de la communauté d'apprentissage - tout le monde est impliqué, c'est normal de ne pas tout savoir, de faire des erreurs. L'important est de se poser des questions et de trouver ensemble des réponses.
- La transparence est vraiment importante.
- Oui, bien sûr, cela rend humain; à condition de ne pas être "trop humain"...
- Reconnaître ses erreurs accroît le niveau de confiance entre les étudiants et l'enseignant.
- They will see that you are human and have respect for you.

□ **Mais c'est loin d'être une chose facile!**

S'il est facile de reconnaître que l'erreur est humaine, quand vient le temps d'avouer la sienne

propre, ça devient plus délicat. Cela est d'ailleurs d'autant plus difficile qu'on n'a pas encore réussi à confirmer sa propre autorité auprès de ses élèves lesquels pourront douter de la crédibilité de leur professeur. En ce sens, ça prend un peu d'expérience et d'assurance pour pouvoir reconnaître simplement les erreurs qu'on commet.

- Cela m'arrive. Ce n'est pas facile. Je dois m'améliorer ce côté.
- C'est là un aspect délicat mais incontournable; on doit espérer que cela n'arrive pas trop souvent.
- Comme prof débutant, je trouve parfois difficile de le faire, car je me sens souvent testé/évalué par les étudiants. J'ai l'impression de ne pas avoir droit à l'erreur par mon rôle d'évaluateur.
- En autant que ça ne mette pas en doute ma crédibilité.
- Il faut les reconnaître mais c'est très dur pour les élèves quand le prof se trompe. Il ne faut pas se complaire dans cette situation. Je l'ai déjà fait au début de ma carrière pour montrer des modèles de résolution de problèmes, cependant c'est ma crédibilité qui en a pris un coup et par conséquent la confiance des élèves.
- La pilule n'est pas toujours facile à avaler, mais il le faut.
- Oui, mais j'avoue que ça me rend mal à l'aise.
- Pas toujours facile d'admettre ces erreurs.

En conclusion, s'il est normal de commettre des erreurs et s'il est bénéfique de les reconnaître, ce n'est jamais une chose facile et qui va de soi. Pour pouvoir le faire sans problème, ça prend de la maturité, de l'assurance et de l'expérience, mais quelle que soit la situation, il ne sert à rien de chercher à nier l'évidence. Quand on est plus jeune, on gagne à être prudent pour ne pas faire des erreurs qui peuvent compromettre sa crédibilité auprès de ses élèves, mais si on en commet, on a toujours plus d'avantage à les reconnaître qu'à les ignorer. S'il est humain de faire des erreurs, il faut tout simplement essayer de ne pas être trop humain!, comme nous le rappelle l'un de nos collègues dans un de ses commentaires.

3. Je rassure mes élèves quant à leur capacité de réussir mon cours. (Q56)

Il est important de se faire rassurant auprès des élèves et de leur donner confiance dans leurs moyens, car une telle attitude aide à vaincre certains obstacles; rassurer les élèves, c'est comme augmenter leur optimisme et leur confiance dans la réussite; mais il ne faut pas non plus leur donner des illusions : la distance entre le fait d'engendrer de l'optimisme ou de donner des illusions est mince, mais cela ne devrait pas nous décourager de nous faire rassurants d'une manière réaliste.

De fait, on dit que l'optimiste a plus de chance de réussir ce qu'il entreprend que le pessimiste,

car du simple fait qu'il se croit capable de trouver une solution au problème qui se pose à lui, son énergie est libérée pour être canalisée dans le sens d'une recherche de la solution qui existe. Comment peut-on se faire rassurant et à quelles conditions? C'est ce que vont nous apprendre nos collègues par le biais de leurs commentaires précieux sur cette question.

□ **Rassurer fait toujours du bien, surtout si l'élève y met du sien!**

Comme on pouvait s'y attendre, nos collègues ne sont pas dupes et si quelques-uns reconnaissent le bienfait universel de rassurer les gens sur la capacité à réussir, la majorité assortit cette assurance de conditions ou de dispositions chez le « rassuré » pour que la « assurance » puisse prendre effet. Certains estiment qu'il ne faut rassurer que dans la mesure où on y croit, dans la mesure où l'élève est vraiment capable de réussir, sinon on se trouve à lui donner de faux espoirs. Ici, il y a une question de fond qu'il faut poser : si un élève a réussi tout le long de son parcours antérieur et qu'il arrive dans mon cours au collégial, ne doit-il pas être a priori capable de réussir son cours? Notre réponse est spontanément affirmative. Cela veut dire qu'il ne devrait pas échouer mon cours, et si je le rassure d'emblée quand il arrive dans mon cours, sur capacité de réussir, cela devrait correspondre à sa capacité réelle qui a déjà été mise à l'épreuve autant de fois qu'il a réussi de cours avant d'arriver dans le mien.

Le fait donc de partir avec une attitude de doute et de suspicion à l'endroit de nos élèves, c'est une remise en question du système dans son ensemble. Mais il nous semble qu'une telle attitude est injustifiée. En effet, qui suis-je pour faire en sorte que mes exigences dépassent toutes celles de ceux qui m'ont précédé dans le système. En partant donc d'une attitude de confiance et en rassurant mes élèves sur leur capacité voire même sur leur droit de passer mon cours, je les place a priori dans la perspective de la réussite et je les prédispose à y arriver.

Ceci étant dit, le résultat n'est pas automatique. Il faut leur faire signer un contrat de réussite qui exige autant d'eux que de nous-mêmes : présence totale, travaux faits à temps, éclaircissement de la matière incomprise, etc. et pour cela, on peut instaurer des mécanismes de vérification du respect du contrat. Si les règles sont claires et que l'élève les respecte, on devrait pouvoir lui donner l'assurance ou la garantie qu'il va réussir, sinon, il y a rupture de contrat et alors ça ne relève plus de nous mais de lui. Voici une perspective rassurante mais exigeante.

De toute évidence, cette question rejoint celle de la part de responsabilité que le professeur veut prendre dans l'échec d'un élève, et nous en avons longuement débattu dans la section sur l'évaluation.

Mais revenons aux commentaires de nos collègues : les premiers acceptent de se faire rassurant sans condition, mais ils sont rares. Voici comment ils s'expriment :

□ **Une « assurance » inconditionnelle**

- Chaque apprenant a besoin d'augmenter sa confiance en soi.
- Give them self-confidence and the rest will come...
- Même les élèves forts ont besoin d'être rassurés.
- But more so that they can learn...
- La motivation et l'anticipation de la réussite sont des aspects importants dans ma pédagogie.

□ **Une « assurance » conditionnelle**

S'il y a une petite minorité qui accepte de rassurer inconditionnellement leurs élèves, la très grande majorité ne le font qu'à certaines conditions. Laissons leur la parole :

- Quand j'y crois!!
- J'essaie d'être honnête!
- Tout en restant réaliste toutefois.
- Dans la mesure où ils mettront eux aussi l'épaule à la roue.
- En général, je tente cet exercice sauf avec ce que je considère comme des "cas désespérés" avec lesquels je n'ai pas la patience ni la compétence pour réussir cette entreprise. Je suis persuadé qu'il y a une bonne partie de ma clientèle qui se trouve là sans aucune motivation, sans choix etc. J'ai beaucoup de difficulté avec les voyageurs qui attendent un train mais qui ignorent où ils veulent aller!
- En leur précisant qu'on n'a rien pour rien... et donc qu'il faudra qu'ils s'impliquent et remplissent les conditions de réussite clairement exposées en début de session.
- If they work hard.
- Sur leur capacité :oui. Mais j'insiste sur la quantité nécessaire de travail pour y arriver lorsque c'est le cas pour ne pas créer de laxisme.
- Verbe "rassure" porte à interprétation... J'aime bien leur laisser savoir qu'ils ont la possibilité de réussir mais que cela ne signifie pas une diminution d'exigence pour autant.
- Il faut un minimum d'implication de la part des étudiants.
- Ce que je leur propose est censé être faisable... aux prix de certains efforts; sinon quel besoin auraient-ils d'être là; je considère qu'ils doivent aussi apprendre à se dépasser.

□ **La prudence s'impose!**

Certains de nos collègues ne veulent se faire rassurant que moyennant des exigences assez claires. Voici ce qu'ils nous racontent :

- Je rappelle à l'occasion que tous peuvent réussir moyennant telle et telle condition, par exemple, ne pas passer plus de x heures à gagner des sous pour pouvoir se payer toute sorte de choses.

- i.e. Je les situe sur leur rendement actuel et comment ils peuvent réussir en fonction du travail qui reste à accomplir et du rendement qu'ils doivent atteindre.
- Je leur dis qu'ils ont ce qu'il faut entre les oreilles et qu'il ne leur reste qu'à produire les sueurs requises afin d'atteindre la compétence.
- Je tente de rassurer mes étudiants le plus souvent possible. Par contre, il est important de ne pas faire croire aux étudiants trop faibles que leur réussite ne dépend que de leur bonne volonté.
- La vérité c'est que tous les élèves n'ont pas nécessairement la capacité ou la motivation (peuvent avoir choisi le mauvais programme) ou les moyens (finances, santé, problèmes familiaux) pour réussir. Je ne vais pas les "rassurer" mais leur préciser ce que sont les exigences de réussite et les mettre en garde, au 1er cours, quant à ce qui nuit à la réussite. Par contre, je leur dis que s'ils veulent vraiment faire leur part d'effort, je suis là pour les soutenir au maximum.
- Je les invite à venir me rencontrer pour que nous abordions ensemble les difficultés

Cette question est délicate et elle nécessite une mure réflexion sur notre attitude à l'endroit de nos élèves. Il nous semble que dès le départ, les élèves doivent être placés devant un horizon de réussite et qu'il faut tout faire pour les y mener, car il y va de notre professionnalisme. C'est l'attitude a priori de tout professionnel de penser qu'il y a des solutions à un problème donné et de faire en sorte que ces solutions adviennent. Il nous arrive comme enseignants de ne pas croire assez dans notre influence positive sur les élèves et de les laisser nous échapper entre les mains. À ce moment là, on prend l'issue la plus simple et la moins compromettant pour nous, en disant qu'ils n'ont pas fait ce qu'ils devaient faire et en oubliant qu'il est de notre devoir de les amener justement à faire ce qu'ils doivent faire pour leur permettre de réussir. Il y a là un cercle vicieux qui peut s'installer dans un sens ou dans un autre, avec la différence que dans un sens, ça condamne à l'échec, alors que dans l'autre, ça permet la réussite!

4. Je fais attention pour ne pas générer chez mes élèves des blocages émotionnels pouvant nuire à leur apprentissage. (Q60) Je suis toujours conscient que mes paroles et mes actions ont un impact émotionnel sur mes élèves. (Q55)

Nous avons décidé de jumeler les énoncés 60 et l'énoncé 55, pour deux raisons : d'une part, parce qu'ils portent à peu près sur la même idée, celle d'analyser l'impact des comportements du professeur sur ses élèves; et d'autre part, parce qu'ils se suivent dans l'ordre d'importance. Par ailleurs, c'est pour nous un point fondamental qu'un professeur doit garder constamment présent à l'esprit, car on ne peut pas imaginer l'impact que nos gestes et faits ont sur nos élèves dans un sens positif ou négatif.

Pour illustrer cela, nous aimerions relater ici un fait qui nous a frappés dans une recherche

antérieure que nous avons menée avec le regretté notre collègue mathématicien, Jean-Denis Groleau, auprès des élèves qui avaient des difficultés langagières. Nous avons alors rencontré une trentaine d'élèves qui se sont confiés à nous et qui nous ont raconté certaines de leurs difficultés. L'une de ces élèves nous a rapporté un fait qui devait être banal pour le professeur qui le disait, mais qui ne l'était pas du tout pour elle : pendant que ce professeur de mathématiques expliquait une partie de la matière qu'il considérait facile, alors qu'il observait que certains de ses élèves ne le suivaient ou ne semblaient pas comprendre, il est intervenu dans les termes suivants : « Attention! Attention!, ce que je vous explique maintenant est tellement facile que si vous ne le comprenez pas, je me demande ce que vous allez faire la semaine prochaine, quand on sera rendu à la matière vraiment difficile! » Cette fille nous a dit qu'en écoutant ces paroles, elle était complètement découragée, car, comme de fait, elle ne comprenait pas la matière réputée être aussi facile selon le professeur, et elle ne savait pas comment elle faire pour comprendre la matière difficile qui les attendait.

Il est évident que le professeur en question ne visait pas du tout à effrayer qui que ce soit avec la matière qui allait venir et qu'il cherchait surtout à attirer l'attention de ceux qui ne le suivaient pas, et il ne pouvait donc pas imaginer ce qui a dû se passer dans la tête de cette fillette qui avait de la difficulté et qui devait couler son cours.

Être vigilant et surveiller ce que nous pouvons dire et faire avec nos élèves est une tâche lourde à porter. Il nous faut toujours nous questionner sur l'impact de nos paroles et de nos actions sur ces jeunes qui nous sont confiés. Il ne s'agit de devenir paranoïaque, mais de garder un bon degré de vigilance et d'auto-surveillance.

Regardons du côté des commentaires de nos collègues pour voir ce que ces deux énoncés leur suggèrent comme moyens pour assurer cette vigilance.

Une sensibilité importante à ce que nos paroles et nos actions peuvent provoquer chez nos élèves

Voici quelques remarques qui vont dans le sens de l'exemple que nous venons de donner. Plusieurs enseignants sont conscients de cette réalité et expérimentent des situations qui peuvent frôler la catastrophe alors que leur propos sont tout à fait simples et sans arrière pensée. Voici ce que nous écrivent certains de ces collègues :

- La moindre parole de travers peut les amener à se décourager...
- Il arrive parfois que mes paroles et mes actions ont un impact autre (parfois positif, parfois négatif) que celui auquel j'avais pensé. Si c'est négatif, je vérifie auprès de l'élève comment il a interprété mes propos pour en discuter avec lui.

- Il arrive malheureusement que mes paroles dépassent ma pensée et que l'impact n'est pas celui souhaité.
- Il est important d'utiliser des expressions stimulantes, surtout pour les élèves en difficulté.
- Je pense qu'il faut demeurer aux aguets du choix de nos mots ainsi que du ton sur lequel on les prononce. Pratiquer la reformulation nous met à l'abri des dégâts psychologiques qu'une seule formulation risque de produire.
- Difficile à réaliser, le niveau d'émotivité varie pour chacun. Pour certains, même une remarque anodine crée un drame!
- Je connais des gens qui ont abandonné leurs études malheureusement pour ce motif.
- Je redoute les blocages émotifs qui restent inexprimés.
- Je suis très sensible à mes remarques et je suis sûr que cela affecte les élèves. Ex : Souvent lorsque je rentre dans cours je vais vers les élèves et je leur demande comment ça va? et une fois, une étudiante très émue s'est mise à pleurer, car elle vivait un drame et elle a pu le partager sur le champ.

□ **Confirmation de l'importance de ce point**

Plusieurs autres enseignants confirment l'importance de cette vigilance que l'on doit garder à l'endroit de nos paroles et de nos actions.

- C'est indissociable.
- Connaissance et affectivités sont toujours très liées.
- Dans la mesure où je peux identifier ce qui peut leur nuire.
- I am always careful about wording what I say to my students.
- Il faut tenter de ménager ses effets et surtout prendre conscience que l'on peut facilement ruiner une vocation en tapant trop fort sur une personne.
- Je fais attention, mais la portée de nos paroles nous est inconnue. Si parfois je m'aperçois que j'ai pu blesser quelqu'un, je reviens toujours lui parler dans un délai très rapproché.
- Je pense que cela est particulièrement relié au fait que j'enseigne la psychologie.
- J'enseigne les habiletés de gestion au niveau des savoir-être et des savoir-percevoir! Les émotions sont toujours présentes...on travaille avec.
- Mais j'enseigne pour l'ensemble du groupe. De plus dans mon domaine d'enseignement, il est essentiel de permettre aux élèves d'identifier leurs blocages.
- Oui, je sais que je joue un rôle important sur le plan émotif et affectif.
- Quand je sens une fermeture chez un élève, je tente de savoir pourquoi. Habituellement, l'élève devient plus réceptif à l'apprentissage.
- Surtout en psychologie.
- We are EXPERTS after all.

□ Quelques nuances supplémentaires

- Comme je le disais plus haut, connaissance et affectivité sont étroitement liées.
- En éducation, nous sommes des modèles. Souvent nos gestes et nos actions ont plus d'impact que nos paroles. En fait on ne retient que 15% de ce que l'on entend. Alors...
- Je fais attention à cet aspect de leur émotivité, mais j'ai toutefois mes limites...
- Je fais du mieux que je peux, mais on ne peut pas cacher sa personnalité.
- Le problème c'est que les jeunes vivent beaucoup de blocages émotifs dû au stress et à la pression qu'ils se mettent sur le dos. Je me sens très impuissant face à ces situations.
- Le problème, je crois, c'est que l'on peut en générer à notre insu.
- Mais se peut-il que parfois on le fasse involontairement?
- Parfois on a l'impression que les élèves appuient sur nos boutons!
- Voilà pourquoi je me présente toujours telle que je suis. C'est ma passion et mon vif intérêt pour ma matière qui me motive.
- Je tente de rester vigilante sur les aspects émotifs. La motivation est fragile chez les étudiants, encore, il faut être très vigilant.
- Cependant, parfois je réagis spontanément d'une façon perçue par l'élève comme agressive.
- C'est vital. Mais parfois on devient exaspéré... ou un mot nous échappe qu'on voudrait bien rattraper. On est humain. Je dois toujours travailler sur cet aspect de ma personnalité :faire un effort quand il y a conflit de personnalité; par chance, cela arrive rarement.
- Je dois m'améliorer sur ce point!!
- Parfois, je n'en ai pas conscience. C'est un problème que je dois corriger.

□ Quelques sons de cloche différents

Voici pour terminer quelques avis divergents de collègues qui pensent qu'on n'est plus au primaire, et qu'à dix-huit ans, il est temps que les élèves soient exposés à la vraie vie. Il reste que c'est une petite minorité qui prend les choses de cette façon.

- Blocages émotifs?????
- Comment savoir ce qui se passe dans la tête de chacun? J'essaie de les respecter, de les encourager quand il le faut, c'est tout. Il ne faut pas non plus gratter les bobos.
- Justement, dans une institution d'enseignement supérieur, on devrait leur enseigner qu'ils sont là pour apprendre à maîtriser leurs émotions et à mettre l'accent sur les activités intellectuelles.
- Ils ne sont plus au primaire!
- Je ne connais pas cet aspect suffisamment. Il pourrait être abordé en département.
- N'est-ce pas évident?
- On est au primaire!? J'ose espérer qu'à 18 ans, les étudiants ont su apprivoiser leurs blocages...
- Toujours, dans la mesure de mes moyens. Je considère que je suis tout à fait incompetent pour régler des situations qui relèvent de la médecine, de la psychologie ou de la psychiatrie. Il demeure que l'enseignement relève du secteur de l'éducation et qu'il ne doit pas glisser sur le terrain de la thérapie (il y a des spécialistes pour ça).
- Il est difficile d'évaluer la portée de nos attitudes.
- Je fais attention mais ne me censurerai pas lorsque je parle du suicide par exemple même si je sais que beaucoup peuvent être préoccupés par la question.
- Je ne me suis jamais attardée à cette question.

Voilà qui complète ce tour d'horizon fait par des collègues que ces deux questions connexes ont su intéresser. La conclusion qui s'impose est la suivante : on a beau être au cégep et avoir dix-huit ans et plus, on est toujours fragile, toujours perturbable, et comme enseignants, nous avons la tâche d'être vigilants, d'analyser nos faits et gestes et nos moindres paroles, et si nous nous rendons compte qu'une parole ou qu'un geste a été mal interprété par quelqu'un, il n'y a rien de mieux que de réparer cela avec une autre parole ou un autre geste qui pourrait avoir un effet contraire. Après tout, l'humain n'est jamais figé une fois pour toute dans une situation donnée.

5. Je suscite l'humour dans les contacts avec mes élèves (Q62)

Nous sommes maintenant dans les énoncés qui ont obtenu un score en bas de la moyenne. Le premier est celui du recours à l'humour dans nos contacts avec nos élèves. On pourrait penser que tout le monde voudrait introduire l'humour dans sa vie, mais que tout le monde n'a pas le talent pour le faire. Après tout, n'y a-t-il pas des gens dont le métier consiste à faire rire? Ces

gens là, comme les poètes ont un talent particulier qu'ils finissent pas développer. Mais un enseignant n'est pas nécessairement un comédien, et il n'a pas nécessairement le talent pour introduire l'humour dans sa vie d'enseignant.

□ **De l'humour oui, mais il n'est pas donné à tout le monde de pouvoir en faire!**

Un certain nombre d'interventions dans le sens que nous suspicions tantôt, à savoir que même si on veut faire de l'humour, on n'est pas toujours équipé pour le faire. Voici ce qu'en disent certains de nos collègues dans ce sens :

- Autant que faire se peut. J'aimerais être plus douée.
- Je n'ai pas d'habiletés particulières à "initier" l'humour mais j'utilise les réparties des étudiants ou les blagues qu'ils me font. On a bien du plaisir.
- Ça dépend de mes jours. Je ne "file" pas toujours pour faire de l'humour.
- Ce n'est pas toujours facile.
- Je ne suis pas de ce type, alors je préfère être moi-même.
- Je préfère une relation basée sur la bonne humeur, la joie, l'harmonie. L'humour, j'y participe lorsque l'étudiant l'utilise mais je n'ai pas cette tendance ou cette approche.

□ **Plusieurs sont quand même doués pour en faire!**

Si certains avouent leurs difficultés à faire de l'humour, un grand nombre se disent capables d'en faire. De fait, le métier traditionnel d'enseignant est surtout un métier de « parleur », et à force de parler, on découvre des trucs pour plaire et l'humour plaît presque à l'unanimité. Alors il n'est pas rare que des professeurs finissent par maîtriser cet art, même si leur préoccupation première est plutôt celle de former les gens que de les faire rire. Voici ce que disent les talentueux à cet effet :

- Excellent pour évacuer quelques tensions, et pour les accrocher. La difficulté est de doser sérieux et humour.
- Cela détend l'atmosphère.
- C'est comme huiler des engrenages. Susciter la bienveillance, notamment par l'humour, est un procédé bien connu des rhétoriciens.
- C'est la voie royale d'entrée dans la personne. Il faut cependant savoir aller plus loin, plus creux en vue de former des être humains entiers.
- C'est ma plus grande force. Certains n'aiment pas. On en peut être aimé de tous. Ce n'est pas le but de l'enseignement; le but est qu'ils apprennent quelque chose.
- C'est mon arme secrète!
- C'est tellement plus agréable.
- C'est ultra fondamental et j'ai vite réalisé que cela facilitait le transfert et l'intégration de la matière.

- Il me semble que l'humour demeure la technique la plus simple et la plus efficace dans les rapports entre les humains. Encore faut-il y être habile!!!
- Involontairement!
- Je le fais dès que c'est possible. J'y porte attention surtout avant d'aborder des questions particulièrement complexes.
- Je suis comme ça... des fois à l'excès.
- J'essaie le plus possible...
- Make them laugh - they learn much more that way.
- Oui et je veux de plus en plus m'ouvrir à cette dimension pour faciliter la communication.
- Surtout avec les étudiants de deuxième année.
- Il faudrait définir l'humour. Je suis certainement en faveur de toute réplique bien placée qui rend la classe hilare et détend l'atmosphère. De là à les encourager au "stand-up", il y a une marge.

Daniel Goleman rapporte dans son livre sur l'intelligence émotionnelle que des spécialistes en psychologie ont essayé de recourir à l'humour pour résoudre des problèmes particulièrement difficiles; ils ont dès lors demandé à un groupe de personnes habituellement très performantes de s'enfermer une vingtaine de minutes et de penser à tous les problèmes qu'elles ont eu récemment et de les partager, alors qu'en même temps, ils ont demandé à un autre groupe équivalent de se raconter des blagues et donc de rire pendant le même laps de temps. Résultat? Le groupe qui a ri a été exceptionnellement plus performant que le groupe qui a pensé aux problèmes. Comme le disaient certains de nos collègues dans les commentaires ci-haut, l'humour détend l'esprit et le prédispose à un bon fonctionnement, et il ne serait pas erroné de le préconiser comme un excellent moyen pédagogique. Encore faut-il savoir s'arrêter et faire place au sérieux le moment venu! Mais, cela n'est pas très préoccupant, car de toute façon, c'est pour nos cours que nous sommes préparés et non pour faire un « stand-up comic »... Si d'ailleurs on se découvrait un tel talent, on pourrait alors changer de métier et faire à la fois plus de bien à la société et plus d'argent!...

6. Je m'intéresse aux situations agréables ou difficiles que vivent mes élèves (Q57) - Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente (Q58)

De nouveau, nous jumelons les énoncés 57 et 58 pour leur proximité sémantique. Le première parle de s'intéresser aux situations agréables ou difficiles que vivent les élèves, et le deuxième consiste à y donner suite. C'est comme la preuve qu'on s'y intéresse.

Ces deux questions posent un double problème : d'une part, il y a le nombre d'élèves dont on est

responsable au niveau collégial qui rend difficiles les relations personnalisées avec chaque élève, et, d'autre part, il y a la vie privée des élèves à laquelle on n'a pas nécessairement accès si ces derniers ne veulent pas nous faire une place. Nous verrons des traces de cette double difficulté dans les commentaires de nos répondants. Toutefois, nonobstant cette double difficulté, il est important que le professeur puisse personnaliser ses relations avec ses élèves. Cela lui donne un accès privilégié à leur monde et il pourra mieux comprendre leur situation et partant mieux guider leur apprentissage.

Examinons de près ce que nous disent à ce propos nos divers intervenants :

□ **D'abord pour ce qui est de s'intéresser aux situations agréables ou difficiles de nos élèves**

- **Importance d'une relation personnalisée**

Voici d'abord le point de vue de ceux qui croient à l'importance d'une relation personnalisée et qui essaient de la vivre coûte que coûte avec leurs élèves :

- Enseigner ne peut être autre chose qu'une relation humaine.
- C'est une partie importante de notre profession d'être à l'écoute de nos étudiants et pas seulement par rapport à leur apprentissage, mais aussi à ce qu'ils vivent.
- Dans une juste mesure, je me préoccupe des aspects affectifs et des problèmes pouvant affecter le processus d'apprentissage.
- Je suis très à l'écoute de ce que vivent les élèves c'est pourquoi je leur demande souvent comment ça va?
- Le milieu favorise une relation qui va au-delà du cours. Il faut aussi savoir établir des limites...
- We are the first line of defense.
- Ça influence tellement leur responsabilisation.

- **Obtenir le « feu vert » pour entrer en relation**

Voici ensuite un bon nombre d'intervenants qui demandent d'avoir le feu vert pour pouvoir établir une relation personnalisée avec leurs élèves dans le but de mieux les aider dans leur apprentissage.

- C'est délicat. Il ne faut pas s'immiscer inopportunément dans les problèmes personnels.
- Dans la mesure où ils me communiquent leurs préoccupations.
- Dans la mesure où les élèves se risquent à me parler de questions plus intimes, je m'intéresse toujours à ces problèmes et je me considère comme privilégié de cette confiance qu'ils m'offrent. C'est un grand service qu'ils nous rendent car ils nous permettent de mieux

comprendre l'ensemble des élèves.

- En autant que je suis mise au courant; le facteur humain a toujours un impact et, selon les circonstances, on peut même être tenu d'intervenir s'il y a lieu. Parfois il faut référer à la ressource appropriée.
- Je m'intéresse à leur vie à leurs intérêts, à leur passions, à leurs interrogations, seulement s'ils veulent partager ces informations, je ne tente jamais d'aller chercher ces informations sans leur consentement.
- Lorsque c'est possible et qu'ils m'en informent.
- On ne peut s'intéresser de façon particulière à tout le monde. Mission impossible.
- Si je sens une ouverture, je donne le support qui est nécessaire.

- **Quelques hésitations**

Voici enfin des propos plus hésitants qui ne croient pas nécessairement à la possibilité ou à la nécessité d'une relation vraiment personnalisée entre professeur et élèves :

- De la même manière que je ne leur expose pas mes états d'âme ou ce que je vis personnellement.
- J'essaie de pratiquer l'empathie, sauf dans les cas où les élèves essaient de me manipuler par leurs récits larmoyants. Faire la distinction entre les deux s'avère pourtant parfois difficile...
- J'évite d'entrer dans ce genre de considérations qui relèvent de la vie privée. Sauf, bien sûr, si l'étudiant vient se confier. Disons que je ne sollicite pas les confidences, elles viennent bien assez.

□ **Ensuite pour ce qui est de se rappeler de ce qu'un élève nous a raconté d'important pour lui :**

- **Ceux qui le font naturellement**

Les enseignants qui sont prêts à écouter leurs élèves et se souvenir de ce qu'ils leur racontent pour y revenir plus tard, sont prêts à tenir compte de ce que vivent étudiants dans l'organisation de leur agenda de travail. S'ils oublient l'événement et qu'ils y repensent, ils y redonnent suite. Ils se voient devant une nécessité humaine d'apporter du secours à des jeunes qui vivent certaines difficultés. Au besoin, s'ils ne sont pas capables de les aider, ils les réfèrent à quelqu'un d'autre. Bref. Ils font cela naturellement sans se poser trop de questions.

- Il m'arrive de suggérer de reporter un lab, un exam ou un travail afin de permettre à un étudiant de bien retomber sur ses pattes afin de favoriser la réussite.
- Il m'arrive parfois d'oublier mais dans la mesure du possible je reviens
- Je crois qu'une personne en difficulté (de quelque ordre que ce soit) vit une phase de déséquilibre et que, dans la mesure de nos moyens, si nous pouvons faire quelque chose (écouter par exemple), c'est de notre devoir de le faire jusqu'à une certaine limite (j'ai eu

quelques cas de psychiatrie qui m'ont indiqué une de ces limites!).

- Les événements vécus par mes élèves ont toujours un impact majeur sur leur rendement en stage, il est donc essentiel et primordial de reparler de leur vécu pour améliorer leur rendement.
- Ou je le réfère à quelqu'un qui peut lui aider.
- Oui je fais cela régulièrement
- Particulier = important?

- **Ceux qui attendent d'être interpellés par les élèves**

D'autres sont un peu moins spontanés et plus soucieux de l'intimité de l'élève, alors ils attendent que ce dernier leur ouvre la porte et exprime des besoins afin d'intervenir.

- Je le laisse revenir vers moi, je ne veux pas m'imposer. Parfois, ils regrettent ou sont passés à autre chose. Je maintiens le contact sans insister.
- Je m'informe sans toutefois élaborer le sujet.
- Je préfère "attendre" les étudiants, être en situation d'écoute. Je ne force pas la confiance, même quand l'étudiant m'a déjà appris un événement particulier. Je vais lui demander de ses nouvelles sans préciser. J'attends.
- Je respecte son choix de m'en reparler ou non.
- Le lot de nos activités ne tient pas nécessairement d'un agenda très ponctuel égard à ce genre de rappel.
- L'étudiant doit venir à moi, non l'inverse. Mais je suis toujours disponible lorsque le besoin s'en fait sentir.
- Malheureusement, nous sommes souvent trop occupés à terminer le travail, trop nombreux en classe pour que je pense à revenir sur les nouvelles de leurs événements particuliers et personnels. Je trouve cela dommage.
- Question de temps.
- Selon les possibilités et le contexte... discrétion l'oblige.

- **Ceux qui réfléchissent à tout cela!**

D'autres encore sont plus sceptiques quant à la nécessité de jouer ce rôle de support psychologique : ils analysent la situation avant d'intervenir et ils ne veulent pas intervenir à tout bout de champ dans les situations agréables et dans celles plus difficiles. Peut-être interviendront-ils si l'élève a vraiment besoin d'eux et qu'il le manifeste.

- "Particulier" à nuancer. Événement positif ou négatif doit être traité de façon différente. Il arrive parfois que l'on doive accorder un peu de temps...
- Ça ne m'est jamais arrivé.
- Il arrive malheureusement, dans le tourbillon de la session, que la mémoire flanche.

- Il n'y a guère de schéma fixe en cette matière.
- Je ne lui en reparle pas, je suis plutôt ouverte et je démontre un intérêt à ses préoccupations personnelles (ex. : maladie) ou éducatives (diff. d'apprentissage).
- Selon le cas.

7. En classe, je gère avec souplesse les règles établies pour le fonctionnement du groupe (Q61)

Comme nous le disions un peu plus haut, cela nous étonne que cet énoncé ait obtenu le score le plus faible de cette section. On serait attendu au contraire. Alors comment est-ce que les commentaires le justifient? Nous en avons absolument besoin pour comprendre.

De fait en lisant les commentaires, on comprend bien pourquoi le score de cette question n'est pas très élevé. Les gens qui s'expriment ne sont pas tout à fait pour la souplesse : certains acceptent l'écoute, la compréhension, l'analyse de la situation, le discernement mais la majorité croit que les règles sont faites pour être respectées.

Même ceux qui sont en faveur de cette souplesse mettent des sourdines

En effet, ils préfèrent parler de compréhension, de non-rigidité, de patience plutôt que de souplesse :

- C'est une de mes forces.
- Et ce pour les étudiants.
- Je gère avec compréhension.
- J'essaie de ne pas être trop rigide.
- Les règles sont pour le bien de tous. Le Seigneur Jésus était souple. Ex. : la femme adultère.
- Mais la patience est une vertu qui se cultive!

D'autres s'opposent au concept même de souplesse

Pour des raisons pédagogiques, certains s'opposent à l'idée même de souplesse pour ce qu'elle peut engendrer comme situation désagréable, comme le fait d'avoir à se fâcher, à lever le ton, à rappeler à l'ordre :

- Souplesse???
- La souplesse n'est pas toujours de mise!!
- Je gère oui, mais pas nécessairement avec souplesse. On se doit de suivre les règles et de les faire appliquer. Parfois, la souplesse n'est vraiment pas de mise.
- Je suis assez rigide, je tente de les responsabiliser sur règles. Cela m'agace souvent de voir que certains élèves ne s'en préoccupent pas.
- Il arrive que je doive "me fâcher" si des élèves sont systématiquement en retard sans motif valable, par exemple, ou si l'on doit redemander trop de fois le silence; ou si l'on doit répéter à

outrance une consigne non respectée. Je fais l'effort d'être compréhensive quand il se doit; en contre-partie, je manifeste aussi mon désagrément quand il y a lieu.

- Il m'apparaît important que les règles soient claires et, par définition, une règle ne doit pas être transgressée sauf dans des cas très particuliers. Par exemple, la ponctualité est à la fois une valeur et une règle qui perd toute sa signification quand on développe l'habitude de la transgresser. Une règle qu'on respecte de façon facultative n'est plus une règle et on devrait la présenter plutôt sous forme de "souhait".
- Je suis à l'écoute et je gère avec discernement le fonctionnement du groupe. Souvent, les règles sont établies en groupe, j'utilise la gestion participative.
- J'ai une gestion plutôt mère de famille. Il faut savoir s'adapter aux circonstances. Moi je sais ce que je veux leur faire apprendre, eux doivent être "à on" sinon...
- Every situation requires consideration.

4.2.2.4 La conclusion de cette section

Nous voici rendus à la fin de cette section sur l'impact émotif de la relation entre professeur et élèves. On peut dire en général que les professeurs sont sensibles à la réalité de l'élève et qu'une certaine proportion d'entre eux est prête à intervenir spontanément et sans calcul. Mais la majorité des professeurs prennent le temps d'analyser la situation et d'évaluer la nécessité de leur intervention, en sachant qu'ils n'ont ni le temps nécessaire pour généraliser leur support psychologique à tous leurs élèves, ni la permission de le faire, car qu'on le veuille ou non, vouloir aider quelqu'un sur le plan affectif, c'est en quelque sorte s'immiscer dans sa vie privée.

En ce sens, on comprend tout à fait le score de chacune des questions posées dans cette section. Féliciter les élèves lorsqu'ils réussissent une tâche est en haut de la liste : cela est faisable à la fois du point de vue du temps nécessaire pour exécuter cette tâche, et du point de vue de la discrétion. La même chose pour l'énoncé qui suit ce premier et qui consiste à reconnaître ses erreurs devant les élèves et à les accepter. Ces deux énoncés sont faisables et nécessaires et ils sont en haut de la moyenne. Ensuite viennent les énoncés qui tournent autour de la moyenne et dont le contenu est un peu flou, comme par exemple le fait de se surveiller pour ne pas générer des blocages chez ses élèves, et d'être conscient de l'impact de ses paroles et de ses gestes sur ses élèves. Après cela, on commence à s'éloigner de la moyenne vers le bas quand on est supposé susciter l'humour dans ses contacts. Comme nous l'avons expliqué, cela n'est pas nécessairement donné à tout le monde, et à partir de là, on va vraiment vers le plus bas de l'échelle avec des énoncés qui exigent une intervention personnalisée et une réaction aux situations particulières que vivent les élèves, ou alors à un engagement à gérer les règles avec souplesse, alors qu'on connaît toutes les complications pouvant en découler.

Les professeurs sont à la fois lucides et consistants. Ils veulent aider les élèves mais dans la mesure du possible. Ils veulent les supporter, mais dans la mesure du raisonnable. Au lieu de courir après une tâche qu'ils savent ne pas pouvoir mener à terme : celle d'aider tout le monde, la majorité se contente d'attendre que les besoins soient exprimés pour intervenir, et encore là, sans forcer la vie privée et sans tomber dans l'indiscrétion. Bref, on a affaire à des gens qui savent jusqu'où ils veulent aller avec leurs élèves et qui tracent bien les limites de leurs interventions.

Pour notre part, nous aurions voulu voir nos collègues afficher une plus grande générosité, mais nous comprenons tout à fait leur retenue : elle est beaucoup plus raisonnable que notre vision trop généreuse, et tout compte fait, si l'on veut être vraiment réaliste, même les gens qui ont une attitude de générosité inconditionnelle devraient bel et bien se rendre de leur incapacité à répondre à tout le monde, si les besoins devaient être vraiment nombreux. Cela mettra alors sans doute en déficit la gestion de leur énergie pédagogique. En ce sens nous trouvons le point de vue collectif de nos collègues très sage et très bien mesuré, et nous l'acceptons.

4.2.3 Section 9 : En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation.

4.2.3.1 L'idée derrière cette section

À la lumière des deux dernières sections dans cette partie portant sur la relation avec les élèves : l'impact des premiers contacts et l'impact quotidien de la relation entre le professeur et les élèves, on en arrive maintenant à une section qui se veut plus concrète pour ce qui est des mesures d'aide que le professeur utilise afin d'améliorer le rendement des élèves et d'augmenter leur chance de réussir.

Deux thèmes dans la même section : relation d'aide et motivation

Comme son titre l'annonce, cette section tourne autour de deux thèmes importants : la relation d'aide et la motivation. Du côté de la relation d'aide, on cherche à savoir si les professeurs ont développé des techniques pour détecter les élèves en difficulté dès les premiers contacts; on veut savoir également s'ils ont des approches particulières pour la prise de notes, la gestion du temps, la préparation des examens, et la gestion du stress; et finalement, on veut également savoir s'ils ont recours à des formes d'aide particulière à l'endroit de leurs élèves en difficulté. Du côté de la motivation, on tend quelques perches pour amener les professeurs à se prononcer sur le fait de tenir compte des suggestions de leurs élèves dans la prise de décision, sur le fait aussi d'établir des contacts amicaux avec leurs élèves en leur parlant de ce qui leur intéresse au quotidien, également sur le fait d'être attentif aux divers talents des élèves et de les encourager à les développer; on veut également savoir si les professeurs justifient à leurs élèves les diverses tâches qu'ils leur proposent. Bref, on touche juste à quelques aspects dans ces deux secteurs de la relation d'aide et de la motivation, question de savoir si les professeurs s'en occupent un tant soi peu et si oui, de savoir ce qui se fait.

4.2.3.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Section 9 : En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation	N	Moy	Éc T
Q070 Je justifie aux élèves les tâches que je leur propose	247	4,2	0,8
Q067 Je propose à mes élèves des méthodes pour se préparer à des examens	247	4,0	0,9
Q071 Je tiens compte des suggestions de mes élèves dans mes décisions	248	3,9	0,7
Q069 J'ai recours à des formes d'aide individuelle pour les élèves en difficulté	243	3,8	0,9
Q073 J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels	239	3,8	1,0
Q072 Je prends le temps de parler avec les élèves des choses qui les intéressent au quotidien	245	3,7	0,9
Q064 J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine	237	3,4	1,1
Q066 Je propose à mes élèves des méthodes pour la gestion du temps	245	3,2	1,1
Q065 Je propose à mes élèves des méthodes pour la prise de notes	243	3,0	1,3
Q068 Je propose à mes élèves des méthodes pour gérer le stress	244	3,0	1,2
	m des m	3,6	

Tableau 20 : Tableau des moyennes pour la section 09

4.2.3.3 L'analyse des réponses

Le choix des réponses, dans le tableau des fréquences, nous révèle une moyenne nettement inférieure à celles des deux autres sections de cette partie. En effet de 4, et 4,3 sur 5 enregistrées dans les deux sections qui précèdent, on passe maintenant à une moyenne de 3,6 sur 5. Nous allons donc essayer de comprendre ce qu'il y a derrière ces chiffres, en nous rappelant toujours que les énoncés appartiennent à l'un ou l'autre des deux thèmes abordés soit la relation d'aide ou la motivation. Regardons de plus près les commentaires fournis par les répondants pour chacun de ces énoncés dans l'ordre de préférence des répondants.

1. Je justifie aux élèves les tâches que je leur propose. (Q70)

- Cela s'impose. Cela va de soi.
- Sinon ils le demandent!
- i.e que je fais le lien avec la matière vue en classe.
- Je leurs dis toujours à quoi ça sert et comment s'en servir. Je leur demande également de trouver un sens à ce qu'ils font.
- Il le faut car ils doivent comprendre pourquoi ils étudient.
- Je précise l'utilité de ce que je demande; la raison d'une consigne.
- Sinon pourquoi les accompliraient-ils?
- On ne peut les laisser dans le vide, croyant que tout ce qu'on exige n'aura aucune nécessité subséquente.

- Putting tasks in context answers the age old question of "When will I need this?"
- Most tasks are self-justified.
- Even if at a date other than the assigned date.
- I ask students to ask me why I do this or that.
- Il est essentiel pour moi de donner de la signification à ce que l'on fait.
- Il est important que les élèves saisissent le but d'un exercice ou d'un examen. On admettrait mal qu'un médecin nous examine sans nous prévenir de la raison, du but et sans nous expliquer les résultats!
- Cela me semble indispensable.
- Quand je demande un travail, je justifie toujours pourquoi il est utile au plan des apprentissages au niveau de la matière et au niveau des méthodes de travail. Par exemple, le résumé critique est un exercice très utile qui servira au moment de faire le compte-rendu analytique d'un rapport à son patron ou une revue de littérature avant d'entamer une recherche.

Commentaire

Comme on peut le voir, tous les répondants qui ont écrit des commentaires sur cette question sont d'accord avec ce principe de justifier les tâches que l'on propose à ses élèves. Cet énoncé est d'ailleurs en haut de la liste. Il obtient le plus haut score dans cette section. Toutefois, nous avons des doutes sur la manière dont l'énoncé a été compris, et c'est peut-être le mot « tâche » qui a été un peu vague. Dans notre esprit, ce mot voulait dire n'importe quoi qu'on propose à l'élève de faire, mais il semblerait que les répondants lui ont donné une connotation majorante, à savoir un grand travail, une grande tâche.

En arrière plan, quand nous avons formulé cette question, nous avons l'impression que le professeur prend pour acquis que l'élève exécute ce qu'il lui commande, et cela, nous pensions que ce n'était pas nécessairement pertinent pour aider à motiver les élèves non motivés. Nous imaginions alors que si le professeur consentait à justifier les tâches qu'il propose à l'élève, et ici nous pensions à toutes les tâches et pas seulement à celles qui ont une certaine envergure, cela aurait pour effet de donner un sens ou d'orienter le travail de l'élève dans une perspective intelligible, ce qui aurait pour effet d'augmenter sa motivation.

Des commentaires des répondants, nous pouvons conclure qu'ils le font tous probablement pour les tâches importantes et cela est déjà intéressant, mais même devant cela, nous avons des doutes sur le fait que les professeurs pensent spontanément à justifier ce qu'ils font à leurs élèves. Au cas donc où les répondants qui ont fourni les commentaires sur cette question ne sont pas assez représentatifs de l'ensemble des enseignants, nous rappelons l'importance d'une telle justification qui pourrait s'avérer éclairante à la fois pour les professeurs et pour les élèves, et qui

permettrait aux premiers de placer les diverses parties de leur cours ainsi que les diverses activités proposées dans une perspective de cohérence, tout en leur permettant par ailleurs d'éliminer des parties de leurs cours ou des activités qu'ils ne peuvent pas justifier d'une façon évidente; et du côté des élèves, cela risquerait d'augmenter leur motivation, car il y a sans doute une grande différence entre exécuter une commande par simple esprit d'obéissance ou en comprenant le bien-fondé.

En plus du simple acquiescement des répondants à cet énoncé, certains ont donné une justification de leur point de vue sur cette question ou ont exprimé une modalité particulière de l'application de ce principe. Notons à cet égard l'idée de demander aux élèves de trouver un sens à ce qu'ils font. Notons aussi l'importance pour les élèves de saisir le but d'un exercice ou d'un examen. (souvent on prend cela pour acquis et pour implicite, mais il y a tout un avantage à le rendre explicite en spécifiant par exemple aux élèves le but visé par un examen donné à l'intérieur de la démarche d'apprentissage proposée dans l'ensemble du cours. Et finalement, on pourra lire avec intérêt le dernier commentaire dans cette série où le répondant dit justifier un travail au plan des apprentissages, de la matière et des méthodes de travail. À cet effet, il nous sert l'exemple fort illustratif du résumé critique qui dit-il, «servira au moment de faire le compte-rendu analytique d'un rapport à son patron ou une revue de littérature avant d'entamer une recherche ».

2. Je propose à mes élèves des méthodes pour se préparer à des examens. (Q67) 3. Je propose à mes élèves des méthodes pour la gestion du temps (Q66) 4. Je propose à mes élèves des méthodes pour la prise de notes (Q65) 5. Je propose à mes élèves des méthodes pour gérer le stress (Q68)

Ces quatre énoncés qui abordent la question de méthode de travail ou de gestion de temps ou de stress se partagent en deux niveaux. Il y a d'abord l'énoncé 67 qui concerne des méthodes pour préparer les examens qui obtient une moyenne de 4 sur 5 et qui se trouve à être le deuxième en liste après celui de la justification des tâches proposées à l'élève. Ensuite, les trois autres énoncés : 66, 65, et 68 sont en bas la liste avec la moyenne la plus faible étalée dans l'ordre suivant : 3.2 sur 5, 3 sur 5 et 3 sur 5. Cela veut tout simplement dire qu'à propos de ces questions de méthodes, les enseignants s'occupent surtout de ce qui concerne la préparation aux examens et qu'ils ne mettent pas de priorité sur les autres méthodes.

Avant même de recourir aux commentaires des répondants à cet égard, on peut imaginer que la prise de notes est une habileté qui doit être développée antérieurement au collégial, alors que la gestion du temps et celle du stress relèvent toutes les deux du registre du développement personnel qui ne relève pas des compétences des cours du collégial d'une façon générale. Peut-

être cela pourrait-il figurer au programme de certains cours de psychologie ou de méthodologie, mais dans l'ensemble, ce ne sont pas des questions abordées par l'ensemble des enseignants du collégial. Cela n'empêchera probablement pas certains professeurs de lui accorder un certain temps, et cela on pourra le vérifier dans les commentaires, mais ce n'est certes pas une question prioritaire pour l'ensemble des intervenants.

Jetons donc un coup d'œil sur les commentaires de chacun de ces quatre énoncés.

A) Les méthodes pour préparer les examens

- Je leur indique quoi faire et ne pas faire. Ce dernier point n'est pas négligeable. Une élève s'était trouvée une méthode pour faire ses dissertations : utiliser une citation du Robert ayant quelque lien avec le thème. Une belle citation de Camus et hop! la voilà partie. J'ai tôt fait de découvrir sa stratégie.
- Surtout lors d'examens pratiques.
- Par exemple, fournir des pistes d'étude.
- Surtout en début de session, je prends une période entière à préparer les étudiants à l'examen éventuel.
- La résolution de problèmes est au coeur de mes examens. Ainsi, les exercices à la maison et en classe sont très importants.
- Dans mon cas ce sont souvent des pratiques hors cours que les élèves doivent exécuter régulièrement. Je leur suggère de bons moyens pour s'améliorer.
- Bien important car plusieurs ont des blocages.
- Étudier à 2, surtout avant un examen. Relire les notes de cours en prévision de mes questions de révision (faisant le lien avec le cours précédent, soulignant l'essentiel) auxquelles la classe répond oralement. Cela sert d'autoévaluation aux élèves, à chaque cours, et leur permet de vérifier s'ils sont à jour dans leur étude en prévision de l'examen. Refaire les schémas légendés de mémoire. Réécrire ce dont ils se souviennent après avoir étudié une partie de matière.
- Sommaires, examens préparatoires.
- Netquiz + exercices
- Je me donne comme objectif de les amener à apprendre à apprendre.
- Avec les années, j'ai découvert que plusieurs élèves sont désarmés devant le tri des informations afin de découvrir les points les plus importants dans un contenu; alors j'ai appris à leur donner des pistes à suivre.
- Je crée une banque de questions à partir de laquelle les examens sont composés.
- Je le ferai sous peu! Mais je ne l'ai pas fait encore (examen a lieu fin avril). Questionnaires en ligne pour se préparer!

- Quand ils en demandent; en fait, cela va de pair avec le type d'examen proposé.
- Oui, en classe j'alloue du temps pour préciser des méthodes d'études pour l'examen. J'utilise l'aide-mémoire à l'examen que nous construisons en classe.
- Du moins pour mes examens et mes travaux.
- Il n'y a pas d'examen dans mon cours.

Remarques :

Comme on peut le constater, un bon nombre de professeurs prennent la peine ici de raconter ce qu'ils font pour aider les élèves à se préparer aux examens. Cela explique le haut score que cette question obtient. C'est donc certes une préoccupation chez les professeurs qui prévoient, chacun selon son cours et son approche, des techniques à cet égard. Citons quelques points à ce propos en allant du plus général au plus spécifique :

Côté général

- Fournir des pistes d'étude.
- Indiquer quoi faire et quoi ne pas faire.
- Exécuter des pratiques hors cours sur une base continue.
- Les amener à apprendre à apprendre
- Netquiz plus exercices.

Côté spécifique

- Amener les élèves à bien trier les informations, à découvrir les points les plus importants dans un contenu.
- Créer une banque de questions à partir de laquelle les examens sont composés.
- Créer des questionnaires en ligne pour permettre aux élèves de se préparer à distance

Tout n'est pas dit, mais on soupçonne de par la moyenne obtenue que si tous les enseignants se mettent à donner leurs méthodes à propos de ce point, il y en aura beaucoup.

B) Les méthodes pour la gestion du temps

- Comme certains cours sont attirés pour parler de cet aspect, je ne le fais que si je vois qu'il y a des ajustements à faire.
- Je leur indique au moins les outils à consulter à cet effet.
- Lorsque je sens des difficultés.
- I try to advise them on it.
- Pour les examens, je leur propose une grille de gestion du temps qu'ils peuvent choisir ou non d'adopter.

- En préparation aux dissertations surtout.
- Surtout pour les longs examens de dissertation (4h30).
- De façon individuelle, lorsque je vois qu'un étudiant semble avoir des problèmes avec la gestion de son temps.
- Oui. Mais ils me croient très peu quand je leur suggère de bien dormir la veille d'un examen; que bien reposés ils trouveront des solutions à leurs difficultés. Ils préfèrent souvent étudier toute la nuit.
- Mais, dans la détermination d'une échéance, je tiens compte des doléances de l'ensemble du groupe.
- La planification est la clé de la réussite.
- Vu dans un autre cours et offert également par le Service aux étudiants. Je les situe régulièrement dans le temps pour les évaluations à venir.
- Il m'arrive de demander à certains élèves un horaire de travail pour les aider à s'améliorer.
- Oui j'ai vu quelque chose de sensas il n'y a pas longtemps sur le net.
- Qu'ils se grouillent, bâtard!
- Je leur suggère de faire des semaines de travail inférieure à quarante heures!
- J'ai de la difficulté à accepter leurs choix.
- Sans en faire un cours détaillé, je pense qu'il est important de leur fournir des trucs ou des conseils à l'occasion, quand on s'aperçoit qu'un élève éprouve des difficultés avec sa gestion du temps.
- Cela dépendra du niveau des élèves : première ou deuxième année!
- Je les invite spécifiquement à me rencontrer tel jour...
- Cela fait partie des conseils que l'on donne, mais cela ne fait pas partie du cours.
- C'est du cas par cas.
- Très important en première session. Par la suite, cela fait partie d'échanges importants avec les étudiants en situation d'échec.
- Ils viennent me voir individuellement.

□ **Une certaine préoccupation**

On sent bien que les enseignants ne sont pas équipés pour donner de méthodes à ce propos. Toutefois, on voit que dans l'ensemble, il y a une préoccupation et un intérêt. Quelques-uns font remarquer que certains élèves souffrent d'une mauvaise gestion de leur temps en passant par exemple une nuit à étudier pour se préparer à une épreuve alors qu'ils leur ont bel et bien recommandé de s'organiser pour partager leur énergie d'une manière plus rentable. À quelques reprises, on voit une préoccupation de la gestion du temps à l'intérieur des épreuves nécessitant plusieurs heures pour son exécution. Plusieurs notent que c'est surtout en situation d'échec et dans des rencontres individuelles qu'ils donnent leurs suggestions à des élèves qui ne semblent

pas savoir s'organiser.

□ **Un problème majeur : la discipline**

Parmi les commentaires, on pourrait s'arrêter sur celui du répondant qui note que ses élèves ne le croient pas quand il leur suggère de bien dormir la veille d'un examen. Pour eux, c'est surtout là que le travail commence, et il peut durer une grande partie de la nuit sinon parfois sa totalité. Un autre répondant dit la même chose d'une manière un peu cachée lorsqu'il lance : « J'ai de la difficulté à accepter leurs choix ». Et à bien y penser, si on connaît le moindrement nos jeunes, on peut très bien imaginer qu'ils ont un grave problème avec la gestion de leur temps : on pourrait parier qu'ils manquent d'heures de sommeil, qu'ils travaillent par coups et non d'une façon assidue et qu'ils se mettent un gros stress en laissant les choses à la dernière minute et en fournissant de très gros efforts la veille d'une épreuve. Cela se fait d'ailleurs souvent au détriment des cours qui suivent ces épreuves, ce qui crée chez nos élèves un certain débalancement qui a pour effet d'augmenter leur stress et d'être de nouveau obligés à ses « *sprints* » de rattrapage.

Ce point est tellement important qu'il serait intéressant de pouvoir sonder nos élèves sur cette réalité et faire des efforts collectifs pour les conscientiser de l'inefficacité de cette approche de rattrapage continu.

3. Les méthodes pour la prise de notes

La teneur de ces commentaires nous permet d'imaginer que si on mettait les gens à discuter de cette question ensemble, il y aurait deux clans qui se confronteraient radicalement. Il y aura ceux qui croient que la prise de notes est une perte de temps et qu'il vaut mieux donner le contenu détaillé à ses élèves par écrit de sorte à favoriser leur attention sur le contenu; mais il y aura également ceux qui croient à la nécessité de prise de notes justement pour se concentrer sur le contenu et pour mieux l'assimiler. Comme le groupe qui croit à la nécessité de prendre de notes n'a pas abordé la question sous cet angle, nous ne chercherons pas à imaginer ce qu'ils auraient pu répondre au groupe opposé. Par contre, à l'occasion de ce que raconte ce dernier, on pourrait sans doute poser une question de fond sur la nécessité de prendre des notes.

□ **Questionnement sur la prise de notes**

À notre connaissance, ceux qui croient à la non-nécessité voire au caractère déconcentrant de la prise de notes appartiennent à une nouvelle génération, car classiquement, les professeurs ont toujours cru en la nécessité de prendre des notes. S'il est vrai que la simple transcription de ce que dicte le professeur est à éviter, il ne faudra pas oublier quand même que l'essentiel de l'activité consiste en des opérations de synthèse du contenu et de sa réduction au strict essentiel. Cela veut dire que la prise de notes force l'élève à une activité hautement appréciée par

opposition à la simple lecture de notes déjà produites par un autre, en l'occurrence le professeur. De fait, entre la prise de notes et la simple lecture des notes déjà fournies, ou la simple écoute du professeur qui donne son cours, il y a une différence fondamentale au niveau de l'activité intellectuelle de l'élève. Entre l'effort d'écouter un cours ou de lire un texte et celui de synthétiser de prendre des notes sélectives, il y a une attitude passive ou active de l'esprit. Et tout le monde sait qu'il y a une supériorité d'une attitude active sur une attitude passive.

Il y aurait donc un débat à faire sur cette question entre les tenants des notes toutes faites et ceux qui croient à la nécessité et à la rentabilité d'une attitude de prise de notes synthétiques qui est sans doute plus exigeante. Certains intervenants semblent avoir trouvé un compromis entre les deux, lorsqu'ils fournissent à leurs élèves des notes trouées à compléter, ou lorsqu'ils exigent de leurs élèves de fournir en complément de leurs notes des schémas, des tableaux ou des exemples, comme en témoignent les commentaires qui suivent :

- Au début de la session, les élèves achètent mon cahier de notes de cours. Ils doivent le compléter (tableau, schéma, exemple...) pendant le cours.
- Je donne mes notes de cours à mes étudiants. Ils ont donc le matériel pédagogique entre leurs mains.
- Ils ont des notes de cours de préparées. Ils ne prennent pas beaucoup de notes. Ils ajoutent des commentaires et des exemples.
- Je donne à chaque cours un schéma détaillé de mes notes de cours.

- Non-nécessité de la prise de notes

Voici maintenant ce que disent ceux qui défendent la thèse de la non-nécessité de la prise de notes :

- Dans certains cours, il n'y a pas beaucoup de prise de notes à faire.
- Ils n'en prennent aucune dans mon cours.
- Je donne aux étudiants des notes de cours déjà préparées, dans lesquelles il y a des espaces à compléter et des définitions à transcrire.
- Je ne privilégie pas la prise de notes. Je prépare des documents que je remets à mes élèves pour éviter qu'ils aient à prendre des notes. Je considère qu'un élève qui prend des notes ne s'approprie pas la matière immédiatement puisqu'il est plutôt concentré à écrire.
- J'utilise des notes de cours "trouées". Cela aide beaucoup les étudiants.

- Importance de la prise de notes

Voici par contre ceux qui croient quand même à l'importance de cette activité :

- Cela fait partie d'un cours de première session de notre programme technique.
- À chaque fois que l'occasion se présente.

- An all-important skill.
- Ce n'est pas facile de convaincre les personnes de prendre des notes. C'est un aspect que j'ai peu regardé.
- C'est capital en première session. D'après un sondage à main levée, environ 1 étudiant sur 6 a appris à prendre des notes de cours au secondaire.
- En début de session pour les groupes de première année.
- En fait, nous répartissons différentes tâches pour l'aide à l'apprentissage. Et la prise de notes est donnée dans le cours d'un de mes confrères.
- Je leur donne des trucs : symboles, abréviations, etc.
- Oui car le contenu même de l'un de mes cours est la prise de notes et la gestion du temps.
- Surtout aux étudiant-e-s qui explorent leur narine ou leur nombril!
- To the weaker students only.

- **Indifférence**

Et voici finalement ceux qui ne sont pas tout à fait branchés sur la question :

- Cela dépendra du niveau des élèves : première ou deuxième année!
- J'ai déjà essayé de corriger les notes de mes étudiants. J'ai bien cru que je n'en sortirais jamais. Je ne sais pas comment aider les étudiants à ce niveau, sinon que mon cours est très structuré.
- Je fais cet exercice, mais très très rapidement. Il s'agit plutôt d'un rappel du cours de méthodologie. J'élabore un peu quand les élèves n'ont pas encore suivi ce cours.
- Je n'ai pas la possibilité de me pencher sur la méthodologie du travail intellectuel dans mes cours, mais je tente d'aider les étudiants (individuellement) à développer des stratégies adaptées à leurs problèmes.
- Je suis très sensible aux méthodes de travail intellectuel.
- J'enseigne en première année, première session, donc très peu d'élèves ont développé des méthodes d'étude efficaces.
- J'enseigne en troisième année et les étudiants ont développé leur propre méthode.
- Ne s'applique pas.
- Oui, individuellement si le besoin s'en fait sentir; mais cela devrait faire partie du bagage acquis au collégial.
- Pas à l'Université. Cela est ou devrait être acquis.
- Qu'ils écrivent tout, bâtard!

4. Les méthodes pour la gestion du stress

Nous voilà rendus au dernier énoncé de cette série, celui qui s'arrête sur la gestion du stress. Même si la moyenne obtenue est la plus faible dans cette section, les gens qui écrivent des

commentaires semblent majoritairement faire quelque chose pour aider les élèves à gérer leur stress ou alors ils réfèrent à des services qui assurent une aide dans ce sens.

□ **Une aide individuelle**

- Avant l'examen - gestion du temps sur chaque question.
- En passant, éventuellement, si le besoin s'en fait sentir, mais sans insister lourdement; j'évite aussi d'en créer.
- Especially in first semester courses.
- Help applies to test situations.
- Je ne le fais pas devant tout le groupe.
- La gestion du stress est abordée à la rencontre précédant l'examen. Je tente de faciliter le climat à l'examen par un ensemble de trucs (respiration, détente, visualisation).
- L'occasion se présente surtout la semaine précédant la remise d'un rapport de recherche ou la veille d'un examen. Je tente toujours de leur faire comprendre qu'il n'en va pas de leur vie, mais qu'il s'agit de tests qui leur indiqueront les points plus faibles à travailler. Dans le cas d'une recherche, je leur laisse toujours la possibilité de "réparer" leurs travaux afin de bonifier la note. Nous ne sommes pas là pour réussir, mais pour essayer et c'est justement l'essai que j'évalue.
- S'ils viennent me voir individuellement.
- Spécifiquement aux élèves qui en présentent le besoin.
- Surtout pour les oraux!
- Thanks for reminding me about the importance of teaching study skills. Students often wonder about this but don't ask
- Toujours en regard de mes exigences.
- Voilà une question sur laquelle j'ai beaucoup à dire aux élèves. Je ne me prive pas.
- Oui très souvent car j'enseigne la relaxation. C'est la base pour leur apporter des outils pratiques dans leur quotidien.

□ **Une aide institutionnelle**

- C'est offert sur une base volontaire par le S.E.A. De mon côté, je le fais individuellement avec certains élèves.
- Il y a au cégep des ateliers à ce sujet, je les invite à y aller.
- Je leur rappelle que des ateliers sont offerts par les API, pour apprendre à gérer le stress. Je leur dis qu'à un examen ils peuvent me demander de reformuler la question s'ils la comprennent mal. Aux élèves très inquiets de manquer de temps, je leur assure que je leur en laisserai plus au besoin. Je ne presse personne indûment.

- Je les réfère au Service de Psychologie...ils sont bien équipés.

Un refus d'aide

- Coudonc, suis-je un psycho-éducateur. Est-ce que cette intégrale vous stresse... considérez-la plutôt comme votre amie...
- Je ne considère pas que j'ai ce travail à faire dans mes cours car ce n'est pas la matière que j'enseigne.
- Manque d'outils.
- Cela dépendra du niveau des élèves : première ou deuxième année!

5. Je tiens compte des suggestions de mes élèves dans mes décisions (Q71)

On renoue de nouveau dans cette question avec le bon sens des professeurs devant les questions délicates. Les répondants se partagent ici en trois clans : ceux qui disent tenir compte des suggestions des élèves sans grande condition; ceux qui hésitent parce qu'ils ne croient pas au sérieux des élèves (et ils sont plutôt rares); et ceux, plus nombreux qui le font à certaines conditions, avec certaines nuances...

Oui aux suggestions des élèves

- C'est souvent très intéressant.
- C'est très important pour moi de tenir compte des suggestions des étudiants qui sont souvent très pertinentes. L'âge des étudiants facilite cette complicité.
- I am doing this for them, so I need their feedback and opinion.
- Je réajuste souvent mes cours à chaque fin de session en fonction de la rétroaction des élèves.
- Par exemple, les élèves peuvent participer à monter une grille de correction.
- Un peu trop.
- Be fair, but firm.
- Surtout pour les sites web.

Hésitation

- Lorsqu'il s'agit de ne pas donner le cours parce que c'est vendredi... J'hésite!!!
- On sait que les suggestions d'élèves sont parfois exclusives l'une de l'autre. On ne peut faire plaisir à tout le monde et à son père. Je tranche.
- Souvent, leurs suggestions sont basées sur la facilité plutôt que sur le réel progrès de ma pratique...

□ Un oui conditionnel

- Mais cela ne veut pas dire que je me "plie" à leurs demandes, j'évalue le bien-fondé et l'intérêt de leurs suggestions.
- Au niveau de la présentation du cours, je suis bien ouverte à leurs suggestions, mais pour modifier les dates des évaluations, pas du tout.
- Autant que faire se peut. Pourquoi pas? Ex : si je peux leur éviter 2 examens (de matières différentes) le même jour. Je leur demande de faire des suggestions à l'occasion et fixe les rencontres en tenant compte de leur préférence quant au moment le plus opportun.
- Dans la mesure où c'est constructif.
- If these suggestions meet the general approval of the class.
- J'essaie de trouver l'équilibre.
- Les commentaires des élèves sont un excellent guide pédagogique; toutefois, il faut savoir discerner l'opinion générale de l'opinion d'une seule personne. J'aime bien les commentaires que m'offrent les élèves qui sont rendus à l'Université car ils possèdent le recul nécessaire à une bonne évaluation des cours et de l'ensemble de leur formation collégiale.
- Quand c'est possible.
- Quand elles sont pertinentes. Il m'est arrivé de bâtir des activités à partir de suggestions d'élèves. Ils ont apprécié que je prenne en considération leur point de vue.
- Selon le cas.
- Si je juge que ces suggestions peuvent améliorer leurs apprentissages.
- Si je ne peux y accéder ou seulement en partie, j'explique pourquoi et je dis que je vais tenir compte de leur suggestion dans la mesure du possible.

On aura noté dans ce dernier groupe une majorité d'intervenants qui veulent bien accorder un certain poids à l'opinion des élèves mais qui veulent quand même garder un pouvoir discrétionnel. De fait, quand on veut accorder du pouvoir à ses élèves, on se questionne sur la limite de ce pouvoir. Il serait sans doute précieux d'amener ces jeunes adultes à prendre des décisions raisonnées. En ce sens, les allusions faites dans les commentaires à une attitude majoritaire chez les élèves qui serait à la base du pouvoir qu'on veut leur accorder pourrait être une belle occasion pour l'apprentissage de la démocratie dans la classe. Il faudrait seulement éviter la création des courants d'influence qui créerait une pression indue sur les individus et empêcherait ces derniers d'exprimer leur point de vue. C'est là d'ailleurs est des failles de la démocratie dans son exercice réel dans la vraie vie : quand des courants d'influence se font ressentir dans des groupements syndicaux voire à l'intérieur même de l'assemblée nationale. L'enseignant soucieux d'accorder un poids aux opinions de ses élèves aura donc sans doute à se préoccuper des conditions dans lesquelles se font les échanges dans sa classe afin de s'assurer que tout le monde est à même d'exprimer librement sa pensée et ses idées. À ce moment-là, il pourra donner un poids important à ces opinions... Cela aura sans doute pour effet d'augmenter

la motivation des élèves, car ils se voient partie prenante du processus décisionnel, et ils pourront plus difficilement dire non à des règles adoptées par la majorité d'entre eux.

6. J'ai recours à des formes d'aide individuelle pour les élèves en difficulté (Q69)

À la lecture des commentaires, on se rend compte qu'il y a de la part des répondants beaucoup de disponibilité et de désir d'aider les élèves en difficultés, mais il n'y a pas beaucoup de précision sur les formes d'aide offertes, si ce n'est en général d'une rencontre personnelle dont on ignore les modalités. Toutefois, un bon nombre de répondants évoquent le tutorat par les pairs comme une forme d'aide efficace. Cela étonne un peu, quand on sait que les professeurs eux-mêmes n'ont pas d'approche identifiée pour assurer cette aide. Comment alors peuvent-ils penser que les pairs en auront. Ceci dit, nous ne mettons certainement pas en doute l'efficacité de l'aide des pairs surtout si elle est considérée comme une approche valable par ceux qui y font allusion. Finalement, il y a un seul commentaire qui évoque la non-disponibilité du temps et des ressources pour assurer cette aide, ce qui est quand même étonnant, car quand on connaît de proche de le nombre d'élèves qui sont confiés à un professeur du collégial, on se demande comment est-ce qu'un professeur peut trouver du temps pour vraiment s'occuper individuellement des élèves qui en ont besoin.

Voici donc ces commentaires, d'abord de ceux qui se plaignent de la non-collaboration des élèves concernés et ensuite de ceux qui proposent de l'aide aux élèves et la font eux-mêmes ou la confient à d'autres : pairs ou organismes.

□ Absence de collaboration des élèves concernés

- L'aide proposée n'est pas toujours acceptée.
- Malheureusement, ce sont souvent ceux qui éprouvent le plus de difficultés qui annulent les rendez-vous ou continuent de s'absenter aux cours.
- Les étudiants demandent peu d'aide volontairement. De plus, ils répondent avec peu d'intérêt (ou un malaise certain) lorsque l'on aborde leurs difficultés.

□ Diverses formes d'aide

- Lorsque besoin est, il me fait toujours plaisir de prendre du temps pour aider un étudiant. Parfois, 5 petites minutes permettent de défaire le blocage.
- Après le premier examen, j'écris une note à l'étudiant lui demandant de venir me voir.
- Au cas par cas.
- Avec ceux qui le veulent.
- C'est habituellement eux qui font le premier pas, mais il m'est arrivé de l'offrir.
- En étant disponible ils peuvent venir me voir à mon bureau. Il faudrait peut-être plus exploiter cette dimension en organisant des séances spécifiques de "rattrapage"

- J'ai toujours accordé une aide individuelle aux élèves qui m'en ont demandé. Par contre, je ne force jamais un élève qui ne se motive pas d'abord lui-même.
- Je les convoque dans mon bureau, nous discutons, nous essayons de trouver des solutions ensemble.
- Je mets énormément d'emphase sur ma disponibilité, dès le 1er cours de la session. J'organise dès le 1er cours le tutorat par les pairs. J'essaie d'apparier en classe un élève fort et un plus faible parlant la même langue étrangère. Je propose à certains de réécouter un cours ou l'autre en se joignant à un autre groupe si horaire compatible.
- Je suis prête à les aider, mais il faut qu'ils soient prêts à investir un certain nombre d'heures. La pensée magique (je vais voir mon prof donc je vais passer ma session), il ne faut pas l'encourager!
- Je suis très disponible et je "convoque" certains étudiants pour réviser et comprendre des travaux et des examens.
- J'invite l'élève à me rencontrer pour l'aider. Si les difficultés sont en français, je l'oriente vers la ressource appropriée.
- Organisation départementale
- Oui souvent je les rencontre en individuel surtout lorsqu'ils sont en situation d'échec.
- Pour l'aide individuelle, c'est vraiment du cas par cas.
- Quand le besoin se présente.
- Si je le fais, c'est ponctuellement. Normalement, l'élève qui assiste à tous les cours devrait se tirer d'affaire.
- Très grande disponibilité.

Le tutorat par les pairs

- Tutorat par les pairs.
- Le programme de tutorat par les pairs de notre Collège m'aide grandement là-dessus!
- Le tutorat par les pairs.
- Tutorat par les pairs.

L'absence d'aide

- C'est important mais la charge ne le permet pas toujours. Allez le dire aux responsables!
- Ne s'applique pas.

7. J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels (Q73)

Le ton est positif, sauf dans un seul cas où le professeur nous rappelle qu'il n'est pas une « agence de motivation »!

□ **Un ton plutôt positif**

Voici ce que nous disent les commentaires à ce propos :

- Cela dépend du contexte toutefois.
- Il faudrait que ce soit lié à ma discipline. Je ne suis pas conseiller d'orientation.
- Why not?!
- Je le fais quand je suis au courant de ces talents. Par contre, j'assiste à la plupart de leurs activités en dehors des cours : sports, théâtre, spectacle, expositions, etc.
- L'une des valeurs que je veux faire développer chez les étudiants : le dépassement de soi.
- Oui, c'est ce que motive le plus de voir des jeunes mettre leur potentiel en action. Ex. lors de cégep en spectacle ou autres activités sportives saines.
- Rien de plus important. La direction qu'ils veulent prendre dans leur vie doit être claire. Comme on dit si vous ne savez pas ou vous allez vous risquez d'arriver ailleurs!
- J'ai une centaine d'élèves; je ne connais pas leurs talents individuels! Si l'occasion se présentait, cependant, je n'y manquerais pas.
- Il serait plus juste de dire que je les encourage plutôt à diversifier leurs talents et non pas à se limiter à un talent...
- And to rreach their full potential.
- Je suis pas une agence de motivation!
- De par le choix qu'ils ont en regard des travaux à faire.
- Je ne rate jamais une occasion de le faire, mais en général, les élèves sont plutôt discrets sur leurs talents (il faut souvent questionner pour apprendre qu'une joue de la musique, qu'un autre s'adonne à la peinture, etc.).
- Je devrais plus.
- En multimédia, il y a tellement d'aspects différents et chaque étudiant développe sa passion pour un ou deux aspects particuliers.
- C'est normal, mais toujours dans une logique "petite école".
- Originalité, créativité, personnalité font partie intégrantes de mes cours.

8. Je prends le temps de parler avec les élèves des choses qui les intéressent au quotidien. (Q72)

On connaît déjà la réponse à cette question, car les gens ont déjà répondu à deux questions de la même famille dans la section précédente, questions qui se formulaient comme suit : « Je m'intéresse aux situations agréables ou difficiles que vivent mes élèves » et « Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente ». les répondants avaient signalé en gros que c'est de l'ordre du désirable, mais qu'en plus de poser un problème sur le fait de s'immiscer dans la vie privée de leurs élèves, cela pose également le problème de la faisabilité d'une telle chose étant donné le nombre croissant d'élèves qui constituent les groupes dans une charge normale de plein temps.

Ici, les commentaires sont un peu moins abondants mais la majorité des gens disent quand même vouloir aborder les élèves à propos de choses qui intéressent ces derniers et qu'ils le font en dehors de la classe, surtout lors de moments de rencontres avec leurs élèves pour telle ou telle raison. Un petit nombre disent le faire en classe pendant qu'une occasion se présente. D'autres disent se rapprocher de leurs élèves en regardant les films qu'ils regardent, et d'autres enfin reconnaissent qu'ils n'ont le temps de toucher à cela que si le contenu de leur matière les y amène ou si le sujet les intéresse personnellement.

Voici ce que les répondants nous écrivent à ce propos :

- À l'occasion, pour faire des liens.
- C'est une belle façon de connaître nos étudiants.
- En dehors des cours, bien sûr.
- Hors de classe? OK En classe? Non
- I do this on a one to one basis at tutorials in my office.
- I like to hear students experiences.
- I try to see the movies they see.
- Il s'agit d'un élément motivateur dans mes cours.
- Je ne m'en fais pas une obligation.
- La chose est possible lors des oraux individuels. Sinon, il faut attendre que l'occasion se présente.
- Lorsque la situation le permet, soit hors du cours.
- Nous sommes des personnes.
- Oui de temps en temps.
- Rarement en classe, quelques fois à la pause, avant le début du cours.
- Si le temps le permet ou qu'il y a un lien avec le thème du cours.
- The closer the situations are to them, the more interested they will be.
- Si le temps le permet, avec plaisir. Mais en dehors des heures de cours (cours très chargé).
- Dans la mesure où le sujet m'intéresse personnellement. Je suis incapable de faire semblant de m'intéresser à n'importe quoi.
- À moins que ces éléments soient liés de près ou de loin au sujet du cours.
- En classe? Quand la matière s'y prête, sans doute, car le temps est assez compté...

9- J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine (Q64)

Et voici, pour terminer cette section, un dernier énoncé qui se trouve légèrement en bas de la moyenne et qui porte sur les façons d'identifier très tôt dans la session, pratiquement lors de la toute première semaine, les élèves en difficulté, dans le but implicite de leur venir en aide. La

question insiste sur la première semaine de cours pour connaître l'importance qu'accorde l'enseignant à la détection de ses élèves en difficulté, mais l'on ne se fait pas d'illusion sur le caractère irréaliste de l'échéance. Alors qu'en disent les professeurs dans leurs commentaires? Ce qui est attendu, c'est de savoir d'abord si les professeurs s'occupent en général de détecter leurs élèves en difficulté, et ensuite s'ils font avec un certain dépêchement, car s'ils veulent les aider, une session du collégial n'est pas très longue et il faut y commencer le travail le plus tôt possible. Alors examinons les commentaires de nos collègues à ce propos :

Nous voici de nouveau devant une question qui suscite de l'intérêt chez nos collègues. Plusieurs sont d'accord sur la nécessité de détecter les élèves en difficulté le plus tôt possible. Certains nous donnent quelques idées pour le faire, d'autres reconnaissent n'être pas suffisamment expérimentés ou outillés pour le faire efficacement à un stade aussi précoce. D'autres trouvent tout simplement irréaliste de faire ce travail dès la première rencontre, mais un bon nombre se rattrapent en cours de session, lors des travaux pratiques ou lors de certains contrôles qui n'arrivent toutefois pas avant la troisième semaine de cours.

□ **Ceux qui trouvent important de commencer ce travail de détection dès le début :**

- C'est essentiel de vérifier les difficultés dès le départ.
- Voilà un effort qui mérite d'être souligné spécialement dans un contexte où les plans de réussite nous donnent des ressources qui ne demandent qu'à être utilisées.
- Et cela a des répercussions sur l'ensemble du groupe.
- Je peux le faire pour ce qui est des difficultés en langue écrite, pour le reste, ça doit attendre plus tard dans la session.
- La session ne compte que 15 semaines de cours. De ce fait, c'est primordial d'identifier les élèves en difficulté et d'identifier, également, le type de difficulté pour être en mesure de s'ajuster.
- Les élèves en difficulté d'adaptation (1^{ère} année de collège) ou les élèves en difficulté d'intégration dans le groupe.
- While trying not to prejudge.
- Oui j'observe beaucoup les attitudes et comportements de mes élèves.

□ **Ceux qui ont des outils pour faire ce travail :**

- Dès le 1^{er} cours de la session je passe un questionnaire où je demande : notions déjà vues, depuis combien de temps arrivés au Québec, langue maternelle, avez-vous des craintes quant au cours, quelle forme d'aide préféreriez-vous, combien d'heures travaillez-vous (travail rémunéré) etc.
- J'ai construit quelques petits examens formatifs pour le début de session et je peux avoir une

très bonne idée de ceux qui sont en difficultés.

- Je leur fais remplir une fiche personnelle. D'après la qualité de la langue dans cette fiche, je peux voir tout de suite qui a de la difficulté en français.
- La première semaine!! oui les dossiers des cours antérieurs!
- L'API fait ce travail pour nous et nous communique le noms des étudiants.
- Le département m'a fourni une liste d'étudiants susceptibles d'être en difficulté. De mon côté, je n'avais pas l'expérience pour m'en apercevoir au premier cours.

□ **Ceux qui réussissent à faire ce travail un peu plus loin dans la session**

- Je crois que c'est un peu tôt, mais dès la troisième semaine on peut déceler les problèmes.
- Je le fais après une première évaluation, soit vers la troisième semaine.
- La première semaine est trop occupée à toutes sortes de choses et au trac pour développer quoique ce soit d'autre! Il reste que le premier contact basé sur l'"allure" des gens devrait nous renseigner, mais je me suis trompé tellement de fois là-dessus que j'essaie de demeurer le plus neutre possible quant à mes premières impressions.
- La première semaine me semble un peu tôt! Mais dès la troisième semaine, j'ai repéré les faibles.
- Lors de l'exécution de travaux pratiques, je vois qui n'a pas fait les lectures.
- Troisième semaine.
- J'ai tenté de détecter rapidement mais ce fut un succès mitigé.

□ **Ceux qui trouvent l'échéance d'une semaine irréaliste**

- After only 3 hours... I don't think so.
- C'est beaucoup trop tôt.
- Contact une fois la première semaine, donc impossible
- Dès la première semaine?! Voyons donc, soyez réalistes!
- Je lis dans les lignes de leurs mains!
- En difficulté??? de quoi parlez-vous???

□ **Ceux qui manquent d'expérience mais qui veulent apprendre**

- J'ai à apprendre sur ce sujet.
- J'ai hâte d'en trouver une efficace.
- J'aimerais bien connaître de meilleures façons de le faire.
- Je manque d'outils.
- Je n'ai rien prévu de systématique.
- J'en suis à mes débuts

- Ma façon, c'est l'intuition et l'observation. Il n'existe pas de technique pour ça à mon avis.
- N'ayant pas donné de cours récemment, je ne puis répondre.

4.2.3.4 La conclusion de cette section

On peut conclure cette section en disant que pour la relation d'aide aux élèves et pour la motivation de élèves, les collègues n'ont rien de systématique ni dans certaines méthodes du travail intellectuel, ni dans la gestion du temps ou du stress, ni dans certains aspects de la relation professeur-élèves. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il ne se fait rien dans ce domaine. Le partage d'expérience auquel cet exercice a donné lieu pourrait sans doute être précieux pour ceux qui veulent prendre en compte le point de vue de leurs collègues.

Si l'aspect relationnel est difficile à contrôler en raison de son imprévisibilité et en raison des variétés des expériences humaines auxquels un professeur peut faire face, peut-être pourrions-nous développer certaines expériences communes sur le plan des méthodes du travail intellectuel et de la détection des élèves en difficulté. S'approcher d'un référentiel commun là où cela est possible devrait être un impératif commun pour l'ensemble des collègues du réseau. Encore faut-il créer des occasions d'échange d'expérience comme on a pu le faire à certains moments, dans le cadre de cette recherche. L'important toutefois, c'est de créer un intérêt collectif et de se donner des occasions pour une mise en commun de nos outils pédagogiques.

4.3 Troisième catégorie : Les règles de notre métier (l'engagement professionnel)

Introduction à cette catégorie du questionnaire

Après le travail pédagogique sur le plan de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, qui était l'objet de la première partie de ce questionnaire, et après les diverses facettes de la relation entre le professeur et les élèves, objet de la deuxième partie, nous arrivons finalement au thème de l'engagement professionnel de l'enseignant, où il est question des attitudes professionnelles que l'enseignant est appelé à prendre devant son métier, attitudes qui régissent les règles de ce métier.

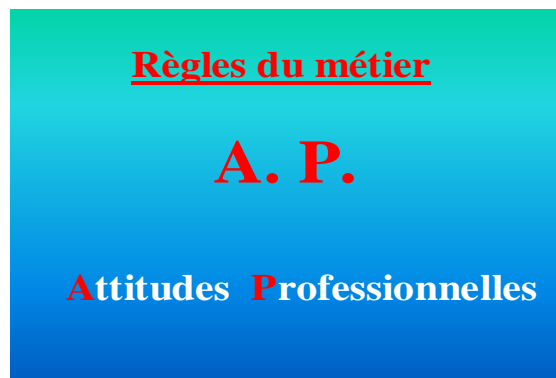


Tableau 21 : Catégorie 3 (les règles du métier d'enseignant)

Cette partie se divise en quatre sections couvrant les diverses facettes des attitudes professionnelles qui dictent les règles de l'agir professionnel des enseignants, et elle permet d'aborder des questions comme les suivantes :

- Quel est l'essentiel de la compétence d'un enseignant professionnel?
- Quelles sont les principales finalités de la formation des élèves?
- Quel type de citoyen doit-on contribuer à former?
- Comment doit-on se réajuster en professionnel au programme d'études de ses élèves?
- Quelle sorte de relation doit-on établir avec les collègues de sa profession?
- Comment assurer l'insertion des nouveaux collègues?
- Comment contribuer à la création d'un référentiel commun?
- Etc.

Ici, nous nous interrogeons avec les collègues sur les éléments fondamentaux des compétences professionnelles des enseignants, les compétences essentielles qu'il faut développer chez les

élèves et ce en relation avec les principales finalités de l'éducation. En outre, en tant que professionnels, les enseignants doivent se réajuster au programme d'études de leurs élèves, et ce dans une concertation et à travers une collaboration avec leurs collègues, qu'ils soient débutants ou expérimentés. Une telle concertation contribue à la création d'un référentiel commun qui accélère le processus de professionnalisation du métier déjà engagé un peu partout au monde et d'une façon particulière dans notre système d'éducation.

Contenu de cette catégorie

Voici comment se présente cette dernière partie du questionnaire et comment elle est nuancée à travers ses quatre sections et les trente-deux questions qui y sont contenues :

- **Section 10** : En pensant à mes propres compétences...

74. Verbalement, je m'exprime de façon claire et précise.

75. Par écrit, je m'exprime de façon claire et précise.

76. Je maîtrise suffisamment les compétences générales que je voudrais faire acquérir à mes élèves à travers ma discipline (par exemple, l'analyse et la synthèse, l'expression claire et précise des idées, la compréhension claire et précise des textes, etc.).

77. J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline.

78. Je me sens à l'aise lorsque les questions des élèves dépassent le contenu de mon enseignement.

79. Je possède un éventail d'outils pédagogiques qui m'aide à m'adapter aux diverses situations que je rencontre.

80. Dans mon travail, je suis organisé et structuré.

81. J'analyse et je critique mes pratiques pédagogiques.

- **Section 11** : En pensant aux compétences que je dois faire acquérir aux élèves...

82. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur compréhension de textes.

83. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit d'analyse.

84. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit de synthèse.

85. Dans mes cours, j'amène mes élèves à exprimer leur point de vue.

86. Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur.

87. Dans mes cours, j'amène mes élèves à trouver l'information pertinente pour un sujet donné.

88. Dans mes cours, j'amène mes élèves à intégrer les nouvelles informations à leurs connaissances.

- **Section 12** : En pensant aux finalités de mon métier...

À quel degré estimez-vous atteindre avec vos élèves les finalités suivantes de l'éducation?

89. Finalité de l'éducation : Faire acquérir les connaissances.

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

90. Finalité de l'éducation : Former l'intelligence rationnelle.

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

91. Finalité de l'éducation : Former l'intelligence émotionnelle.

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

92. Finalité de l'éducation : Faire intégrer le savoir.

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

93. Finalité de l'éducation : Faire acquérir une autonomie.

Très faible

Faible

Moyen

Fort

Très fort

94. Finalité de l'éducation : Faire acquérir à la majorité des élèves une maîtrise correcte des habiletés intellectuelles de base..

Très faible

Faible

Moyen

Fort

() Très fort

95. Finalité de l'éducation : Faire cheminer vers l'excellence la majorité des élèves..

() Très faible

() Faible

() Moyen

() Fort

() Très fort

- **Section 13** : En pensant à mon engagement professionnel...

96. Dans mon activité professionnelle, je m'inspire de modèles pédagogiques (par exemple : le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de la maîtrise, le modèle constructiviste, etc.).

97. J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves (auditifs/visuels, intuitifs/analytiques, etc.).

98. Je ressens le besoin de perfectionnement et de formation continue.

99. Je gère activement ma formation continue.

100. Je me considère comme un professionnel, au même titre qu'un médecin ou qu'un avocat.

101. Je me considère comme un enseignant-chercheur (c'est-à-dire comme quelqu'un qui ne cesse de se questionner, de se former, de vouloir en savoir plus sur plusieurs domaines du savoir...).

102. Je m'implique au sein de mon département dans les travaux concernant l'approche programme.

103. Je partage mon savoir avec mes collègues (par exemple : par la participation à des congrès, par la rédaction d'articles à caractère scientifique, par la participation à des ateliers de formation, etc.).

104. Je partage avec mes collègues débutants mon savoir-faire d'enseignant.

105. J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle devant laquelle ils devraient répondre de leurs actes pédagogiques et de leur comportement professionnel.

Arrêtons-nous maintenant sur chacune de ces sections et surtout sur les réponses de nos participants.

4.3.1 Section 10 : En pensant mes propres compétences.

4.3.1.1 L'idée derrière cette section

Cette section est délicate, car on y cherche à vérifier si les enseignants se considèrent compétents sur plusieurs points : l'expression verbale et écrite, la maîtrise des compétences générales relatives à la discipline enseignée, le recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de sa discipline, la capacité de se sentir à l'aise lorsque les questions des élèves dépassent le contenu présenté, la maîtrise d'un éventail d'outils pédagogiques qui aident le professeur à s'adapter aux diverses situations rencontrées, la capacité de s'organiser et de se structurer, la capacité d'une attitude d'analyse et de critique à l'endroit de ses pratiques pédagogiques.

4.3.1.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

	N	Moy	Éc T
Section 10 : En pensant à mes propres compétences			
Q076 Je maîtrise suffisamment les compétences générales que je voudrais faire acquérir à mes élèves à travers ma discipline	247	4,5	0,6
Q075 Par écrit, je m'exprime de façon claire et précise	248	4,5	0,6
Q080 Dans mon travail, je suis organisé et structuré	249	4,4	0,7
Q074 Verbalement, je m'exprime de façon claire et précise	245	4,4	0,6
Q078 Je me sens à l'aise lorsque les questions des élèves dépassent le contenu de mon enseignement	247	4,2	0,8
Q081 J'analyse et je critique mes pratiques pédagogiques	250	4,1	0,8
Q079 Je possède un éventail d'outils pédagogiques qui m'aide à m'adapter aux diverses situations que je rencontre	242	4,0	0,8
Q077 J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline	249	3,2	1,1
	m des m	4,1	

Tableau 22 : Tableau des moyennes pour la section 10

4.3.1.3 L'analyse des réponses

Un premier regard jeté sur le choix des réponses, dans le tableau des fréquences, nous révèle une moyenne assez élevée dans cette section, soit 4,1 sur 5. D'emblée donc, les enseignants du collégial se sentent compétents dans tous ces domaines indiqués ci-haut. En haut de la liste, on trouve les énoncés 76 et 75 portant sur les compétences générales à transmettre aux élèves ainsi que l'expression écrite claire et précise. Ces deux énoncés sont suivis de très près par deux autres avec une moyenne de 4,4 sur 5 : il s'agit de l'organisation dans le travail et de l'expression orale claire et précise. À 4,2 on retrouve la capacité de dépasser le contenu présenté, et juste dans la moyenne, 4,1 sur 5, on a la capacité d'analyse et de critique de ses propres pratiques pédagogiques. Suite à cela, très légèrement en bas de la moyenne, soit à 4,0 sur 5 on a l'éventail d'outils pédagogiques permettant l'adaptation aux diverses situations rencontrées et en dernière position, avec une moyenne de 3,2 sur 5 on retrouve le recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de sa discipline.

1. Je maîtrise suffisamment les compétences générales que je voudrais faire acquérir à mes élèves à travers ma discipline (Q76)

Une bonne majorité affirme être en maîtrise des compétences générales que l'on cherche à faire acquérir aux élèves à travers l'enseignement d'une discipline, avec une capacité d'apprendre là où une déficience se laisse percevoir, alors qu'un petit nombre reconnaît une place pour l'amélioration, ce qui est tout à fait normal. On peut donc dire que cette question ne pose vraiment pas de gros problèmes et que la maîtrise des compétences générales est chose acquise.

- Lorsque je m'aperçois qu'un aspect est plus déficient, je me force à m'impliquer davantage. C'est parfois difficile.
- Je suis en mesure de prêcher d'exemple, me semble-t-il.
- Il subsiste toujours un petit doute. Cela dépend de ce que tu as à enseigner.
- Dieu sait que les élèves se souviennent du "Je dis, j'explique, j'appuie".
- Je suis allé au doctorat. J'ai étudié dans le domaine très longtemps. Puis je suis une machine à lecture...
- Le cours classique nous préparait très bien en ce sens.
- Moi c'est plus pratique car c'est l'activité physique.
- C'est l'objet de mon enseignement.
- Habituellement oui.
- Je suis bon... et modeste!
- Lorsque nous donnons un cours pour la première fois, il est parfois difficile de maîtriser tous les aspects d'un cours ou d'une matière.
- Je crois qu'on souffre tous un peu du syndrome de l'imposteur... on a toujours l'impression de ne pas en savoir assez...
- La perfection est-elle de ce monde?
- Parfois, je dois effectuer de nouveau x apprentissages qui sont plus loin de mon champs

d'expertise alors j'éprouve une certaine insécurité.

- Pas de maîtrise sur tous les éléments.
- On peut s'améliorer. J'ai suivi un programme d'animation appelé EMR il y a 2 ans. Enseignement moral et religieux basé sur la Parole de Dieu. 15 CR à l'UQAC.

2. Par écrit, je m'exprime de façon claire et précise (Q75) et verbalement, je m'exprime de façon claire et précise (Q74).

Ces deux énoncés se suivent avec une très légère avance du premier sur le second, donc de l'écrit sur l'oral. Du côté de la maîtrise de l'écrit, on peut lire les commentaires suivants :

□ Une maîtrise évidente de l'écrit

- Je m'estime bien rodé sous ce rapport.
- Et je le fais pour m'assurer que mes communications verbales soient complétées.
- C'est une de mes plus grandes forces...
- Je me relis obsessivement : un prof de français avec des fautes, ça fait dur (et pourtant, on en a vu)
- Même commentaires. Demandez cela aux étudiants!
- Je maîtrise la langue de Molière.
- J'assaille... (sarcasme)
- Je suis bon!
- Si je me fie aux réactions suscitées parfois par mes examens...ce n'est pas toujours clair...
- Habituellement, je n'ai pas de problème là-dessus.
- Je m'y efforce, ayant présent à l'esprit que je sers de modèle.
- J'ai de la difficulté à mettre mes idées claires et précises ce qui m'occasionne parfois des problèmes.

Remarque :

On n'a pas beaucoup de commentaires sur cette question, mais ils sont tous positifs à l'exception d'un seul qui reconnaît avoir un peu de difficulté à s'exprimer avec clarté et précision. Mais n'est-ce pas qu'être conscient de cela, c'est déjà être sur la voie de la solution? Vu la moyenne élevée de cette question, on comprend que les gens ne sentent pas le besoin de dire leur compétence dans les commentaires, d'autant plus que c'est toujours malaisé de se coter soi-même, surtout quand on est excellent... On peut donc dire que sur ce point et sur celui qui le suit d'ailleurs, puisqu'on est dans la même catégorie, les choses vont plutôt bien.

□ **Une maîtrise mitigée de l'oral**

- C'est du moins ce que je crois. J'assortis d'ailleurs mes propos d'exemples.
- En physique, la précision des mots est vraiment importante. Il faut y accorder une attention particulière.
- Les élèves me taquinent parfois sur ma rigueur de pensée...
- Le théâtre, ça forme, et tous les profs devraient suivre une fois dans leur vie un cours de pose de voix pour éviter la fatigue du prof ou des élèves.
- Mais puisque c'est en anglais, ils ne comprennent pas tout!
- Du moins, je le crois! Ce sont les étudiants qui devraient répondre à cette question!
- Je l'espère!
- J'espère que je réussis pleinement.
- Aucun problème là-dessus.
- Sait par écrit que sa pause problème.... (évidemment...!)
- Je m'y efforce, en tant qu'enseignante, je suis censée donner le bon exemple.
- J'ai souvent des doutes sur la façon dont je m'exprime étant donné les résultats à certain de mes tests.
- Je crois. Par contre, le manque de vocabulaire de certains élèves m'oblige à vérifier s'ils ont bien compris.
- Dans ma tête c'est clair la plupart du temps quelque fois à la sortie ce l'est moins... je crois que je veux trop bien faire.
- Parfois je m'exprime pas clairement que certains élève me disent. Je vérifie maintenant si tout le monde comprend en leur demandant de me faire un signe.
- Ce n'est pas toujours facile d'être clair. On y ajoute du visuel dépendant du mode dominant de perception des personnes, soit : visuel, auditifs, kinesthésiques.
- Débit trop rapide parfois

Remarque :

Sur le plan de la moyenne la différence entre l'écrit et l'oral est minime, mais du côté des remarques, on en voit beaucoup plus du côté négatif dans l'oral. Pourtant, on aurait pu penser le contraire, car un enseignant, ça passe la vie à enseigner et donc à communiquer principalement d'une façon orale. Ce qu'on voit dans ces remarques, c'est le doute sur ce que l'on fait, la différence entre ce qui est dans la tête et ce qui sort, dans cette recherche insatisfaite de la clarté, dans le débit qui est parfois trop rapide. Bref, tant d'éléments qui montrent cependant que les professeurs qui ressentent des lacunes sur le plan de l'expression orale ne sont pas satisfaits et cherchent à s'améliorer, ce qui constitue en soi déjà un progrès.

3. Dans mon travail, je suis organisé et structuré. (Q80)

Cette question ne semble pas poser problème du côté du score quantitatif, car on est bien au-

dessus de la moyenne, mais aussi du côté des commentaires les choses vont bien : il y a en effet beaucoup plus de gens organisés et structurés que le contraire, et voici ce que les collègues écrivent à cet égard :

□ **Structuré, même si parfois sur le plan personnel ce n'est pas le cas**

- Ça fait déjà 11 ans que j'enseigne.
- C'est un de mes points forts je crois
- If you fail to plan, you plan to fail.
- J'ai besoin d'être organisée et structurée, sinon je partirais à la dérive.
- Je me dois de l'être puisque je suis une professionnelle.
- Je me situe dans la moyenne, sans perdre de vue que c'est le résultat qui compte.
- Je n'ai pas le choix! J'ai plus de 300 étudiants par année, bon an mal an...J'enseigne 9 cours différents, alors structure et organisation SVP!
- Je suis de plus en plus structurée et préparée pour être ensuite disponible à toute éventualité, surprise, changement, etc.
- Je suis un plan dans le temps et pour le contenu logique.
- J'essaie de plus en plus.
- Même s'il s'agit d'une structure "classique", c'en est une tout de même!
- Tout n'est pas écrit, mais j'ai toujours une structure quelconque.
- ...mais dans ma vie personnelle, quel bordel! Je ne sais même pas quand passe le camion de vidanges...

□ **Une place à l'amélioration!**

- Cependant, j'entreprends encore trop de choses en même temps.
- Il y a de la place pour l'amélioration.
- J'ai de la difficulté avec la structure, je suis plus intuitif.
- La meilleure planification n'est pas à l'abri de surprises...
- Pas toujours le temps entre les corrections folles et les réunions vides.

4. Je me sens à l'aise lorsque les questions des élèves dépassent le contenu de mon enseignement. (Q78)

Cette question cherchait à voir à quel point s'étend la confiance des collègues dans leur compétence et si cette dernière s'arrêtait au seul domaine de la discipline enseignée.

Évidemment, comme les autres, elle est un peu délicate, car il s'agit pour chacun de porter un jugement sur la limite de ses compétences. Cela n'a pas empêché les collègues d'avoir encore plus de choses à nous relater. Alors regardons dans leurs écrits.

- **En général, les professeurs sont à l’aise pour dépasser le cadre de leur matière.**
 - C'est rare cependant.
 - De plus en plus. Mon expérience et ma maturité m'aident beaucoup et si je ne le sais pas, je leur dis et j'y reviens la semaine suivante.
 - Habituellement, je n'éprouve pas de problème pour répondre aux questions qu'on me pose sauf s'il s'agit de domaines trop spécialisés.
 - Il est assez rare que mes élèves me posent des questions embarrassantes.
 - J'ADOOOORE ÇA! S'ILS POUVAIENT ME CONTREDIRE PLUS SOUVENT!!!
 - Je me sens à l'aise de pouvoir répondre par contre je n'ai pas vraiment le temps de dépasser le cadre de la matière.
 - Mais ça vient avec l'expérience.
 - Cela démontre leur curiosité. encore faut-il que les questions soient pertinentes! J'expliquais dans un cours qu'il y avait en Chaudière-Appalaches un énorme surplus de purin de porc qui risquait à moyen terme de polluer les nappes phréatiques. Que l'industrie porcine était puissante, qu'il s'abattait plus de 40000 porcs par jour à Olymel. Une étudiante me demande alors : “Si on abat autant de porcs, pourquoi ne sont-ils pas en voie de disparition?” Qu'est-ce que tu veux qu'un gars faise?
 - Cela ne me pose aucun problème.
 - Démontre qu'ils sont motivés et ont compris. Malheureusement, je dois le plus souvent répondre que je n'ai pas le temps de poursuivre dans le cadre du cours; mais serais heureuse de le faire en dehors. Trop souvent eux non plus n'ont pas le temps.
 - Je ne me souviens plus de la dernière fois...
 - Oui si c'est un domaine que je connais.
 - Oui, il est toujours intéressant de voir les étudiants faire des liens et dépasser le contenu du cours tout en restant dans le sujet.
 - Pourvu que cela ne se traduit pas par une accélération du cours au dépens des moins forts.
 - Si le temps le permet.
 - Ça dépend du genre de questions.

- **Mais le plus beau, c’est qu’ils savent tous reconnaître leurs limites et les compléter!**
 - Quand cela dépasse mes connaissances, je leur dis que je leur répondrai suite à une recherche.
 - Dans la mesure où il faut être capable de reconnaître que nous n'avons pas toujours réponse à tout.
 - Quand je ne connais pas la réponse, je leur dis que je vais vérifier et y revenir au cours suivant.
 - Je ne sais pas tout et je le dis clairement à mes élèves. Je trouve cela normal et les élèves se

sentent mieux aussi.

- Je suis à l'aise avec toutes les interventions. Je ne prétends vraiment pas tout savoir; je reconnais même une plus grande compétence à mes étudiants parfois.
- Je suis très à l'aise de dire à un élève que je dois aller chercher de l'information pour répondre à une question qui dépasse le contenu de mon cours. Nous sommes tous des humains...
- Mes étudiants m'apprennent des choses, parfois. C'est aussi ça les nouvelles technologies!!! Il faut se mettre à jour constamment et si je ne connais pas la réponse, je leur dis que je m'informerai et reviendrai sur la question.
- Je ne peux tout savoir et les élèves doivent le comprendre. Je leur réponds, s'il est pertinent de le faire, que je chercherai une réponse pour la leur communiquer plus tard.
- Je m'informe et j'apprends
- Je m'informe et je reviens sur la question au prochain cours.
- J'ai alors l'occasion de mettre le groupe à contribution afin de répondre adéquatement à une question de l'un d'entre eux. Ça dynamise les échanges.

□ **Reconnaître et chercher à dépasser ses limites, et mettre à contribution le savoir des élèves.**

Un dénominateur commun : la reconnaissance de sa limite et la volonté de la dépasser par une recherche complémentaire, comme en témoignent pratiquement tous les commentaires qui précèdent. Certains profitent d'une situation où ils sont acculés à la limite de leur savoir pour mettre à profit la connaissance collective et pour en relief le savoir des élèves. C'est sans doute la plus attitude qu'un professeur peut prendre à l'endroit de ses élèves.

5. J'analyse et je critique mes pratiques pédagogiques. (Q81)

Il s'agit ici de la plus grande qualité d'un enseignant, car c'est elle qui lui permet de cheminer, de progresser et de tendre vers son idéal de pédagogue.

- Je demande aussi des commentaires aux élèves.
- Peut-être devrais-je le faire plus souvent. Il est vrai que j'expérimente beaucoup, ce qui suppose une certaine analyse de la situation.
- J'ai pas le temps, je corrige!
- Je suis plus critique que mes étudiants.
- Peut-être trop?
- Surtout lorsque j'ai des taux d'échec élevés. Ça m'angoisse!
- À mes débuts, très souvent. Maintenant, de temps en temps. Il y a des méthodes de base. Lors de recherches, alors il peut être intéressant de découvrir de nouvelles choses (PAREA OU AUTRES)

- Je regarde souvent ma façon d'enseigner et je tente de m'améliorer
- Dans une proportion raisonnable. Il ne faut pas tomber dans l'excès.
- À travers les cours Performa suivis, oui.
- It is more a matter of questioning them when they do not work as planned.
- Sans doute beaucoup trop!
- Perhaps to a fault.
- J'ai suivi des dizaines de cours Performa. Je suis sensible aux commentaires des élèves, évidemment. Si je peux améliorer, je le ferai. Mais après 23 années d'enseignement, j'ai plutôt fait le tour des diverses pratiques pédagogiques...
- ...mais je suis mon principal admirateur.
- Et j'en discute avec d'autres.
- En organisant de temps à autres une rencontre entre mes élèves et une personne étrangère chargée d'animer une discussion afin de connaître les points forts et les points faibles de ma pédagogie me permet de réajuster tout ça.
- Ouf je devrais le faire plus souvent!
- J'ai la chance de dispenser le même cours que des collègue et j'échange régulièrement.
- D'ailleurs, ce test est un moyen de réfléchir à ces pratiques...
- Oui, je sais où sont mes faiblesses.
- Je me remets continuellement en question. J'analyse mes pratiques et tente de m'adapter aux nouveautés, aux recherches en pédagogie et en psychologie cognitive.
- Les mises à jour sont continues. De plus l'évaluation des cours par les étudiants me sont grandement utiles.
- L'évaluation de mes cours par les élèves m'oblige à m'analyser et à m'ajuster.

6. Je possède un éventail d'outils pédagogiques qui m'aide à m'adapter aux diverses situations que je rencontre (Q79)

Cette question ressemble à la question 76 « Je maîtrise suffisamment les compétences générales que je voudrais faire acquérir à mes élèves à travers ma discipline », sauf que maintenant il est question de s'adapter aux diverses situations rencontrées grâce à un éventail d'outils pédagogiques. Toutefois, alors que la première était en haut de la liste avec une moyenne de 4,5 sur 5, cette dernière est l'avant-dernière de la liste et elle a un score de 4 sur 5.

L'expérience laisse ses traces

En analysant les commentaires, on se rend compte qu'un grand nombre d'intervenants disent posséder les outils pédagogiques nécessaires pour faire face aux diverses situations. La grande majorité de ces commentaires évoque l'idée de l'expérience acquise au fil des années, ce qui est

normal. On peut dire qu'« Après 23 années », « Après 25 ans », « Après les années », « l'expérience acquise », etc., l'expertise arrive et on est prêt à tout. D'autres disent avoir développé eux-mêmes des outils pédagogiques et ainsi enrichi leur banque de départ qui était plutôt limitée. D'autres évoquent les cours Performa, EMR et de perfectionnement général, suivis en cours de carrière. D'autres parlent de cours variés ou de l'approche de l'apprentissage coopératif. Bref, tant de raisons pour considérer que l'expérience est là et qu'on n'a pas de problème avec ce qui peut arriver.

- 23 années d'expérience me permettent de le faire. Si je rencontre néanmoins un problème nouveau ou trop difficile, j'en parle avec mes collègues ou réfère aux divers services offerts par le cégep (orienteurs, API, psychologues, infirmière).
- Après 25 ans d'évolution et d'intérêt.
- Avec les années, j'ai pu développer des outils pédagogiques. Les premières années d'enseignement, ma banque d'outils était assez limitée.
- J'ai de l'expérience, et ai suivi beaucoup de cours Performa. Je manque cruellement d'outils de perfectionnement quant au contenu, à la biologie comme telle.
- J'ai même participé à l'élaboration de certains outils.
- J'utilise une panoplie d'outils, les arts sont très présents dans mes cours et mes exemples.
- Le cours EMR m'a beaucoup aidé. Je pense qu'on aurait intérêt à référer à la Parole de Dieu dans nos cours, afin d'enseigner à la personne complète, corps, âme et esprit.
- Le moteur ne cale jamais.
- Les années d'expérience, les revues spécialisées, les congrès et colloques, le magasinage etc. se chargent de nous fournir un tel éventail.
- Les outils que je possède semblent convenir à l'atteinte des objectifs et à la satisfaction des étudiants.
- L'expérience acquise au fil des ans permet cela.
- Même sans recourir aux TIC, je pense avoir des outils variés.
- Oui mes cours sont assez variés.
- The co-operative learning pedagogy helps me to be flexible to using different tools.

On ne peut être expert au début de sa carrière.

Un petit nombre de répondants disent ne pas avoir encore suffisamment d'expérience pour se considérer à l'épreuve de tout, ce qui est également normal. En ce sens, certains estiment qu'il y place pour l'amélioration; d'autres croient que le temps et les efforts vont les aider dans leur perfectionnement progressif; pour d'autres, c'est le mentorat qui est considéré comme « une bonne façon de remplir son coffre à outils », et en ce sens ils ont une reconnaissance à leur département; et finalement, un intervenant considère qu'après plusieurs années d'expérience, on

devient prisonnier des outils qu'on utilise.

- Évidemment, il y a toujours place à amélioration...
- Il faut du temps pour construire ces outils. On ne peut pas les avoir dès la première année d'enseignement.
- Je crois que cela viendra avec l'expérience. Le mentorat est une bonne façon de construire son coffre à outils pédagogiques. Mon département me donne un coup de pouce à ce sujet
MERCI.
- Je n'ai peut-être pas tous les outils... mais ceux relatifs à la matière enseignée...
- Je ne les contrôle pas parfaitement.
- Still need to have more experience; I am still a very young teacher.
- Après plusieurs années d'enseignement on devient prisonnier des outils que l'on utilise, i-e tendance à utiliser toujours les mêmes.

Quelques-uns évitent la question posée.

- Il faudrait définir « outils pédagogiques ».
- Mais pas de vidéo! C'est trop Potato Coach.
- The teaching of oral English can be done without new technologies as well as with the use of these new technologies. I prefer without because it makes for a more human contact.

Remarque :

On peut donc dire que la majorité des répondants qui ont pris la peine d'inscrire des commentaires à cette question semblent avoir une bonne maîtrise des outils pédagogiques nécessaires au maître, et cela n'est pas contredit pas les données statistiques, car même si cet énoncé est l'avant-dernier dans la liste, il a quand même obtenu une moyenne de 4 sur 5, ce qui n'est pas négligeable. Quant aux autres, ils sont moins nombreux et ils espèrent tous que le métier va rentrer dans le corps avec l'expérience.

7. J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline.. (Q77)

Cette question obtient le score le plus faible et elle décale beaucoup par rapport à celle qui la précède, puisqu'on passe d'une moyenne de 4 sur 5 à une moyenne de 3,2 sur 5. On peut donc dire que le recours aux nouvelles technologies n'est une chose acquises dans le milieu collégial. Après avoir répondu à ce sondage, les gens ont probablement enregistré du progrès dans ce domaine, mais au moment où les réponses ont été enregistrées, les gens n'étaient pas encore très avancés dans ce domaine.

Évidemment, si on considère que la moyenne des années d'expérience est assez élevée, et que la majorité de ces collègues vont être à leur retraite dans un très petit nombre d'années, on pourrait

espérer que la relève qui va être nécessairement plus jeune sera plus outillée que ceux qui sortent sur le plan des nouvelles technologies.

Mais que disent les commentaires des collègues à ce propos? En les examinant, on trouve qu'ils se partagent moitié moitié entre le « oui » et le « non ». Environ 50% des collègues semblent à l'aise avec les nouvelles technologies et ne voient pas de difficulté dans son intégration à leur enseignement, alors que l'autre moitié éprouve de la difficulté avec une telle intégration. Parmi ces gens, certains se promettent d'apprendre et attendent les occasions pour le faire; d'autres ne sont pas intéressés, et il y en a même qui sont hostiles à l'idée de cette intégration.

□ **Ceux qui mettent les nouvelles technologies au service de leur enseignement :**

Voici ce qu'écrivent ceux qui mettent les technologies au service de la pédagogie ou qui tentent tout au moins de le faire :

□ **Un recours progressif**

- Quand cela se prête à la matière bien entendu.
- Dans la mesure du possible, oui. Cependant, je trouve que le marché du cd-rom offre énormément de possibilités (jeux, encyclopédies, documentaires etc.) qui sont laissées dans l'ombre.
- De plus en plus.
- Entre PowerPoint et les transparents, je perds moins de temps avec de vulgaires acétates plastiques. De plus, en littérature, le magistral, la craie et le prof sont encore très valables.
- Indispensable à l'heure actuelle.
- J'ai expérimenté le canon cette session et je dois dire que cela m'a plutôt retardé. Je préfère les acétates!
- J'utilise le traitement de texte pour préparer mes cours et pour rédiger mes examens. J'utilise le courriel. Je ne vois pas l'utilité d'intégrer l'ordinateur dans mes cours
- Lorsque le matériel est disponible.
- Si l'on fait référence à Internet, je ne l'utilise pas en classe. Toutefois, dans mes préparations de cours et dans les travaux demandés, j'utilise ou je fais référence aux nouvelles technologies.
- Ça me fait un peu peur le PowerPoint.... je ne suis pas une experte en informatique mais peu à peu l'oiseau fait son nid

□ **Quelques longueurs d'avance**

- Quand c'est pertinent, j'aime utiliser la technologie. Les vidéos et les différents documents sur

PowerPoint sont stimulants, faciles et plus ouverts que les acétates. De plus, les étudiants apprécient.

- C'est une part importante de ma matière.
- J'ai la chance d'avoir en permanence mon PC branché sur le réseau et mon acétate électronique. Super!
- J'enseigne les nouvelles technologies au collégial!!!! Donc je les utilisent toujours (directement ou indirectement).

Un certain retard

- Limité par les exigences départementales
- Manque de ressources matérielles
- J'en suis à ma deuxième session d'enseignement, alors je ne suis pas rendu là, mais ce sera important de m'y mettre
- Difficile dans notre collège d'avoir accès aux nouvelles technologies
- J'ai des lacunes sous ce rapport. Ainsi, je n'ai pas encore utilisé le projecteur numérique.

Un certain espoir

- Cela viendra! Mais le temps consacré à préparer les outils est trop important pour le bénéfice qu'ils produisent auprès des étudiants.
- J'aimerais bien être plus à même de monter et de présenter avec power point.
- J'aimerais énormément mais le collège ne met pas grands outils à notre service.
- J'aurais besoin de parfaire mes connaissances en informatique de façon à utiliser plus ces technologies lors de présentations à faire. L'intérêt des étudiants est remarquable si l'on varie le véhicule d'enseignement.
- Point à améliorer.

Un certain refus

- Au courriel je préfère le téléphone. J'utilise l'ordi pour préparer mes cours; pas pour les donner. Je n'en vois pas vraiment l'utilité.
- Dans notre époque postmoderne... un rétroprojecteur est-il encore une "nouvelle technologie", ou puis-je me considérer (déjà!) comme préhistorique...?
- Je me sers de la craie, de mon corps et de ma voix. Ces technologies que d'aucuns jugent vétustes me semblent à moi déjà complexes et punchées!

Un certain évitement

- Ne s'applique pas.

- Ne s'applique pas au cours que je dispense.
- C'est quoi une nouvelle technologie? Je pense qu'il y a pas mal de charriage sur ce sujet. L'ecclésiaste ne dit-il pas qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil?

4.3.1.4 La conclusion de cette section

Les enseignants du collégial se sentent donc en maîtrise dans les compétences générales relatives à leurs disciplines; ils se sentent également compétents dans la communication orale et écrite; ils se considèrent ordonnés et structurés avec leurs élèves, même si dans leur vie privée ils peuvent être moins structurés; et ils sont à l'aise quand les questions posées par les élèves dépassent le cadre de leur contenu. D'autre part, ils sont un peu moins confiants dans leurs approches pédagogiques surtout quand ils sont en début de carrière. Cela s'explique par le fait qu'ils commencent à enseigner sans avoir suivi une formation en psychopédagogie, et l'on sait tous qu'il ne suffit pas d'avoir un diplôme dans une discipline pour savoir comment l'enseigner. C'est sans doute une faille majeure dans la préparation de ces enseignants au travail qui les attend. Par ailleurs, on peut noter avec intérêt qu'aujourd'hui les étudiants universitaires qui se destinent à l'enseignement collégial suivent un certificat en enseignement collégial (CEC) ainsi que des stages d'enseignement, ce qui constitue un net progrès par rapport au passé. Et finalement, là où ils reconnaissent collectivement qu'ils ont de la difficulté, c'est dans le recours aux technologies modernes pour soutenir leur enseignement, mais comme nous avons amplement discuté de cette question dans cette section, nous ne jugeons pas nécessaire d'y revenir ici.

4.3.2 Section 11 : En pensant aux compétences que je dois faire acquérir aux élèves...

4.3.2.1 L'idée derrière cette section

Après avoir vérifié dans la section précédente les compétences que les enseignants sont supposés maîtriser, on vérifie maintenant l'atteinte des compétences que ces enseignants sont supposés développer chez leurs élèves. Les compétences retenues dans cette section sont générales ou transdisciplinaires. Il s'agit de la compréhension des textes, de l'analyse, de la synthèse, de l'expression de ses idées, de la rigueur dans la pensée, de la recherche de l'information et de l'intégration des connaissances.

À noter que le simple rappel de ces compétences fondamentales devrait éveiller l'esprit des enseignants et leur permettre un bon examen de conscience quant à leur contribution au développement de ces compétences. Il arrive souvent qu'on oublie les compétences fondamentales au profit des compétences disciplinaires qui sont alors prises comme se justifiant par elles-mêmes, mais il ne faut jamais oublier que toutes les disciplines enseignées doivent contribuer à assurer la formation du jugement contribuant ainsi à une « tête bien faite », aux dires de Montaigne et de ceux qui croient à son école. Trouver l'information, et Dieu sait qu'aujourd'hui elle est plus que jamais disponible au bout de quelques « clics », mais aussi savoir quoi en faire pour résoudre des problèmes d'une façon raisonnée et optimale, pour porter un jugement éclairé et éclairant dans un domaine donné de la connaissance et idéalement, dans tous les domaines, cela constitue le critère à la lumière duquel on se doit d'interroger son enseignement. Autant dire que cette section est fondamentale et qu'elle vaudrait la peine d'être reprise dans un prolongement éventuel à cette recherche.

4.3.2.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici les questions posées dans cette section et classées par ordre décroissant des moyennes calculées à partir des choix des réponses par les collègues qui ont participé à cette enquête.

Section 11 : En pensant aux compétences que je dois faire acquérir à mes élèves	N	Moy	Éc T
Q083 Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit d'analyse	232	4,3	0,7
Q086 Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur	232	4,3	0,7
Q088 Dans mes cours, j'amène mes élèves à intégrer les nouvelles informations à leurs connaissances	232	4,2	0,7
Q084 Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit de synthèse	232	4,2	0,7
Q085 Dans mes cours, j'amène mes élèves à exprimer leur point de vue	235	4,1	0,9
Q087 Dans mes cours, j'amène mes élèves à trouver l'information pertinente pour un sujet donné	219	3,9	1,0
Q082 Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur compréhension de textes	221	3,8	1,1
	m des m	4,1	

Tableau 23 : Tableau des moyennes pour la section 11

4.3.2.3 L'analyse des réponses

Un premier regard jeté sur le choix des réponses, dans le tableau des fréquences, nous révèle une moyenne tout à fait similaire à celle de la section précédente, à savoir 4,1 sur 5. On peut donc s'attendre à une confirmation générale de l'atteinte de ces compétences fondamentales avec les élèves. Remarquons toutefois que l'écart entre les moyennes de l'ensemble des énoncés de cette section n'est pas très grand : le plus haut score étant de 4,3 et le plus bas, de 3,8. Néanmoins, en regardant de plus près, on trouve que développer l'esprit d'analyse est en haut de la liste et que la compréhension des textes est en bas de la liste. Et de la première la dernière de ces compétences, les autres s'étalent dans l'ordre suivant : la rigueur, l'intégration des connaissances, la synthèse, l'expression de la pensée, et finalement la recherche de l'information.

Vu que l'écart entre ces énoncés n'est pas très significatif, il ne faudrait pas accorder une importance au rang que ces énoncés occupent les uns par rapport aux autres, et il vaut mieux partir des commentaires pour voir comment les enseignants nuancent leurs points de vue.

1. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit d'analyse (Q83)

Comme on peut le constater dans les commentaires qui suivent, tous les répondants sont unanimes à développer l'esprit d'analyse chez leurs élèves : les uns à l'occasion des travaux écrits et des techniques de l'argumentation, les autres par le recours à la résolution de problèmes ou à l'usage de certains logiciels dans leurs pratiques, d'autres le font par l'incitation à la

réflexion et à la compréhension; d'autres, par le truchement des rapports de laboratoire; un participant s'arrête sur la nécessité de "raisonner l'apprentissage" plutôt que de le mémoriser... Bref, chacun semble viser cette cible du développement de l'esprit d'analyse, et l'énoncé qui présente cette compétence obtient comme on l'a rappelé tantôt le score le plus élevé.

- Ce que je fais en leur faisant faire des travaux écrits et en les initiant aux techniques de l'argumentation.
- C'est le but de la résolution de problèmes. Les adultes sont en moyenne des utilisateurs des logiciels dans leur pratique.
- J'essaie de les faire réfléchir et comprendre.
- Cette étape est vraiment importante, surtout pendant la rédaction des rapports de laboratoire (la section "Analyse").
- Tout à fait. Mais s'ils ne lisent pas beaucoup, l'exercice est difficile!
- J'ai un public scientifique. Aider mes étudiants à développer leur esprit d'analyse est pour moi prioritaire.
- Davantage en lien avec leur corps, leur dimension affective et leur santé
- Je donne le cours d'analyse et de génie logiciel. Alors?
- J'essaie de "raisonner l'apprentissage", quand c'est possible, plutôt que de leur faire apprendre la matière par coeur. J'enseigne en posant des questions à la classe; je les amène à trouver les réponses, à réfléchir.
- Analyser au sens strict de décomposer un tout en ses éléments?
- La résolution de problèmes est efficace à ce niveau.
- Dans mon domaine, c'est une pratique essentielle que d'identifier les éléments d'un sujet à l'étude.
- C'est le propos même de mon travail.
- C'est très important qu'ils développent un esprit d'analyse et de synthèse.

2. Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur (Q86)

Le second énoncé dans l'ordre croissant des résultats est celui du raisonnement avec rigueur. Le score est de 4,2 sur 5 et l'on peut comprendre cela, car l'esprit d'analyse amène fort probablement à une rigueur dans la pensée, car tout compte fait, c'est à cela que sert l'analyse : assurer la rigueur.

Sur cette question de la rigueur, il y a moins d'unanimité que sur celle de l'analyse, et ça se comprend, car l'analyse est universelle et on peut essayer de la développer dans tous les cours, alors que la rigueur est un concept plus abstrait qu'on risque de ne pas savoir comment développer. Bien sûr, le moindre qu'on travaille à la production de textes écrits ou d'argumentation, la rigueur occupe alors un premier rang. Alors ceux qui ont recours à de telles activités reconnaissent toucher la cible, alors que les autres hésitent. Voici donc les commentaires

partagés entre deux clans : ceux qui cherchent à développer la rigueur de la pensée chez leurs élèves et qui y réussissent à un degré donné, et ceux qui ne le font pas ou ne le réussissent pas assez pour toutes sortes de raison.

Ceux qui développent la rigueur :

Ceux qui développent la rigueur de la pensée chez leurs élèves disent le faire à l'occasion de l'enseignement des mathématiques, de l'argumentation, de la correction des travaux longs où ils défont les raisonnements tautologiques, les sophismes et les raisonnements erronés. Certains disent y arriver par le truchement des techniques de l'expression ou dans les travaux et les examens ou par l'approche scientifique ou en amenant les élèves à dépasser leurs simples opinions personnelles et leurs jugements de valeur.

- Ah là c'est pour les maths!!!
- Ce que je fais par la théorie et la pratique de l'argumentation.
- Je suis très sévère dans la correction des travaux. Je défais rapidement les tautologies, les sophismes et les raisonnements erronés.
- J'insiste beaucoup sur la rigueur dans mes cours, dans les travaux et les examens. En général, les étudiants ne sont pas sensibilisés à la rigueur. Nous avons beaucoup de travail à faire...
- Les techniques de l'expression couvrent une grande partie de mon cours.
- Or at least to move that way...
- Quand la matière s'y prête, absolument. La biologie est une science basée sur la méthode scientifique.
- Surtout dans les textes écrits. Je fais de grands efforts pour amener les élèves à maîtriser un langage plus "scientifique" même si le sujet prête à des interprétations subjectives.
- Surtout dépasser leur opinion personnelle et laisser de côté leurs jugements de valeur.
- Autant que faire se peut.

□ Ceux qui n'y arrivent pas comme ils souhaiteraient

Pour le clan du « non », certains disent que cela ne fonctionne pas; qu'ils ne peuvent prétendre y arriver, même s'ils croient à la nécessité de le faire; d'autres avouent que leur domaine (la psychologie!) ne le permet pas, ce qui étonne vraiment; d'autres mettent cela sur le compte du manque de temps; d'autres estiment qu'à l'intérieur d'un cours la rigueur ne peut pas s'acquérir, car elle ne s'acquiert qu'au cours des années.

- Cela ne fonctionne pas toujours.
- C'est ce que je vise; je ne prétends pas y arriver toujours.
- Dans la mesure où cette rigueur existe dans le domaine, ce qui n'est pas toujours le cas en psycho.
- Je le souhaite vivement... mais je n'ai pas de pouvoir sur ce que fait et pense l'étudiant. Ici, il

est question de confiance en soi, de motivation et de signifiante à construire, de sa propre rigueur dans le développement de compétence.

- On manque tellement de temps.
- Pas évident. On le voudrait bien, mais le raisonnement s'acquiert au cours des années.
- Réflexion sur leur santé lorsqu'ils arrivent confrontés par la maladie ou un stress intense???

3. Dans mes cours, j'amène mes élèves à intégrer les nouvelles informations à leurs connaissances (Q88)

Amener les élèves à intégrer les nouvelles informations à leurs connaissances est sans doute une compétence fondamentale. On aurait pensé que ce travail difficile d'intégration n'est pas assuré en général, mais on a affaire quand même à un énoncé qui est encore au-dessus de la moyenne. Alors que font les professeurs qui disent assurer une telle intégration?

À la lecture des commentaires, on peut rester sceptique sur le développement de cette compétence chez les élèves, car même ceux qui disent le faire, ils le font surtout eux-mêmes et ils ne font pas faire les exercices à leurs élèves, à l'exception de quelques-uns. On pourrait donc continuer à être sceptique à ce propos et au besoin, vérifier d'une manière explicite si les élèves font cette intégration. Bien sûr, dans chaque programme, il y a un cours ou une modalité quelconque pour amener les élèves à l'intégration des connaissances. Si cet objectif est atteint à cette occasion, c'est une chose excellente, mais de là à prétendre qu'avec les quelques interventions sporadiques de certains professeurs qui font le plus souvent le travail à la place de leurs élèves, on puisse atteindre cet objectif, il y a de quoi cultiver le doute. Voici à ce propos ce qu'écrivent ceux qui disent contribuer quand même au développement de cette compétence :

- Comme je fais réaliser des recherches en équipes, il arrive un moment où je me charge d'animer une courte discussion sur les trouvailles afin de faire découvrir les liens qui existent entre les contenus différents, et à faire le tri!!
- Intégration de finances en maths.
- Je le fais par la schématisation de concepts, par la fabrication d'affiche-synthèse, par l'analyse de mise en situation problème, par la présentation de courts exposés sur un sujet connexe au cours.
- Je leur dis toujours qu'il faut faire émerger les connaissances antérieures pour arrimer les nouvelles.
- Je raccroche toujours une nouvelle connaissance à une plus ancienne, traitée antérieurement. Je fais des liens : essentiel à la rétention. J'utilise un schéma d'intégration que je complète en classe avec les élèves.
- Les liens avec la vie de tous les jours et les pourquoi de la théorie sont toujours source d'intérêt et de discussions.
- Les sites des cours que je donne proposent plusieurs sites Web, les étudiants ajoutent des

informations tout au long de la session sur les forums : actualité, découvertes et trouvailles et ils ont la possibilité d'y ajouter les sites qu'ils ont découverts sur internet. Les travaux des étudiants sont aussi disponibles sur le site. Donc les informations sont utilisables et intégrées au fur et à mesure de l'apprentissage. Je propose de publier leur travaux et recherches dans un contexte le plus professionnel possible.

- Sur une base quotidienne. Par contre, je me soucie de consulter les nouvelles parutions dans ma discipline.
- J'enseigne la socio. Énormément d'étudiants viennent me voir durant le cours pour me remercier de les avoir introduits à l'univers de la critique sociale. Ils sont totalement "brainwashés" par le néo-libéralisme et ses "vertus". Bravo au Journal de Montréal et à Claude Piché de la Presse.

□ **Un certain nombre de répondants se questionnent sur le sens de l'intégration :**

- Comment intègre-t-on? C'est un processus, non un élément.
- = apprentissage? Pourquoi ne pas utiliser les bons mots plutôt que ce jargon pseudopédagogique? Intégrer, information...
- Il s'agit là du reste d'un procédé pédagogique important.
- Que veut dire "les nouvelles informations"? Par exemple, je ne demande pas à mes étudiants de lire les journaux

4. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur esprit de synthèse (Q84)

Ici, les commentaires ne sont pas nombreux, mais ils sont significatifs : on reconnaît développer de synthèse en exigeant des résumés argumentés après chaque point important de la matière, par le recours à un bilan de fin de session, par le truchement des questions à développement dans les examens théoriques, par la présentation des théories, par les résumés de lecture, par la réduction de conclusions et par des examens de synthèse.

- Le commentaire précédent s'applique également à ce point.
- Je leur fais un petit résumé agrémenté d'exemple après chaque point de la matière!
- Très souvent, ils ont un assez bon esprit de synthèse. En fait, ils ont plutôt de la difficulté à développer un argumentaire qui se tient.
- Lorsqu'ils font leur bilan de fin de session et c'est parfois ce n'est pas très structuré et organisé.
- Élémentaire mon cher Watson!
- Oui, à travers leurs réponses à des questions à développement, dans les examens théoriques.
- Oui, je présente mon cours par théorie (psycho).
- Depuis quelques sessions, je travaille cela avec eux par le biais de résumé de lecture.

- Notamment lors de la rédaction de conclusions.
- Oui, sous forme d'examen de synthèse.
- C'est très important qu'ils développent un esprit d'analyse et de synthèse.

5. Dans mes cours, j'amène mes élèves à exprimer leur point de vue (Q85)

Comme on le voit par les commentaires, un grand nombre d'enseignants disent amener les élèves à exprimer leur point de vue. Un intervenant a fait la remarque qu'il faut clarifier ce que veut dire « point de vue » : pour lui, si point de vue veut dire « opinion », il n'est pas intéressé; par contre, si par contre, cela veut dire « analyse critique », alors il le fait :

- La question est ambiguë : s'il s'agit de leur opinion, non cela n'intéresse pas la science sociale; mais s'il s'agit de leur analyse critique, oui je les encourage très fortement à l'exprimer.

Pour notre part, nous estimons que l'expression de l'opinion est un prérequis pour celui de l'analyse critique. On peut arriver à cette dernière, si on ne s'est pas exercé à exprimer ses opinions. En outre, en laissant à l'élève la possibilité d'exprimer ses opinions sur diverses situations, on lui permet d'affirmer sa personnalité et on peut en profiter pour l'amener à une expression claire de ses besoins, de ses goûts et de ses attentes. On a également une occasion d'entendre son point de vue sur divers points et donc de le connaître et de mieux lui permettre d'évoluer. Bien entendu, il y a le problème du temps et l'urgence de finir la matière, mais il n'est pas rare que cette hantise de la matière à couvrir coûte que coûte se traduise par une absence de motivation de la part des élèves... L'idéal, c'est de pouvoir faire un bon combiné de la matière à couvrir et de l'écoute du point de vue des élèves... Cette préoccupation du développement de l'expression de la pensée chez l'élève avec tout ce que cela peut apporter comme bénéfice n'est pas toujours évidente chez tous les enseignants.

Un désir d'en faire plus, exprimé par une personne

Si le premier intervenant dans la série suivante de citations se rend compte qu'il ne laisse pas assez de place aux élèves pour s'exprimer, on peut noter qu'il est quand même conscient de l'intérêt de cela, et il estime qu'à l'avenir, il va exploiter davantage cette dimension :

- À quelques reprises ils ont à s'exprimer sur différents thèmes, mais je vais exploiter de plus en plus cette dimension.

Une conception de l'enseignement des sciences à questionner

Par ailleurs, les autres intervenants de cette série sont beaucoup moins ouverts à cette dimension, préoccupés plus par le savoir que par l'expression de la pensée. Certains mettent même en doute la possibilité de laisser l'élève s'exprimer sur la science, comme la biologie et les mathématiques. Qu'est-ce que l'élève peut avoir à dire sur ces matières? Ces intervenants laissent entendre que la

réponse est « rien ». Il a donc juste à se taire et à apprendre les formules, les équations et le savoir tout fait. Il y a là toute une vision de la science et de son enseignement, mais ce n'est pas tout le monde qui est d'accord avec cette vision. Néanmoins, ça vaudrait la peine de voir s'il n'y a pas une bonne majorité des professeurs de sciences qui partageraient ce point de vue de ces quelques intervenants, et si c'est le cas, il faudrait établir un vrai dialogue avec les enseignants des sciences.

Voici donc ce que nous disent les collègues dans cette catégorie :

- Il faut savoir avant de dire!
- Ils le donnent de toute façon.
- J'enseigne la biologie. L'apprentissage de cette matière n'est pas une question de "points de vue"! Et compte tenu de la somme de connaissances à transmettre (essentielle à la poursuite des 3 autres cours de bio au programme), je n'ai pas de temps à accorder aux opinions des élèves. En dehors du cours : aucun problème. Mais ce sont alors les élèves qui n'ont pas le temps...
- Les cours s'y prêtent peu. Par contre, plusieurs ne se gênent pas pour exprimer leur point de vue sans que je les invite à le faire.
- les maths... peut-on parler de point de vue...

□ **Un bon nombre d'intervenants se préoccupent de l'expression du point de vue de l'élève et des bienfaits que ce dernier en retire.**

Ceux qui accordent une place à l'expression du point de vue l'élève nous donnent de bonnes idées à partager : Cela provoque des réactions intéressantes, dit l'un d'entre eux; cela permet d'avoir leurs réactions à ce que je leur propose, affirme un autre; cette pratique, dit un troisième, est jouissive en deuxième année, car elle permet de se rendre compte des pas de géant que les élèves ont faits avec une année d'étude au collégial; Un autre estime que cette pratique développe l'esprit critique des élèves; un autre nous dit les bombarder volontairement de questions et les force en quelque sorte à présenter leurs idées et leurs stratégies pour résoudre les problèmes. Donnons donc la parole à ceux qui croient aux bienfaits de permettre à l'élève d'exprimer son point de vue :

- Cela provoque selon moi des réactions intéressantes qui amènent les autres à pousser leur réflexion.
- Cela se fait assez naturellement. Leurs réactions aux textes comportent souvent leur évaluation personnelle ou leurs réactions à ce que je dis.
- C'est un des objectifs que je me donne.
- Cette pratique est jouissive en deuxième année de DEC et à l'épreuve synthèse. On constate les pas de géant qu'ils ont faits au collégial.
- Développer chez eux l'esprit critique ainsi que la capacité de débattre une question soulevée

ou d'actualité.

- Développer leur pensée critique et exprimer leur opinion sont très importants pour moi. Le site du cours a d'ailleurs un forum réservé pour ces aspects (votre opinion).
- Je les bombarde de questions. Ils doivent présenter leurs idées et leurs stratégies pour résoudre les problèmes.
- Juste en FRA 103.
- Not a problem!
- Sinon c'est une conférence!
- Toujours. C'est très important et ils se sentent impliqués. D'ailleurs, outre le fait qu'ils aiment s'exprimer, j'apprends beaucoup de leurs interventions.

6. Dans mes cours, j'amène mes élèves à trouver l'information pertinente pour un sujet donné. (Q87)

Tous les intervenants qui écrivent des commentaires sont d'accord sur la nécessité d'amener les élèves à trouver l'information dont ils ont besoin. L'un des intervenants dit avoir en permanence avec lui en classe, un ordinateur branché et permettant d'aller chercher des stats et des nouvelles. Collectivement, on rêve du moment où toutes nos salles de classe seraient branchées et où l'élève pourra en tout temps avoir accès au Web et aux outils électroniques pour compléter l'information qui lui manque. Certains enseignants disent demander à leurs élèves de rechercher l'information sur certains sujets, dans certains cours....Quelques-uns sont conscients de l'importance de la maîtrise de cette habileté... Voici ce qu'ils en disent :

- La pertinence étant une qualité de toute bonne information et jouant donc également un rôle dans l'argumentation, j'y attache de l'importance.
- J'ai même dans ma classe mon ordinateur branché sur le net en permanence pour aller chercher les stats, les nouvelles, etc.
- La recherche en biblio et sur Internet me semble très formatrice.
- Oui, pour préparer des laboratoires. Sinon, c'est moi qui leur donne la matière : les élèves ont déjà un programme très chargé.
- Dans le cours de méthode scientifique, oui.
- Cela fera partie de leur travail.
- L'objectif qui consiste à les préparer aux études universitaires amène à considérer comme un facteur majeur de la formation l'habileté à trouver rapidement et efficacement l'information cherchée. Il va sans dire que la maîtrise des moteurs de recherche devient infiniment plus importante que la matière comme telle qui devient plutôt un prétexte à l'utilisation du web.
- En particulier pour leurs exposés.
- Je propose une bibliographie élaborée, le site du cours propose plusieurs sites Web.

7. Dans mes cours, j'amène mes élèves à développer leur compréhension de textes. (Q82)

Voici finalement le dernier énoncé de cette section, celui qui a obtenu le score le plus faible. À noter d'abord que ce score n'est pas très bas, puisqu'il se situe quand même à 3,8 sur 5.

Néanmoins, c'est quand même lui qui est en bas de la liste. On peut imaginer que cela peut être provoqué par le fait qu'en général, les gens en sciences ne se préoccupent pas de cet aspect.

Pourtant, n'est-ce pas que c'est en science où on le plus besoin d'une compréhension? À noter que qu'un bon nombre des répondants ici sont des professeurs de français, et certains sont même insultés qu'on leur pose une telle question. Tant mieux, cela veut dire qu'on s'occupe de cet aspect au moins au niveau de l'enseignement du français, comme on peut le constater avec les interventions suivantes :

Une évidence, dans les cours de français

- Coucou, j'enseigne la littérature, tabarnac!
- Bien sûr.
- C'est l'essentiel de mon travail.
- En français, c'est inévitable.
- Je les amène à passer de la compréhension horizontale à celle qui est verticale. Le travail doit tabler sur une perspective.
- Je suis prof de français.
- C'est l'objet de mon enseignement.
- J'espère bien : c'est un des objectifs de mon cours!
- Nette et précise du contenu?
- Titre de prof de littérature oblige...
- Une bonne partie de mes cours est axée sur la discussion de textes.

Une certaine préoccupation dans les autres cours

- C'est une question de temps. Mes cours débutent souvent par un partage sur les lectures à faire et une discussion qui introduit le sujet.
- Dans les exercices, je mets l'accent sur la compréhension : ce qui est écrit versus ce qu'on demande. C'est la base pour évaluer les démarches à suivre!
- J'utilise peu de textes en classe. Toutefois, quand je travaille avec des élèves sur des sites Web, j'en profite pour expliquer certains concepts un peu nébuleux!
- Les textes musicaux oui.
- Mes élèves ont un manuel de référence et je précise régulièrement les pages couvrant la matière traitée en classe.

□ **Une exclusion dans certains cours**

- Ce n'est pas l'objectif poursuivi.
- Étant au niveau technique, les textes sont simples et peu de temps est consacré à décortiquer des textes touffus comme cela peut être le cas en philo ou en français.
- Il faudrait que j'améliore ce point.
- J'enseigne l'informatique, non la philo.
- Math.... come on!
- Mes cours ne s'y prêtent pas vraiment.
- Pas souvent applicable dans mon domaine.
- Pour mes cours les textes sont des protocoles de laboratoire, des notions théoriques.
- Rarement des textes à lire.
- Faire travailler mes élèves de façon que chacun pourra donner un sens à son activité.

□ **À côté de la question posée**

- Il y a beaucoup de textes à lire et à comprendre. Avez-vous déjà fait lire vos étudiants en classe. Les Bernard Derome sont très minoritaires! Il faut se rendre à l'évidence. Nos étudiants ne lisent pas beaucoup! Dommage!
- Je questionne beaucoup.
- Retenir et comprendre! Je suis convaincu que les concepteurs de ce questionnaire sont du genre à penser que la rétention est secondaire!

Commentaires généraux sur cette section

Voici, pour terminer, les commentaires généraux qu'on peut lire à la fin de cette section et qui portent en général sur l'ensemble de la section, donc sur les compétences à faire acquérir aux élèves. Il ne sont pas nombreux, mais l'un ou l'autre d'entre eux ajoute une nuance qui n'a pas été faite lors des réponses à chacune des questions, comme par exemple l'idée de montrer aux élèves comment pêcher plutôt que les nourrir, ou encore l'idée que faire acquérir ces compétences n'est pas une chose facile, mais qu'on finit bien par y arriver si on s'y met, ou encore l'idée qu'avec la réforme, les élèves développent leur esprit critique par l'analyse de cas, etc. Voici comment se présentent ces derniers commentaires de cette section :

- J'ai répondu "la plupart du temps" puisque je me préoccupe énormément de ces divers aspects et que je ne puis les traiter à chaque instant. Je dois les répartir dans la session.
- Toutes ces questions touchent aux compétences liées à l'enseignement du français langue maternelle.
- Ce n'est pas facile! Mais on finit par y arriver.
- Avec la réforme les étudiants doivent faire de l'analyse de cas. Ils doivent donc faire preuve

entres autres d'esprit critique.

- On parle ici souvent d'un processus. On peut contribuer mais c'est un travail à long terme.
- Cette partie du questionnaire est bizarre. On dirait qu'il manque quelque chose.
- Avec le temps, j'ai découvert qu'il vaut vraiment mieux montrer aux élèves à "pêcher" (techniques de recherche) qu'à les nourrir (cours magistraux). Bien sûr il faut sacrifier une bonne partie du contenu, mais au fond, le contenu n'intéresse généralement que la personne qui le dispense!!! On devrait toujours se poser deux questions en éducation : qu'est-ce qui est important dans ce que je vais raconter? et... c'est important pour qui??? Après ça, il n'y a plus qu'à se taire et à faire découvrir!!!
- À lire certains commentaires, ça donne l'impression que la littérature ne relève pas tellement l'élégance du langage de ceux et/ou celles qui l'enseignent!!!
- Dans mon domaine j'aide les étudiants à devenir plus conscients d'eux-mêmes, du rationnel qui soutend leurs interventions et de leurs manières d'intervenir.
- Pour moi, la compétence d'un cours donné devient un ensemble de contenus que l'élève doit aborder par l'analyse et la synthèse.
- Une contextualisation m'apparaît essentielle pour aider l'élève à appliquer les notions et les intégrer en un tout cohérent.
- Dans mon cas c'est d'éveiller mes élèves à la conscience de leur corps et de leur être. Je veux les amener à se rapprocher d'eux et à apprendre à écouter leur corps et les sensibiliser à leur santé physique, mentale et émotionnelle.

4.3.2.4 La conclusion de cette section

Dans cette section, il y a certaines compétences qu'un professeur ne peut éviter ou plus exactement ne peut se permettre de dire qu'il évite, à savoir : développer chez ses élèves l'esprit d'analyse et de synthèse ainsi que la rigueur de la pensée, et à bien y penser, chacun doit contribuer un tant soit peu à de pareilles compétences. Les réponses confirment cela, mais on peut supposer qu'elles ne sont pas assez éclairantes. Dans une question un peu plus ouverte, on pourrait tout simplement demander aux professeurs d'énumérer ou de décrire des situations ou des activités où ils développent de telles compétences. Il en est de même pour l'intégration des nouvelles informations aux connaissances acquises qui obtient un score presque aussi élevé que celui des trois autres mais qui n'est pas plus claire. La moyenne, qui est quand même assez élevée, est marquée par le fait d'amener l'élève à exprimer son point de vue et cela nous étonne, car comme on le sait, dans la plupart des cours, l'élève ne joue pas un rôle actif à ce niveau, et c'est surtout le professeur qui s'exprime et pour lui-même et pour les élèves. Que de fois à cet effet, nous ne laissons même pas nos élèves clarifier les questions qu'ils nous posent et nous les clarifions à leur place!

Viennent enfin légèrement en bas de la moyenne la compétence qui consiste à amener l'élève à trouver l'information pertinente pour un sujet donné, et en fin de liste, mais quand même pas très loin de la moyenne, la lecture et la compréhension de textes. Le rang relativement bas qu'occupe la compétence de faire trouver à l'élève l'information pertinente est tout à fait pertinent, car d'expérience nous ne faisons pas faire ce travail suffisamment à nos élèves, mais ce qui étonne le plus, c'est le rang qu'occupe la dernière de ces compétences : la lecture et la compréhension de textes qu'on se serait attendu à voir en début de liste. Peut-être est-ce explicable par le fait que les gens de sciences ne s'occupent pas de cet aspect et ne pensent parfois même pas qu'ils ont à s'en occuper, et si c'est ceci qui explique cela, on pourrait dire que c'est une mauvaise compréhension de cette compétence qui engendre cette conception erronée chez les gens de sciences. En effet, quand on parle de la lecture et de la compréhension de texte, on ne pense pas seulement aux cours de français dont certains n'ont que cela comme compétence à développer, mais on pense aussi à comprendre avec précision le libellé d'un problème de mathématiques ou de physique ou de chimie; on pense à la lecture de petits extraits pour clarifier telle ou telle notion; on pense également à la compréhension exacte d'une question d'examen que l'on pourrait faire reformuler par les élèves pour se rendre compte qu'ils la comprennent parfois avec plus ou moins de précision et parfois même complètement de travers; etc.

Il y aurait donc des échanges à faire sur une telle question et une clarification de ce que font nos collègues. Qui sait, peut-être certains en font plus qu'on ne pense pour l'une ou l'autre de ces compétences! Encore faut-il leur donner l'occasion d'être explicites sur le sujet, ce que nous ne pouvions pas faire dans le cadre de ce questionnaire. Mais ce serait une question à suivre.

4.3.3 Section 12 : En pensant aux finalités de mon métier...

4.3.3.1 L'idée derrière cette section

Dans cette section, nous avons cherché à voir comment les répondants prennent position par rapport à certains enjeux importants de l'éducation auxquels on a donné le nom de « finalités du métier ». Ces enjeux sont les suivants : l'acquisition des connaissances, la formation l'intelligence rationnelle et émotionnelle, l'intégration du savoir, l'autonomie, l'acquisition par la majorité des élèves d'une maîtrise des habiletés intellectuelles de base, et finalement, le fait de faire cheminer vers l'excellence la majorité des élèves.

4.3.3.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Section 12 : En pensant aux finalités de mon métier	N	Moy	Éc T
Q089 Finalité de l'éducation : Faire acquérir les connaissances	242	4,0	0,8
Q093 Finalité de l'éducation : Faire acquérir une autonomie	242	4,0	0,9
Q092 Finalité de l'éducation : Faire intégrer le savoir	242	3,9	0,8
Q094 Finalité de l'éducation : Faire acquérir à la majorité des élèves une maîtrise correcte des habiletés intellectuelles de base	242	3,9	0,8
Q090 Finalité de l'éducation : Former l'intelligence rationnelle	242	3,8	0,8
Q095 Finalité de l'éducation : Faire cheminer vers l'excellence la majorité des élèves	242	3,5	1,0
Q091 Finalité de l'éducation : Former l'intelligence émotionnelle	242	3,3	1,2
	m des m	3,8	

Tableau 24 : Tableau des moyennes pour la section 12

4.3.3.3 L'analyse des réponses

Un premier regard jeté sur le choix des réponses, dans le tableau des fréquences, nous révèle une moyenne de 3,8 sur 5 et une distribution un peu spéciale de l'ensemble des énoncés de cette section le plus haut obtenant seulement la moyenne de 4 sur 5 et le plus bas, 3,3 sur 5. Comme on pouvait s'y attendre, c'est l'acquisition des connaissances qui occupe le premier rang dans les finalités, celle de l'autonomie, le deuxième rang, ensuite vient l'intégration du savoir, suivi des habiletés intellectuelles de base. Jusque-là, on est encore au-dessus de la moyenne. L'énoncé qui marque la moyenne est celui de la formation de l'intelligence rationnelle, et les deux autres énoncés en bas de la liste sont celui de la formation du cheminement de la majorité vers

l'excellence et enfin celui de la formation de l'intelligence émotionnelle.

L'étalement de ces finalités dans l'ordre où on les voit est très significatif surtout au niveau des extrêmes : se préoccuper avant tout de faire acquérir les connaissances et à la toute fin, de la formation de l'intelligence émotionnelle. Il va de soi qu'il aurait fallu définir ce qu'on entend par intelligence émotionnelle, mais comme nous présentions cet énoncé immédiatement après celui de la formation de l'intelligence rationnelle, nous avons supposé que les répondants allaient le comprendre le concept par opposition à l'autre qui lui est plus familier.

On peut donc dire que déjà avec ce résultat quantitatif sommaire, on saisit l'orientation de la position des répondants, mais ici encore, comme dans les autres sections, ce qui va surtout nous fournir les nuances, ce sont les commentaires des répondants que nous nous dépêchons d'analyser pour chacun des énoncés.

1. Faire acquérir les connaissances. (Q89)

Étant au plus haut de la liste, cet énoncé nous laisse prévoir des commentaires tout à fait en faveur de cette finalité de l'enseignement collégial. On se serait attendu ici à une confrontation entre les gens qui veulent enseigner des connaissances, une matière donnée avec tout son contenu théorique et conceptuel, et ceux qui, un peu dans la lignée de la réforme ou pour d'autres raisons, croient à la formation de la compétence ou d'un savoir faire pratique. On pouvait s'attendre également à voir s'opposer les gens qui veulent faire apprendre, mémoriser des connaissances et ceux qui croient plutôt à une compréhension ou une assimilation intégratrice. Mais ce débat n'a pas beaucoup levé. Nous avons à peine quelques commentaires très réservés et très peu polémique de ceux qui croient importants de faire acquérir les connaissances ou de ceux qui pensent que l'important, c'est que ça fonctionne, comme c'est le cas de l'informatique cité par l'un des intervenants : « En informatique tu fais marcher un programme ou pas ». On peut imaginer que c'est la longueur du questionnaire qui a fait en sorte que les enseignants ont manqué d'énergie rendus à l'avant douzième section, et ce serait sans doute là un objet particulier à vérifier auprès des enseignants, si une suite devait se donner à cette recherche.

En faveur de l'acquisition des connaissances

- Avec les compétences, il «semble» moins important de faire acquérir des connaissances. Ou ces connaissances sont tellement reliées aux compétences, qu'on laisse de côté toute une partie «connaissances générales».
- C'est en tout cas mon idéal et j'y crois.
- J'ai de la difficulté à répondre à cette question, quand on sait que la rétention des contenus magistraux est très faible, mais spontanément ma réponse ou mon espoir est que je favorise

fortement l'acquisition des connaissances.

- Je suis de la génération qui trouve important que les élèves sachent quelques rudiments des disciplines enseignées. J'insiste encore pour qu'on continue à développer ce secteur de la compétence.
- Si je me fie à l'évaluation finale.
- Si je ne réussis pas ça c'est qu'à mes yeux je ne suis pas un très bon éducateur.

Quelques nuances concernant les compétences

- Je ne sais pas si j'ai une influence directe sur l'acquisition de connaissances. J'en doute, on apprend ce que l'on veut bien apprendre. Je préfère jouer un rôle dans la mobilisation des connaissances et le développement des compétences, la responsabilisation, l'imputabilité, la mobilisation.
- Moi, j'enseigne; mais eux apprennent-ils? Et les connaissances morcelées, non intégrées ou appliquées par la suite, sont trop facilement oubliées.
- Quand mes étudiants viennent me dire ou me téléphonent pour me raconter comment ils ont essayé un outil ou une façon de faire et que ça "marche", que dire de plus...!

Quelques interventions à côté de la question

- Évaluation trop optimiste? Je ne pense pas.
- Je considère que les jeunes font de grandes prises de conscience sur leur santé et qu'une grande partie d'entre eux vont se prendre en main.
- Faire acquérir est une chose; ils doivent aussi retenir...

2. Faire acquérir l'autonomie. (Q93)

Une nette proximité entre l'autonomie et l'intégration des connaissances

D'une certaine façon, l'acquisition de l'autonomie peut se penser en opposition avec la simple acquisition des connaissances. En effet, l'autonomie ne peut s'acquérir que par une certaine intégration du savoir. D'ailleurs, il n'est pas étonnant que l'énoncé portant sur cette dernière finalité suive immédiatement celui de l'autonomie.

Quelques raisons pour soutenir la nécessité d'une formation à l'autonomie

On voit bien que les quelques commentaires fournis dans ce sens font preuve de l'importance de l'autonomie à assurer comme finalité de l'enseignement. Certains disent s'y appliquer mais ne

pas savoir s'il y réussissent comme il faut, d'autres estiment que l'autonomie passe par le développement de l'esprit critique chez les élèves, d'autres sont heureux de constater la différence entre la première et la deuxième année du collégiale, ce qui montre que les élèves ont progressé, d'autres insistent sur l'importance de l'autonomie devant la constante mouvance des connaissances : sans autonomie on pourra être perdu lorsque ce qu'on a appris a changé, s'est transformé. C'est là un point fondamental à retenir. Finalement, un intervenant nous dit que pour développer l'autonomie chez ses élèves, il demeure dans l'ombre, prêt à intervenir en cas de besoin, mais n'intervenant pas nécessairement à tout bout de champ. Cet enseignant nous fait penser à toute la tendance contraire où le professeur prend sur ses épaules l'apprentissage des élèves au point de le faire à leur place, où il est toujours là en train de poser la question, d'y répondre, de faire la démonstration et de ne presque jamais laisser l'élève de se prendre en main.

- Certainement plus que si je ne leur avais pas enseigné.
- Je crois aussi que la responsabilité et l'autonomie devient une finalité lorsqu'on est heureux à faire un métier qu'on aime.
- Je m'y applique. Dans quelle mesure est-ce que j'y réussis? L'élève doit aussi y mettre du sien.
- Je souhaite vivement faire acquérir l'autonomie chez mes étudiants. Les connaissances sont à remettre à jour constamment, donc il ne faut jamais s'arrêter.
- J'essaie de développer leur esprit critique et je les engage souvent dans des réflexions d'ordre éthique, ce qui va dans le sens de l'autonomie.
- La personne doit s'approprier la connaissance.
- Les profs de deuxième année donnent un portrait positif des élèves de deuxième. Il faut croire que le travail fait par les profs de première apporte des résultats.
- Mes cours sont organisés de façon à laisser l'élève prendre en charge son autonomie de façon progressive. Bien sûr, je demeure dans l'ombre, prêt à intervenir en cas de besoin, mais ça va très bien en général.
- Avec toutes sortes de béquilles.
- Autonomie financière... oui.

3. Faire intégrer le savoir. (Q92)

Les commentaires continuent à se faire rares, mais ils sont toujours pertinents. En le résumant on peut dire que l'intégration du savoir nécessite une maturité chez l'élève, et cette dernière est en cours. Un professeur d'informatique résume l'intégration par la programmation. Il s'agit alors d'une intégration locale et non transversale, mais c'est déjà quelque chose. Un autre enseignant nous rappelle que pour lui, l'intégration consiste à établir des liens entre les disciplines : c'est justement cela l'intégration transversale, la vraie intégration. Un autre estime que l'intégration passe par une approche pédagogique qui consiste à mobiliser les savoirs. Ce serait à clarifier, car que veut dire au juste « mobiliser les savoirs » et comment le fait-on?

- Je suis très sensible à cet aspect.
- J'essaie mais je crois qu'il y a aussi une question de maturité chez les étudiants.
- C'est aussi important de savoir, la connaissance est aussi un moyen de faciliter l'apprentissage. Mais selon moi, il faut l'intégrer aux autres dimensions pour qu'elle soit efficace.
- En programmant.
- Je m'y applique. Dans quelle mesure est-ce que j'y réussis?
- Je m'y applique et ai conçu des outils pour le faire. Mais il faudrait qu'on m'ait moi-même enseigné de cette façon. C'est loin d'être le cas. =
- Intégrer =? Le contraire de désintégrer?
- Je fais mon possible afin d'amener les élèves à établir **des** liens entre les disciplines, les concepts, leur vie quotidienne etc.
- On est toujours surpris de voir à quel point il reste peu de choses... Leçon d'humilité.
- Je vise l'intégration dans mon approche pédagogique, la mobilisation **des savoirs**, sans oublier que le résultat est dépendant de la personne et de ses efforts.
- Il y a un cheminement à ce sujet.
- Si je me fie à l'épreuve synthèse.

4. Faire acquérir à la majorité des élèves une maîtrise correcte des habiletés intellectuelles de base. (Q94)

Cette question cherche à vérifier si l'enseignement collégial peut s'occuper d'amener la majorité des élèves vers la maîtrise des habiletés intellectuelles de base comme savoir écrire, savoir raisonner, savoir calculer. Bien sûr, on s'attend à ce que les répondants nous disent que ces habiletés doivent être acquises en bonne partie antérieurement au niveau collégial, mais l'on s'attend également à ce que les gens nous disent que dans de tels cas, le nécessaire est fait au niveau collégial. C'est d'ailleurs une de raisons d'être des cégep que d'assurer ou plutôt de parfaire la formation de base. Le fait de parler de la majorité des élèves est signifiant : nous avons évité de parler de tous les élèves tout en estimant que cette formation de base doit être travaillé chez la majorité d'entre eux, si l'on veut respecter une des fonctions importantes de l'institution collégiale.

Un intérêt visible de certains à ces habiletés de base

- Tout ce qui a trait aux méthodes du travail intellectuel et aux habiletés intellectuelles de base me préoccupe au plus haut point.
- C'est comme élémentaire. Apprendre à apprendre.
- C'est ok

- En sciences humaines, nous tentons de développer l'esprit de synthèse, d'analyse, la rigueur scientifique etc.
- L'apprentissage se poursuit en deuxième et troisième.
- Je ne m'arrête pas à cet aspect dans mon cours, malheureusement, ce n'est pas pertinent. Par ailleurs, quand je constate que les habiletés de base sont absentes ou insuffisantes, je propose des solutions ou une démarche réflexive à l'étudiant.

□ **Des lacunes antérieures au collégial constituent un obstacle majeur.**

Tel qu'attendu, certains constatent que des lacunes majeures contractées avant le collégial deviennent un obstacle majeur au perfectionnement de ces habiletés et parfois même à la réussite tout court :

- Je ne peux compenser pour les élèves qui arrivent au collégial avec des lacunes quant à leur maîtrise du français écrit. Et cela va leur nuire, au niveau des habiletés intellectuelles, toute leur vie.
- Le taux d'échec moyen (obtenu par moi et d'autres collègues) est d'environ 40% en tenant compte des abandons. Il y a dans ce taux d'échec une part à relier à la non maîtrise des habiletés intellectuelles de base...

5. Former l'intelligence rationnelle. (Q90)

Comme on peut le constater, on questionne les répondants sur la formation de l'intelligence rationnelle et ensuite sur l'intelligence émotionnelle. L'idée derrière ça, c'est que les enseignants s'occupent plus du développement de la première que de la deuxième. Nous sommes toutefois surpris du fait qu'il n'y a pas une différence significative entre les deux énoncés et ce, même si tel qu'attendu, le développement de l'intelligence émotionnelle occupe dernier rang. Pour comprendre donc le point de vue des répondants, nous avons besoin de leurs commentaires. Regardons du côté de la formation de l'intelligence rationnelle.

□ **Ceux qui y travaillent**

Quelques répondants disent travailler au développement de l'intelligence rationnelle et ils estiment contribuer à ce développement en questionnant leurs croyances et leurs évidences, et en insistant sur la bonne structuration des écrits et sur l'argumentation.

- En mettant à l'épreuve nos croyances et ce que l'on prend pour des évidences, l'esprit s'enrichit et relativise les choses; il me semble que c'est là un des buts fondamentaux des hautes études.
- Ils ne peuvent faire carrière en informatique à peu près.
- Je crois que nous avons ce rôle et selon les étudiants, nous arrivons à développer l'intelligence rationnelle, que je définis par la capacité à réfléchir et à agir avec raison.

- L'insistance sur la bonne **structuration des écrits** et sur l'argumentation va en ce sens.

Ceux qui n'y travaillent pas

D'autres intervenants trouvent cette formation difficile à assurer dans la société actuelle et certains d'eux estiment ne pas y réussir suffisamment, soit en fonction du manque de temps, soit du manque de moyens.

- C'est bien difficile dans la société actuelle.
- Je ne crois pas que l'on a une grande influence sur quelque chose que je considère génétique.
- J'y contribue; mais ce n'est pas suffisant. Sinon, comment comprendre qu'une grande partie de la population consulte les tireuses de cartes, etc.?
- Le temps manquera toujours pour cela. Et mes propres moyens sont limités. Mais j'espère y contribuer.

Ceux qui sont à côté

- Cette dimension est très importante pour que les élèves raisonnent et organisent leur santé, mais cela ne suffit pas si ça demeure seulement à ce niveau.
- Does not apply.

6. Faire cheminer vers l'excellence la majorité des élèves. (Q95)

La question cherchait à savoir si dans l'état actuel des choses et dans les conditions du travail plus ou moins confortables des enseignants, ces derniers étaient quand même capables d'amener leurs élèves vers l'excellence. L'on s'attend ici à un constat d'échec par rapport à la recherche de l'excellence pour la majorité des élèves. Comme de fait, cet énoncé occupe l'avant-dernier rang en performance et les commentaires expliquent la situation. Et alors que les répondants sont fatigués et que les commentaires se font de plus en plus rares, cette recherche de l'excellence jugée impossible dans les conditions actuelles ravive les passions et elle est dénoncée par la quasi-totalité des répondants. L'un des répondants soupçonne le rédacteur du questionnaire d'être en complot avec les gens du ministère; un autre trouve le mot excellence plutôt exagéré; un troisième parle d'utopie et ainsi de suite, comme on peut le dire dans les commentaires suivants :

Une excellence utopique!

- Cheminer, un autre mot qui me tombe sur les nerfs! Répétez après moi : « L'apprenant doit s'approprier les savoirs pour intégrer ses compétences dans le but de cheminer vers l'excellence... misère! Ce questionnaire a-t-il été rédigé par un des sbires du ministère de l'éducation? Ça sent le complot!

- Compte tenu des dispositions naturelles des "élèves" et surtout compte tenu du contre-élitisme ambiant, ce n'est forcément pas la majorité.
- Excellence est un mot fort. On ne peut exiger à tous l'excellence.
- Je n'ai pas à faire cela; c'est utopique. Mais j'ai l'obligation d'amener le plus d'élèves possible à atteindre leur plein potentiel. S'ils font de leur mieux, bien que ce ne soit pas "l'excellence", que demander de plus? Tous les élèves n'ont pas le même potentiel. Il est essentiel de le reconnaître. Ce qui ne les dévalorise pas en tant que personne pour autant. La "valeur" humaine s'apprécie à même des critères très diversifiés. Il faut se le rappeler.
- Je suis très mal à l'aise avec cette poursuite aveuglante de l'excellence en tout. Il faut être excellent à l'école, avec les amis, les amoureux, la famille, au travail, dans son corps, dans sa tête, etc. CELA EST IMPOSSIBLE!!!! Et cette recherche contribue à un sentiment d'échec et d'impuissance très élevé chez plusieurs de nos étudiants. Ils se sentent nuls, s'ils ne sont pas excellents. Ils souffrent ou se rebiffent contre ce système de recherche de l'excellence, ils choisissent la marge, et parfois décrochent.
- La majorité? non. De toute façon, je prends les élèves là où ils en sont rendus. Je fais cheminer chacun au meilleur des ses capacités. C'est ça qui est excellent.
- L'acquisition de standard, n'est-ce pas mesurer le minimum nécessaire?
- Ne soyons pas prétentieux.
- Q'est-ce que l'excellence? Je cherche plutôt que chacun d'eux face un bout de chemin.
- S'il y a un point négligé, c'est bien celui-là. Pensez au temps où on ne remplaçait pas un prof la la journée!
- Soyons modestes. Je ne fais pas de miracle. Ma façon de corriger livre un message disant le prix que j'attache à la recherche de l'excellence.
- Un de mes objectifs est de rendre mes élèves le plus à l'aise possible au niveau des futures études universitaires. C'est un peu mon trophée quand j'apprends qu'un de mes élèves surpasse les autres rendu à ce niveau d'études (je suis encore plus fier quand ils choisissent ma discipline et encore plus quand ils réussissent à travailler dans ce domaine).

□ **Quelques questionneurs!**

- Cela dépend de la représentation que l'élève se fait de l'excellence.
- C'est un concept à clarifier l'excellence et souvent on le confond avec la performance.
- Je n'emploie pas le mot excellence, je vise plutôt la compétence. Le terme «excellence», pour moi, est trop subjectif et ne veut rien dire. Dans ma perception, l'excellence est associée à compétition et comparaison, perfection, ce qui n'est absolument pas mes finalités en éducation.
- Qu'est-ce que cela veut dire? C'est quoi l'excellence? Comment mesure-t-on l'excellence? J'essaye de préparer de futurs professionnels et de belles personnes. Est-ce que cela suffit?
- Surtout en éthique.

7. Former l'intelligence émotionnelle. (Q91)

Nous voici rendus au dernier énoncé de cette série, celui portant sur la formation de l'intelligence émotionnelle. De par le rang de cet énoncé et de par le score faible qui est obtenu, on peut penser que les gens ne sont pas rendus là. C'était d'ailleurs là notre intuition au moment de la fabrication du questionnaire. Alors regardons du côté des commentaires pour lire ce que nous apprennent les répondants à ce sujet.

Quand on examine les commentaires de près, on trouve qu'ils sont partagés entre ceux qui ne savent pas du tout ce que veut dire l'intelligence ou qui ne sont pas formés pour la développer, et ceux qui sont conscients de l'importance de ce concept et qui font de leur mieux pour le développer chez leurs élèves.

En terre étrangère

- Qu'est-ce exactement?
- C'est quoi ce truc? Vous cédez vraiment à toutes les modes!
- J'ignore ce concept.
- Je ne suis pas formée pour cela et c'est une lacune grave.
- Les émotions sont les moteurs du comportement. Cependant je ne sais pas comment donner une formation émotive.
- Pas facile à évaluer.
- Je m'y applique. Dans quelle mesure est-ce que j'y réussis?
- C'est plus difficile à saisir. Les résultats sont atteints plutôt indirectement.

Des tentatives intéressantes

- Je suis de plus en plus conscient que cette dimension est fondamentale et que c'est la base de l'apprentissage. Apprendre c'est aussi une affaire de coeur. Je crois qu'il faut montrer à nos jeunes comment gérer la dimension affective pour éviter des drames et des conflits relationnels dans la vie de tous les jours. Je pense également que tous les enseignants-es devraient être formés sur ce sujet dans les plus brefs délais.
- Cela se fait naturellement; pour moi ce n'est pas une finalité, c'est un bénéfice collatéral.
- Je crois davantage à notre possibilité d'influencer l'intelligence émotionnelle que la rationnelle.
- Je souhaite, même si quelques fois j'en doute, avoir une influence sur le développement de l'intelligence émotionnelle chez les étudiants. Il est très important de faire l'équilibre entre la raison et l'émotion. Les aspects affectifs en éducation sont essentiels.

- Je travaille les savoir-être et les savoir-percevoir. Utiliser la personne avec tout ce qu'elle est, émotions et tout ce qui structure ces émotions, en fin de session si les étudiants ne peuvent me dire ce qui a changé en eux, j'ai manqué mon coup. C'est plutôt rare...
- J'enseigne la psychologie, entre autres des cours visant la connaissance de soi et le développement des habiletés sociales.
- J'insiste sur l'importance de la participation de chaque élève, sur le fait que l'erreur est une occasion d'apprendre, sur le RESPECT de ses pairs.
- L'intelligence émotionnelle, c'est la grande oubliée de notre société. J'espère qu'elle ne sera pas une mode. Comment se comprendre soi-même et nos étudiants si nous n'avons pas une intelligence (compréhension) de nos émotions?

À côté de la question

- Does not apply.
- Ne s'applique pas tellement à mon domaine.

Commentaires généraux sur cette section

Voici pour terminer les commentaires généraux portant sur l'ensemble de cette section concernant les finalités de notre métier. Ces commentaires, on peut les rassembler autour de quelques idées majeures :

- Certains considèrent toutes ces finalités comme étant une question fondamentale; d'autres, allant dans le même sens estiment qu'il y a là une occasion particulière pour assurer une croissance humaine à nous comme éducateurs et aux élèves comme éduqués.
- D'autres, un peu moins optimistes estiment qu'il s'agit là plutôt d'un idéal qui se rapproche d'une utopie, en ce sens que ni le temps ni l'énergie ne sont vraiment disponibles pour concrétiser ces finalités. D'abord il faut être conscient que toutes ces finalités constituent une sorte d'idéal difficile à atteindre, voire une utopie inatteignable.

Une question fondamentale

- Toutes ces questions nous ramènent à nos valeurs fondamentales non seulement comme professeur, mais aussi comme personne.
- Développer l'esprit critique chez mes étudiants Tenter de faire de mes étudiants de vrais citoyens au sens républicain du terme. Leur donner le goût de s'indigner et de passer à l'action sociale, à l'implication sociale.

□ **Pour une croissance humaine**

- La finalité de mon métier c'est d'être heureux et de grandir dans un milieu favorable à mon épanouissement.
- Si on commençait à comprendre et à se préoccuper comme il se devrait de l'intelligence émotionnelle, on deviendrait de meilleurs êtres humains. Et meilleurs ne veut pas dire plus intelligents, ni plus performants, ni plus connaisseurs...
- Même si un élève s'inscrit à un programme mais n'obtient pas le diplôme, le fait d'avoir acquis des connaissances, c'est déjà très bien. Faire en sorte que le plus grand nombre de personnes s'instruise le plus possible, même sans atteindre l'excellence en terme de points au bulletin, c'est déjà très bien. Former des citoyens du monde, des protecteurs de l'environnement et des autres formes de vie, et préoccupés par la répartition équitable des richesses entre tous les humains de la planète, voilà ce qui serait vraiment tendre vers l'excellence.
- Un esprit érudit, une intelligence vive, une carrière brillante, ne garantira pas une vie réussie sur le plan humain... Quand on instruit plus qu'on n'éduque; on en paye le prix.
- On regroupe ici l'essentiel (mis à part le Ciel).
- Les "finalités de l'éducation" sont générales. Je crois que chaque programme d'étude a des finalités plus précises qui me rejoignent un peu plus.

□ **Un idéal, une utopie et une certaine réticence**

- Tout cela est très important mais c'est de **l'utopie** de penser que l'on a le temps de tenir compte de tout cela en enseignant.
- L'enseignant peut proposer un **idéal** de questionnement et de rigueur dans la recherche d'une ou de plusieurs réponses. Mais, rien ne garantit que les étudiants vont s'approprier cet idéal. En cette matière, il me semble qu'il faut d'abord témoigner et être conséquent, exiger au niveau des travaux sans tomber dans une forme ou l'autre de harcèlement. Autrement, l'écoeurite produit l'effet contraire!
- On reste humble avec cette section; surtout dans l'apprentissage d'une nouvelle langue,
- Malheureusement ce n'est pas la réalité. On parle souvent d'une formation pour la vie dans de beaux principes d'éducation. Le problème est le désir de former des ressources humaines qui deviendront des ressources souvent inhumaines dû à des abus à des conflits à répétitions. Une éducation inconscience basée sur une note et des diplômes plutôt que sur le potentiel et les talents et des forces de chacun pour évoluer dans un milieu favorable à la croissance personnelle. Il est grand temps que ça change pour le meilleur.
- On confond excellence et performance. On manque d'idéal dans notre société. Pourquoi avons-nous le record mondial de suicide chez les jeunes? Quelle est la finalité de votre vie?
- La performance scolaire est une chose; l'intelligence une autre; et la réussite d'une vie, une

chose très différente encore.

- Démocratisation oblige : nous tendons vers la médiocrité. Il faut attirer et garder le plus de monde possible au cégep et faire réussir le plus de monde possible...
- Là sont tous mes finalités mais entre le désir et la réalité, il y a un grand fossé car les facteurs de réussite ne dépendent pas tous de moi.
- Mes efforts pour faire atteindre les finalités de l'éducation sont très grands. Si j'atteins de façon moyenne les finalités de l'éducation avec mes élèves, j'estime ne pas être la principale responsable.
- Je pense qu'il ne faut jamais perdre de vue que nous ne sommes qu'un moment dans la vie des élèves et qu'il faut à tout prix éviter de le gaspiller en verbiage plus ou moins utile. L'important, c'est de les outiller pour qu'ils puissent se passer de nous le plus tôt possible. Mieux vaut leur montrer à conduire une auto que de leur expliquer le fonctionnement du véhicule!

4.3.3.4 La conclusion de cette section

Plusieurs enjeux étaient présents dans cette section. En effet, on voulait comparer d'une part la place qu'occupe l'acquisition des connaissances avec celle qu'occupe l'intégration du savoir et partant, la formation à l'autonomie. Ici, c'était le vieux débat entre Rabelais et Montaigne qui était en arrière-plan. En regardant les résultats, on voit que Rabelais et Montaigne se suivent de près, puisque l'acquisition des connaissances, en haut de la liste, obtient la moyenne 4 sur 5 alors que l'intégration du savoir la suit de très près avec 3,9 sur 5. Quant à l'autonomie, elle partage le premier rang avec l'acquisition des connaissances. Nous estimons qu'il y a eu ici dans la tête de nos collègues une confusion entre l'idéal et la pratique, et cela est peut-être dû à l'ambiguïté des questions de cette section, puisqu'on parle des finalités de l'éducation. La finalité n'est pas nécessairement ce que nous atteignons, mais ce vers quoi nous aimerions tendre. Ici aussi, dans un retour éventuel sur ces questions, il faudrait partir de la pratique des professeurs et non de leur vision générale de l'éducation.

Dans un deuxième temps, nous voulions savoir si nos collègues travaillent autant au développement de l'intelligence rationnelle qu'à celui de l'intelligence émotionnelle. Encore une fois, nous devrions procéder différemment ici, car la réponse à ces questions telles qu'elles sont posées ne surprend personne. Ce que nous aurions voulu surtout savoir, ce n'est pas le retard que nous accusons collectivement dans la formation affective sur la cognitive, puisque tout le monde le sait déjà, mais si malgré ce retard, certains de nos collègues ont développé des approches particulières pour cultiver justement l'intelligence émotionnelle chez eux et chez leurs élèves. En ce sens, nous avons été particulièrement intéressés aux commentaires de nos collègues sur le développement de cette intelligence émotionnelle, mais ces commentaires n'ont pas été très

abondants, comme on peut bien l'imaginer.

Brièvement, comme nous l'avons mentionné dans l'analyse de ces commentaires, certains avouent être ici en « terre étrangère » : ce sont ceux qui pensent que leur travail d'enseignant s'inscrit uniquement à l'intérieur de leurs compétences disciplinaires. On comprend alors leur étonnement et le sens de leurs questions très franches : « Qu'est-ce exactement? », « C'est quoi ce truc? », « J'ignore ce concept »! D'autres parlent de certaines de leurs tentatives pour assurer une telle formation, mais on sent que ce n'est pas le domaine où ils sont les plus compétents, car il n'y a que quelques petites idées à ce propos. On pourrait dire que le commentaire le plus expressif dans cette catégorie est le suivant : « Je suis de plus en plus conscient que cette dimension est fondamentale et que c'est la base de l'apprentissage. (...) Je pense également que tous les enseignants-es devraient être formés sur ce sujet dans les plus brefs délais ».

4.3.4 Section 13 : En pensant à mon engagement professionnel...

4.3.4.1 L'idée derrière cette section

Dans cette section, nous avons cherché à identifier certains aspects de l'engagement professionnel de nos collègues, en vérifiant par exemple la connaissance qu'ils ont de certains modèles pédagogiques connus dans le milieu de l'éducation, en vérifiant aussi s'ils ont une connaissance assez claire de certaines caractéristiques générales des élèves. Nous avons également cherché à savoir s'il existe chez eux un certain besoin de perfectionnement et de formation continue. En outre, nous avons cherché à vérifier si les enseignants ont une vision d'eux-mêmes comme étant des professionnels au même titre que ceux qui sont reconnus comme tels par la société : les médecins, les avocats, etc., et s'ils se considèrent comme des chercheurs et donc comme des gens qui n'ont pas fini de se questionner, de parfaire leur formation, de vouloir en savoir plus sur leur profession. Nous avons aussi voulu savoir si les enseignants partagent avec leurs collègues débutants leur savoir d'expérience, s'ils partagent également leur savoir en général avec l'ensemble des collègues en participant à des congrès, en rédigeant des articles, en prenant part à des ateliers de formation. Et finalement, nous avons voulu savoir si nos collègues du collégial aimeraient faire partie d'une association professionnelle devant laquelle ils auraient à répondre de leurs actes pédagogiques et de leur comportement professionnel, un peu à la manière de tous les ordres professionnels.

4.3.4.2 Le classement des énoncés de cette section par ordre décroissant des moyennes

Voici maintenant les énoncés qui composent cette section, présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues :

Section 13 : En pensant à mon engagement professionnel	N	Moy	Éc T
Q100 Je me considère comme un professionnel, au même titre qu'un médecin ou qu'un avocat	243	4,5	0,7
Q101 Je me considère comme un enseignant-chercheur	244	4,3	0,8
Q098 Je ressens le besoin de perfectionnement et de formation continue	249	4,2	0,8
Q099 Je gère activement ma formation continue	243	4,0	1,0
Q102 Je m'implique au sein de mon département dans les travaux concernant l'approche programme	233	3,9	1,1
Q104 Je partage avec mes collègues débutants mon savoir-faire d'enseignant	215	3,9	1,1
Q103 Je partage mon savoir avec mes collègues	241	3,6	1,1
Q105 J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle...	218	3,5	1,3
Q097 J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves (auditifs/visuels, intuitifs/analytiques, etc.).	241	3,5	1,0
Q096 Dans mon activité professionnelle, je m'inspire de modèles pédagogiques (par exemple : le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de la maîtrise, le modèle constructiviste, etc.).	207	2,8	1,3
	m des m	3,8	

Tableau 25 : Tableau des moyennes pour la section 13

4.3.4.3 L'analyse des réponses

4.3.4.3.1 Grand étalement

Un premier regard jeté sur le choix des réponses, dans le tableau des fréquences, nous révèle un étalement très grand des moyennes obtenues pour les dix énoncés constituant cette section, avec une moyenne qui est la même que celle de la section précédente. Une double différence est marquée tout de même entre la section 12 et la section 13 : d'une part, le fait que l'étalement des scores moyens est plus grand, puisqu'il va de 4,5 sur 5 à 2,8 sur 5. De plus, cet étalement accompagne le déploiement des énoncés d'une manière progressive.

4.3.4.3.1 Des problèmes posés par les énoncés en haut et en bas de la liste

Se considérer comme un professionnel au même titre que les médecins, les avocats et les ingénieurs est l'énoncé qui se trouve en tête de liste, suivi par celui de l'enseignant qui se perçoit comme un chercheur. À l'autre extrême on trouve, en bas de la liste, deux autres énoncés, l'avant dernier portant sur la connaissance des caractéristiques générales des élèves, et le dernier portant sur la connaissance de modèles pédagogiques pouvant inspirer les pratiques des enseignants.

Ces résultats quantitatifs sont pour le moins étonnants parce que les enseignants se considèrent comme des professionnels même s'ils ne sont pas reconnus comme tels par la société, quoique cela s'explique par une sorte de réaction collective à l'endroit de cette aberration qui écarte du range des professionnels ceux qui forment tous les professionnels du monde. Pour ce qui est de se considérer comme des chercheurs, il n'y a pas vraiment pas de problème à ce que cet énoncé obtienne un très haut score, car de fait, les enseignants du collégial ont été forcés à « forger » leur métier, depuis le début des cégeps, et ils ont toujours été en recherche pour définir leur rôle, leur matière et leurs approches pédagogiques, car l'État n'a pas pris le temps de le faire lui-même en 1967, lorsqu'il a créé cet ordre d'études collégiales. Par la suite, les réformes successives ont forcé ces enseignants à continuer leurs recherches pour s'ajuster aux nouveaux impératifs et aux nouvelles exigences du ministère d'Éducation.

Voilà ce qui est pour les deux énoncés en haut de la liste. Quant aux deux qui sont en bas de la liste, ils posent vraiment problème. En effet, le dernier nous renseigne sur le fait que collectivement, les enseignants du collégial n'ont pas présents à l'esprit des modèles pédagogiques assez connus en milieu d'éducation, ces modèles inspirants (par exemple : le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de la maîtrise, le modèle constructiviste, etc.), les enseignants du collégial n'ont pas eu l'occasion de les rencontrer collectivement, car on le sait, aucune formation psychopédagogique n'a été exigée d'eux depuis qu'ils enseignent au collégial. S'il est vrai que certains d'entre eux (environ la moitié) ont suivi des ateliers ou des formations spécialisées à titre de perfectionnement, on pourrait estimer que la majorité de ces formations qui leur ont été proposées ont beaucoup tablé sur le côté pratique et non sur une approche théorique qu'ils auraient pu rencontrer s'ils avaient eu à s'exposer à des études universitaires dans ce domaine. Cela expliquerait la position en bas de la liste de cet énoncé. Mais, ce qui surprend davantage, c'est le fait que les enseignants avouent aussi qu'ils ne connaissent pas les caractéristiques générales de leurs élèves (auditifs/visuels, intuitifs/analytiques, etc.). Un bon d'entre nous aurait estimé que ce sont là des choses connues par tout le monde, mais la réalité est autre, et cela est un peu inquiétant, car nous sommes supposés préparer et faire nos interventions pédagogiques en fonction de ces caractéristiques générales de nos élèves... Cela reste donc à vérifier et à discuter.

Quoiqu'il en soit, il reste que ces résultats quantitatifs montrent une orientation générale de la position des répondants à propos de certains aspects de l'engagement professionnel de nos collègues, mais ici encore, comme dans les autres sections, ce qui va surtout nous fournir les nuances, ce sont les commentaires des répondants que nous nous dépêchons d'analyser pour chacun des énoncés.

1. Je me considère comme un professionnel, au même titre qu'un médecin ou qu'un avocat. (Q100)

On peut déjà s'attendre dans cette question à des réactions de revendication, car on sait tous que les enseignants n'ont pas le statut de professionnels même s'ils pensent tous le mériter. Voici donc dans ce sens quelques interventions qui marquent une insatisfaction des collègues sur ce point :

Des frustrations

- Sans le salaire.
- Le salaire et la notoriété en moins...
- Toutefois, le salaire est moindre et la reconnaissance sociale n'est plus à toute fin pratique. Il nous faut vivre avec cet état de faits.
- Faux, les profs n'ont pas le statut de professionnel, parlez-en à celui ou celle qui rédige votre déclaration de revenus!
- Hélas, moins reconnu. Je suis un professeur. Si vous croyez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance!!!
- J'aimerais être reconnu comme tel.
- Mais en tant qu'infirmière plus qu'en tant qu'enseignante pour le moment.
- Mais je n'ai pas le même salaire!!!!!!!!!!
- Même si on ne reconnaît pas ce titre à l'enseignant.
- Oui, c'est seulement le statut et la reconnaissance par la société qui diffèrent beaucoup.
- Without teachers, you would have NO doctors or lawyers.

On aura noté que plus d'une fois certains se plaignent qu'ils n'ont pas le salaire d'un professionnel et qu'ils n'ont pas la reconnaissance sociale qu'ils devraient avoir.

Une certaine vision positive

- Et parfois même plus important, puisque je forme celles et ceux qui les accompagneront dans leur développement.
- Professionnel étant une qualité pas une profession!
- Ayant la volonté d'éduquer mes étudiants. Les amener « à utiliser leurs acquis », à réfléchir sur leurs connaissances, je pense que je suis en un sens effectivement une professionnelle.
- Think this is the place where I will give my comments about your questionnaire, I believe that these questions have been conceived in an atmosphere of "deja vue" if someone has been in teaching for a long period of time, it would seem to me that these questions are a logical

sequence of what one would do in a classroom situation. It seems to me that this is just another way of giving someone a job.

- Il est indispensable d'avoir une "conscience professionnelle" pour enseigner, sinon on ne sera pas un bon enseignant. Il faut de l'autodiscipline, comme pour tous les professionnels.
- Je suis un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage, car je sais porter un "jugement" et poser les actions nécessaires pour aider les étudiants. Cependant, je ne veux rien savoir d'un ordre professionnel...
- L'enseignement exige l'autonomie professionnelle; donc de l'autodiscipline. Il faut avoir une conscience professionnelle poussée pour bien enseigner, comme n'importe quel professionnel.
- Mon influence dans leur vie est bien présente.
- N'est-ce pas Camille Laurin qui avait naguère associé "enseignants" et "professionnels"?
- Oui dans la mesure où je ne laisse pas d'interférences perturber mon travail de pédagogue; par exemple, je dois faire attention à ne pas laisser naître et dominer une relation "amicale" ou "intime" avec quelqu'élève que ce soit. Les comportements d'un enseignant doivent parler d'eux-mêmes et demeurer à l'intérieur d'une relation pédagogique et non personnelle (au même titre que n'importe quelle relation professionnelle).

Un contraste

Devant tant de balbutiements de ces collègues qui voudraient se considérer comme des professionnels, on peut voir avec quelle assurance s'expriment deux enseignants qui ont une formation qui en fait des professionnels : une avocate et un ingénieur. Cela fait vraiment un contraste significatif :

- Je suis ingénieur. J'ai 20 ans de scolarité sans compter les cours de perfectionnement.
- Je suis avocate!

2. Je me considère comme un enseignant-chercheur. (Q101)

Une quasi unanimité sur cette question

Comme on le voit par les commentaires qui suivent, tout le monde est d'accord sur la nécessité d'être un chercheur si l'on veut enseigner. Voici ce qu'écrivent nos collègues à cet effet :

- À mon avis, enseigner exige une curiosité insatiable concernant une foule de domaines. Je ne comprend pas qu'on puisse enseigner tout en n'éprouvant qu'une faible attirance face à la recherche. L'élève est en droit d'exiger que nous puissions lui fournir les données les plus récentes sur le domaine que nous enseignons et de la manière la plus efficace. Je vois mal comment une société peut évoluer sans ça!
- C'en est même fatigant pour mes proches!!! Cet esprit critique toujours éveillé qui cherche à

toujours sucer de l'information.

- Dans le domaine des relations humaines c'est une obligation.
- Et je cherche toujours.
- Et je trouve cela passionnant.
- J'ai pris une session sabbatique; non dans mon domaine, la biologie, mais justement dans des domaines différents (et aussi connexes) afin de compléter mes connaissances; et j'ai adoré. Mais je ne suis pas du tout "une intellectuelle pure" et ne serais pas intéressée à faire de la recherche. C'est pourquoi je suis heureuse d'enseigner au niveau collégial d'ailleurs (non obligée à la recherche).
- J'aime vraiment chercher à comprendre tous les phénomènes (sociaux, scientifiques, économiques, technologiques, etc.) autour de moi. Je m'intéresse beaucoup à l'apprentissage.
- Je lis beaucoup pour rester à jour et pour pouvoir renouveler mes connaissances, c'est très important pour rester vivant dans mon enseignement.
- Je ne suis pas une "pure intello". Je n'ai pas envie de pousser mes connaissances dans mon domaine d'enseignement, la biologie; mais me suis découvert d'autres intérêts. Tellement que je me suis payée un congé sabbatique d'étude pendant une session pour étudier l'anthropologie, la sociologie, la psychologie dans le cadre d'un certificat. Ce qui m'a permis d'ailleurs de constater comment tous les domaines du savoir sont reliés. Par ailleurs j'enseigne au collégial par ce que je ne suis pas intéressée à la recherche plus pointue dans ma discipline, mais à en apprendre davantage dans des domaines justement différents et souvent complémentaires.
- Je suis curieuse et en perpétuelle recherche d'amélioration.
- Je suis curieux de nature. Au BAC je pensais devenir chercheur.
- Le terme enseignant chercheur a toujours été utilisé pour décrire des enseignants qui produisent de la recherche dans leur discipline professionnelle.
- Plus fortement car je fais déjà de la recherche pédagogique.
- Sans capoter avec ça, comme dirais les jeunes. mais je me questionne beaucoup sur l'éducation et comment l'améliorer.

Un sarcasme et une mise en garde

Devant cette affluence de réactions positives à l'énoncé, deux collègues montrent un certain scepticisme, l'un avec une exclamation sarcastique mettant en doute la qualité de la recherche de ses collègues, et l'autre avec une mise en garde rappelant qu'il ne faut pas confondre les enseignants qui font de la petite recherche avec les vrais chercheurs.

- C'est la définition que vous donnez au mot chercheur... Hé ben, les amis, il s'en fait de la recherche au Québec!
- Oui, mais il ne faudrait tout de même pas galvauder le terme de "chercheur" qui désigne

véritablement celui qui fait de la recherche dans un domaine de pointe précis.

3. Je ressens le besoin de perfectionnement et de formation continue. (Q98)

Les avis sont partagés sur la nécessité de perfectionnement et de formation continue, et les commentaires l'expriment bien, même si on trouve une légère majorité de ceux qui y croient.

□ Nécessité d'une formation continue pour diverses raisons

- And I always do take courses or research to further my knowledge.
- Bien sûr, cela ne peut faire de mal en principe.
- Cela est dynamisant ou redynamisant.
- C'est stimulant et nécessaire.
- En multimédia, ce n'est pas un besoin : c'est une nécessité!!!
- Formation continue disciplinaire.
- In the last 5 years we have taken courses in all the new technology that has come onto the market in terms of Microsoft.
- J'aime apprendre.
- Je me dois d'être au courant de la nouveauté dans mon domaine.
- Je n'ai jamais arrêté de prendre des cours. C'est ce qui garde ma motivation dans l'enseignement.
- Je suis toujours à la recherche de trucs et de conseils. J'apprends toujours à enseigner à comprendre.
- Je suis toujours en formation dans le domaine que j'enseigne.
- Performa est bon outil
- Surtout avec seulement un an d'enseignement, aucune pédagogie et 25 ans d'expérience dans le métier (technique).
- Toujours! Je pense que la formation continue est essentielle en éducation.
- Toujours; mais encore davantage quant au contenu que j'enseigne, que quant à la manière. J'ai 23 années d'expérience.

□ Non-nécessité ou non-disponibilité d'une formation continue dans certains cas

- Dans mon domaine il y a peu de cours disponibles dans un site rapproché. Ma formation continue, je la fais moi-même avec de la recherche en biblio, sur internet et par contacts.
- J'ai déjà beaucoup investi dans les colloques et autres activités dont Performa. J'ai l'impression d'avoir exploré suffisamment. Je suis présentement sur un air d'aller.
- J'ai toujours déploré qu'entre collègues, on aborde rarement les sujets qui relèvent de notre pratique de pédagogie alors qu'on aurait tout à gagner à s'y livrer. Lors de colloques ou de congrès, on constate que les problèmes des autres (ailleurs) sont les mêmes que les nôtres

finalement; mais une pudeur ou une peur persiste quand on tente de creuser ces questions entre nous.

- Je n'en ressens pas nécessairement le besoin mais c'est toujours bon et cela permet un ressourcement aussi je suivrais un cours de perfectionnement, je l'ai d'ailleurs déjà fait et c'est toujours enrichissant.
- Je suis tout près de la retraite. Je laisse le perfectionnement aux plus jeunes. J'essaie de terminer ma carrière en douceur.
- Les concepteurs de ce questionnaire devraient faire quelques cours de psychologie scientifique.
- Mais je n'en profite pas.
- Mais je trouve les vicissitudes du métier de plus en plus lourdes : réformes, heures d'encadrement, réunions de départements...
- Mais le statut précaire et le manque de temps rendent difficile l'accès à cette formation...
- Pas de la façon dont on est habitué. Je suis plutôt le style autodidacte.
- Pas tellement en pédagogie : je l'ai amplement fait. Mais dans ma discipline, qui est si vaste, c'est essentiel. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il y a tant de tiraillements lors des répartitions de tâche : tous les profs ne se sentent pas outiller pour enseigner tous les cours de la discipline...
- Quand les CEGEPS s'en occuperont-ils?

4. Je gère activement ma formation continue. (Q99)

Cette question est très proche de celle qui la précède, c'est pourquoi il est normal que ces deux questions se suivent dans leur classement. Toutefois, cette question est un peu plus exigeante que la précédente, car elle incite les répondants à faire montre de ce qu'ils font pour gérer activement leur formation continue alors que la précédente reste au niveau de l'intention. C'est pour cela que les réponses à cette question sont plus explicites et ceux qui ont décidé de donner des commentaires avaient tous quelque chose à raconter de leur expérience active dans le domaine de la formation continue. Dans la question précédente, les gens ont donné leur opinion plutôt que leur expérience, c'est pourquoi il y avait du pour et du contre. Maintenant, les gens se partagent non entre pour et contre mais entre très engagés et moyennement engagés. Quelques rares exceptions ne sont pas intéressés à toute cette histoire de la formation continue.

Très engagés

- À tous les ans, je suis en formation ou en perfectionnement.
- Depuis que j'enseigne en informatique, chaque printemps on suit des cours de perfectionnement.
- J'ai complété 2 certificats en pédagogie, dont l'un pendant mes années d'enseignement (cela

m'a pris 15 ans de cours Performa). À la session d'automne 02 j'ai aussi suivi une cours d'un crédit. Mais les formations, ponctuelles et pointues dans ma discipline, n'existent à peu près pas. On m'offre toujours de la formation en informatique!!

- Je lis beaucoup, je cherche sur internet, j'assiste à des conférences et je discute avec mes collègues.
- Je m'inscris à la maîtrise.
- Je suis très curieuse et désireuse de m'améliorer.
- Ma formation technique – inlassablement.
- Mon dernier cours Performa a eu lieu à la session précédente. J'ai déjà cumulé l'équivalent de 2 certificats en Performa.
- Toujours et à tous les jours!!! (ou presque!)

À noter que les gens vraiment engagés, et de par notre expérience, nous en avons rencontrés un grand nombre dans les ateliers pédagogiques, dans les diverses formations offertes par le réseau, et lors de la tournée des collèges que nous avons effectuée pour faire connaître notre questionnaire et pour inciter les collègues à y répondre, eh bien ces gens trouvent moyen de remédier à leur carence de formation psychopédagogique en participant à toutes sortes d'activités de formation et de perfectionnement.

□ **Moyennement engagés**

C'est le hasard des contacts avec les collègues ou même les occasions offertes par la direction des services pédagogiques qui prévalent.

- C'est ma première année, alors je ne peux me prononcer.
- Je lis des livres de psychologie... scientifique!
- Je partage beaucoup avec mes collègues de mon milieu.
- Je suis perpétuellement à l'affût des nouveautés dans le domaine pédagogique. Toutefois, ce sont les élèves qui m'apportent l'information la plus riche car ce sont eux qui consomment ce que je leur livre; il suffit de les mettre suffisamment à l'aise pour qu'ils nous expliquent ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent pendant que nous gesticulons en avant d'eux!
- Je sens de plus en plus le besoin de me renouveler. J'ai besoin d'un second début!

Les gens moyennement engagés sont ceux qui croient au bénéfice du perfectionnement mais qui n'arrivent pas à trouver le temps ou l'énergie nécessaire pour s'engager sérieusement dans des activités structurées. Ils vont donc se contenter de certains contacts établis au hasard avec les collègues ou de certaines occasions offertes par leurs services pédagogiques; ils vont également faire des lectures et faire des expériences avec leurs élèves. Il leur manque donc un peu plus d'entrain pour s'engager dans des activités plus exigeantes et plus formatrices. On peut dire que c'est une grosse proportion des collègues qui sont dans cette situation d'intérêt limité, alors que

les gens très engagés rayonnent, publient, sont un peu partout, etc, assurant ainsi une grande visibilité dans le réseau, dans les colloques, dans les recherches, etc. Mais ils sont quand même un petit pourcentage.

Non intéressés

- Je manque de temps pour la formation.
- Je ne profite pas de formation continue.
- Que voulez-vous dire? Je continue à me cultiver, en fonction de mes intérêts.
- \$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$!!!!

Les collègues qui sont non intéressés et qui questionnent, ne comprennent pas, critiquent, etc. sont des gens plus ou moins épanouis dans leur métier, mais heureusement, ils sont très minoritaires. Il y en a dans tous les collèges, mais ils ne sont pas très influents. Pour eux le renouvellement, la remise en question des approches pédagogiques, l'intérêt aux nouvelles approches sont pratiquement absents. Aussi trouvent-ils toutes sortes de prétextes pour ne pas s'engager. Quand on parle pédagogie, ils se demandent ce que l'on veut dire, et les exemples ci-haut expriment bien leur état d'âme.

5. Je m'implique au sein de mon département dans les travaux concernant l'approche programme. (Q102)

Remarque sur la réaction des collègues à la réforme et à l'approche programme

Cette question est spéciale, car l'approche programme à laquelle a abouti la dernière réforme collégiale en a secoué plus d'un de ceux qui étaient confortablement blottis dans le savoir de leur matière. Avec l'approche programme, les diverses matières avaient à démontrer leur pertinence et leur contribution dans la formation dispensée dans un programme. La réaction des collègues a été variable : les uns ont eu recours à une critique systématique de toute la terminologie de la réforme : compétence, programme, formation propre, etc. Ces gens-là ont résisté à la réforme mobilisant ainsi une bonne partie de leur énergie. D'autres ont conservé une attitude de neutralité : ils n'ont ni critiqué ni appuyé la réforme, et finalement, une minorité des collègues ont investi une bonne partie de leur énergie pour comprendre ce qui était proposé et pour l'intégrer à leurs pratiques. Ce sont ces gens-là qui se sont impliqués au sein de leurs départements et qui ont même rayonné dans l'ensemble de leurs collèges voire même partout dans la province.

En regardant de près les commentaires fournis à l'occasion de cette question, on se rend compte

justement de la rareté de ceux qui s'engagent dans cette approche programme et du grand nombre de raison que les gens qui ne s'y engagent pas donnent pour se justifier. Les commentaires à cette question sont assez représentatifs de la réalité vécue par les enseignants du réseau.

□ **Une minorité engagée**

- Ça me permet toujours de mieux comprendre et d'être au courant de l'évolution de l'organisation de mon travail.
- Dans notre programme, cela est essentiel. L'approche programme me motive beaucoup.
- En tant que représentante de mon département au comité de programme. Je devrais en faire plus. Mais je compense ailleurs.
- Oui en tant que représentante de mon département aux réunions d'un comité programme. Je m'exprime, fais des suggestions. Je devrais faire plus.
- Quand on m'en donne l'occasion.

□ **Un grand nombre d'excuses**

- C'est une bonne idée, mais elle est difficile à réaliser dans le contexte actuel.
- Cette possibilité a déjà existé avec le manque de budget; les chargés de cours ne sont plus impliqués et c'est bien dommage. J'aimais participer à ce genre de rencontres
- Chargée de cours on a peu l'occasion ou même l'opportunité de participer à ce genre d'exercice. Ce serait intéressant pourtant.
- J'agis plus auprès des étudiants que du département. Par contre, j'assiste à toutes les réunions et je n'hésite pas à donner mes idées.
- J'ai énormément de préparation dû au fait que c'est la première année que j'enseigne.
- Je n'ai pas encore eu l'occasion.
- La retraite s'approchant, l'intérêt diminue en fonction de l'utilité des discussions qui se déroulent au niveau du programme. Je déplore tout le temps qu'on perd en **discussions oiseuses** et qu'on vole littéralement aux élèves qui sont en droit d'exiger notre disponibilité.
- La situation au Collège ne favorise pas un travail productif.
- L'approche programme?
- Le manque de communication dans le département est un point majeur à améliorer. Surtout la manière de communiquer souvent très irrespectueuse ne favorise pas la communication non violente de Rosenberg.
- Mais il ne faut pas se leurrer, le corporatisme est plus fort que la pédagogie dans les collèges!!!
- Mais selon la direction, ça s'en vient!
- On n'est pas chargé, on a beaucoup de temps libre n'est-ce pas?

Les excuses sont multiples, mais elles donnent le même résultat : on n'a pas le temps de s'engager dans cette nouvelle approche. Les excuses varient du statut de chargé de cours au manque de temps, à l'approche de la retraite, au manque de communication au sein du département, à l'esprit corporatiste, à la perte de temps découlant des « discussions oiseuses », bref, tout fait en sorte que l'on est empêché de s'engager au sein de son département pour le développement de l'approche programme.

6. Je partage avec mes collègues débutants mon savoir-faire d'enseignant. (Q104)

Encore une fois, cette question ne concerne que ceux qui sont pédagogiquement actifs, ceux qui sont en renouvellement pédagogique et qui connaissent l'importance de leur engagement.

Cette question est très importante, car si les enseignants qui ont œuvré dans le niveau collégial depuis sa fondation sont ou bien déjà partis du système ou bien enlignés pour en sortir, il serait essentiel que leur expérience soit mise à profit pendant qu'ils sont encore là. Mais malheureusement, il ne semble pas qu'il existe l'ambiance ou la structure nécessaires pour assurer une telle transmission. Si l'on observe la répartition des répondants dans les commentaires à cette question, on trouve quand même qu'il y a un certain nombre de gens qui arrivent à travailler avec les nouveaux ou avec les stagiaires et qui en sont tout heureux. En contrepoint à ces gens positifs, on trouve un plus grand groupe qui se lamente des conditions, du manque de temps, du peu d'ambiance et de réceptivité des autres, etc. Enfin, il y a un bon nombre de gens qui se disent débutants, et c'est pour eux que le travail doit se faire. Le fait qu'il nous fassent remarquer qu'ils sont de simples débutants et qu'ils ne soulignent pas qu'ils reçoivent déjà de l'aide de leurs collègues plus expérimentés nous laisse croire qu'ils n'en reçoivent pas en réalité, et cela est dommage. Il y va de notre professionnalisme et de notre souci du métier. Peut-être sous-estimons-nous notre expérience professionnelle et peut-être est-il vrai qu'il n'existe pas de mobilisation de l'énergie collective dans ce sens. Nous estimons qu'il est urgent de nous réveiller collectivement à cette occasion particulière des départs massifs des gens d'expérience, une occasion qui ne risque pas de se représenter bientôt mais qui pourrait coûter cher au système, si ce dernier ne s'occupe pas d'assurer la transmission de l'expertise des anciens aux nouveaux et d'assurer ainsi une relève compétente.

Les actifs

- A tous les nouveaux, j'offre mon aide et ma disponibilité.
- À toutes les fois que la situation se présente.
- C'est incontournable. Et inestimable. Je le sais pour en avoir moi-même profité. Et j'ai eu l'occasion de rendre la pareille.
- C'est pour moi une forme de tutorat que j'offre en aidant un nouveau professeur à s'approprier

le travail d'enseignant.

- Chaque fois que ça m'est demandé.
- Il m'a toujours fait extrêmement plaisir de pouvoir le faire. Je sais, pour en avoir moi-même bénéficié, à quel point cela peut être essentiel, inestimable.
- J'ai eu la chance de travailler avec de nombreux et nombreuses stagiaires à qui j'ai pu léguer ma philosophie de l'éducation. Libre à eux d'en extraire quelque chose!
- J'aime beaucoup le concept de communauté d'apprentissage.
- Je trouve cela très important.
- Les débutants sont en droit de s'y attendre.
- Même si je commence ma troisième année, j'oriente déjà depuis l'hiver dernier. Il faut vieillir vite ces temps-ci...

□ **Les sceptiques**

- Ce n'est pas l'envie qui me manque mais c'est plutôt l'occasion qui ne se présente pas assez.
- C'est moi la débutante, alors ce sont les autres qui m'aident le plus.
- C'est plus difficile à cause de l'esprit de jugement.
- Dans la mesure où ils veulent bien m'entendre.
- Encore faut-il qu'ils soient réceptifs à cet effet. Ils ont souvent le savoir infus... Toutefois, je demeure ouvert à leur égard!
- Il n'y a pas vraiment de place pour cela et quand j'ai risqué de le faire j'ai été très déçu du manque de respect de certains collègues.
- Je n'en ai pas l'occasion.
- Pas d'occasion.

□ **Les débutants**

- Je débute!!!
- Je suis débutant alors...
- Je suis débutante.
- Je suis débutante!
- Je suis plutôt pro-active dans ce domaine.
- Je suis débutante!!
- Je suis débutant.

À noter qu'à toutes les années la proportion des débutants risque de grossir, et c'est justement cela qui constitue le nœud de cette situation et la nécessité d'une sérieuse collaboration entre les plus vieux et plus jeunes.

7. Je partage mon savoir avec mes collègues. (Q103)

Ici aussi, les deux questions sont très proches l'une de l'autre, mais alors qu'avec la précédente, il était question d'une responsabilité des plus expérimentés à l'endroit des débutants, ici il est question d'un partage plus large du savoir avec les collègues. Étant donné qu'un tel échange peut se faire de toutes sortes de manières et sans contrainte, on aurait pu imaginer que les gens seraient plus prompts à le faire, mais si on regarde du côté de la moyenne, on a un score plus faible qu'à la question précédente : 2,6 sur 5 au lieu de 3,9 pour la question qui précède. Mais que disent au juste les commentaires? C'est peut-être là qu'on va trouver la différence parmi les gens qui pratiquent cet échange.

□ Un partage plus fréquent avec l'ensemble des collègues

Comme nous le soupçonnons, ceux qui interviennent ici ce sont plutôt des gens qui partagent ici et là avec l'un ou l'autre de leurs collègues. Certains sont un peu plus organisés et plus zélés, comme dans le cas du partage avec les plus jeunes. Il reste néanmoins que dans l'ensemble, la perception de ce partage pour tous les répondants est plus faible. Voici ce que nous apprennent en général ceux qui croient à ce partage et qui le font chacun à sa manière :

- Autant que possible.
- Chacun apporte sa contribution à sa manière.
- Il faut fixer des moments pour le faire régulièrement parce que c'est enrichissant et rassurant souvent de voir qu'on fait des choses semblables ailleurs ou qu'on vit des choses semblables dans d'autres collèges.
- J'ai déjà organisé une journée pédagogique; et une exposition et une conférence dans le cadre de mes cours. Et proposé l'organisation d'ateliers en pédagogie interculturelle (pas d'inscriptions...); et j'ai réalisé un vidéo portant sur l'intégration des minorités ethniques au cégep. Vidéo qui a servi d'outil dans le cadre d'un cours Performa.
- J'ai un grand intérêt pour la transmission des savoirs.
- Je rate rarement une occasion de participer à une formation de type Permorfat ni à une conférence ou atelier ou encore un congrès ou un colloque. Bref, je tente de me tenir sur le nez du bateau! Par contre, j'aime bien que mes collègues me posent des problèmes à résoudre concernant ma discipline (je fais de même envers eux!); ce qui est une autre source peu dispendieuse de formation.
- Je suis allé à Los Angeles à un congrès de graphismes par ordinateurs. J'ai fait un voyage d'études avec l'UQH au Japon.
- Je suis relativement productif sous ce rapport.
- J'offre même mes notes de cours aux nouveaux profs...
- Le principal lieu de partage est avec mon collègue de bureau avec qui je partage des groupes d'étudiants. ensuite le meilleur lieu de partage de la pédagogie est le salon des profs et la table

à dîner. Les congrès, les articles et les ateliers viennent loin derrière en tant que lieu de partage.

- Mais j'aimerais en faire davantage... offrir des minis-formations, etc.
- Tout le temps mais pas de façon formelle comme ça. Plus par des discussions en équipe avant ou après avoir donné le cours.

□ **Une minorité des intervenants n'arrivent pas à partager leur savoir.**

- "À contrat, à la pige, à la leçon, à temps partiel", on n'a jamais l'occasion de rencontrer des collègues.
- Certains collègues, eux, ne sont pas toujours intéressés à partager...
- Does not apply to this college, if someone has more knowledge it is because they were chosen to take courses that others do not have the opportunity to take
- I don't always find my colleagues open to certain pedagogical ideas. When I suggested cooperative learning to one colleague, s/he responded that the subject s/he was teaching was not conducive to this pedagogy, but to a more teacher-centered lecture style. This, of course, is false for all subjects. A teacher should not lecture for one hour.
- Il n'y a pas beaucoup d'encouragement là-dessus à mon Collège!
- Le département est trop divisé en différentes matières pour que cela soit possible.
- Rarement dû au manque d'écoute et de réceptivité de la part de mes collègues.

8. J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle. (Q105)

Ici il y a une petite contradiction avec l'énoncé le plus populaire de cette section où les gens avaient exprimé leur accord avec le fait d'être des professionnels. L'idée était de savoir si en tant que professionnels, les enseignants voudraient répondre de leurs actes devant une association plutôt que de le faire devant la hiérarchie administrative. Dépendre des pairs qui ont une compétence égale ou supérieure à la sienne ou dépendre d'un supérieur hiérarchique est fondamentalement différent. C'est pour cela d'ailleurs que les groupes de professionnels reconnus ont chacun son association et son code d'éthique. Les enseignants accordent à l'idée d'une association professionnelle seulement la moyenne de 3,5 sur 5 alors qu'ils accordaient à l'idée d'être des professionnels une moyenne de 4,5, la plus haute de toute cette section. Mais que disent-ils pour justifier leur position?

□ **Une question qui chatouille!**

Même si le score de cette question n'est pas élevé, elle soulève quand même beaucoup de réactions. Le bilan toutefois va dans le sens du score : un certain nombre qui en voit l'utilité et la cohérence avec le statut de professionnel réclamé, et un nombre plus grand et plus explicite qui

s'y oppose pour des raisons diverses, et finalement une minorité qui s'abstient ou qui ne peut se prononcer sans plus d'information.

□ **Au nom de l'imputabilité et de la cohérence**

Ceux qui appuient l'idée d'une association professionnelle veulent que les enseignants, comme les autres professionnels aient des comptes à rendre et soient donc imputables de leur agir professionnel.

- Accountability is to the college and ultimately the students.
- Ça pourrait aider à maintenir la flamme et l'enthousiasme pour l'enseignement.
- Cela va de soi; puisque nous sommes des professionnels, nous devons aussi être imputables : on doit rendre des comptes.
- C'est essentiel.
- C'est incontournable. Puisque nous sommes des professionnels, on doit pouvoir exiger de nous d'être à la hauteur. On doit rendre des comptes, comme tout un chacun.
- Il faut être imputable de nos agirs professionnels.
- Il ne faut pas que ça soit trop gros car c'est très impersonnel.
- Je le vis déjà via mon ordre professionnel.
- Nous voulons être reconnus. Nous devons également agir en personnes et groupes responsables.
- On pourrait peut-être de cette façon faire réfléchir les moins performants...
- On serait peut-être mieux reconnu si on s'autorégulait!!
- Trop jeune professeure. Mais j'imagine que cela pourrait être pertinent.

□ **Mais à quoi sert une instance de plus?**

Ceux qui ne croient pas à l'utilité d'une association professionnelle se questionnent sur le sens d'une telle association et sur son ingérence éventuelle dans l'évaluation de ses membres :

- A titre d'ingénieur je fais partie de la Corporation des Ingénieurs. Cependant l'enseignement est très varié au collégial, ce qui rend la chose incohérente.
- I have difficulty with agreement since there are no concrete indisputable skills and abilities which those in the teaching profession are required to have and use according to circumstance, as is the case with physicians or engineers, etc. All teachers at the college level would have to be certified.
- Il arrive que les élèves soient distraits certains jour ou que la matière soit plus difficile à leur transmettre. Je trouverai décevant d'être évaluée à la baisse simplement parce que l'évaluateur est venu durant une de ces mauvaises journées!
- Il faudrait alors avoir une base commune de formation en pédagogie, ce qui n'est pas le cas.

- Il faudrait définir davantage.
- Je fais déjà partie d'un ordre professionnel et je ne vois pas l'utilité d'en ajouter un deuxième. Il y a d'autres moyens de réguler l'exercice.
- Je ne considère pas cela nécessaire, car je pense que le milieu devrait pouvoir assumer cette responsabilité. Il a entre les mains les instruments pour y arriver, mais fait-il toujours son travail? Je n'en suis pas toujours certain... De plus je ne crois pas qu'il faille attendre une plainte du public pour réagir.
- Je suis contre l'idée de mettre en place un ordre professionnel, car nous passons déjà trop de temps pour faire de "l'administration". L'ENSEIGNEMENT est notre métier! Laissez nous travailler!
- La direction du collège évalue les profs et les élèves également.
- Le syndicat suffit.

Des indécis

- J'aurais besoin de plus de détails pour me prononcer.
- Je crois que c'est à chaque collègue d'assumer cette responsabilité.
- Je ne peux me prononcer vu mon peu d'expérience...
- L'idée générale me plaît, mais ça suppose tellement de critères et de spécifications que je craindrais qu'on s'oriente vers ce type de structures. Il faudrait d'abord établir les buts d'une telle association, l'étendue et les limites des pouvoirs de cet organisme, préciser la frontière qui la réparerait des activités syndicales, etc.
- Ne me concerne pas.
- Oui, mais il faut savoir pourquoi et comment avant de donner le feu vert.

9. J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves (auditifs/visuels, intuitifs/analytiques, etc.). (Q97)

Nous avons déjà exprimé notre étonnement à propos du faible score obtenu pour cette question et la relative contradiction que ce score soulève avec celui de la première question. Aussi avons-nous hâte de nous laisser éclairer par commentaires des répondants.

Notons d'abord que la question semble avoir été mal interprétée par un bon nombre de répondants. En effet, plusieurs ont compris qu'ils devaient connaître les caractéristiques de chacun de leurs élèves, ce qui n'était nullement contenu dans le libellé de la question. En effet, dans cette question, nous cherchions à savoir si les enseignants connaissent des caractéristiques générales des élèves (auditifs/visuels, intuitifs/analytiques, etc.). Cela supposait peut-être deux choses : d'une part, la connaissance générale de ces types d'étudiants; d'autre part, une idée globale des élèves réels qui sont dans le groupe... D'ailleurs à la rigueur, la seule connaissance

des caractéristiques générale aurait été suffisante, car si le professeur en tient compte dans la préparation et dans la prestation de ses cours, il rejoindra chacune de ces catégories possibles. Le fait qu'un bon nombre des répondants ait mal compris la question a faussé les réponse, et c'est peut-être à cause de cela que le score a été faible. Si cela est vrai, alors on peut dire que l'incohérence sera levée, mais on ne peut vraiment l'affirmer. Ce serait une des choses à vérifier éventuellement avec les collègues.

Voici maintenant le point de vue de ceux qui répondent positivement à cette question :

□ **Connaissance théorique des caractéristiques des élèves ou observation**

- C'est très important de bien saisir à qui on s'adresse, qui est l'étudiant devant moi? ceci aide à faire un enseignement plus adapté, plus respectueux des différences individuelles et plus intéressant.
- En général, selon les groupes et le temps. J'ai aussi un bon sens de l'observation, je décrypte assez facilement le langage non verbal associé au style d'apprentissage.
- En observant et en discutant avec les élèves, on en vient à préciser rapidement le style d'apprentissage convient à chacun (c'est un peu ardu au début, mais comme avec n'importe quelle technique, on en vient à développer des réflexes qui nous font gagner du temps; tout est une question de pratique et d'énergie).
- Ils sont tous présents dans un même groupe, alors j'espère que ma diversité pédagogique les rejoint.
- Intuitivement.
- Je porte un intérêt aux intelligences multiples.
- Je suis sensible à la diversité de ces types.
- J'utilise aussi beaucoup les profils d'écoute : fait, relation, émotionnel et relationnel : on a besoin de comprendre ses réactions et celles des autres dans l'enseignement des habiletés de gestion!
- Oui, dans le cas des petits groupes, mais pour le reste...
- Suivez le cours EMR, de Pasteur Eric Lanthierm (UQAC).

□ **Difficultés et obstacles**

- 4 groupes X 35 étudiants = 140 étudiants... Alors, les caractéristiques de chacun, vous savez... je suis pas Robocop...
- C'est la meilleure! Auditif/visuel... C'est une farce ou quoi! Savez-vous ce qu'est l'esprit scientifique? Lisez-vous autre chose que Chatelaîne ou Clin de pouce! Les auditifs et les visuels... quelle farce!
- Être capable de faire cela en une session avec tous les élèves? Mission impossible.

- J'ai à ce sujet des carences. On ne connaît jamais assez nos étudiants!
- J'ai généralement autour de 100 élèves par session... Je ne connais pas chaque élève à ce point. De toute façon, la méthode pédagogique est variée.
- J'aimerais bien pouvoir avoir accès à ces caractéristiques!
- Je ne crois pas à ces concepts dignes des sections livres chez Jean Coutu!
- Les boîtes, c'est pour livrer l'épicerie.
- On parle pour chacun d'entre eux, individuellement???

10- Dans mon activité professionnelle, je m'inspire de modèles pédagogiques (par exemple : le modèle du praticien réflexif, le modèle de la pédagogie de la maîtrise, le modèle constructiviste, etc.).. (Q96)

Nous sommes rendus au dernier énoncé de cette treizième section et donc à la fin du questionnaire. Nos collègues professionnels déclarent en toute honnêteté qu'ils ne connaissent pas les modèles pédagogiques classiques que les gens qui font un minimum d'étude en psychopédagogie ne peuvent pas éviter. C'est tout à fait explicable, mais c'est quand même problématique.

De fait, il est sans doute dangereux de n'exiger aucun prérequis psychopédagogique de ceux qui se destinent à l'enseignement supérieur. C'est pour cela d'ailleurs que la pédagogie est chancelante au collège et encore plus à l'université. Au collégial, on a compris l'importance d'une certaine formation psychopédagogique et on a offert à ceux qui le désirent des sessions et des ateliers de formation dont semble avoir au cours des années un bon nombre de nos collègues. Les données colligées à cet effet dans la présente recherche ont montré qu'environ la moitié de nos collègues ont suivi une certaine formation dans ce domaine. Au début des cégeps, ce pourcentage aurait sans doute été beaucoup plus réduit et probablement situé proche de zéro. Le niveau universitaire pour sa part n'a même pas le souci d'une telle formation.

En examinant les commentaires relatifs à cette question, on trouve qu'il y a en effet un véritable manque de formation au sujet de ces modèles pédagogiques qui pourraient inspirer nos pratiques. Certains se sont défendus en disant qu'il vaut mieux suivre son instinct ou qu'il n'y a aucune théorie pédagogique qui pourrait être considérée comme étant la meilleure. Notre intention n'était pas d'imposer quoi que ce soit à nos collègues : nous voulions tout simplement savoir s'ils étaient au courant de l'existence des modèles pédagogiques majeurs. Nous avons notre réponse, car en plus du fait que la majorité réponde par la négative, même dans le clan des gens qui croient en savoir plus, il n'y a presque pas de signe qui montre une connaissance réelle. Les seules rares allusions à des courants connus, ce sont celles qui réfèrent au modèle constructiviste ou skinnerien. Bref, on peut difficilement imaginer que des professionnels de l'enseignement collégial puissent collectivement ignorer de ces modèles de base que tous les enseignants des

niveaux antérieurs ont sans doute connu lors de leur formation psychopédagogique.

□ **Quelques oui hésitants**

- Constructiviste.
- Je me tiens au courant des nouvelles approches pédagogiques et m'en inspire.
- Je m'inspire du modèle constructiviste, par exemple je questionne les étudiants sur ce qu'ils connaissent d'un sujet et je m'en sers pour présenter des notions théoriques et pratiques. Je construis les savoirs être et faire avec eux, la plupart du temps quand le contenu de cours le permet.
- Mon modèle est B.F. Skinner. Tout le monde le connaît mais personne n'a lu ses articles sur l'éducation.
- Oui je suis souvent des performa sur ces thèmes pour m'améliorer.
- Oui, mais pas toujours de façon consciente... Je réalise après coup que ma démarche était de tel ou tel type suite à mes lectures en pédagogie.
- Socioconstructiviste, lorsque cela est possible.
- J'ai lu sur ce sujet et cela m'a effectivement inspiré.

□ **Beaucoup de non clairs et explicites**

- Ce jargon m'est étranger.
- Ces termes ne me sont pas familiers. Mais j'y réfère sans doute sans le savoir; j'ai des années d'expérience et certificats en pédagogie.
- En fait, on répond toujours à un modèle pédagogique, mais on en est plus ou moins conscient, selon qu'on les connaît ou non.
- I am not familiar with these terms.
- J'ai encore beaucoup de chemin à faire, mais je suis vraiment intéressé par le modèle constructiviste.
- J'avoue que je ne suis aucun modèle (du moins pas consciemment). Je suis très près du terrain, toujours aux aguets des nouveautés pédagogiques, toujours à l'écoute des commentaires des élèves afin de rectifier le développement des cours. Bref, je suis très loin des théoriciens et je continue à les éviter; j'ai compris depuis longtemps qu'il n'existe aucune approche idéale. En réalité, l'idéal serait d'adopter une approche théorique différente pour chaque élève car ce ne sont pas des machines et la personnalité de chacun possède ses points forts et ses faiblesses. Aucun modèle ne peut s'appliquer à tout le monde.
- Je le fais peut-être sans le savoir...
- Je ne comprends pas la question.
- Je ne connais pas ces méthodes.

- Je ne connais pas ces modèles.
- Je ne connais pas ces modèles. Comme une majorité de mes collègues, j'apprends sur le tas.
- Je ne les connais pas encore.
- Je ne les connais pas. Lacune? Cela ne semble pas trop grave.
- Je ne les connais pas. Mais il me semble qu'il serait de toute façon préférable d'avoir recours à des parties de chacun de ces "modèles" pédagogiques.
- Je ne pense pas à cela. D'ailleurs, j'aurais besoin de me rappeler les caractéristiques de chacun des modèles pour pouvoir répondre.
- Le praticien réflexif??? La pédagogie de la maîtrise? Le modèle constructiviste!!!
- L'enseignement est l'art de communiquer, on l'a ou on l'a pas!
- Les modèles c'est un peu rigide dans une relation enseignant apprenant.
- Mes étudiants me disent que j'ai une méthode inédite...
- Mon modèle est inspiré de ma formation en animation et de la pratique de mes collègues, car, dans mon cégep, nous fonctionnons souvent en collégialité.
- Pas à un modèle en particulier.
- Pas de connaissance suffisante... Mais j'aimerais bien :)
- Peut-on être un pédagogue naturel?
- Plus intuitif
- Sesame Street.

Commentaires généraux sur cette section

Après tous ces commentaires sur chacun des énoncés, certains ont encore assez d'énergie et d'idées pour nous gratifier de leurs commentaires généraux sur cette section. Certains d'entre eux rappellent à leurs collègues qu'à côté des droits et libertés, il y a aussi les devoirs. D'autres insistent sur l'importance de notre engagement professionnel. D'autres mettent l'accent sur leur surcharge de travail et d'exigences et demandent qu'on les laisse vivre. Une personne ne trouve rien de nouveau dans toute ce questionnaire et parle de gaspillage d'argent, alors que plusieurs profitent de cette dernière section du questionnaire pour lancer des messages de satisfaction et surtout de félicitations à l'endroit des concepteurs de ce questionnaire. Il va sans dire que de telles remarques à la fin de ce long et périlleux questionnaire font du bien à l'équipe qui a travaillé dans cette recherche Et finalement, l'un de nos collègues exprime le vœu qu'un questionnaire similaire puisse être passé aux élèves afin de pouvoir dégager leur point de vue sur toutes ces questions et le comparer au nôtre. Une idée sans doute plus qu'intéressante. Regardons maintenant les commentaires de chacune de ces tendances exprimées par des collègues

Charte des droits et libertés, mais où sont les devoirs?

- La professionnalisation de l'enseignement collégial et de l'enseignement en général pourrait peut-être redorer le blason des enseignants dans la mesure où l'ordre professionnel protégerait

le public plutôt que les enseignants. C'est loin d'être évident dans un monde où l'on parle de Charte des droits et libertés alors qu'il faudrait plutôt parler d'une Charte des droits, des devoirs et des libertés.

- Présentement, nous sommes dans un cul de sac : tout le monde a des droits et personne n'a de devoirs. Il en est de même chez les enseignants et chez les élèves : nous sommes passé d'une culture des devoirs à une culture des droits. C'est pourquoi nos libertés risquent de disparaître en partie...
- J'aimerais ajouter qu'il m'apparaît très pertinent de parler de culture de droit. Ceci est associé à la notion de justice propre. Chacun tend à avoir sa propre justice et sa propre vérité. Alors c'est quoi la vérité, c'est quoi la justice? Si votre justice et votre vérité sont différentes de la mienne, c'est quoi la justice et la vérité?
- Dans la réalité il n'y a pas de droit s'il n'y a pas de responsabilité associée avec ce droit. Exemple : j'ai le droit de tourner à droite sur le feu rouge à Chicoutimi. J'ai aussi la responsabilité de m'arrêter complètement avant. Combien de personnes s'arrêtent complètement?

Importance de l'engagement professionnel

- Je crois effectivement que l'avènement d'un ordre professionnel pourrait contribuer, graduellement, à améliorer notre statut de professionnel.
- L'engagement professionnel est un critère de base pour accomplir sa mission d'enseignant-e. Je crois fondamental que chaque cégep se dote d'une éthique professionnelle et d'une manière de se parler non violente en respectant l'être humain comme personne et non comme ressource humaine que l'on utilise à toutes les sauces.
- Il est grand temps qu'on se pose les vraies questions avant de courir après les réponses. On pourrait demander : faites-vous partie du problème ou de la solution? Quand à moi et ma maison, nous avons décidé de servir l'Eternel (Josué). Pensez-y : un jour vos yeux vont se refermer pour ne plus se rouvrir.
- Certains prof du collégial, et plus encore de prof enseignant à l'université, considèrent qu'il n'est pas utile d'être pédagogue; il suffit d'avoir les connaissances pour enseigner le contenu. C'est inadmissible. Il arrive qu'un prof connaisse sa matière sans savoir comment la transmettre :inacceptable. Ces "prof" ne sont pas à leur place.
- Le fait d'être des professionnels apporte des privilèges; mais implique des obligations : rendre des comptes à une association professionnelle en fait partie.

Une certaine surcharge

- Le vrai problème n'est pas dans les corporations ou les modèles. D'abord nous laisser vivre. En 1970 j'enseignais et c'était possible de faire de la recherche et de suivre des cours car la charge était raisonnable.
- Je constate que notre société est en régression. Moins de joie, plus de stress, plus de dettes,

plus de charge, plus d'anxiété. Les êtres les plus vulnérables sont les enfants dans le sein de leurs mères. Pensez au nombre qu'on a tués depuis 30 ans. Tous ces enfants que nous n'avons pas la chance d'éduquer.

- En informatique les compétences disciplinaires sont cruciales et les efforts de formation et de mise à jour sont considérables. Cela laisse malheureusement moins de temps pour les aspects pédagogiques.

Gaspillage d'argent

- This is all "deja vue" why waste money and tax payers money in this type of endeavor when we could use this money for other more important things in our schools!!!!!!!!!!!!!!

Des réactions encourageantes à l'endroit du questionnaire dans son ensemble

- Une avalanche de félicitations à ceux-elles qui ont travaillé à un tel questionnaire. Merci de nous faire réfléchir et de comparer les résultats de ces réflexions.
- C'est le questionnaire le plus pertinent et le plus intéressant que je connaisse jusqu'ici.
BRAVO!
- Un questionnaire extrêmement pertinent sur les vrais dimensions pratiques de la profession! Bravo aux auteurs. J'ai adoré avoir en ligne les commentaires des collègues! Faites connaître cet outil au plus grand nombre, cela nous fait réfléchir énormément sur nos pratiques! Bravo encore!
- Il est important de toujours se mettre à jour tant au niveau des connaissances que des méthodes et du matériel pédagogique; la formation du professeur doit être évolutive
- Merci de m'avoir permis de m'exprimer à travers ce questionnaire qui était très long, mais très significatifs. C'est pourquoi je l'ai rempli en plusieurs étapes.
- Ce questionnaire est exceptionnel; extraordinaire. Bravo. Suggestion d'ajout de question : "Avez-vous toujours dit la vérité en répondant à chaque question?"
- Bon outil de réflexion. Cependant incomplet car on n'y parle pas de la finalité de la vie de chacun, qu'il soit enseignant ou apprenant. J'ai eu l'occasion de participer à une rencontre organisée par des gradués-es 14 ans plus tard. Plusieurs n'étaient plus dans la discipline. Cependant tous étaient très chaleureux et chaleureuses. J'ai été agréablement surpris de la contribution que j'ai faite à leur vie.
- Merci pour nous inciter à faire cette réflexion!!! Très intéressant.
- Bravo! Dépêchez-vous de publier les résultats!

Demander l'opinion des élèves

- Il faut aussi bâtir un questionnaire demandant l'opinion des élèves. Ce sont les personnes les plus directement concernées.

4.3.4.4 La conclusion de cette section

Cette section était beaucoup trop large pour qu'on puisse parler ici d'une seule conclusion. De fait, nous y avons abordé trop de sujets à la fois : la connaissance des modèles pédagogiques et celle des caractéristiques générales des élèves. Sur ces deux points qui représentent un aspect important du professionnalisme des professeurs du collégial, nous avons déjà fait le constat d'une ignorance difficilement pardonnable, mais qui est facile à comprendre vu l'absence de formation en pédagogie. Ensuite, il était question du besoin de perfectionnement et de formation continue. Le problème ici, c'est qu'on ne pouvait pas distinguer si ce perfectionnement porte sur la formation disciplinaire ou pédagogique, et il aurait sans doute été pertinent de les séparer : le deuxième étant, pour les circonstances, plus important que le premier. Il y avait également la question de la perception de soi comme étant un professionnel, comme c'est le cas chez ceux qui sont reconnus comme tels (médecins, avocats, ingénieurs, etc.) ainsi que la perception de soi comme un chercheur (ici aussi le concept était flou). Nous voulions également savoir s'il existe un partage d'expérience entre les plus expérimentés et les débutants, et si nos collègues participent, comme le font par exemple leurs voisins du pallier supérieur (à l'université,) à des colloques et des congrès où ils exposent leurs points de vue et où ils sont exposés aux points de vue des autres..., et si par la suite ou dans d'autres circonstances, ils écrivent des articles... Bref, autant d'aspects importants qui pourront être interprétés comme des signes tangibles d'un certain professionnalisme, mais trop d'aspects à la fois.

Comme nous avons analysé précédemment chacun de ces points séparément, nous recommandons ici que le lecteur s'arrête sur les passages où cette analyse a été faite pour chacun de ces points qui ont tous leur importance. Par ailleurs, d'une façon générale, on peut penser qu'il y a une véritable carence sur ces questions chez nos collègues, et ce serait là un lieu d'échange fort intéressant sur ce que nous devons absolument faire pour progresser sur ces points, car qu'on le veuille ou non, ils constituent des signes distinctifs du professionnel que nous voudrions tous être.

Chapitre 5 Analyse des résultats d'un point de vue quantitatif

Introduction

Au chapitre précédent, nous nous sommes longuement attardés sur l'analyse des résultats d'un point de vue qualitatif. Pour ce faire, nous avons commencé par isoler les énoncés de chacune des treize sections du questionnaire, en les présentant dans un ordre décroissant du score moyen obtenu pour chaque énoncé. Nous commençons alors avec un commentaire général sur ce classement, suite à quoi nous nous arrêtons sur l'analyse des commentaires fournis par les répondants pour chaque énoncé, après avoir classé ces commentaires dans diverses catégories qui émergeaient de leur contenu. À la lumière de ces catégories nous pouvions proposer une interprétation de ces données qualitatives en prenant soin à chaque fois d'annexer le texte intégral des commentaires choisis afin de permettre au lecteur de juger de la validité de notre interprétation.

À l'occasion de cet exercice axé sur le commentaire qualitatif, nous avons donc eu recours à une partie des données quantitatives, soit les scores moyens pour chaque énoncé, dans le but de situer les énoncés d'une même section les uns par rapport aux autres et de faire certains constats généraux quant à l'importance relative de ces énoncés ou quant à la possibilité de dégager certaines positions collectives des collègues par rapport à un énoncé ou à une problématique donnée.

En outre, au chapitre 3, lors de la présentation générale des résultats, nous avons également utilisé une autre partie des données quantitatives en présentant quelques tableaux statistiques concernant les variables

- du genre : nombre et pourcentage d'hommes et de femmes ayant participé à l'enquête;
- de la diplomation : nombre et pourcentage de répondants qui détiennent un Bac, une Maîtrise, un Ph.D., etc.;
- du domaine : nombre et pourcentage de répondants provenant des institutions privées ou publiques;
- du secteur : nombre et pourcentage de répondants provenant du général préuniversitaire ou du professionnel technique;
- du type d'emploi : nombre et pourcentage de répondants ayant un emploi à plein temps ou à temps partiel;
- des groupes-classe : nombre moyens de groupes attribué à un professeur à plein temps ou à temps partiel par session;

- du nombre d'élèves : nombre moyen par groupe-classe;
- et des cours différents : nombre moyen attribué à un professeur par session;

De plus, nous avons utilisé le résultat du calcul statistique pour déterminer le nombre et le pourcentage des répondants ayant opté pour chacun des cinq choix offerts pour les énoncés du questionnaire. Cela nous a permis de construire le tableau des fréquences à partir duquel nous avons généré le tableau des moyennes.

On peut donc dire que les résultats quantitatifs ont déjà servi partiellement dans les chapitres précédents. Dans le présent chapitre, nous voulons les utiliser à nouveau pour déterminer s'il existe des corrélations significatives entre certaines variables et la fréquence du recours aux pratiques pédagogiques indiquées dans certains énoncés du questionnaire. À cet effet, nous avons isolé les énoncés où il y avait des corrélations significatives entre les répondants du point de vue, de leur nombre d'années d'expérience, de leur genre (homme/femmes), et de leur formation reçue ou non en psychopédagogie. Ces trois variables correspondent pour nous à des zones importantes. En effet, il est intéressant de savoir s'il existe une différence d'approche entre les hommes et les femmes d'une façon générale; si le nombre d'années d'expérience donne lieu à certains changements au niveau des pratiques pédagogiques, et finalement si la formation psychopédagogique permet de distinguer ceux qui la reçoivent avec des caractéristiques particulières.

Disons qu'ici nous avons laissé parler les chiffres et ce sont les calculs statistiques qui ont décidé de retenir tel ou aspect à cause des corrélations qui ont émergé de ces calculs et qui se sont imposées à nous. Il y avait là un aspect de surprise, car on ne pouvait pas prédire à partir des observations ce que les chiffres allaient nous donner comme résultats, et nous partagerons avec les collègues, dans ce cinquième chapitre, le plaisir de découvrir ensemble le verdict de ces calculs statistiques.

5.1 Des corrélations significatives avec la variable « expérience »

Étant donné que les répondants devaient fournir le nombre d'années d'expérience dans leur domaine, nous avons voulu savoir s'il y avait des différences significatives entre les collègues, dues justement à leur expérience. Nous avons donc interrogé notre banque de données à ce propos et construit un tableau de corrélations dans ce sens. Par la suite, nous avons trié ces corrélations pour ne conserver que les énoncés qui ont obtenu des corrélations significatives i.e. dont le coefficient est inférieur à 0,05.

5.1.1 Tableau des énoncés significatifs pour la variable « expérience »

Les énoncés retenus ont été au nombre de treize dont onze à corrélations positives (impliquant que la fréquence de l'occurrence des comportements relatifs à ces énoncés augmente avec l'expérience) et deux à corrélations négatives (impliquant au contraire que cette fréquence d'occurrence est inversée par rapport à l'expérience). Ces énoncés retenus sont les suivants :

Q042	Je remets en question mes méthodes d'évaluation
Q007	Au début d'un cours, je résume ou fais résumer l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent;
Q009	Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière;
Q010	À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu;
Q012	À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant;
Q017	Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques;
Q020	Mes élèves ont du travail à toutes les semaines;
Q027	J'organise les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage;
Q032	Je prends le temps de communiquer clairement à mes élèves les objectifs et les critères de mes évaluations;
Q036	La pondération de mes évaluations est proportionnelle au contenu réellement couvert;
Q041	Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours;
Q042	Je remets en question mes méthodes d'évaluation;
Q048	Dès le début de ma relation avec mes élèves, je me sens à l'aise.

Tableau 26 : Tableau des corrélations significatives avec l'expérience triés par ordre séquentiel

Triés par ordre de coefficient de corrélations, ces énoncés retenus se présentent comme suit :

Énoncés	Expérience		
	Coefficient corrélation	Sig. Bilatérale	Nombre
Q042 Je remets en question mes méthodes d'évaluation	-0,194	0,001	290
Q012 À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant	-0,132	0,009	386
Q010 À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu	0,138	0,007	389
Q032 Je prends le temps de communiquer clairement à mes élèves les objectifs et les critères de mes évaluations	0,140	0,017	291
Q009 Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière	0,144	0,004	390
Q020 Mes élèves ont du travail à toutes les semaines	0,150	0,007	329
Q036 La pondération de mes évaluations est proportionnelle au contenu réellement couvert	0,152	0,010	286
Q048 Dès le début de ma relation avec mes élèves, je me sens à l'aise	0,155	0,010	276
Q017 Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques	0,160	0,002	388
Q041 Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours	0,189	0,001	284
Q003 Je favorise une approche centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes	0,195	0,000	519
Q007 Au début d'un cours, je résume ou fais résumer l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent	0,205	0,000	387
Q027 J'organise les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage	0,239	0,000	296

Tableau 27 : des corrélations significatives avec l'expérience triés par ordre de coefficient de corrélation

À noter que le coefficient de corrélation indique la force du lien entre les items corrélés. Sig. Bilatérale indique le risque de se tromper : plus ça tend vers zéro, moins le risque de se tromper est élevé.

5.1.2 Quelques commentaires sur ce tableau

Toutes les corrélations contenues dans ce tableau sont significatives, i.e. qu'ils ont un coefficient de corrélation : ($p < 0,05$).

5.1.2.1 Les deux corrélations négatives

Parmi ces corrélations certaines sont négatives : c'est le cas des énoncés 12 et 42. Pour ces deux énoncés, on peut dire que : plus grand est le nombre d'années d'expérience, plus rarement les professeurs disent donner un aperçu du cours suivant à la fin d'un cours. (Q012), et plus rarement ils disent remettre en question leurs méthodes d'évaluation. (Q042).

Le désaccord avec l'énoncé 12 pourrait s'expliquer comme suit : l'expérience fait que les professeurs sont moins soucieux de ce qui va se passer au prochain cours, soit parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt, soit parce qu'ils savent qu'à la fin du cours, les élèves n'écoutent plus attentivement, alors ça ne sert à rien de leur annoncer quoi que ce soit. Mais au chapitre 2, nous avons estimé que cela est dû au fait que l'approche des professeurs d'expérience est une approche magistrale et que de ce fait, l'élève n'a rien à préparer pour le prochain cours, puisque c'est le professeur qui donnera la matière. Alors que pourra-t-il annoncer à ses élèves pour la prochaine fois? S'il devait leur dire quelque chose de pertinent, ce serait de ne pas manquer son cours, car toute la matière se passe là...

Pour ce qui est de l'énoncé 42, même s'il est normal qu'avec l'expérience on remette moins en question ses méthodes d'évaluation, les commentaires ont montré que les plus soucieux des professeurs remettent davantage leurs méthodes d'évaluation en question à mesure qu'ils gagnent d'années d'expérience. Ceci est dû au fait qu'au début de sa carrière, on ne réalise pas toute l'importance de l'évaluation et toute la difficulté d'en produire une qui soit juste, précise, proportionnelle à la matière couverte, dosée (dans le sens de pas très facile, mais pas très difficile aussi), etc., Bref, s'il est vrai que du côté quantitatif cet énoncé montre qu'avec l'expérience les gens remettent moins en question leurs méthodes d'évaluation, du côté de ce qu'écrivent certains professeurs expérimentés, cela n'est pas vrai de tout le monde... Toutefois, les exceptions ici sont rare, car les commentaires dans ce sens sont quand même l'œuvre d'une petite minorité.

5.1.2.2 Les corrélations positives

Toutes les autres corrélations retenues sont positives. Pour ces énoncés on peut dire que plus les professeurs cumulent d'années d'expérience, plus haut est leur niveau d'accord avec le fait de :

Q003 : favoriser une approche centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes;

Q020 : donner du travail aux élèves à toutes les semaines;

Q027 : organiser les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage;

Q032 : prendre le temps de communiquer clairement aux élèves les objectifs et les critères des évaluations;

Q036 : faire des évaluations proportionnelles au contenu réellement couvert;

Q041 : trouver normal qu'une certaine proportion des élèves échoue un cours;

Q048 : se sentir à l'aise dès le début de sa relation avec les élèves.

Et plus les professeurs ont de l'expérience, plus ils affirment :

Q007 : résumer ou faire résumer à début d'un cours l'essentiel de ce qui a été abordé au cours précédent;

Q009 : expliquer pour chaque partie importante des cours, comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière;

Q010 : présenter aux élèves, à la fin d'une partie importante de la matière, une révision du contenu;

Q017 : faire systématiquement de la place à des exercices pratiques.

5.1.2.3 Quelques remarques

Comme on peut le constater, il est vrai que l'expérience laisse ses traces et contribue à améliorer l'agir professionnel des enseignants. C'est comme ça par exemple qu'à mesure qu'ils progressent en expérience, les collègues donnent un travail sur une base continue à leurs élèves, organisent leurs activités dans une séquence progressive d'apprentissage, communiquent clairement à leurs élèves les objectifs et les critères de leurs évaluations, mettent au point des évaluations plus proportionnées au contenu couvert, etc. Il y a là autant d'indices qui montrent que le métier rentre graduellement dans le corps et que l'expérience aidant, les enseignants sont mieux rodés pour faire un travail plus systématique et plus professionnel.

De fait, devant tout cela, il n'y a rien d'étonnant, car du point de vue de l'évolution professionnelle, c'est tout à fait normal que l'expérience aide les gens à s'améliorer et à procéder d'une manière plus pertinente et plus efficace. Ce qui nous étonne toutefois, c'est l'absence de certains énoncés que nous nous serions attendus à voir émerger ici comme étant significatifs en

raison de cette expérience, par exemple le fait d'identifier plus rapidement les élèves en difficulté (Q064), le fait d'amener les élèves à raisonner avec plus de rigueur (Q086), le fait de s'occuper davantage de la formation de l'intelligence émotionnelle (Q091), le fait d'assurer un plus grand ajustement de l'évaluation au rendement des élèves (Q040). Comme on peut le constater nous n'avons cité ici que quelques exemples d'énoncés où les femmes se sont démarquées des hommes, et où il aurait été souhaitable que l'expérience puisse amener les gens à une amélioration. On aurait pu citer encore beaucoup d'autres énoncés où il aurait été souhaitable que la différence soit marquée entre les gens d'expérience et les débutants, notamment des énoncés qui indiquent des habiletés essentielles chez les enseignants, c'est-à-dire des habiletés qui contribuent à la professionnalisation de notre métier, mais nous devons nous contenter des énoncés qui ont émergé en espérant que si une étude devait s'arrêter plus sérieusement aux traces laissées par l'expérience sur les enseignants, elle puisse détecter beaucoup plus de points que ceux que nous avons trouvés ici.

5.2 Les corrélations significatives avec la variable « sexe »

Par le calcul du khi2, nous avons détecté les énoncés où il y avait des différences significatives entre les répondants distingués aussi par le genre (hommes/femmes). Le tableau croisé qui fournit le résultat du calcul pour chaque énoncé nous donne plusieurs informations intéressantes, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, montrant la différence entre les hommes et les femmes pour l'énoncé numéro un qui se lit comme suit : « Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours » :

Tableau croisé

			SEXE		Total
			1,00 masculin	2,00 féminin	
Q001 Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours	1 fortement en désaccord	Effectif	7	6	13
		% dans SEXE	2,8%	2,1%	2,5%
	2 en désaccord	Effectif	6	4	10
		% dans SEXE	2,4%	1,4%	1,9%
	3 plus ou moins d'accord	Effectif	27	13	40
		% dans SEXE	10,9%	4,6%	7,6%
	4 en accord	Effectif	106	110	216
		% dans SEXE	42,7%	39,1%	40,8%
	5 fortement en accord	Effectif	102	148	250
		% dans SEXE	41,1%	52,7%	47,3%
Total	Effectif	248	281	529	
	% dans SEXE	100,0%	100,0%	100,0%	

Tableau 28 : Différence entre les hommes et les femmes pour la question 01

En observant ce tableau on voit qu'il reprend l'énoncé du questionnaire, qu'il fournit ensuite les cinq choix qui étaient offerts au répondant; ensuite, pour chacun de ces choix de réponses, il donne le nombre effectif des répondants et leur pourcentage, et ce à chacune des deux catégories retenues : les hommes et les femmes, et dans une dernière colonne, le total en nombre et en pourcentage.

Ces détails fournis permettront de nuancer le résultat du calcul du test du khi2 fournis immédiatement après. De nouveau, dans ce tableau on a plusieurs indices à savoir le Khi2 de Pearson, le rapport de vraisemblance, l'association linéaire par linéaire, et le nombre d'observations valides retenues.

Pour les besoins de notre analyse, nous n'avons retenu dans cette opération du calcul du khi2 que

les croisements significatifs, c'est-à-dire ceux qui présentent un seuil de certitude ou une probabilité de se tromper inférieure à 0,05.

5.2.1 Comparaisons significatives entre les hommes et les femmes obtenues par le calcul du khi2

Du point de vue de la distinction entre les répondants par leur genre, le calcul du khi2 nous a permis de relever dix-sept énoncés significatifs que nous présentons dans ce qui suit, dans un tableau croisé récapitulatif, montrant chaque énoncé avec le nombre et le pourcentage pour chacun des cinq choix offerts, et ce pour les hommes, pour les femmes et pour les deux totalisés.

5.2.1.1 Tableau des corrélations significatives mettant en comparaison les hommes et les femmes dans les dix-sept énoncés retenus par le calcul du khi2

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q001 Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours	1 fortement en désaccord	2,8	2,1	2,5
	2 en désaccord	2,4	1,4	1,9
	3 plus ou moins d'accord	10,9	4,6	7,6
	4 en accord	42,7	39,1	40,8
	5 fortement en accord	41,1	52,7	47,3
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q005 Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis ministériels	1 fortement en désaccord	3,3	1,1	2,2
	2 en désaccord	7,9	4,1	5,9
	3 plus ou moins d'accord	23,8	13,0	18,1
	4 en accord	42,5	45,7	44,2
	5 fortement en accord	22,5	36,1	29,7
Total		100,0	100,0	100,0

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q013 À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant	1 jamais	2,6	5,2	3,9
	2 rarement	18,0	11,4	14,7
	3 de temps en temps	37,0	27,5	32,2
	4 la plupart du temps	29,1	34,2	31,7
	5 toujours	13,2	21,8	17,5
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q015 J'utilise une approche magistrale	1 jamais	1,1	3,5	2,3
	2 rarement	9,7	14,6	12,2
	3 de temps en temps	28,0	41,2	34,8
	4 la plupart du temps	55,4	37,7	46,2
	5 toujours	5,9	3,0	4,4
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q016 J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe	1 jamais	1,1	1,5	1,3
	2 rarement	12,2	7,0	9,5
	3 de temps en temps	51,3	41,2	46,1
	4 la plupart du temps	27,5	40,2	34,0
	5 toujours	7,9	10,1	9,0
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		23,0	15,0	38,0
Q038 Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension	1 fortement en désaccord	16,3	10,7	13,5
	2 en désaccord	25,5	38,6	32,0
	3 plus ou moins d'accord	45,4	42,1	43,8
	4 en accord	7,8	7,9	7,8

	5 fortement en accord	5,0	0,7	2,8
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q051 Dès le premier cours, je présente clairement mes exigences à mes élèves	1 fortement en désaccord		1,4	0,7
	2 en désaccord		2,9	1,5
	3 plus ou moins d'accord	2,9	5,8	4,4
	4 en accord	41,9	25,4	33,6
	5 fortement en accord	55,1	64,5	59,9
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q053 Dès les premiers cours de la session, j'apprends les noms de mes élèves	1 fortement en désaccord	9,6	3,6	6,6
	2 en désaccord	8,1	5,8	6,9
	3 plus ou moins d'accord	18,4	10,9	14,6
	4 en accord	33,8	25,4	29,6
	5 fortement en accord	30,1	54,3	42,3
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q054 Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne	1 fortement en désaccord	2,9	1,4	2,2
	2 en désaccord	15,4	5,8	10,6
	3 plus ou moins d'accord	31,6	37,7	34,7
	4 en accord	27,9	23,2	25,5
	5 fortement en accord	22,1	31,9	27,0
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	

Q058 Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente	1 fortement en désaccord	0,8	3,1	1,9
	2 en désaccord	6,9	3,1	5,0
	3 plus ou moins d'accord	26,0	10,9	18,5
	4 en accord	45,8	50,0	47,9
	5 fortement en accord	20,6	32,8	26,6
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q064 J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine	1 fortement en désaccord	7,9	0,9	4,6
	2 en désaccord	16,7	18,0	17,3
	3 plus ou moins d'accord	31,7	31,5	31,6
	4 en accord	31,0	27,0	29,1
	5 fortement en accord	12,7	22,5	17,3
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q077 J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline	1 fortement en désaccord	6,9	7,6	7,2
	2 en désaccord	20,8	16,8	18,9
	3 plus ou moins d'accord	27,7	47,9	37,3
	4 en accord	33,1	13,4	23,7
	5 fortement en accord	11,5	14,3	12,9
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q086 Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur	2 rarement		2,8	1,3
	3 de temps en temps	7,9	17,0	12,1
	4 la plupart du temps	44,4	45,3	44,8

	5 toujours	47,6	34,9	41,8
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q089 Finalité de l'éducation : Faire acquérir les connaissances	1 très faible	3,7		2,1
	3 moyen	11,2	22,2	16,1
	4 fort	59,0	55,6	57,4
	5 très fort	26,1	22,2	24,4
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q091 Finalité de l'éducation : Former l'intelligence émotionnelle	1 très faible	15,7	5,6	11,2
	2 faible	10,4	6,5	8,7
	3 moyen	40,3	27,8	34,7
	4 fort	22,4	43,5	31,8
	5 très fort	11,2	16,7	13,6
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q097 J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves	1 jamais	6,3	1,8	4,1
	2 rarement	14,2	6,1	10,4
	3 de temps en temps	35,4	28,1	32,0
	4 la plupart du temps	30,7	46,5	38,2
	5 toujours	13,4	17,5	15,4
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q105 J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle...	1 jamais	17,8	3,0	11,0

	2 rarement	5,9	17,0	11,0
	3 de temps en temps	19,5	25,0	22,0
	4 la plupart du temps	22,9	30,0	26,1
	5 toujours	33,9	25,0	29,8
Total		100,0	100,0	100,0

Tableau 29 : Khi2-significatifs pour la variable « SEXE »

5.2.1.2 Analyse des ces énoncés

La probabilité de se tromper associée au Khi2 étant inférieure au seuil de 0,05, tous ces énoncés ont été retenus comme significatifs pour montrer une différence entre les hommes et les femmes en regard de leur contenu. On peut examiner ces énoncés rapidement un à un en référant à une comparaison du nombre et du pourcentage des choix réels des hommes et des femmes pour chacun des choix de réponses offerts, et ainsi nuancer ces différences. Nous ne ferons pas une analyse détaillée de ces différences entre les hommes et les femmes; nous nous arrêterons seulement sur certains éléments qui nous semblent plus pertinents. Mais les données étant fournies à tout le monde, chacun pourra regarder la situation selon l'angle qui l'intéresse.

N.B.- Étant donné que les résultats obtenus à ce sondage sont fortement polarisés du côté positif, les différences se remarqueront surtout au niveau du degré de l'accord ou du désaccord avec les énoncés. Cela veut dire qu'en plus du total des accords, des désaccords et des positions intermédiaires, il faudra percevoir des différences significatives entre les degrés « fortement en désaccord » et « en désaccord » d'un côté, et les degrés « en accord » et « fortement en accord » de l'autre côté.

□ **Énoncé 001 : Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q001 Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours	1 fortement en désaccord	2,8	2,1	2,5
	2 en désaccord	2,4	1,4	1,9
	3 plus ou moins d'accord	10,9	4,6	7,6
	4 en accord	42,7	39,1	40,8
	5 fortement en accord	41,1	52,7	47,3

Total		100,0	100,0	100,0
-------	--	-------	-------	-------

Alors que les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes dans les choix 1 à 4 il n'en est plus de même pour le choix 5 alors que les femmes (52,7%) sont plus nombreuses que les hommes (41,1%) à se dire fortement en accord avec l'énoncé; un écart de près de 12 points.

- **Énoncé 005 : Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis ministériels**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q005 Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis ministériels	1 fortement en désaccord	3,3	1,1	2,2
	2 en désaccord	7,9	4,1	5,9
	3 plus ou moins d'accord	23,8	13,0	18,1
	4 en accord	42,5	45,7	44,2
	5 fortement en accord	22,5	36,1	29,7
Total		100,0	100,0	100,0

Deux différences sont à remarquer dans cet énoncé : Alors que du côté du simple accord avec cet énoncé, il n'y a pas de différence marquée entre les hommes (42,5%) et les femmes (45,7%), il y en a à deux autres endroits : d'abord les hommes sont plus nombreux (23,8%) à se dire plus ou moins en accord que les femmes (13%), et par voie de conséquence, cela influe sur la différence dans le choix « fortement en accord » où les femmes (36,1%) surpassent les hommes (22,5%) d'un écart de 12 points encore.

- **Énoncé 013 : À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q013 À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant	1 jamais	2,6	5,2	3,9
	2 rarement	18,0	11,4	14,7
	3 de temps en temps	37,0	27,5	32,2
	4 la plupart du temps	29,1	34,2	31,7
	5 toujours	13,2	21,8	17,5
Total		100,0	100,0	100,0

Dans cet énoncé, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à opter pour le choix « en accord » : différence de 5 points, et le choix « totalement en accord » : plus de 8 points de différence. Les hommes eux s'agglomèrent surtout dans le choix « de temps en temps » : différence 10 points, et du côté du choix « rarement », où la différence est d'environ 7 points.

□ **Énoncé 015 : J'utilise une approche magistrale.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q015 J'utilise une approche magistrale	1 jamais	1,1	3,5	2,3
	2 rarement	9,7	14,6	12,2
	3 de temps en temps	28,0	41,2	34,8
	4 la plupart du temps	55,4	37,7	46,2
	5 toujours	5,9	3,0	4,4
Total		100,0	100,0	100,0

Cette question est très particulière. Comme il y a une tendance actuelle à dépasser l'approche magistrale principalement centrée sur le professeur et sur la transmission du savoir, vers une approche plus centrée sur l'élève et sur l'apprentissage, l'échelle des réponses est pour ainsi dire inversée. Alors pour une fois, on voit une agglomération des hommes du côté du choix « la plupart du temps ». De fait, l'examen des résultats détaillés à cet énoncé nous indique que les hommes sont minoritaires (9,7%) à dire qu'ils utilisent rarement l'approche magistrale en comparaison avec les femmes qui optent à 14,6% pour ce choix. Donc, si les hommes qui utilisent rarement cette méthode sont moins nombreux, cela veut dire que ceux

qui l'utilisent fréquemment sont nombreux, et l'inverse pour les femmes. Cela est d'ailleurs confirmé dans les choix représentant l'accord avec l'énoncé où les hommes qui utilisent effectivement l'approche magistrale sont nettement plus nombreux que les femmes. Au niveau des deux choix « la plupart du temps » et « toujours », les hommes marquent une différence de 20,6 points. Il est donc clair que les hommes disent utiliser l'approche magistrale qui est l'approche traditionnelle dans l'enseignement, alors que les femmes sont majoritaires à essayer d'en sortir. On peut donc supposer que la majorité des commentaires qui partagent les différentes tentatives nouvelles dans ce domaine nous vient des femmes plutôt que des hommes.

□ **Énoncé 016 : J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q016 J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe	1 jamais	1,1	1,5	1,3
	2 rarement	12,2	7,0	9,5
	3 de temps en temps	51,3	41,2	46,1
	4 la plupart du temps	27,5	40,2	34,0
	5 toujours	7,9	10,1	9,0
	Total	100,0	100,0	100,0

Cet énoncé constitue une modalité d'une approche qui essaie de sortir de l'approche magistrale, car le travail en équipe est fait par les élèves et non par les professeurs. Il faut donc s'attendre à une majorité des femmes qui le choisissent, et c'est cela qui arrive. Ici, si les hommes (51,3%) sont plus nombreux que les femmes (41,2%) à répondre « de temps en temps », les femmes les dépassent de loin dans les choix « la plupart du temps » et « toujours » en enregistrant encore une fois une différence de 15 points.

□ **Énoncé 038 : Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		23,0	15,0	38,0
Q038 Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension	1 fortement en désaccord	16,3	10,7	13,5
	2 en désaccord	25,5	38,6	32,0
	3 plus ou moins d'accord	45,4	42,1	43,8
	4 en accord	7,8	7,9	7,8
	5 fortement en accord	5,0	0,7	2,8
Total		100,0	100,0	100,0

Dans cet énoncé, la différence entre les hommes et les femmes est surtout au niveau du désaccord : les hommes enregistrent environ 6 points de plus que les femmes à être fortement en désaccord avec l'énoncé, alors que les femmes enregistrent 13 points de plus que les hommes à être en désaccord. Pour le reste des choix, il n'y a pas une grande différence. On peut donc dire qu'il y a plus de femmes que d'hommes qui, dans leurs contrôles, comptent sur la rétention de la matière ou sa mémorisation.

□ **Énoncé 051 : Dès le premier cours, je présente clairement mes exigences à mes élèves.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q051 Dès le premier cours, je présente clairement mes exigences à mes élèves	1 fortement en désaccord		1,4	0,7
	2 en désaccord		2,9	1,5
	3 plus ou moins d'accord	2,9	5,8	4,4
	4 en accord	41,9	25,4	33,6
	5 fortement en accord	55,1	64,5	59,9
Total		100,0	100,0	100,0

Si les femmes sont très minoritaires (4,3%) à être totalement en désaccord ou simplement en désaccord avec cet énoncé, chez les hommes, il n'y a personne du tout qui est en désaccord. Ce double choix des hommes et des femmes est confirmé dans l'option « plus ou moins en accord », car du côté des femmes, il y a seulement 5,8% et du côté des hommes, un faible 2,9%. On sait donc qu'il y a une très grande majorité chez les femmes qui sont en désaccord, alors que les hommes sont presque unanimes à l'être. Mais que se passe-t-il du côté de

l'accord? Il y a une sorte d'équivalence, car alors que les hommes sont très majoritaires à être en accord avec l'énoncé 41,9% contre 25,4% chez les femmes (une différence de 16 points), les femmes se reprennent dans le cinquième choix « fortement en accord » avec un dix points de différence, soit avec un score de 64,5% contre 55,1% pour les hommes. On peut donc dire qu'il y a en quelque sorte une sorte d'équivalence chez les hommes et chez les femmes dans leur acceptation de l'énoncé. Cela veut dire qu'autant les hommes que les femmes présentent clairement leurs exigences à leurs élèves dès le début de leurs cours.

□ **Énoncé 053 : Dès les premiers cours de la session, j'apprends les noms de mes élèves.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q053 Dès les premiers cours de la session, j'apprends les noms de mes élèves	1 fortement en désaccord	9,6	3,6	6,6
	2 en désaccord	8,1	5,8	6,9
	3 plus ou moins d'accord	18,4	10,9	14,6
	4 en accord	33,8	25,4	29,6
	5 fortement en accord	30,1	54,3	42,3
Total		100,0	100,0	100,0

Tout le monde sait qu'il y a une vraie difficulté à retenir les noms des élèves en raison de leur nombre, surtout si on veut le faire en tout début de session. Il arrive qu'on ait une faiblesse particulière à ce propos, qui va en augmentant avec l'âge, mais à en regarder les résultats, les femmes semblent réussir cette opération délicate de l'apprentissage des noms de leurs élèves beaucoup mieux et beaucoup plus vite que les hommes. En effet, alors que la différence entre les hommes et les femmes est seulement de 8% en faveur des hommes pour le simple accord avec l'énoncé, la différence enregistrée au niveau du cinquième choix, soit celui du « fortement en accord », augmente à 24 points en faveur des femmes. On peut donc conclure que les femmes réussissent cette tâche beaucoup mieux que les hommes.

- **Énoncé 054 : Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q054 Quand je rencontre mes élèves pour la première fois, je suis plus préoccupé d'établir une relation humaine avec eux que de leur présenter la matière que j'enseigne	1 fortement en désaccord	2,9	1,4	2,2
	2 en désaccord	15,4	5,8	10,6
	3 plus ou moins d'accord	31,6	37,7	34,7
	4 en accord	27,9	23,2	25,5
	5 fortement en accord	22,1	31,9	27,0
Total		100,0	100,0	100,0

Deux caractéristiques sont à remarquer dans cette question : Les hommes enregistrent leur désaccord avec cet énoncé en plus grand nombre que ne le font les femmes (18,3% pour les hommes, contre 7,2% pour les femmes). Cela veut dire que dans la première rencontre avec les élèves, il y a plus d'hommes qui sont préoccupés par la matière que par la relation humaine avec les élèves. Ceci explique directement que du côté de l'accord avec l'énoncé, il y a plus de femmes que d'hommes qui sont d'accord avec l'énoncé : (55,1% contre 50%), et ce qui accentue davantage cette différence, c'est l'écart entre les deux sexes à propos du cinquième choix, où les femmes dépassent les hommes par environ 10 points.

- **Énoncé 058 : Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en reparle dès que l'occasion se présente.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q058 Quand un élève m'apprend un événement particulier qui lui arrive, je lui en	1 fortement en désaccord	0,8	3,1	1,9

reparle dès que l'occasion se présente				
	2 en désaccord	6,9	3,1	5,0
	3 plus ou moins d'accord	26,0	10,9	18,5
	4 en accord	45,8	50,0	47,9
	5 fortement en accord	20,6	32,8	26,6
Total		100,0	100,0	100,0

S'il y a plus d'hommes que de femmes qui disent le faire occasionnellement (26% contre 10,9%), il y a en revanche plus de femmes que d'hommes qui disent le faire la plupart du temps ou toujours (82,8% contre 66,4%).

- **Énoncé 064 : J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q064 J'ai développé des façons pour identifier les élèves en difficulté dès la première semaine	1 fortement en désaccord	7,9	0,9	4,6
	2 en désaccord	16,7	18,0	17,3
	3 plus ou moins d'accord	31,7	31,5	31,6
	4 en accord	31,0	27,0	29,1
	5 fortement en accord	12,7	22,5	17,3
Total		100,0	100,0	100,0

Si les femmes enregistrent au total environ 6 points de plus que les hommes dans l'accord total avec l'énoncé, la différence entre elles et les hommes se fait sentir davantage auprès des gens qui se disent « totalement en accord » avec l'énoncé (10 points de différence). L'on sait tous que ce point est très important pour ce qui est de prévenir l'échec et partant, de s'occuper à le diminuer.

- **Énoncé 077 : J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q077 J'ai recours aux nouvelles technologies pour l'enseignement de ma discipline	1 fortement en désaccord	6,9	7,6	7,2
	2 en désaccord	20,8	16,8	18,9
	3 plus ou moins d'accord	27,7	47,9	37,3
	4 en accord	33,1	13,4	23,7
	5 fortement en accord	11,5	14,3	12,9
Total		100,0	100,0	100,0

Voilà enfin un point où les femmes accusent un certain retard par rapport aux hommes. Une grosse partie d'entre elles (47,9%) dit être plus ou moins d'accord avec l'énoncé, alors que seulement 27,7% chez les hommes font ce choix; tandis que du côté de l'accord avec l'énoncé, les hommes totalisent un 44,6% contre 27,7% chez les femmes. Avec un seuil de certitude de 0,01, il n'y a pas de doute que les hommes font usage des nouvelles technologies beaucoup plus que les femmes.

- **Énoncé 086 : Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q086 Dans mes cours, j'amène mes élèves à raisonner avec rigueur	2 rarement		2,8	1,3
	3 de temps en temps	7,9	17,0	12,1
	4 la plupart du temps	44,4	45,3	44,8
	5 toujours	47,6	34,9	41,8
Total		100,0	100,0	100,0

Les hommes sont encore plus nombreux que les femmes à amener les élèves à raisonner avec rigueur. Si dans le grand total de l'accord, la différence est de 8 points en faveur des hommes, elle est encore de 13 points dans le cinquième choix : « toujours », qui comme on le sait, est

plus significatif. Un deuxième point où les hommes sortent gagnants.

□ **Énoncé 089 : Finalité de l'éducation : Faire acquérir les connaissances.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q089 Finalité de l'éducation : Faire acquérir les connaissances	1 très faible	3,7		2,1
	3 moyen	11,2	22,2	16,1
	4 fort	59,0	55,6	57,4
	5 très fort	26,1	22,2	24,4
	Total	100,0	100,0	100,0

Les hommes sont plus nombreux que les femmes à faire de l'acquisition des connaissances une finalité de l'éducation (85,1% contre 77,8%). Pour pouvoir comprendre cet énoncé, il faut le comparer avec l'énoncé 097 qui le suit et qui fait de la formation de l'intelligence émotionnelle une finalité de l'éducation. Les femmes préfèrent cette dernière finalité à celle de l'acquisition des connaissances.

□ **Énoncé 091 : Finalité de l'éducation : Former l'intelligence émotionnelle.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q091 Finalité de l'éducation : Former l'intelligence émotionnelle	1 très faible	15,7	5,6	11,2
	2 faible	10,4	6,5	8,7
	3 moyen	40,3	27,8	34,7
	4 fort	22,4	43,5	31,8
	5 très fort	11,2	16,7	13,6
Total		100,0	100,0	100,0

Comme nous le disions dans l'énoncé précédent, c'est la comparaison entre ces deux finalités qui donne une indication sur les priorités éducatives. Le partage est assez net entre les hommes et les femmes : les premiers cherchent plus que les dernières à faire acquérir les connaissances, alors que les dernières travaillent plus que les premiers à la formation de l'intelligence émotionnelle.

□ **Énoncé 097 : J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q097 J'ai une bonne connaissance des caractéristiques générales des élèves	1 jamais	6,3	1,8	4,1
	2 rarement	14,2	6,1	10,4
	3 de temps en temps	35,4	28,1	32,0
	4 la plupart du temps	30,7	46,5	38,2
	5 toujours	13,4	17,5	15,4
Total		100,0	100,0	100,0

Ce sont les femmes qui l'emportent dans cet énoncé avec une avance de 20 points sur les hommes. En effet, le total de l'accord sur cet énoncé chez les hommes est de 44,1% alors qu'il est de 64% chez les femmes.

□ **Énoncé 105 : J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle.**

Tableau croisé		SEXE		Total
		1,00 masculin	2,00 féminin	
Q105 J'estime que les enseignants du collégial devraient faire partie d'une association professionnelle...	1 jamais	17,8	3,0	11,0
	2 rarement	5,9	17,0	11,0
	3 de temps en temps	19,5	25,0	22,0
	4 la plupart du temps	22,9	30,0	26,1
	5 toujours	33,9	25,0	29,8
Total		100,0	100,0	100,0

Nous voici rendus au dernier énoncé où il existe une différence significative entre les hommes et les femmes, et c'est le degré d'accord sur la nécessité pour les enseignants de faire partie d'une association professionnelle. Si on en juge par l'ensemble de l'accord avec l'énoncé, la différence entre les hommes et les femmes est presque inexistante : 56,8% chez les

hommes et 55% chez les femmes. Toutefois, il existe une différence dans le degré de l'accord, car Les hommes qui choisissent « la plupart du temps » sont moins nombreux que les femmes : (22,9% contre 30%), alors que les hommes qui disent « toujours » sont plus nombreux que les femmes : (33,9% contre 25%). On peut donc dire que les hommes favorisent plus que les femmes l'idée d'appartenir à une association professionnelle. Il existe également une autre caractéristique différentielle dans cet énoncé du côté de l'opposition à l'énoncé. Cette opposition va en sens inverse de l'accord. 17,8% des hommes disent ne jamais vouloir une telle idée, contre 3% de femmes, alors qu'à l'inverse, les hommes qui répondent « rarement » représentent seulement 5,9% contre 17% de femmes. Là aussi au niveau global, il y a une sorte d'équivalence entre le point de vue des hommes et celui des femmes, mais au niveau des degrés, il existe une forte distinction entre les deux groupes.

5.2.1.3 Quelques constats qui se dégagent de cette analyse

5.2.1.3.1 Une nette supériorité des femmes sur les hommes

Après avoir analysé ces différences significatives entre les hommes et les femmes révélées par le test du Khi carré, on peut constater que d'une façon générale les femmes sont avantagées dans la quasi totalité des cas. Les hommes ne le sont que rarement, comme dans le cas de la formation à la rigueur intellectuelle... On pourra noter avec une certaine curiosité que les hommes ont enregistré un score plus élevé que celui des femmes devant deux énoncés particuliers : le premier portant sur le recours à l'approche magistrale, et le second, sur l'importance accordée en éducation à la finalité de l'acquisition des connaissances. Hélas, ils ne pourront trop s'en réjouir, car malheureusement pour eux, à l'analyse du contenu, on se rend compte qu'un plus haut score à ce niveau signifie tout simplement un moins bon résultat. De fait, ce sont des scores dont il faut inverser les résultats pour gagner... Cela ne fait que tourner le couteau dans la plaie et confirmer en quelque sorte la supériorité des femmes sur les hommes dans la grande majorité de ces énoncés où le test du khi2 a montré des corrélations significatives.

5.2.1.3.2 Le sexe différencie plus que l'expérience!

Au moment où nous avons appliqué ces tests du Khi2 pour analyser la différence quant à la variable « SEXE », nous étions loin de soupçonner qu'il existait une telle différence entre les hommes et les femmes sur autant de points. Nous ne soupçonnions pas non plus une différence aussi marquée entre les deux sexes avec autant de supériorité des femmes. Il est certain que l'objectif de cette recherche ne visait rien de tout cela et que cette comparaison entre les hommes et les femmes s'est imposée par elle-même à nous, au moment où par le truchement des tests du Khi carré, nous étions à la recherche des différences significatives entre les professeurs en fonction des variables que nous avons retenues, à savoir le sexe, l'expérience et la formation

psychopédagogique. Le plus étonnant dans cela, c'est que les différences les plus marquées et les plus nombreuses se trouvent surtout entre les hommes et les femmes, alors que les différences du point de vue de l'expérience et de la formation psychopédagogique ne sont que très peu nombreuses. En effet, relativement à l'expérience, les énoncés significatifs sont au nombre de treize, et ceux relatifs à la formation psychopédagogique sont au nombre de cinq. Du côté de la différence entre les deux sexes, les énoncés significatifs sont au nombre de dis-sept.

Il serait possible de raffiner davantage les critères de notre analyse comparative et d'aller comparer par exemple les commentaires des femmes, aux commentaires des hommes, pour voir si la même différence persiste d'un point qualitatif, Mais ce sujet n'étant arrivé qu'accidentellement dans notre analyse, nous ne voudrions pas exagérer son importance. Il reste que si quelqu'un est intéressé à approfondir cette question, nous pourrions lui fournir la matière première pour faciliter son travail.

Il nous reste à analyser les énoncés significatifs quant à la comparaison entre les professeurs ayant suivi une formation psychopédagogique et ceux qui ne l'ont pas fait. L'on sait qu'il n'y a qu'un tout petit nombre de ces énoncés où une différence significative s'est manifestée. Mais encore une fois, le questionnaire n'était pas bâti pour mettre en évidence une telle différence, et il ne faudra pas non plus accorder à cet aspect une part trop grande.

5.3 Des corrélations significatives avec la variable «formation psychopédagogique »

Comme nous l'écrivions tantôt, nos attentes allaient dans le sens de trouver plus de distinctions entre les répondants ayant une formation psychopédagogique et ceux qui n'en ont pas, et entre ceux qui ont de l'expérience et ceux qui n'en ont pas, qu'entre les hommes et les femmes, mais cela ne s'est pas produit, et nous n'y pouvons rien, car la réalité se révèle autrement dans cette recherche. Répétons quand même que cette recherche n'était pas faite principalement pour détecter ces différences qui se sont imposées par les calculs statistiques.

Nos attentes dans ce domaine étaient fondées entre autres sur les résultats obtenus par Archambault (1999), dans sa recherche intitulée : *Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial*, où il a montré que «les professeurs qui ont plus de 30 crédits universitaires de formation pédagogique ont plus recours à 7 des 8 compétences proposées que ceux qui ont moins de formation pédagogique qu'eux », et que «les professeurs qui ont plus de dix ans d'expérience exercent plus que ceux qui ont moins d'expérience qu'eux les trois compétences suivantes : établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer; clarifier aux élèves les

intentions de l'intervention pédagogique; utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages.» Archambault (1999 : 156).

Le problème vient probablement du fait que nous n'avons pas analysé le détail de la formation psychopédagogique que les professeurs disent avoir, pour comprendre son impact sur les pratiques pédagogiques. Néanmoins, nous estimons que les énoncés retenus par le calcul du Khi2, malgré leur petit nombre (5 énoncés), montrent quand même une différence significative entre les collègues du réseau en raison de la formation psychopédagogique suivie. Dans ce qui suit, nous analysons sommairement ces énoncés dans le but de comprendre certains aspects de cette différenciation, mais nous n'accordons à tout cela qu'une valeur limitée, vu que ces résultats sont quand même sortis un peu au hasard des calculs statistiques.

Dans ce qui suit, nous fournissons le tableau qui donne les résultats des choix comparés, pour les répondants avec une formation psychopédagogique et pour ceux qui n'en ont pas.. Ensuite, nous donnerons notre interprétation de ces résultats.

5.3.1 Tableau des corrélations significatives pour la variable « formation psychopédagogique »

Tableau croisé		PSY		Total
		7,0	8,0	15,0
Q013 À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant	1 jamais	4,3	3,6	3,9
	2 rarement	9,9	18,2	14,7
	3 de temps en temps	38,3	27,7	32,2
	4 la plupart du temps	25,3	36,4	31,7
	5 toujours	22,2	14,1	17,5
Total		100,0	100,0	100,0

Tableau croisé		PSY		Total
		1,00 oui	2,00 non	
Q033 Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives	1 fortement en désaccord	1,6	8,4	5,3
	2 en désaccord	8,6	11,0	9,9
	3 plus ou moins d'accord	14,1	16,1	15,2
	4 en accord	32,0	38,7	35,7
	5 fortement en accord	43,8	25,8	33,9
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		PSY		Total
		1,00 oui	2,00 non	
Q040 J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves	1 fortement en désaccord	16,1	9,6	12,5
	2 en désaccord	29,8	21,7	25,3
	3 plus ou moins d'accord	32,3	41,4	37,4
	4 en accord	20,2	20,4	20,3
	5 fortement en accord	1,6	7,0	4,6
Total		100,0	100,0	100,0
Tableau croisé		PSY		Total
		1,00 oui	2,00 non	
Q052 Dans mes contacts avec mes élèves, j'établis une relation de camaraderie	1 fortement en désaccord	1,6	3,4	2,6
	2 en désaccord	18,5	12,2	15,1
	3 plus ou moins d'accord	37,1	23,8	29,9
	4 en accord	31,5	39,5	35,8
	5 fortement en accord	11,3	21,1	16,6
Total		100,0	100,0	100,0

Tableau croisé		PSY		Total
		1,00 oui	2,00 non	
Q073 J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels	1 fortement en désaccord	1,9	2,2	2,1
	2 en désaccord	15,4	7,4	10,9
	3 plus ou moins d'accord	27,9	21,5	24,3
	4 en accord	35,6	34,1	34,7
	5 fortement en accord	19,2	34,8	28,0
Total		100,0	100,0	100,0

Tableau 30 : Khi2-significatifs pour la variable « Formation psychopédagogique »

5.3.2 Une interprétation de ces résultats

Étant donné que chaque énoncé porte sur un objet pédagogique spécifique, nous allons nous arrêter sur chacun des énoncés retenus pour identifier le message contenu dans ses résultats et en donner une certaine interprétation.

- **Énoncé 013** : À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant.

Tableau croisé		PSY		Total
		7,0	8,0	15,0
Q013 À la fin d'un cours, je fournis des indications précises à mes élèves pour qu'ils se préparent au cours suivant	1 jamais	4,3	3,6	3,9
	2 rarement	9,9	18,2	14,7
	3 de temps en temps	38,3	27,7	32,2
	4 la plupart du temps	25,3	36,4	31,7
	5 toujours	22,2	14,1	17,5
Total		100,0	100,0	100,0

9,9% des gens sans formation psychopédagogique disent suivre **rarement** le contenu de cet

énoncé, alors que ceux avec formation sont plus nombreux (18,2%) à le suivre rarement. Attention ici à l'interprétation du pourcentage, car plus nombreux sont ceux qui disent suivre l'énoncé « rarement », plus la chance est grande qu'ils le suivent la plupart du temps ou toujours. On peut donc dire ici que les gens avec formation psychopédagogique accusent une avance de 10 points sur les autres. Ce choix de la case 1 est plus ou moins questionné par celui de la case 4 : « **la plupart du temps** », où les gens avec la formation disent suivre l'énoncé **la plupart du temps** dans une proportion de 25,3% , alors que ceux qui n'ont pas de formation disent le suivre à 36,4%, une différence qui serait problématique en l'absence des choix dans la case 5. Dans cette dernière, les gens avec la formation reprennent le dessus, car ils sont 22,2% à suivre « toujours » cet énoncé, contre 14,1% pour les gens sans formation, un écart de 8 points. Or ces indications aux élèves pour qu'ils se préparent au prochain cours constituent un point important du point de vue de l'organisation de l'activité professionnelle de l'enseignement.

- **Énoncé 033** : Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives.

Tableau croisé		PSY		Total
		1,00 oui	2,00 non	
Q033 Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives	1 fortement en désaccord	1,6	8,4	5,3
	2 en désaccord	8,6	11,0	9,9
	3 plus ou moins d'accord	14,1	16,1	15,2
	4 en accord	32,0	38,7	35,7
	5 fortement en accord	43,8	25,8	33,9
Total		100,0	100,0	100,0

Voici un autre point important dans l'organisation professionnelle de l'activité pédagogique, qui se traduit sans doute par une amélioration du rendement de l'élève et par une augmentation de ses chances de réussir ses épreuves. Eh bien là aussi, la différence est significative entre les deux groupes. Là où on la voit d'une façon clairement distincte, c'est dans le choix « fortement en accord » avec l'énoncé, lequel est le plus important en réalité. À ce niveau, on voit que les gens avec une formation psychopédagogique se disent fortement en accord avec l'énoncé dans une proportion de 43,8%, alors que les autres ne le sont qu'à une proportion de 25,8%, une différence de 18 points.

- **Énoncé 040** : J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves.

Tableau croisé		PSY		Total
		1,00 oui	2,00 non	
Q040 J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves	1 fortement en désaccord	16,1	9,6	12,5
	2 en désaccord	29,8	21,7	25,3
	3 plus ou moins d'accord	32,3	41,4	37,4
	4 en accord	20,2	20,4	20,3
	5 fortement en accord	1,6	7,0	4,6
Total		100,0	100,0	100,0

Cet énoncé traduit une activité professionnelle assez complexe, car pour y enregistrer une différence marquée, il y a la nécessité d'un sérieux engagement qui consiste en une surveillance constante du rendement des élèves et d'un questionnement des évaluations et des contrôles qui leur sont offerts. Un enseignant insensible à cette dimension de l'autocritique et de l'ajustement nécessaire de ses activités pédagogiques à ses élèves réels risquerait jeter le discrédit sur les élèves alors que la non-réussite peut très bien être occasionnée par le type de contrôle, lequel est entre les mains du professeur.

Les résultats obtenus ici montrent que les professeurs n'ayant pas une formation en psychopédagogie sont beaucoup plus en désaccord avec l'énoncé (46%) que ceux qui en ont (31%), une différence de 15 points. Cela veut dire que les premiers (ceux sans formation) ajustent leur évaluation en fonction du rendement des élèves beaucoup moins que les derniers (ceux avec formation).

- **Énoncé 052** : Dans mes contacts avec mes élèves, j'établis une relation de camaraderie.

Tableau croisé		PSY		Total
		1,00 oui	2,00 non	
Q052 Dans mes contacts avec mes élèves, j'établis une relation de camaraderie	1 fortement en désaccord	1,6	3,4	2,6
	2 en désaccord	18,5	12,2	15,1
	3 plus ou moins d'accord	37,1	23,8	29,9
	4 en accord	31,5	39,5	35,8
	5 fortement en accord	11,3	21,1	16,6
Total		100,0	100,0	100,0

Dans notre esprit, un enseignant professionnel ne voudra pas nécessairement aller jusqu'à

établir avec ses élèves une relation de camaraderie, car qu'il le veuille ou non, il doit garder une certaine distance entre lui et ses élèves. Cela ne l'empêchera pas de faire le nécessaire pour être aimable et pour avoir toute l'empathie nécessaire à l'endroit de ses élèves. Ici, les gens avec une formation psychopédagogique semblent avoir saisi cette nuance, puisque leur degré d'accord avec cet énoncé (42,8%) est très inférieur à celui des autres (60,6%), une autre différence de 18 points. Ils comprennent donc que devenir camarade ou « *chum* » avec ses élèves présente plus d'inconvénients que d'avantages et que même s'il faut assurer une excellente relation affective avec ses élèves, il faut en même temps savoir garder une certaine distance, ce qu'ils semblent mieux comprendre que leurs collègues sans formation psychopédagogique.

- **Énoncé 073** : J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels.

Tableau croisé		PSY		Total
		1,00 oui	2,00 non	
Q073 J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels	1 fortement en désaccord	1,9	2,2	2,1
	2 en désaccord	15,4	7,4	10,9
	3 plus ou moins d'accord	27,9	21,5	24,3
	4 en accord	35,6	34,1	34,7
	5 fortement en accord	19,2	34,8	28,0
Total		100,0	100,0	100,0

Cet énoncé donne des résultats plutôt contraires à ce qui est attendu, car ce sont les gens sans formation psychopédagogique qui sont plus en accord avec l'énoncé (68,9%) contre (54,6%) pour les gens qui ont de la formation, donc un manque à gagner de 14 points pour ces derniers. Nous ne savons pas au juste ce qui a pu provoquer de tels résultats. Il est possible que les gens formés en psychopédagogie aient pensé à toutes les implications professionnelles que cela implique de développer les talents individuels de leurs élèves et qu'ils aient jugé pour cela qu'ils n'ont pas assez le temps ou les moyens pour le faire, alors que les autres ont jugé qu'ils le font déjà parce qu'ils ignorent l'ampleur de la tâche. Pour vraiment comprendre ce qu'il y a derrière ce choix, il faudrait retrouver pour chaque répondant ses propres commentaires, ce qui, tout en étant possible, est assez complexe. Nous ne ferons pas ici cet effort supplémentaire, mais nous savons que ce serait possible d'obtenir des explications plus détaillées pour les gens qu'une telle question intéresse vraiment.

Conclusion de cette section

Nous voilà donc devant un petit nombre d'énoncés où la distinction se fait quand même entre les collègues ayant reçu une certaine formation en psychopédagogie et ceux qui n'en ont pas reçu. Dans le but de faciliter le travail à ceux qui voudraient arriver à une meilleure compréhension de cette situation, nous avons dressé dans l'**annexe (07)**, la liste fournissant le détail de la formation psychopédagogique suivie par des collègues du réseau, détail que les répondants ont inscrit dans le cadre de notre enquête, lorsqu'ils ont coché la case affirmant qu'ils ont acquis une certaine formation psychopédagogique. Cela permettra de comprendre un peu mieux ce que ces collègues veulent dire au juste quand ils affirment avoir suivi cette sorte de formation.

Toutefois, nous sommes quand même étonnés de voir le petit nombre d'énoncés où il existe une différence entre les gens ayant suivi des formations en psychopédagogie et ceux qui n'en ont pas. Peut-être que cela est explicable par le fait que la formation suivie n'est pas très importante. Dans un éventuel retour à ce questionnaire dans une version améliorée, on pourra faire correspondre le degré de formation avec celui de la différence marquée, et peut-être qu'alors cette différence se verrait dans beaucoup d'autres énoncés qui ne sont pas sortis ici en raison de cette confusion. Encore une fois, ce serait un point à approfondir pour les gens que cela intéresse. Quant à nous, nous ne pouvons malheureusement pas nous y arrêter pour une double raison : d'un côté, nous pris les précautions pour distinguer les diverses formations psychopédagogiques que les gens ont suivies, et d'autre part, nous ne pouvons pas faire la corrélation entre les gens ayant fait une véritable formation dans ce domaine et ceux qui n'ont qu'effleuré la question avec un cours, un atelier ou quelques petites activités circonstanciées.

Conclusion

Nous avons travaillé sur quatre fronts pour réaliser cette recherche qui nous a occupé durant les quatre dernières années.

Le premier front a consisté à cerner ce qui pouvait constituer le cœur de nos attitudes et de nos pratiques pédagogiques du collégial. Ce n'était point une tâche simple et qui allait de soi. On peut estimer qu'en gros, c'était l'objet de notre première préoccupation qui a abouti au questionnaire dans ses trois catégories, ses treize sections et ses cent cinq énoncés.

Le deuxième front a consisté à créer l'instrument interactif pour y loger ce questionnaire et en prévoir les diverses modalités de passation en ligne, de simplification de l'interface électronique, et de conception d'une forme d'interaction qui devait avoir pour effet, d'une part, d'entretenir l'intérêt du répondant, et, d'autre part, d'amener ce dernier à nuancer ses choix et à dévoiler une partie de sa propre expérience pédagogique. Cela a abouti d'abord au programme qui devait gérer toute cette opération, et ensuite au fichier contenant les données entrées par les usagers, qui ont permis l'écriture de ce rapport.

Le troisième front a consisté en une sorte de campagne promotionnelle visant à faire connaître le projet à l'ensemble du réseau collégial, dans le but d'amener le plus grand nombre de nos collègues à répondre au questionnaire à la fois par des choix de réponses et par des commentaires permettant de mieux comprendre le point de vue exprimé par les choix chiffrés. Le travail sur ce front donnera lieu à une participation non négligeable d'un peu plus de cinq cents cinquante collègues du réseau.

Le dernier front a consisté à fournir des efforts soutenus pour lire, comprendre et exposer l'essentiel des idées contenues dans cette masse d'information colligée. Le travail sur ce dernier front nous a permis d'écrire le présent rapport que nous terminons et que nous rendons disponible à toute la communauté collégiale.

Dans l'introduction, nous avons montré l'articulation de ce rapport à travers les cinq chapitres qui le constituent. Nous n'y reviendrons pas ici dans le cadre de cette conclusion. Plutôt que de revenir aux étapes parcourues, nous aimerions orienter notre réflexion vers ce qui reste à faire si nous voulons que cette recherche porte des fruits et si nous voulons lui épargner le douloureux

sort qui attend souvent les meilleures recherches : celui de finir sur les tablettes des bibliothèques. Il est à noter qu'en matière de mise sur tablettes notre sort est déjà amélioré, car maintenant les recherches PAREA sont placées sur le réseau Internet. Cela les rend accessibles au monde entier. Mais l'on ne saura compter sur le seul fait de la disponibilité en ligne de nos rapports pour leur assurer un meilleur avenir. Pour ce faire, il faudra que nous nous occupions nous-mêmes comme nous nous occupons de nos enfants une fois que nous les avons mis au monde.

Dans cette perspective, nous aimerions travailler pour faire en sorte que cette recherche incite les collègues du réseau à tirer profit de la réflexion pédagogique qui en a émergé jusque-là. De fait, il faut admettre que ce travail de réflexion a déjà été entamé lors des visites que nous avons rendues à un très grand nombre de collègues et de cégeps de la province. Ces visites n'ont pas consisté seulement en des séances de réponses au questionnaire, mais également en des séances d'échanges autour de certains thèmes majeurs qui étaient contenus dans le questionnaire. En outre, il y a eu les enrichissantes réflexions fournies par tous les répondants à propos de chaque énoncé de ce questionnaire, et il resterait à prolonger la réflexion à partir de tout cela pour cerner des priorités sur lesquelles nous aurions à nous arrêter collectivement dans les années à venir. Il faudrait également nous soucier collectivement de dégager de la précieuse information que nous détenons sur notre pédagogie collective une réflexion critique sur nos attitudes et nos pratiques pédagogiques les plus communes.

Nous sommes conscient que, grâce au prélèvement en direct effectué à même notre expérience pédagogique collective, nous détenons en même temps que tous les répondants – puisque toutes nos données sont accessibles à tout le réseau – une information privilégiée sur notre réalité pédagogique collective. Par le biais des échanges qui ont réussi à s'établir directement ou indirectement entre les divers participants, nous avons pu repérer des zones grises où les collègues n'étant pas nécessairement unanimes dans leurs appréciations et encore moins uniformes dans leurs pratiques nous ont forcé à faire une réflexion de fond sur certains thèmes fondamentaux. Nous notons ici en particulier le thème de l'approche magistrale, de l'évaluation de nos élèves, de la relation avec eux, des travaux qu'on leur demande et des diverses façons d'envisager leur participation active et leur prise en charge de leur apprentissage. Le défi qui reste devant tout cela, c'est de faire en sorte que ces sujets importants puissent être ramenés ici et là dans le débat public et que de cela puissent émerger des initiatives locales ou provinciales pour assurer un ajustement collectif de notre réalité pédagogique à la réalité sociologique changeante de nos structures et de notre clientèle.

Heureux d'avoir entrepris ce projet périlleux, nous sommes plus que satisfait des résultats auxquels nous arrivons, résultats qui sont loin d'être statiques et qui vont au contraire nous inspirer pour une réflexion continue sur notre métier, réflexion que nous comptons alimenter

pendant plusieurs années et où l'information privilégiée que nous détenons va être pour nous une source d'inspiration et une occasion d'une constante réflexion pédagogique qui va nous habiter sans doute pour les années à venir.

En outre, plusieurs de nos collègues ont exprimé le souhait que l'outil que nous avons mis au point pour mener cette enquête puisse être adapté à d'autres besoins collectifs dans les diverses facettes et applications de la pédagogie collégiale. Beaucoup ont remarqué que l'approche préconisée permet un partage assez large entre les collègues du réseau, leur assurant en même temps une sortie de leur isolement individuel ou institutionnel et une garantie de la confidentialité de leurs données.

S'il devait y avoir des projets pour élargir la consultation pédagogique dans le réseau à propos de la multitude de thèmes qui peuvent nous intéresser collectivement ou pour donner suite à l'un ou l'autre des thèmes que nous avons abordés dans cette recherche et qui nécessiteraient un suivi, il nous fera plaisir d'offrir aux intéressés l'aide technique nécessaire pour que cela puisse se réaliser.

À travers les échanges que nous avons établis avec les diverses institutions collégiales de la province, nous avons senti, entre autres, une urgence à travailler et à partager sur le thème de la relève pédagogique au collégial. Au moment où un nombre astronomique de nos collègues d'expérience quittent le réseau pour rentrer dans la quiétude de leur retraite, il serait peut-être approprié, voire même urgent, d'adapter notre outil de cueillette de données pour faire participer et faire interagir entre eux ces pionniers qui s'en vont, afin de garder une trace visible et utile de leur expertise collective. Il y aurait là une possibilité d'une fructueuse recherche à entreprendre à travers le réseau et dans laquelle l'outil mis au point pour cette recherche pourrait jouer un rôle important. Pour un tel projet ou pour d'autres qui pourront émerger dans le réseau, nous affirmons notre volonté de mettre notre énergie à la disposition de ceux qui voudront bien recourir à notre outil. Ce serait là une des retombées possibles de cette recherche sur l'ensemble du réseau.

Par ailleurs, il y a aussi tout un travail de réflexion supplémentaire et d'écriture à faire à partir de certaines parties de l'information colligée que nous n'avons pas exploitées. Nous promettons de compléter cette tâche et de proposer à cet effet quelques articles à nos revues pédagogiques. Et maintenant que nous avons un peu de recul par rapport à l'ensemble de cette vaste opération que nous menons depuis quatre ans, nous allons pouvoir en communiquer les résultats dans le cadre des colloques annuels de l'ARC et de l'AQPC et partout dans le réseau où les collègues voudront bien nous faire une place dans le cadre de leur planification pédagogique. Nous pouvons donc dire en finissant la rédaction de ce rapport que notre projet de recherche est terminé, mais que

notre mission n'est pas encore tout à fait accomplie et qu'il nous faudra déployer encore beaucoup d'énergie pour continuer à réfléchir nous-même et à faire réfléchir nos collègues sur l'essence de leur métier et sur les nombreux thèmes que nous avons à peine effleurés dans cette recherche.

Bibliographie

ALAIN, M. (1973). L' ORORE : L'opération réflexion objectifs recherche expérimentation. Jonquière, Collège de Jonquière.

ALAVA, S. (1995). Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. Éducation permanente.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (1980). La pédagogie du projet : une pédagogie de la libération. (Montréal, Alliance des professeurs de Montréal, et Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec). Montréal, La Maîtresse d'école.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ? (p. 28-40), De Boeck et Larcier.

AMÉGAN, S. (2000). Pour une pédagogie active et créative. Sillery, Presses de l'Université du Québec.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (1967) , Improving college teaching, Washington, D.C., American Council on Education.

AMIOT, G. (1992). Les liens entre la compétence, le concept de soi et le développement du sentiment de compétence d'un groupe de finissantes de formation collégiale en soins infirmiers : mémoire présenté à la Faculté de l'éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation.

ANADON, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), L'enseignant un professionnel (p. 1-20). Sainte-Foy , Presses de l'Université du Québec.

ANDRÉ, J. (1992). Pour un retour au sujet – Petit historique de la réflexion pédagogique. Cahiers pédagogiques, 302, 24-25.

ANGERS, P. (1976). Les modèles de l'institution scolaire. Trois-Rivières : Centre de développement en environnement scolaire.

Archambault, G et Rachel Aubé (1996). Le suivi personnalisé des élèves à risqué dans leur transition du secondaire au collégial. Rapport de recherche.

ARCHAMBAULT, G. (1995). Culture, compétence et formation des maîtres, Pédagogie collégiale, 8(4), 8-9.

ARCHAMBAULT, G. (1998). 47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre, Sainte-Foy, Les Presses de l'université Laval.

ARCHAMBAULT, G. (1998). La gamme des émotions, Montréal, Éditions Face-à-face.

ARCHAMBAULT, G. et AUBÉ, R., (1998). Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial, Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches, (Rapport PAREA).

ARCHAMBAULT, G. (1999). Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial , Instruments autodiagnostiques, Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep Beauce-Appalaches, (Rapport PAREA).

ARCHAMBAULT, G. (2000). 47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre. Deuxième édition, Québec : Presses de l'Université Laval.

ARCHAMBAULT, J. (1996). Vers une gestion éducative de la classe. Montréal, G. Morin.

ASSAAD, F. (1987). Teaching Problem Solving and Creative Thinking. Saint-Lambert, Champlain Regional College, St. Lambert-Longueuil Campus.

ASSAD, F. et R. Antonius (1998). Démarches d'intégration des acquis. Montréal : CEC.

ASSAAD, F.(1990). Problem Solving and Creative Thinking in CEGEP Curriculum : Evaluation, Recommendations, Course Proposals and Annotated Bibliography. Saint-Lambert , Champlain Regional College, St. Lambert-Longueuil Campus..

ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE AU COLLÉGIAL. (1995). Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'Éducation. ARC.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (1982). Actes du colloque de fondation de l'AQPC, tenu les 4 et 5 juin 1981 à Saint-Hippolyte, Québec, sur le thème : « Les modes pédagogiques », Montréal, AQPC.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (1987). Enseigner au cégep : actes du 6e Colloque annuel tenu au Château Frontenac, Québec.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE UNIVERSITAIRE EN FORMATION DES MAÎTRES (1995). Actes du quatrième colloque de l'AQUFOM, tenu à Sherbrooke en 1994 sur le thème : « Nouveaux défis pour la formation des maîtres », Sherbrooke, Éditions du CRP.

ASTD. (1979). « A self-Development Process For Training and Development Professionals», Training and Development Journal.

AUBÉ, R. (1992). Ce que les élèves attendent des professeurs et du collègue. Résultats d'un sondage mené en 1992, Cégep Beauce-Appalaches.

AUBIN, R. (1988). Modèle d'assistances pédagogiques complémentaires : rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, R. Aubin.

AUDY, P., RUPH, F. et RICHARD, M. (1992). La prévision des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel. Document inédit présenté dans le cadre d'un colloque Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

AUGER, D. (1996). La formation par projet et l'enseignement stratégique. rapport de recherche (PAREA), Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke.

- AYLWIN, U. (1992). La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- AYLWIN, U. (1994). Petit guide pédagogique. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- AYLWIN, U. (1996). Transformera-t-on enfin la pédagogie? In *Pédagogie collégiale*, 9(4), 16-20.
- AYLWIN, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 25-31.
- AYOTTE, R. et PROULX, J. (1992). Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer, Conseil supérieur de l'éducation, Québec,
- BAILLAUQUÈS, S. (1990). La formation psychologique des instituteurs. Paris, Presses universitaires de France.
- BARBEAU, D. (1992). L'évolution du réseau collégial. in Jean-Pierre GOULET, Enseigner au collégial, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1995, p. 27-42.
- BARBEAU, D. (2002). La classe : un miroir du professeur et de son enseignement. Montréal, Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au post-secondaire, et Association québécoise pour la pédagogie collégiale, .
- BARBEAU, D. et Laliberté, J. (1986). Attentes des professeurs à l'endroit du service de développement pédagogique en matière de perfectionnement et autres activités de soutien pédagogique. Rapport d'une recherche-action. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- BARBEAU, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). Sur les chemins de la connaissance – La motivation scolaire. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- BEAUCHAMPS, Y. et autres (1985). Vers un meilleur passage secondaire-cégep, Collège André Laurendeau.
- BEAUCHESNE, C (1991). Le professeur de Cégep : un maître en humanisme? : enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- BEILLEROT, J. (1988). Voix et voies de la formation. Paris, Éditions universitaires.
- BÉLISLE, C. et Linard, M (1996). «Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?», In *Éducation permanente*, no 127 (2).
- BELL, L. (1991). Approaches to the professional development of teachers. In L. Bell et C. Day (dir.), *Managing the professional development of teachers* (p. 3- 22), Milton Keynes (G.-B.), Open University Press.
- BELLEAU, J. (2000). Planification de mon enseignement. Lauzon, Cégep de Lévis-Lauzon.
- BENGLÉ, N. (1993). L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus sociopsychologiques dans le secteur des services. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-

Foy, Québec.

BERGERON, L. (1992). *Stratégies pédagogiques pour les laboratoires de psychologie : rapport de recherche (PAREA)*, Montréal, Collège de Maisonneuve.

BERNIER, B. et autres (1989). *Approches pédagogiques et guides didactiques : système de dépistage et projet d'étude pour les élèves en difficultés d'apprentissage. Tome 2*, Cégep de Rimouski.

BERTHELOT, M. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs?* Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

BERTRAND, M. (1994). *Pratiques d'éducation interculturelle au cégep : répertoire analytique et critique : rapport de recherche (PAREA)*. Saint-Laurent, Vanier College.

BERTRAND, Y. (1992). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa, Éditions Agence d'Arc inc.

BESSETTE, S. (1998). *La diversité dans la classe : des enseignements de l'éducation des adultes. Pédagogie collégiale*, 11(4), 6-9.

BESSETTE, S. (1999). *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier. Étude des pratiques pédagogiques avec ces groupes*. Document accessible à l'adresse URL : <<http://www.cdc.qc.ca/pages/bessette.html>>.

BESSETTE, S. (2000). *Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes*. In *Pédagogie collégiale*, 13(4), 4-11.

BLAIS, V. (1978). *Évaluation d'une méthodologie d'enseignement sur le terrain*. Sherbrooke, Collège de Sherbrooke.

BLOOM, B. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 domaine cognitif*, Montréal, Éditions nouvelles, Traduction de l'original (1956) par Marcel Lavallée.

BOISVENU, P. (1977). *Perception de la méthode audio-tutorale chez les étudiants*. Longueuil, Collège Édouard-Montpetit.

BORDELEAU, C. (1999). *L'art d'enseigner : principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Boucherville, G. Morin.

BOURASSA, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy, PUQ.

BOUDREAU, R. (1988). *Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en «apprentissage expérientiel supervisé» au niveau collégial*. Coll. Études et réflexion, Montréal, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (Fédération des cégeps).

BOURDONCLE, R. (1991). *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-92.

BOURDONCLE, R. (1993). *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*. In *Revue française de pédagogie*, (105), 83-119.

- BOUTHILLIER, L. (1996). Guide de l'enseignant de l'ordre collégial. Montréal : L. Bouthillier.
- BOUTIN, G. et L. Julien (2000). L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants. Montréal, Éditions Nouvelles.
- BROSSARD, L. (1996). L'élève, citoyen du village global, deuxième partie : que faut-il faire apprendre aux jeunes ? Publié dans Vie pédagogique, vol. 98 (mars-avril), p. 20-22
- BRUMER, J. (1983). Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire. Paris, Presses universitaires de France.
- BUBER, M. (1959). La vie en dialogue. Paris, Aubier Montaigne.
- BURLEY, J.E. (1985). Metacognition : Theory and Application for College Readers. Washington, D.C. : Department of Education, Educational Resources Information Center.
- BUYSE, R. (1935). L'expérimentation en pédagogie, (tome 1). Bruxelles, Lamertin.
- CALDERHEAD, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. In Teaching and Teacher Education, 5(1), 43-51.
- CAMPEAU, R. (2001). La réussite scolaire au collégial : entre la solution politique et l'acharnement pédagogique. In Pédagogie collégiale, 14(4), 27-32.
- CANTIN, R. (1998). Intégration d'approches par problèmes en sciences de la nature : phase 1; intégration d'une activité de synthèse en fin de programme. Rimouski, Collège de Rimouski.
- CAOUILLE, C. (1998). Se réaliser au cégep. In Pédagogie collégiale, 12(1), 15-17.
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL (2001), Trousse 7 : modèles d'apprentissage. Québec, Carrefour de la réussite au collégial.
- CÉGEP-RÉALITÉ (1972). Si le Cégep m'était conté.... Sherbrooke, Les Presses coopératives.
- CENTRE D'INITIATIVES PÉDAGOGIQUES ÉTUDIANTES DU QUÉBEC (1984). Un projet de concertation? Montréal, Centre d'initiatives pédagogiques étudiantes du Québec (C.I.P.E.Q).
- CHAMBERLAND, G, L. Lavoie et D. Marquis (1995). Vingt formules pédagogiques. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- CHAMPY, P. et Étévé, C. (1994). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris, Nathan.
- CHARENTE, R. (1998). Pédagogie, performance, professionnalisme : amélioration de la pratique professionnelle de l'enseignement. Vanier, Ont., CFORP.
- CHARLIER, B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants. Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- CHBAT, J. et J.-D. GROLEAU (1998) Stratégies d'apprentissage et sémantiques. Montréal, Collège André-Grasset et Collège Jean-de-Brébeuf , Direction pédagogique, Service de la recherche.

CHRISTENSEN, C. R., Garvin, D. A. et Sweet, A. (1994). Former à une pensée autonome – La méthode de l'enseignement par la discussion (Traduit de l'anglais par Larry Cohen). Bruxelles, De Boeck Wesmaël.

CIFALI, M. (1994). Le lien éducatif – contre jour psychanalytique. Paris, Presses universitaires de France. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001). Rapport synthèse – Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de la formation générale des programmes d'études. Québec, Gouvernement du Québec.

COLLÈGE AHUNTSIC (1979). Les Stratégies d'enseignement. Montréal, Collège Ahuntsic.

COLLÈGE AHUNTSIC (1991). Éléments d'intervention pédagogique auprès d'étudiants de milieu collégial dans un contexte d'aide à l'apprentissage. Montréal, collège Ahuntsic.

COLLÈGE BOIS-DE-BOULOGNE (1997). Dossier enseignement. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.

COLLÈGE DE CHICOUTIMI (2000). Les TIC et la réussite éducative au collégial : rapport de recherche. Chicoutimi, Collège de Chicoutimi.

COLLÈGE DE RIMOUSKI (1981). La Pédagogie progressiste, une pédagogie au service des classes populaires : historique, orientations générales, travaux et projets d'un groupe de l'Est du Québec. Rimouski, Collège de Rimouski.

COLLÈGE VANIER (1987). Engaging the Learner : an Anthology of Teaching Strategies. Saint-Laurent, Vanier College.

COLLOQUE RUBY KNAFO SUR L'APPROCHE COMMUNICATIVE (1982). L'Approche communicative dans l'apprentissage. Saint-Laurent, Collège Vanier.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec, Ministère de l'Éducation.

CONDAMIN, A. (1997). Au risque d'être soi : crise professionnelle : des enseignants se racontent. Sainte-Foy, Éditions Septembre.

CONSEIL DES COLLÈGES (1990). Vers l'an 2000 – Priorités de développement de l'enseignement collégial. Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1992). L'Enseignement collégial ou son équivalent, dans quelques provinces et pays : étude exploratoire. Québec, Conseil des collèges.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). La condition enseignante. Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). L'intégration des savoirs au secondaire :

au coeur de la réussite scolaire, Avis au ministère de l'éducation et à la ministre de l'enseignement supérieur et de la science. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991a). La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991b). L'intégration des savoirs : un enjeu éducatif fondamental. Publié dans la revue Pédagogie collégiale, vol. 5, no 1, p. 43-44.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). Des conditions de réussite au collégial. Réflexions à partir de points de vue étudiants. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995a). Vers la maîtrise du changement en éducation. Québec, (Rapport annuel 1994-1995), Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995b) Des conditions de réussite au collégial – Réflexions à partir de points de vue étudiants. Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Québec, Gouvernement du Québec. Avis au ministère de l'éducation, mai 2000.

CORNELL, L., Cornelle, R., Dickie, H., Elizof, J., Farrell, A., Kubanek, A.-M. et Waller, M. (1990). Easing the Transition from Secondary School to College. Sainte-Anne-de-Bellevue, Collège John Abbott.

CORRIVEAU, L. (1986). Tensions et tendances dans les cégeps d'aujourd'hui. Recherches sociographiques, XXVII(3), 385-419.

CORRIVEAU, L. (1991). Les cégeps : questions d'avenir.. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture d'éducation, Université de Sherbrooke.

CÔTÉ, R. (1992). Psychologie de l'apprentissage et enseignement : une approche modulaire d'autoformation. Boucherville.

DANIS, C. (1980). Les Modèles d'intervention en éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

DE VECCHI, G. (1992). Aider les élèves à apprendre. Paris, Hachette.

DE VECCHI, G. (1994). Aider les élèves à apprendre : paradoxes et dérives. France, Institut universitaire en formation des maîtres.

- DE VECCHI, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris, Hachette.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, UNESCO, O. Jacob.
- DESAULNIERS, J.-P. (1998). *La séduction pédagogique*. In A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation – Repères et perspectives philosophiques* (p. 85-101). Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Collection Mentor.
- DÉSILETS, J. (1988). *La méthode LOGOS, un virage pédagogique*. Rimouski. Collège de Rimouski.
- DÉSILETS, J. et autres (1989). *Le cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants*. Fédération des cégeps.
- DESLAURIERS, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative – Guide pratique*. Montréal, McGraw Hill.
- DESSUREAULT, G. (1981). *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial (Volume 1 – Formation et perfectionnement)*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former des enseignants?* Paris, ESF.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1980). *Ressources et pratiques pédagogiques : rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps 1978*. Montréal, Direction générale de l'enseignement collégial.
- DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE (1986). *Auto-appréciation sur les pratiques administratives et pédagogiques : questionnaire aux directions d'écoles*, Québec.
- DORAIS, S. (1990). *Réflexion en six temps sur l'approche programme*. Publié dans la revue *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 1, p 37-41.
- DORAIS, S. (1994). *Comparaison entre le discours officiel et le discours spontané d'enseignants sur la formation fondamentale dans le curriculum collégial*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- DOYLE, W. (1986) *Classroom Organization and Management*. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching – A Project of the American Educational Research Association* (p. 392-431). New York (NY), Macmillan.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- DUBÉ, L. (1990). *Psychologie de l'apprentissage* (2e éd.). Sillery, Presses de l'Université du

Québec.

DUBOIS, J.-G. (1997). La qualité pédagogique du logiciel éducatif. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.

DURANLEAU, I. et autres (1991). Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage. Collège de Sherbrooke.

DUTIL, L. et POULIOT, S.(1992). Les étudiants de cégep 1990, synthèse des besoins des étudiants, Cégep Beauce-Appalaches, 1992

ERICKSON, G. (1989). A Constructivist Approach to the Learning of Science : Collaborative Research with Science Teachers. Montréal, UQAM, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation.

FALARDEAU, É (2002). La préparation à la lecture pour former de meilleurs lecteurs. Montréal, Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au post-secondaire, et Association québécoise pour la pédagogie collégiale.

FAUCHER, G. (1991). Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain. Pédagogie collégiale, 4(4), 33-38.

FAULKNER, M. (2001) La place de l'enseignant dans la réforme : expression d'un malaise. Pédagogie collégiale, 15(2), 44-46.

FAURE, E. et al, (1972). Apprendre à être : Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation. Paris, UNESCO-Fayard.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1975). Pratiques et expérimentations pédagogiques, info-doc. 1975 : document d'information. Montréal, Fédération des cégeps.

FEIMAN-NEMSER, S. et Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (dir.), Handbook of research on teaching (p. 505-526). New York, MacMillan.

FERNANDEZ, J. et Delisle, M. (1988). PERFORMA : un modèle de perfectionnement d'enseignants interinstitutionnel et individualisé. Éducation permanente, (96), 161-168.

FILLOUX, J. (1974). Le contrat pédagogique – Le discours inconscient de l'école. Paris, Dunod:

FONTAINE, S. (1993). L'activité pédagogique : bilan et perspectives de renouveau. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications.

FORCIER, P. (1992). Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement. In Pédagogie collégiale, 5(4), 23-28..

FROST, S.H. (1990). Educational Improvement Through Academic Advising: Advisor Attitudes and Practices That Make a Difference; A paper presented to the Annual meeting of the Southern Association for Institutional Research, Fort Lauderdale.

FROST, S.H. (1991). Academic advising for Students Success; A System of Shared Responsibility ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3, The George Washington University, 1991

- FUSTIER, M. et Fustier, B. (1980). La résolution de problèmes, méthodologie de l'action : base de toute formation continue. Connaissance des méthodes. Applications pratiques. (2e éd.) Paris, ESF.
- GAGE, N. L. (1978). The Scientific Basis of the Art of Teaching. New York (NY), Teachers College Press.
- GAGNON, C. et alii (1993). Résultats Plus, Thetford Mines, Collège de la région de l'Amiante.
- GAGNON, C. LASNIER, F. et autres (1993). Résultats Plus, Collège de la région de l'Amiante, Thetford Mines.
- GAUDREAU, A. (1987). Grandeurs et misères de l'enseignant de cégep. Saint-Hyacinthe, Collège de Saint-Hyacinthe, Centre des ressources didactiques.
- GAUTHIER, C. (1993). La raison du pédagogue. In M. Mellouki, M. Tardif et C. Gauthier (dir.), Le savoir des enseignants : que savent-ils? (p. 187-206). Montréal, Les Éditions Logiques.
- GAUTHIER, C. et M. TARDIF, dir. (1996). La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal, Gaëtan Morin éd.
- GAUTHIER, C. et al. (1997). Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GAUTHIER, C. et Jeffrey, D. (dir.) (1999). Enseigner et séduire. Sainte-Foy, Université Laval.
- GAUTHIER, C. et Jeffrey, D. (dir.) (1999). Enseigner et séduire. Sainte-Foy, Université Laval.
- GAUTHIER, C., Martineau, S. et Tardif, M. (1994). À la recherche d'une base de connaissances en enseignement. In Pédagogie collégiale, 8(2), 31-35.
- GAUTHIER, R. (1978). Les Activités d'apprentissage. Montréal, Collège Marguerite-Bourgeoys, Services éducatifs.
- GAYET, D. (1995). Modèles éducatifs et relation pédagogique. Paris, Armand Colin.
- GENDLIN, E. (1972). «Une théorie du changement de la personnalité», Traduction de «A Theory of Personality Change», in P. Worchel et D. Byrne. (1964), Personality Change., New-York.
- GILLET, P. (1987). Pour une approche pédagogique, ou L'enseignant praticien. Paris, Presses universitaires de France.
- GINGRAS, P.-É. (1992). L'origine des Cégeps. Publié dans la revue Pédagogie collégiale, vol. 6, no 2, p. 4-7.
- GINGRAS, P.-É. (1993a). Les cégeps, d'hier à demain. 5. Le perfectionnement des enseignants. In Pédagogie collégiale, 7(1), 5-8.
- GINGRAS, P.-É. (1993b). Une appréciation prospective de PERFORMA. Rapport de recherche. Sherbrooke, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

GOHIER, C. et autres., (1999). *L'enseignant un professionnel*. Montréal, Presse de l'Université du Québec.

GOHIER, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 21 à 56). Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

GOULET, J.-P. (1993). Les orientations pour les collèges du XXI^{ème} siècle : avant d'aller plus loin... s'il n'est pas déjà trop tard. Publié dans la revue *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 4, p. 9-11.

GOULET, J.-P. (1994). Pour en finir avec la réforme : ne jetez pas vos vieilles choses, elles pourraient toujours servir. Publié dans la revue *Pédagogie collégiale*, vol. 8, no 2, p. 18-25.

GOULET, J.-P. (1995). À la recherche des fondements éducatifs d'une approche par compétences. In J.-P. Goulet (dir.), *Enseigner au collégial* (p. 169-181). Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.

GRAVEL, S. (1995). Le développement de compétences réflexives chez des étudiantes en techniques d'éducation en services de garde à travers une démarche de micro-animation : mémoire de maîtrise. Sherbrooke, S. Gravel et J. Tremblay.

GRÉGOIRE, R. (1980) Étude de la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de cégep, ou, L'autre cégep; Guide des stages de la formation pratique des étudiants-maîtres en milieu scolaire : document en consultation, Québec, Direction générale du développement pédagogique.

GRÉGOIRE, R., Turcotte, G. et Dessureault, G. (1986). Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes des cégeps ou L'autre cégep. Québec, Conseil des collèges.

GRISÉ, S. (1997). L'enseignement des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences. Montréal, Comité mixte Performa, Délégation collégiale.

GROUPE DE TRAVAIL DE PERFORMA (1998). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. In *Pédagogie collégiale*, 21(1), 23-27.

GUAY, R. (1994). L'encadrement pédagogique des professeurs enseignant au collégial : une étude de cas. Thèse de doctorat non publiée, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

HADÉ, D. et Raymond, D. (2000) Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC). Document de travail. Performa, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

HAMELINE, D. (1987). *La liberté d'apprendre, situation II*. Paris, Les Éditions ouvrières.

HANNOUN, H. (1996). *Les paris de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France, collection Éducateur.

HARGREAVES, A. et Fullan, M. G. (dir.) (1992). *Understanding teacher development*. Teacher

development series. New York, Teachers College Press.

HERBERT, G. (1995). Le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes. In *Pédagogie collégiale*, 8(3), 14-17.

HERZBERG, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme*, Paris, Entreprise moderne d'édition. Institut national de la recherche scientifique (1976), Questionnaire PERPE,

HOUSAYE, J. (1989). *Le triangle pédagogique*. Suisse, Peter Lang.

HOWE, R. et Ménard, L. (1994). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages : étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Rapport de recherche. Laval, Collège Montmorency.

HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris, Delachaux et Niestlé.

HUBERMAN, M. (1992). *Teacher development and instructional mastery*. In A. Hargreaves et M. G. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p. 122-143). New York, Teachers College Press.

HUBERMAN, M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes*. (Traduit de l'anglais par Catherine De Backer et Vivian Lamongie). Bruxelles, De Boeck.

HUBERMAN, M., Grounauer, M.-M. et Mart, J. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris, Delachaux et Niestlé.

INCHAUSPÉ, P. (1986). *Enseigner au cégep, qu'est-ce que cela veut dire?* Montréal, Collège Ahuntsic.

INCHAUSPÉ, P. (1992). *L'avenir du Cégep*. Montréal, Liber.

INCHAUSPÉ, P. (1996) *À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation*. In *Pédagogie collégiale*, 10(1), 18-26

INCHAUSPÉ, P. (1998). *Les programmes d'études : essayons d'y voir clair*. *Pédagogie collégiale*, 12(1), 8-14.

JOBERT, G. (1989). *Identité professionnelle et formation continue des enseignants*. In *Éducation permanente*, (96).

JOHN ABBOTT COLLEGE (1975). *A new way of learning : the developmental studies cluster*. Sainte-Anne-de-Bellevue.

JULIEN, S. et autres (1991). *Expérimentation de nouvelles stratégies d'apprentissage*, Cégep de Matane.

KEMP, D. (1992) *Mettre fin au décrochage scolaire : comment désamorcer une bombe*. S.l.: S.N.

KERWIN S. et BATEMAN, D. (1991). *The development and assessment of the success-in-*

college project, Champlain Regional College.

KIRBY, P. (1979). Cognitive style, learning style and transfer skill acquisition. Columbus, Ohio : National Center for Research in Vocational Education.

KOLB, D. A. (1984). Experiential learning : Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall.

KREMER-HAYON, L., Vonk, H. et Fessler, R.. (dir.). (1993). Teacher professional development : A multiple perspective approach. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.

KUBANEK, A. M. et Waller, M. (1994). Poser des questions avec assurance. In Pédagogie collégiale, 8(2), 13-17.

KUBANEK, A. M. et Waller, M. (1995). Une question de relation. In Pédagogie collégiale, 8(4), 23-27.

LABELLE, J.-M. (1996). La réciprocité éducative. Paris, Presses universitaires de France.

LABELLE, J.-M. (1997). L'éveilleur-éveillé : identité nouvelle de l'enseignant? In Cahiers pédagogiques, 356, 63-66.

LABELLE, J.-M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne. In C. Danis et autres. (dir.), Apprentissage et développement des adultes (p. 103-122). Montréal, Les Éditions Logiques.

LABELLE, J.-M. (1999a). La réciprocité éducatrice des personnes, fondement de l'éducation des adultes. In Former des adultes en église (p. 93-110).

LABELLE, J.-M. (1999b). Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers. In Perspectives documentaires en éducation, 148, 7-13.

LABELLE, J.-M. (2000). Se devancer pour se rejoindre. In Cahiers pédagogiques, numéro thématique sur l'éducabilité, 49-50.

LAFLAMME, B. (1989). État de la situation de la formation pratique des enseignants et des enseignantes dans les universités du Québec. Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche et du développement, Direction de la recherche.

LAFORTUNE, L. (1992). Dimension affective en mathématiques – Recherche-action et matériel didactique. Mont-Royal, Modulo.

LAFORTUNE, L. (1994). Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage : rapport de recherche PAREA. Montréal, Éditions Logiques

LALANDE, A. (1968). Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Paris, Presses universitaires de France.

LALIBERTÉ, J. et Dorais, S. (1999). Un profil de compétence du personnel enseignant du collégial. Collection PERFORMA . Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- LAMONTAGNE, C.,(1981). *La Prescription pédagogique*. Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris, Presses universitaires de France.
- LANGÉVIN, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. In Actes du 16e colloque de l' Association québécoise de Pédagogie collégiale (p. 1-11). Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- LANGÉVIN, L. (1997). Établir la relation par le soutien à l'apprentissage. In *Pédagogie Collégiale*, 10, no 1, oct. 1996, p. 33-35, Montréal.
- LANGOUET, G. (1985). *Suffit-il d'innover? : l'exemple des collèges*. Paris, Presses universitaires de France.
- L'ARCHEVÊQUE, D. (1997). *La collégialité au collégial : au-delà de l'approche-programme*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- LAROSE, S. et ROY, R. (1991). L'aide à l'apprentissage: modèle théorique, dépistage, intervention et évaluation, Communication présentée au colloque de l'AQPC, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- LAUZON, M., (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale, collège de Maisonneuve, (Rapport PAREA)*.
- LAVE, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin et J. Lave (dir.), *Understanding practice : perspectives on activity and context* (p. 3-32). New York, Cambridge University Press.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal, Guérin.
- LEMIEUX, J. (1992). *Méthodes d'enseignement et instruments d'apprentissage favorisant le transfert de la pratique des techniques de relaxation : guide de l'enseignant*. Montréal, Bibliothèque nationale du Québec.
- LESCANNE, G. et Vincent, T. (1986). *15-19 ans – Des jeunes à découvrir*. Paris, Cerf.
- LESSARD, C. (1986). La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. In *Repères, essais en éducation*, (8), 135- 189. Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal.
- LESSARD, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 – Histoire,structure, système*. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal, collection Éducation et formation. E. H. Erikson (dir.), *Themes of Work and Love in Adulthood* (p. 265-290). Cambridge (MA), Harvard University Press.
- LESSARD, C., (1998). Virage dans la formation des maîtres, ici et ailleurs : entrevue avec Claude Lessard, par Arthur Marsolais et Luce Brossard, In *Vie pédagogique*, no 108, sept.-oct. 1998, p. 5-7.
- LESSARD, C., Lahaye, L. et Tardif, M. (1988). *Des approches sociologiques de la formation des*

maîtres. Recherche et formation, (4), 51-66.

LÉVESQUE, N. (1986). Étude de la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de cégep. Résumé. Québec, Conseil des collèges.

LEVY, B. et Servan-Schreiber E. (1997). Les secrets de l'intelligence, Cédérom, Paris: Ubi Soft.

LEWIS, L. H. et Williams, C. J. (1994). Experiential learning : past and present. In L. Jackson et R. S. Caffarella (dir.), Experiential learning, a new approach (p. 5-16). San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

MAHEU, L. et Robitaille, M. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In C. Lessard, M.

MALENFANT, É. 1992. L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants. In Pédagogie collégiale 6(1), 11-15.

MALONEY BLAIS, Y. (1981). L' acquisition de trois méthodes de travail scolaire : la prise de notes de cours, la recherche en bibliothèque, la présentation de travaux scolaires et leur relation avec l'apprentissage de notions de psychologie au niveau collégial : rapport final d'expérimentation présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme de subvention à l'innovation pédagogique. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.

MASLOW, A. H. (1954). Motivation and Personality. San Francisco (CA), Harper.

MAXWELL, M. (1980). Improving student learning skills. San Francisco, Jossey-Bass.

MCKEACHIE, W. J. (1978). Teaching tips : a guidebook for the beginning college teacher. Toronto, D. C. Heath.

MEIRIEU, P. (1987). Apprendre ... oui, mais comment? Paris, ESF.

MEIRIEU, P. (1992). Éduquer : un métier impossible? ou Éthique et pédagogie. In Pédagogie collégiale, 6(1), 32-40.

MEYNARD, F. (1977). Les Applications pédagogiques de l'ordinateur dans les cégeps : situation en 1977. Montréal, Service général des moyens d'enseignement.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981a). L'enseignante et l'enseignant : des professionnels. Québec, Ministère de l'éducation, Direction des communications.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981b). Les Pratiques pédagogiques : questionnaire à l'intention du personnel enseignant Québec, Ministère de l'éducation, Direction des politiques et plans.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). L'enseignement supérieur : Pour une entrée réussie dans le XXIe siècle. Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). Des scénarios multiples de mise en œuvre. Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997a). Réaffirmer l'école. La réforme des curriculums d'études, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997b). Plan d'action ministérielle pour la réforme de l'éducation – Prendre le virage du succès. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998a). Statistiques de l'éducation, enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1998. Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998b). Une politique d'intégration scolaire et d'éducation culturelle : un atout pour le collégial. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MIRZA, H. (1985). Cri - pour une relation éducative, ou, Éléments pour une sémiologie du comportement créatif. Montréal, Éditions Paulines ; Paris, Médiaspaul.

MORISSETTE, D. (1990). Enseigner des attitudes? : planifier, intervenir, évaluer. Québec, Les Presses de l'Université Laval ; Bruxelles : De Boeck.

MUKAMURERA, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.

MUKAMURERA, J. (1999). Les trajectoires d'insertion des jeunes profs au Québec. In *Vie pédagogique*, (111), 24-27

NÉDONCELLE, M. (1957). Vers une philosophie de l'amour et de la personne. Paris, Aubier Montaigne.

NÉDONCELLE, M. (1977). Sensation séparatrice et dynamisme temporel des consciences. Paris, Bloud et Gay.

NOËL, B. (1991). La métacognition. Coll. Pédagogie en développement, problématiques et recherche, Bruxelles : De Boeck-Wismail.

PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. In *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

PAILLÉ, P. (1996a). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194. Université du Québec à Trois-Rivières.

PAILLÉ, P. (1996b). Analyse qualitative. Notes pour le cours ÉDU 707. Faculté des sciences de l'Éducation, Sherbrooke.

PAQUAY L. et autres. (1994). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Paris/Bruxelles, De Boeck Université.

PAQUETTE, C. (1992). Une pédagogie ouverte et interactive (Tome 1). Québec,

Québec/Amérique.

PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. Laval, NHP.

PATURET, J.-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. France, Erès, collection *Connaissances de l'éducation*.

PAYETTE, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de co-développement professionnel*. Sainte-Foy, PUQ.

PÉDAGOGIE DE LA MAÎTRISE (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? : les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris, Delachaux et Niestlé.

PÉPIN, Y. (1999). *Séduction et aversion dans le rapport pédagogique*. In C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p. 73-91). Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

PERRENOUD, P. (1992). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. In É. Mainguy, R. Toussaint et H.

PERRENOUD, P. (1993). *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*. In *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.

PERRENOUD, P. (1994a). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Genève.

PERRENOUD, P. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, Harmattan.

PERRENOUD, P. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.

PERRENOUD, P. (1996b). *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, In *Perspectives*, vol. XXVI, n°3.

PERRENOUD, P. (1996c). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* (p. 181-207). Bruxelles, De Boeck & Larcier.

PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF

PERRENOUD, P. (1998). *Gérer sa propre formation continue*, Université de Genève.

PERRENOUD, P. (1999). *Être professionnel dans l'enseignement*. In *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), p. 59-76.

PERRENOUD, P., Altet, M., Charlier, É. et Paquay, L. (1996). *Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses*. In L. Paquay, PERRON et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 93-111). Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

- PETRELLA, R. (2000). L'éducation, victime de cinq pièges. Montréal, Fides.
- POELLHUBER, B. (2001). Intégration des TIC et changements pédagogiques : une équation? Trois-Rivières, Collège Laflèche.
- POLE DE L'EST. (1996). Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence, Délégation collégiale Performa, Rimouski.
- POSTIC, M. (1994). La relation éducative (6e éd., mise à jour). Paris, Presses universitaires de France (1re éd., 1979). Paris, Presses universitaires de France.
- POSTIC, M. (1998). La relation éducative (8e éd., mise à jour). Paris, Presses universitaires de France (1re éd., 1979). Paris, Presses universitaires de France.
- POUCHAIN-AVRIL, C. (1996). Des enseignants du second degré et de leurs dynamiques identitaires. In *Éducation Permanente*, (128), 153-162.
- POUPART, J. (1981). La méthode qualitative en sciences humaines : une approche à découvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 41-47.
- PROULX, J. (1993). Enseigner mieux : stratégies d'enseignement. Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières.
- PROULX, J. et RICHARD, D. (1991) Aide à l'apprentissage: un modèle systémique d'intervention, Cégep de Trois-Rivières, tomes I et II.
- PROVENCHER, R. (1989). L'aide à l'apprentissage. Un pas de plus vers l'action. In *Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage*, Cégeps Bois-de-Boulogne et Sherbrooke.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (1994). Préparer les jeunes au 21e siècle. Québec, Direction des communications, Ministère de l'Éducation du Québec.
- RAYMOND, D., Butt, R. et Yamagishi, R. (1993). *Savoirs professionnels et formation*.
- RAYNAL, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés*. Paris, ESF.
- RIVIÈRE, B. (1996). Le décrochage au collégial, le comprendre et le prévenir. Québec, Éditions Beauchemin, collection Agora.
- RIVIÈRE, B. et Jacques, J. (1999). Les conceptions de la réussite des cégépiens. In *Pédagogie collégiale*, 12(3), 4-7.
- ROBERT, I. (1986). *La pédagogie des auditifs, visuels et audiovisuels : outils de démarche*. Montréal, I. Robert.
- ROBITAILLE, M. (1998). *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel*. Thèse de doctorat en sociologie. Université de Montréal.

ROBITAILLE, M. et Maheu, L. (1991). Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'utilisateur comme composante de l'identité professionnelle. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 113-134). Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

ROBITAILLE, M. et Maheu, L. (1991). Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'utilisateur comme composante de l'identité professionnelle. In C. Lessard et autres. (dir.), *La profession enseignante au Québec – Enjeux et défis des années 1990* (p. 93-134). Québec, Institut québécois de la culture.

ROBITAILLE, M. et Maheu, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial. In *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 87-112.

ROCHON, F. (2001). Malaise dans l'éducation. In *Pédagogie collégiale*, 15(1), 43-46.

ROGERS, C. (1966). *Le développement de la personne*. Paris, Dunod.

ROMANO, G. (1983). Les Préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial : étude comparative entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes. Sillery, Collège d'enseignement général et professionnel François-Xavier Garneau.

ROMANO, G. (1984). Les Préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial : résumé 1. Sillery, Québec, Collège d'enseignement général et professionnel François-Xavier Garneau.

ROMANO, G. (1993). Développement des habiletés de pensée et pratique pédagogique au collège, Québec, Cégep F.-X. Garneau.

ROUSSEAU, S. (1984). Les stratégies pédagogiques : l'hara-kiri de l'éducation : rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, S. Rousseau.

ROUSSEL, R. (1976). Les besoins ressentis par les professeurs face à la pédagogie : enquête effectuée au Cégep de Rivière-du-Loup. Québec, Ministère de l'éducation, Service général des communications.

ROUTLEDGE. Raymond, D., Butt, R. et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development : Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves et M. G. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p. 143-161). New York, Teachers College Press.

ROY, D., (1991). Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial, Service de recherche et perfectionnement, Cégep de Rimouski,, Rimouski, (Rapport PAREA).

SAINT-ONGE, M. (1987a). Les matières scolaires peuvent-elles intéresser les élèves? Publié dans la revue *Pédagogie Collégiale*, 1, no 1, oct. 1987, p. 16-18. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stonge_1_1_2.html

SAINT-ONGE, M. (1987b). Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Publié dans la revue *Pédagogie Collégiale*, 1, no 1, oct. 1987, p. 13-15. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stonge_1_1.html

SAINT-ONGE, M. (1988). Suffit-il d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner?

Publié dans la revue *Pédagogie Collégiale*, 2, no 2, déc. 1988, p. 17-20. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stonge_2_2.html

SAINT-ONGE, M. (1989a). Les élèves disposent-ils toujours des informations nécessaires à la compréhension? Publié dans la revue *Pédagogie Collégiale*, 2, no 4, mai 1989, p. 20-23. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stonge_2_4.html

SAINT-ONGE, M. (1989b). Les élèves ont-ils vraiment besoin des professeurs? Publié dans la revue «*Pédagogie collégiale*» *Pédagogie Collégiale*, 3, no 2, déc. 1989, p. 9-13. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stonge_3_2.html

SAINT-ONGE, M. (1990). 1948-Les élèves apprendront-ils vraiment? Publié dans la revue *Pédagogie Collégiale*, 3, no 4, avril 1990, p. 20-21. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stonge_3_4_2.html

SAINT-ONGE, M. (1993a). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (2e éd.). Montréal, Éditions Beauchemin, collection Agora.

SAINT-PIERRE, L.(1993b). Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage? Publié dans la revue *Pédagogie collégiale*, 6, no 4, mai 1993, p. 22-27. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stpierre_6_4.html

SAINT-PIERRE, L.(1995). Intervenir sur la métacognition et l'affectivité Publié dans la revue *Pédagogie Collégiale*, 8, no 4, mai 1995, p. 16-22.. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stpierre_8_4.html

SAMSON, S.(1951) *Le Journal de bord comme outil d'évaluation des apprentissages en soins infirmiers selon une conception de la métacognition*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

SAUMIER, A. (1981). *Projet de ressourcement en relations humaines, IV Phase d'expérimentation : évaluation de deux méthodes d'enseignement des relations humaines au niveau collégial; rapport de recherche*. Longueuil, Collège Edouard-Montpetit,

SCHANK, R. C. et Szego, S. (1999). «Quand faire, c'est taire,,», *Sciences Humaines*, In Hors série no 24, Mars / Avril, Auxerre.

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit de l'anglais *The Reflexive Practitioner* par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Montréal, Les Éditions Logiques.

SCHÖN, D. A. (dir.). (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York, Teachers College, Columbia University.

SÉGUIN, M. (1991) *La Métacognition*. Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

SIMARD, A. (2001a). *L'obligation de résultats en éducation, oui, mais dans le respect de la*

qualité de formation. In *Pédagogie collégiale*, 14(4), 24-27.

SIMARD, M. (2001b). Les plans d'aide à la réussite dans les cégeps : un enseignant s'interroge. In *Pédagogie collégiale*, 14(4), 20-24.

SIMPSON, B. (1986). Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep 1983- 1984. Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep. Québec, Conseil des collèges.

SOLTÉSZ, J.A. (1997). Des échecs dus au curriculum? : constats et solutions. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

SOUKINI, M. (1994). L'apprentissage par problèmes : expérimentation au collégial. rapport PAREA, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke.

ST-ARNAUD, Y. (1974). La personne humaine. Montréal, Les Éditions de l'Homme.

ST-ARNAUD, Y. (1995). L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération, Montréal, Les Presses de l'université de Montréal.

STEVENSON, R. B. (1987). Staff development for effective secondary schools : a synthesis of research. In *Teaching and teacher education*, 3(3), 233-248.

SYLVAIN, L. (2001). Enquête d'une éthique de la relation éducative chez l'enseignant et l'étudiant au collégial, Collège de Sherbrooke,

TALBOT, G. (1998). Motivational design of instruction to mediate student motivation. Sainte-Foy, Champlain Regional College, Campus St. Lawrence.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal, Les Éditions LOGIQUES.

TARDIF, J., Désilets, M., Paradis, F. et Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadre conceptuel pour l'enseignement. In *Pédagogie collégiale*, 6(2) 14-19.

TARDIF, M. (1993a). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. In *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 173-185.

TARDIF, M. (1993b). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation* (p. 195-232). Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

TARDIF, M. (1996). Le travail enseignant au collégial et la question de la pédagogie, dérive bureaucratique ou enjeu d'une éthique professionnelle? Conférence

THÉRIEN, C. (1992). L'Enseignement stratégique au collégial : une alternative pour développer la compétence linguistique à l'écrit. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

THIBAUT-GIARD, J. (1991). Communiquer pour apprendre : étude exploratoire de la résolution de problèmes par le groupe sur réseau micro-informatique local. Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, Service de la recherche et du développement.

- TOCHON, F. V. (1996). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.
- TOUPIN, L. (1993). L'école a-t-elle un miroir? Le transfert de connaissances comme outil de réflexion sur le projet scolaire. Publié dans *Vie pédagogique*, no 83, p. 46-49.
- VALLIÈRES, D. (1999). La routine de la théorie Publié dans la revue *Pédagogie Collégiale*, 12, no 3, mars 1999, p. 23-26.. URL = http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/vallieres_12_3.html
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd., 1996). Montréal/Bruxelles, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, De Boeck Université.
- VAN der MAREN, J.M., (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université
- VAN STAPPEN, Y. (1989). *L'enseignement par la méthode des cas : nature et fonctions, techniques d'application, types d'apprentissage*. Joliette, Cégep Joliette-De Lanaudière.
- VASSART, P.(1982). *Les comportements pédagogiques des professeurs de C.E.G.E.P. Salaberry-de-Valleyfield , CEGEP de Valleyfield ; Québec. Ministère de l'éducation.*
- VEILLETTE, D. (1995). Le malaise des professeurs des cégeps. In *Relations*, 611, 146-149.
- VILLENEUVE, C. (1982). *Méthodologie de l'enseignement des sciences au cégep de St-Félicien vs les perceptions des étudiants (1976-82) : rapport de recherche*. Saint-Félicien, Collège de Saint-Félicien.
- VILLENEUVE, L. (1991). *Des outils pour apprendre, reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Montréal : Éditions Albert St-Martin Inc.
- VILLENEUVE, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal, A. Saint-Martin.
- Weil M., Joyce, B. et Kluwin, B. (1978). *Personal Models of Teaching*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- WINSTON, R. B. and S. ANDOR, J.A (1984). *Developmental Academic Advising: What do Students Want?* NACADA Journal, April 1984
- WODKOWSKI, 8. (1986). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- ZACCOUR, C. (1989). *Analyse descriptive des programmes d'autoformation implantés dans les collèges du Québec de 1972 à 1988 : mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maître en psychologie*. Montréal, C. Zaccour.

Annexes

Annexe (01) : Capsules pédagogiques

N.B.1-L'idée d'adjoindre au questionnaire des capsules pédagogiques pouvant fournir une information supplémentaire aux usagers sur les thèmes abordés a été abandonnée en cours de route à cause de la lourdeur qu'elle aura imposée à l'exercice. Mais comme il est possible de considérer une version de ce questionnaire axée principalement sur la formation pédagogique, nous citons ci-après, à titre d'exemple, une trentaine de ces capsules dont les titres suivent et dont le contenu est disponible dans le reste de cette annexe.

N.B.2 Comme nous avons colligé ces capsules au début de cette recherche et que nous ne nous en sommes pas servi comme prévu, nous avons égaré certaines de nos fiches de références pour certaines d'entre capsules. Comme nous n'avons pas eu le temps nécessaire au moment de la rédaction de ce rapport pour retrouver ces références, nous avons dû laisser certaines d'entre elles sans référence, mais il y a toujours une mention de l'auteur dans le texte. Ceci pourrait faciliter la tâche de retrouver la référence exacte avec les pages d'où certain passages sont extraits.

Titres des capsules retenues

- Capsule-01 : Quatre champs de compétence
- Capsule-02 : Changement de paradigme
- Capsule-03 : Le devenir de la profession
- Capsule-04 : Quatre attitudes fondamentales
- Capsule-05 : Les savoirs mobilisés par les compétences
- Capsule-06 : Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (07)
- Capsule-07 : Une base de connaissance pour la pratique pédagogique (18)
- Capsule-08 : Créer une pédagogie scientifique...! (19)
- Capsule-09 : Technique d’instruction au sosie (20)
- Capsule-10 : Quand le professeur rencontre les élèves (Perrnoud) (21)
- Capsule-11 : Le savoir des enseignants est peu partagé (23)
- Capsule-12 : Le savoir pratique des enseignants (24)
- Capsule-13 : Deux types d’agents pour professionnaliser le métier (25)
- Capsule-14 : Le savoir du praticien VS le savoir du théoricien (Schôn) (26)
- Capsule-15 : Résumé de la situation actuelle de l’enseignement collégial (27)
- Capsule-16 : Le praticien selon Marguerite Altet (28)
- Capsule-17 : Le praticien selon Perrenoud (29)
- Capsule-18 : Les critères de Lemosse (30)
- Capsule-19 : Un référentiel commun (3 raisons) (32)
- Capsule-20 : Aucune compétence ne reste acquise par simple inertie (35)
- Capsule-21 : Compétences fondamentales pour un enseignant (Perrenoud) (36)
- Capsule-22 : Le professionnel enseignant pour PERFORMA (39)
- Capsule-23 : Les changements dans les pratiques pédagogiques (Perrenoud) (45)
- Capsule-24 : Différences entre la formation technique et la formation préuniversitaire (46)

Capsule-25 : Réflexion sur la formation des maîtres (Gauthier et autres) (47)

Capsule-26 : Le statut professionnel de l'enseignant – une question très débattue (Gohier et autres.) (48)

Capsule-27 : Se définir comme enseignant (point de vue des étudiants-maîtres et de leurs enseignants) (Benarz et autres) (49)

Capsule-28 : Un pas vers la professionnalisation : les programmes par compétences (AQPC) (50)

Capsule-29 : Virage dans la formation des maîtres (Claude Lessard) (52)

Capsule-30 : Contribution du collège privé Charles de Foucauld (Lyon 3^e) (53)

Capsule-31 : Corollaires de la professionnalisation (Perrenoud) (54)

Capsule-32 : La professionnalisation est une triple évolution (Perrenoud) (55)

Capsule-33 : Ce que chacun peut faire pour évoluer vers la professionnalisation (Perrenoud) (56)

Capsule-34 : Vais-je mourir au tableau, une craie à la main? (Perrenoud) (57)

Capsule-35: Indicateurs pour reconnaître l'enseignant professionnel (Perrenoud) (58)

Capsule-36 : Développer des compétences Vs Enseigner une discipline (Perrenoud) (59)

Capsule-37 : L'excellence outil d'analyse et non objectif (Perrenoud) (60)

Capsule-01 : Quatre champs de compétence

A) Condensé : Dans le but d'assurer un référentiel commun aux enseignants du collégial, le CSE identifie quatre champs de compétence :

- **Maîtriser sa discipline**
- **Travailler sur des stratégies axées sur l'apprentissage**
- **Collaborer avec les autres acteurs de l'activité éducative**
- **Maîtriser l'évolution de sa pratique professionnelle**

B) Détail

Les compétences attendues

Dans son rapport intitulé « La formation du personnel enseignant : un projet collectif enraciné », le CSE expose, en guise de **référentiel commun**, les compétences attendues des enseignantes et des enseignants experts du collégial en identifiant les quatre champs de compétences suivants :

1. Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle :

- maîtriser les **différents aspects** de sa discipline;
- porter un **regard épistémologique** sur sa discipline;
- projeter et concrétiser **l'apport de sa discipline** dans les sphères du social et de l'emploi;
- en parler dans un **langage** accessible et maîtriser la **langue** d'enseignement.

2. Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves :

- favoriser l'intégration et le **transfert** des apprentissages; mettre l'accent sur la **participation** des élèves;
- développer des liens plus serrés entre **l'évaluation et l'enseignement** dans une double

perspective, celle du **soutien** au cheminement et celle du **réajustement** constant des pratiques pour les rendre plus conformes aux besoins d'apprentissage des élèves;

- mettre à contribution une diversité de **stratégies** d'enseignement et d'apprentissage; inscrire son enseignement dans une dynamique de **programme** et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études.

3. Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative :

- au regard de **l'activité départementale** : assumer une part des responsabilités inhérentes à la vie départementale;
- au regard des **programmes** : apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation;
- au regard de **l'activité institutionnelle** : collaborer avec les **autres acteurs** aux différents projets institutionnels ainsi qu'à la **vie interne** de l'établissement, d'abord sur le plan scolaire (enseignement et soutien au cheminement), mais aussi sur les plans social et culturel;
- au regard de **l'activité éducative** dans son ensemble : apporter une contribution à des **projets** qui impliquent différents acteurs du système d'éducation et établir des collaborations avec les autres acteurs du **milieu** (société civile) à des fins éducatives (voir le milieu comme réservoir de ressources, lieu d'apprentissage, objet d'apprentissage et aussi comme bénéficiaire de services).

4. Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante.

- **analyser ses pratiques** et en **réinvestir** les résultats dans son travail quotidien, dans la gestion de sa **formation continue** et dans la définition d'une **identité professionnelle** enseignante;
- contribuer au **développement des connaissances**;
- utiliser les **technologies** de l'information et de la communication et contribuer à leur développement, en contexte éducatif.

Réf. : Conseil Supérieur de l'Éducation, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu.*

Capsule-02 : Changement de paradigme

A) **Condensé** : Une pratique professionnelle renouvelée appelle selon le CSE un changement de paradigme qui s'exprime par

- ❑ **une complicité entre l'enseignement et l'apprentissage**
- ❑ **une préoccupation centrée sur l'élève (organisation des situations d'apprentissage)**
- ❑ **une intégration des apprentissages par une participation accrue des élèves.**

B) **Détail**

Dans son avis Enseigner au collégial (1998), le CSE présentait **les grands paramètres d'une pratique professionnelle renouvelée**, sorte de cadre pouvant regrouper les compétences attendues du personnel enseignant, dans le contexte d'aujourd'hui.

- Y figurait, en premier lieu, l'importance d'un **changement de paradigme** incitant le personnel enseignant à développer une plus grande **complicité entre l'enseignement et l'apprentissage**, complicité qui appelle, entre autres choses, une réelle maîtrise de la **transposition didactique**.
- Il spécifiait ce changement de paradigme en mettant l'accent sur une pratique que l'on voulait plus centrée sur le **cheminement des élèves, sur l'organisation de situations d'apprentissage** plutôt que sur la transmission de connaissances.
- Pour ce faire, il rappelait l'importance de favoriser **l'intégration et le transfert des apprentissages**, de mettre l'accent sur la **participation** active des élèves, de développer des **liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement** et, finalement, de mettre à contribution une **diversité de stratégies** d'enseignement et d'apprentissage.

→ Le Conseil est d'avis que ces paramètres méritent encore d'être retenus pour caractériser ce qui est visé ici en référence à l'axe de l'apprentissage où le **transfert apparaît entre autres**. En d'autres termes, le fait de parvenir au **transfert des apprentissages**, non pas dans des situations exceptionnelles, mais **dans une pratique courante et généralisée**, traduirait, selon lui, un réel changement en faveur de l'axe de l'apprentissage.

Réf. : Conseil Supérieur de l'Éducation, *Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement*. Avis au ministre de l'éducation, février 1998.

Capsule-03 : Le devenir de la profession

Maîtriser l'évolution de sa pratique

A) **Condensé** : Pour maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante, l'enseignant du collégial doit, selon le CSE répondre à trois grandes exigences :

La première concerne l'analyse de ses pratiques et son réinvestissement dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition de l'identité professionnelle.

La deuxième a trait à la contribution au développement des connaissances

La troisième parle d'une certaine maîtrise du développement des technologies de l'information et de la communication en contexte éducatif.

Réf. : Conseil Supérieur de l'Éducation, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*; avis au ministre de l'éducation, mai 2000, 110 pages.

B) Détail

1. L'analyse de ses pratiques

Analyser ses pratiques et en **réinvestir** les résultats dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition d'une identité professionnelle. En tant **qu'acte réflexif**, l'exercice de l'enseignement requiert la **réflexion dans l'action et sur l'action**.

On dira que **l'enseignement se professionnalise** dans la mesure où il prend de plus en plus ses **distances** par rapport à l'application mécanique de techniques, dans la mesure où il se définit davantage par la **construction de stratégies** qui s'appuient sur des savoirs constitués et sur le

développement d'une « **expertise de l'action en situation professionnelle**⁷ »

- Pour **Marguerite Altet** le **savoir-analyser ses pratiques** est une compétence professionnelle **clef** et même l'enjeu premier de la formation des enseignantes et des enseignants.
- Pour **Perrenoud**, c'est un **objectif** de formation de première importance, qui assure la **lucidité professionnelle**.⁸ L'expression de cette lucidité professionnelle suppose, selon Perrenoud, le développement d'un **habitus**⁹ professionnel qui rend capable d'analyser ses pratiques et de les modifier au besoin, notamment en prenant conscience de son propre fonctionnement. Cela devrait rendre l'enseignant capable « d'une **autotransformation** continue »¹⁰.
- L'idée du savoir analyser et celle de la lucidité professionnelle réfèrent à l'idée de ...
« ... Cela veut dire que les enseignantes et les enseignants pourront réellement participer à l'évolution de cette identité et contribuer ainsi au devenir de leur pratique, dans la mesure où la réflexion sur leur pratique sera possible. »

2. Le développement des connaissances

Une deuxième exigence concerne la contribution au **développement des connaissances** (pédagogiques, disciplinaires et technologiques). L'autoanalyse de ses pratiques ou le fait de s'inscrire dans une démarche de réflexion sur ses pratiques représente, certes, une première façon de contribuer au développement des connaissances pédagogiques, mais non la seule souhaitable.

⁷ Marguerite Altet, " Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ", dans Parquay et autres, op. cit., p. 29.

⁸ Philippe Perrenoud, " Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience ", dans Parquay et autres, op. cit., p. 206.

⁹ Perrenoud, Ph. (1996 f) : « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in : Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 181-208.

¹⁰ Philippe Perrenoud, " Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ", dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 72.

Une autre façon de contribuer au développement des connaissances est la **théorisation des savoirs d'expérience** (Perrenoud). Tous les membres du personnel enseignant sont conviés à prendre connaissance de la recherche et à réinvestir les résultats jugés pertinents dans leur pratique. Mais là ne s'arrête pas la contribution du corps enseignant, puisqu'il est aussi appelé à fournir un apport à la théorisation des savoirs d'expérience pédagogique, c'est-à-dire à la transposition des savoirs de sens commun en savoirs savants. Perrenoud voit dans cette contribution à la théorisation des savoirs d'expérience, une condition de professionnalisation de la pratique de l'enseignement. Ainsi précise-t-il :

« [...] le savoir des enseignants est peu partagé, ils n'ont pas de langage commun pour parler de leurs typologies d'élèves ou d'erreurs, leur mode d'organisation du temps ou de l'espace, leurs réactions au désordre [...]. C'est le chacun pour soi, non seulement pour sa pratique, mais - et ce n'est qu'à demi " logique " - pour la théorie de sa pratique. S'il n'a pas " les mots pour le dire ", chacun reste fermé dans son expérience. Cela ne veut pas dire qu'il ne construit aucun savoir, mais que ces savoirs ne sont pas socialisés, qu'ils ne se confrontent à aucun autre, ne s'enrichissent pas de l'histoire des autres.»¹¹

Partant d'une lecture similaire de la réalité, Gauthier insiste, pour sa part, sur le développement d'un " savoir d'action pédagogique basé sur la pratique des enseignants mais validé par la recherche ". Il constate que ce savoir n'a pas été suffisamment développé jusqu'à maintenant. Le fait de recentrer la recherche en éducation sur ce qui se fait réellement en classe favorisera, selon lui, l'émergence d'une base de connaissances en enseignement ou encore l'émergence d'une jurisprudence publique validée. En traitant le savoir disciplinaire dans le cadre de leur enseignement, les enseignantes et les enseignants produisent aussi un savoir pédagogique, mais celui-ci demeure la plupart du temps de l'ordre du privé ou même inconnu des enseignantes et enseignants eux-mêmes. Ils peuvent constater, par exemple, que certaines de leurs approches donnent de bons résultats, mais sans trop savoir pourquoi. Ce sont ces savoirs de sens commun issus de la pratique, cantonnés au domaine du privé, que Gauthier souhaite valider par la recherche, pour ensuite les formaliser, les rendre publics et accessibles au personnel enseignant.¹² Gauthier espère ainsi passer d'une pratique privée à une pratique publique.

¹¹ Philippe Perrenoud, Enseigner [...], p. 157.

¹² Clermont Gauthier, Stéphane Martineau et Denis Simard, " À la recherche d'une base de connaissances en enseignement ", in *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, décembre 1994, p. 31-36.

3. La maîtrise des technologies de l'information et de la communication

La troisième exigence renvoie à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ainsi qu'à la contribution à leur développement, en contexte éducatif. Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas que de simples moyens d'enseignement. Les développements auxquels elles donnent lieu sont de nature à entraîner des bouleversements majeurs sur plusieurs plans. Qu'il suffise d'évoquer les nouveaux rapports aux savoirs qu'elles engendrent en facilitant, par exemple, l'accès à un développement exponentiel de l'information. Pensons aux pressions importantes sur le renouvellement des connaissances et des compétences de la main d'œuvre qui entraînent à leur tour des besoins accrus, en matière de formation continue. Les outils technologiques sont en constante évolution et contribuent à la restructuration des emplois.

Habitus (Philippe Perrnoud, Être professionnel dans l'enseignement)

La notion d'habitus a été largement reprise par Bourdieu et plus récemment par d'autres sociologues. C'est une notion assez proche de celle d'habitude qui est une sorte de schéma d'actions relativement stéréotypées, faites sans y penser, automatisées.

La réflexion sur l'habitus vient du constat qu'une bonne partie de nos actions sont de l'ordre de la routine, de l'ordre de l'automatisme. Mais en même temps la limite de la notion d'automatisme, c'est quelle désigne des actions relativement simples.

Exemple : mettre la clé dans la serrure sans penser à ce qu'on fait. Donc, la notion d'habitude est un peu pauvre parce qu'elle désigne des comportements isolés et de bas niveau taxonomique, des routines d'action.

Dans la notion d'habitus, il y a celle fondamentale de schème. Le schème est ce qu'il y a d'invariant dans la structure de l'action. Par exemple prendre un stylo, est un schème qui admet d'innombrables variations. Pas seulement dans la couleur ou le poids de l'objet mais dans le détail du geste. En EPS, vous travaillez sur des schèmes physiques, moteurs, qui ont à la fois une structure fixe et des variations dans les modalités de réalisation. Ceci permet à l'être humain une immense économie. On n'est pas obligé d'apprendre toutes les variations, une fois qu'on maîtrise le schème. Ceci nous renvoie aux notions Piagétienne d'accommodation et d'assimilation, c'est à dire que le schème est un instrument d'adaptation. Une fois qu'on a le schème, on fait soi-même les adaptations en apportant des variations en fonction des paramètres. Dans les actions quotidiennes, c'est ce que Bourdieu appelle une grammaire génératrice des pratiques. On peut parler sans avoir le stock de toutes les phrases que l'on va dire dans sa vie. La plupart du temps la parole est improvisée, mais on a des schèmes de construction syntaxique et lexicale qui font que l'improvisation n'est pas invention complète, c'est une variation sur des trames.

Donc, la notion de schème est la notion de trame, de schéma. Mais, la notion de schéma est ambiguë car c'est à la fois quelque chose de schématique, de squelettique, une structure de base et en même temps une représentation de cette structure. L'intérêt de la notion de schème c'est qu'elle n'exige pas de représentation : des tas de choses sont faites de façon partiellement inconsciente. Beaucoup de choses fonctionnent par de-vers nous, à notre insu, non pas parce que c'est refoulé mais parce qu'on a intérêt à ne pas savoir pour ne pas surcharger la conscience.

La coordination, la motricité en EPS, passe par la construction de schèmes. Les actions s'enchaînent de façon automatique, ce qui ne veut pas dire qu'on ne peut pas en prendre conscience.

La notion de schème a toute sorte de vertus théoriques. Elle nourrit une théorie de l'action comme autre chose qu'un répertoire d'actions modèles parmi lesquelles on choisit celle qu'on veut faire. Nous avons une capacité de création, mais à partir d'une structure de base, de variations sur ces structures.

On peut se servir de la notion de schème pour décrire l'action en s'écartant du modèle de la conscience de l'ensemble de ce qu'on fait et du modèle rationaliste.

Admettre qu'une partie des actes d'enseignement est sous le contrôle de l'habitus et donc dans l'inconscient pratique, a des incidences sur l'enseignement. On agit sans savoir exactement ce qu'on fait. On est parfois réticent pour transformer nos schèmes en schémas ou en procédures explicites et pour faire un effort de prise de conscience.

Donc, un des problèmes de formation est de faire surgir à l'état conscient les procédures utilisées. Dans un deuxième temps, il s'agit de voir comment je m'approprie le savoir procédural qui décrit des schèmes théoriques, des schèmes suggérés et comment ces schèmes deviennent mes schèmes plutôt que les schèmes du livre.

On voit que l'habitus est au coeur d'une problématique de l'articulation théorie-pratique et donc de la formation des enseignants.

Réf. : Conseil Supérieur de l'Éducation, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'éducation, février 1998

Capsule-04 Quatre attitudes fondamentales

Quatre attitudes soutiennent les compétences des enseignants.

Au-delà des savoirs qu'elles mobilisent, les compétences des enseignants supposent l'expression d'attitudes reposant sur des valeurs fondamentales que le CSE juge utile de rappeler :

- **La première**, et la plus fondamentale de toutes, concerne le fait de croire à la capacité de tous les élèves d'apprendre et à leur droit d'être soutenus dans leurs apprentissages.
- **La seconde** est liée à l'ouverture à la collaboration avec les différents acteurs scolaires dans le respect des buts, politiques et standards institutionnels.
- **La troisième** concerne l'ouverture au regard externe et la nécessité de rendre compte de ses actions.
- Enfin, **la quatrième**, porte sur l'esprit de recherche et de développement professionnel continu que suppose toute pratique professionnelle.

Capsule-05 :Les savoirs mobilisés par les compétences

Six champs de savoirs mobilisés par les compétences :

1. **Le champ de la discipline.** Il concerne les connaissances et savoirs reliés directement à la discipline ou à la spécialité professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant.
2. **Le champ de la didactique** , où l'apprentissage est abordé en fonction de la logique des savoirs. Il renvoie à la médiation que le personnel enseignant opère entre les savoirs savants et les savoirs scolaires. Les savoirs qui lui sont rattachés rendent possible, par exemple, le choix des contenus d'apprentissage, leur hiérarchisation ou encore leur organisation dans une séquence d'enseignements et d'apprentissages.
3. **Le champ de la pédagogie**, où l'apprentissage est abordé en référence à la relation entre les acteurs impliqués. Il s'attarde notamment aux connaissances de types psychologique et sociologique sur les populations scolaires, la motivation, le processus d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et de gestion des groupes, les stratégies de communication et d'évaluation, en somme, sur l'ensemble des opérations requises par l'acte d'enseigner. Il englobe aussi les connaissances relatives au système d'éducation, à ses fondements et à ses composantes, savoirs nécessaires pour situer les collèges (particularités de l'enseignement collégial, sa structure, son organisation du travail, son modèle de formation) dans le système d'éducation. Enfin, les savoirs qu'il regroupe portent aussi sur les aspects sociaux, politiques et éthiques de l'évolution de la pratique de l'enseignement.
4. **Le champ des programmes** de formation regroupe, pour sa part, des connaissances relatives aux particularités des programmes d'études et tout particulièrement aux différentes phases de leur développement (conception, élaboration et évaluation). Ce champ suppose des savoirs qui permettent de comprendre et de bien situer les différentes approches en matière d'élaboration de programmes, de même que les écoles de pensée auxquelles elles se rattachent, de manière à pouvoir saisir la portée des changements en cours, anticiper sur l'avenir et intervenir efficacement. Ce champ présente un intérêt particulier au collégial étant

donné les exigences découlant de l'application d'une approche programme, la nouvelle responsabilité dans l'élaboration locale des programmes et, de ce fait, l'importante contribution à la gestion pédagogique des programmes attendue du personnel enseignant des collèges.

5. **Le champ des technologies** de l'information et de la communication. On fait ici référence aux savoirs (techniques, didactiques, pédagogiques, sociologiques et même politiques) requis par l'appropriation technique, par le développement des applications pédagogiques ainsi que par l'évaluation critique du développement et des impacts de ces technologies. Il renvoie aux savoirs spécifiques que suppose une certaine maîtrise à la fois professionnelle, pédagogique et sociale. Le Conseil le présente comme un champ distinct de la pédagogie parce que les compétences recherchées à cet égard ne peuvent s'y limiter.

6. **Enfin, le champ de la recherche.** Il renvoie surtout à ce qui rend possible l'appropriation des résultats de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ainsi que leur réinvestissement dans la pratique.

Capsule-06 : Enseigner au collégial, une pratique professionnelle en renouvellement

Le CSE remet en question la conception classique (individuelle et disciplinaire) de l'enseignement et propose une nouvelle approche.

- Le Conseil supérieur de l'éducation invite les enseignantes et les enseignants du réseau collégial à **s'engager** de façon plus soutenue dans la vie de leurs établissements, ainsi qu'à prendre en charge le **développement de leur profession**.
- Cette invitation qui **remet en question** la conception individuelle et disciplinaire des pratiques actuelles de l'enseignement a été formulée par la présidente du Conseil, Céline Saint-Pierre, à l'occasion du lancement de l'avis *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, le 4 décembre dernier, au cégep de Sainte-Foy. "**De nouvelles approches d'enseignement et une conception plus collégiale du travail sont maintenant nécessaires aux apprentissages et à la réussite des élèves**".

Il prêche une responsabilisation accrue.

- Le Conseil supérieur de l'éducation croit que la mise en oeuvre de l'approche programme, qui vise l'intégration de l'ensemble des composantes de l'activité d'enseignement en fonction d'objectifs généraux de formation, représente une occasion privilégiée **d'engagement institutionnel pour le personnel enseignant**.
- Le Conseil considère que l'ouverture à la négociation locale de certaines conditions régissant l'organisation du travail constitue une condition majeure de développement des changements visés. Il souhaite à cet égard que les établissements disposent d'une **plus grande marge de manœuvre** permettant la prise en compte de la diversité des problématiques locales.
- Le Conseil croit aussi qu'il importe de **responsabiliser davantage les départements qui sont au cœur de l'activité des collèges**. Il les invite cependant à **revoir** certaines de **leurs pratiques**, tant au regard des **programmes** de formation des élèves que du **développement professionnel** des enseignantes et des enseignants, ainsi qu'à **rendre compte** de leurs activités.

Il accorde une importance à l'évaluation et à la qualification.

- Le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur la **contribution de l'évaluation au développement professionnel** et à la réalisation de la mission éducative. Il invite le personnel enseignant à **s'approprier** cette démarche, de concert avec la direction des établissements. Le Conseil privilégie le **recours à une pluralité de mesures d'évaluation** faisant notamment appel aux points de vue des élèves, des pairs et des administrateurs.
- Le Conseil affirme, par ailleurs, l'importance d'une **formation à la profession enseignante**, même à l'enseignement supérieur. Malgré un certain scepticisme du milieu, il estime que **le besoin de compétences autres que disciplinaires ne fait pas de doute**.
- Il propose entre autres : des **compétences**
 - en psychopédagogie et didactique,
 - une initiation à la recherche
 - et à l'utilisation des nouvelles technologies à des fins d'enseignement.
- La nécessité d'assurer une **relève de qualité** amène le Conseil à se préoccuper du **statut d'emploi précaire** d'un trop grand nombre d'enseignantes et d'enseignants du collégial. Il signale l'importance de **remédier aux effets néfastes de cette situation** dans un contexte où on attend de l'ensemble du personnel enseignant un engagement encore plus substantiel dans son établissement.

Un renouvellement déjà en cours

Malgré les difficultés suivantes dans :

- l'implantation des mesures de **renouveau**,
- une culture et des structures favorisant un **clivage entre l'administratif et le pédagogique**,
- la situation financière difficile qui entraîne une **augmentation de la charge de travail**,

Le Conseil reconnaît **qu'un renouvellement de la pratique professionnelle enseignante est en cours** dans plusieurs milieux.

Consultations

- Pour réaliser cet avis, la Commission de l'enseignement collégial du Conseil a mené de nombreuses consultations auprès d'**analystes** du milieu collégial, d'**administrateurs et d'administratrices**, de **représentants syndicaux** et surtout, d'**enseignantes et d'enseignants**. Ces consultations ont pris différentes formes : tables rondes, ateliers dans le cadre d'un colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, **entrevues avec de plus de 175** enseignantes et enseignants de **24 établissements** collégiaux.

(Réf : Panorama • Volume 3, numéro 1 • Février 1998)

Capsule-07 : Une base de connaissance pour la pratique pédagogique

Selon Gauthier,

une base de connaissances pour la pratique pédagogique aiderait à préciser les constituants de l'identité professionnelle

- Les nombreuses recherches menées ces dernières années afin de préciser une base de connaissances pour la pratique pédagogique peuvent être interprétées comme autant d'exhortations à se connaître comme enseignant, comme autant de tentatives menées afin de préciser les constituants de l'identité professionnelle, comme autant d'essais en vue de définir les savoirs, savoir-faire et attitudes en jeu dans l'exercice du métier. Qu'est-ce qu'enseigner? Quels sont les savoirs, savoir-faire et attitudes mobilisés dans l'action pédagogique? Qu'est-ce qui doit être su par quiconque envisage d'exercer ce métier?
- Contrairement à ce qui semble à première vue, ces préoccupations ne sont pas nouvelles, elles sont même assez anciennes quand on considère que, dès le début du siècle, des chercheurs ont mené des projets en vue de rendre l'enseignement plus efficace. Cependant, il faut le reconnaître, ce n'est que depuis une vingtaine d'années seulement que d'importants efforts ont été déployés, autant en Amérique qu'en Europe, en vue de décrire la pratique enseignante à partir de recherches menées directement dans les classes.

Capsule-08 : Créer une pédagogie scientifique...!

Selon Gauthier

Un projet qui n'a pas réussi à percer

Refroidi par les critiques épistémologiques de Schôn,

Cet idéal de créer une pédagogie scientifique, de rédiger un code du savoir enseigner, s'est passablement refroidi depuis plusieurs années, notamment après les critiques épistémologiques formulées par Schôn (1994) à l'endroit de la rationalité technique, laquelle, selon lui, présente le défaut de ne pas prendre suffisamment en compte la complexité et les nombreuses dimensions concrètes de la situation pédagogique.

Il n'a pas passé le test de la pratique.

La critique de cette vision pourrait même être poussée plus loin, dans le sens où cet idéal de scientificité n'a jamais véritablement passé le test de la pratique : en effet, les enseignants critiquent avec raison la non-pertinence pratique de savoirs dans leur contexte de travail.

Cela a contribué à déprofessionnaliser le métier d'enseignant..

Cet échec du projet des sciences de l'éducation a donc lui aussi contribué à déprofessionnaliser le métier d'enseignant en ce qu'il a renforcé l'idée des enseignants que la recherche universitaire ne pouvait rien apporter de vraiment utile et qu'en conséquence il était encore pertinent pour eux de continuer à s'appuyer qui sur le vécu, sur l'intuition, qui sur le bon sens, etc.

Capsule-09 : Technique d'instruction au sosie

Du travail pour assurer l'analyse de sa pratique...

Dans le but de « gérer sa propre formation », **Perrenoud**, estime qu'il faut apprendre à décrire, à expliquer, à justifier sa pratique; à participer à un groupe d'analyse; à avoir recours également à d'autres approches, par exemple l'initiation aux entretiens d'explicitation (Vermersch, 1996; Vermersch et Maurel, 1997) ou d'autres techniques développées en ergonomie, en psychologie du travail ou dans d'autres domaines, à une technique qu'Yves Clot reprend à Oddone (1981) connue sous le nom d'instruction au sosie.

La technique du sosie

Voici ce qu'on dit à un praticien : " **Suppose que je sois ton sosie** et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles instructions voudrais-tu me transmettre pour que personne ne s'avise de la substitution?" (Clot, 1995, p. 180). On voit immédiatement que cela favorise une élaboration et une formalisation de l'expérience professionnelle (Werthe, 1997).

Exercice de lucidité professionnelle

Les travaux de Saint-Arnaud (1992, 1995) ouvrent d'autres pistes de formation. L'exercice de la lucidité professionnelle n'est pas nécessairement un "plaisir solitaire". Aucune coopération digne de ce nom ne peut se développer si les **enseignants** ne savent pas ou n'osent pas **décrire, expliquer et justifier ce qu'ils font**. Ils se cantonnent alors à des échanges d'idées.

Les équipes pédagogiques

Les équipes pédagogiques qui vont au-delà ont créé le climat de confiance nécessaire pour que chacun raconte des bribes de sa pratique, sans craindre d'être immédiatement jugé et condamné. **Il se peut aussi que la capacité d'explicitation sa pratique soit à la base d'une évolution vers d'autres façons de rendre compte.**

Obligation de compétences Vs obligation de résultats (Perrenoud)

J'ai plaidé dans l'Éducateur (Perrenoud, 1996 a, b, c et d) pour une obligation de compétences, à distinguer de l'obligation de résultats ou de procédure. La professionnalisation du métier d'enseignant passe

par là : savoir démontrer à un interlocuteur qu'on a analysé les situations problématiques et fait, non pas des miracles, mais ce que d'autres professionnels compétents auraient fait, ou du moins envisagé, face aux mêmes élèves et dans les mêmes circonstances.

Le pédagogue doit rendre compte...

Le pédagogue, pas plus que le thérapeute, n'est tenu de réussir, mais il doit pouvoir rendre compte de tentatives variées et méthodiques de cerner les problèmes, d'établir un diagnostic, de construire des stratégies et de surmonter les obstacles. Dans cette approche, la capacité de rendre compte n'est pas celle du comptable, qui aligne des chiffres, mais de l'expert qui décrit et commente sa pratique face à un autre professionnel, capable, lui, de juger des compétences professionnelles mises en jeu et de renvoyer un feedback formatif.

Capsule-10 : Quand le professeur rencontre les élèves (Perrnoud)

Ce qui se passe pendant : le moment de rencontre.

(...) une des choses à regarder, ce n'est pas le professeur mais les élèves : " que font-ils? ", " sont-ils impliqués dans les activités? ". L'expérience d'observation d'une classe quelconque dans n'importe quelle discipline montre qu'entre 1/4 et 3/4 des élèves selon les moments ne sont pas en activité. Ils font semblant d'écouter ou de faire, mais ils ne sont pas là (absentéisme symbolique). Ils ne sont impliqués dans aucune tâche qui les mobilise vraiment.

Faire semblant...

Le métier d'élève consiste à faire semblant, à faire le minimum nécessaire pour avoir la paix, pour ne pas être pris en flagrant délit de déviance. L'art de l'élève est d'être à la limite, de faire juste assez. Apprendre c'est accepter de se confronter à une situation-problème, faire des efforts pour comprendre. Pour atteindre l'objectif, il faut voir combien d'élèves sont impliqués dans des tâches qui ont des chances de provoquer un petit moment de formation.

Repousser le moment de se mettre au travail.

Au premier coup d'œil, tout le monde a l'air actif, au troisième, on commence à voir que certains sont engagés sur la tâche proposée, d'autres sont dans des stratégies qui les aident à repousser le moment où il faudra se mettre au travail (" expliquez moi encore ", " je n'aime pas travailler avec celui-là "...). Il faut une observation assez fine.

Doser la tâche.

Certains élèves ne sont pas actifs parce que la tâche n'est pas proportionnée :

- soit elle est trop facile et les élèves s'ennuient, ont le sentiment de perdre leur temps;
- soit elle les dépasse complètement, les élèves ne " touchent pas terre ".

Négociations des tâches

Il faut voir aussi quelle est la part de négociations des tâches et des modalités avec les élèves; jusqu'à quel point elles sont imposées ou partiellement contestées, quelle est leur implication dans la définition d'objectifs, la part d'évaluation formative et formatrice.

Capsule-11 : Le savoir des enseignants est peu partagé

[...] le savoir des enseignants est peu partagé, ils n'ont **pas de langage commun** pour parler de leurs typologies d'élèves ou d'erreurs, leur mode d'organisation du temps ou de l'espace, leurs réactions au désordre [...]. **C'est le chacun pour soi**, non seulement pour sa pratique, mais - et ce n'est qu'à demi " logique " - pour la théorie de sa pratique. S'il n'a pas " les mots pour le dire ", **chacun reste fermé dans son expérience**. Cela ne veut pas dire qu'il ne construit aucun savoir, mais que **ces savoirs ne sont pas socialisés**, qu'ils ne se confrontent à aucun autre, ne s'enrichissent pas de l'histoire des autres

(Philippe Perrenoud, Enseigner [...], p. 157)

Capsule-12 :Le savoir pratique des enseignants

Gohier, Bednarz' et autres (1999) abordent la question du **savoir pratique des enseignants** : la recherche en éducation se penche en effet de plus en plus sur le savoir pratique des enseignants, sur leur capacité à **générer un savoir par une pratique réflexive**, savoir qu'il s'agit de **rendre public** pour en faire un corpus pouvant être intégré dans le domaine des savoirs professionnels propres aux enseignants.

Capsule-13 :Deux types d'agents pour professionnaliser le métier

Selon Perrenoud (1993), la professionnalisation se fait par étapes et **deux types d'agents** interviennent pour favoriser cette professionnalisation : les **formateurs universitaires** et les **enseignants en exercice** (maîtres de stage). Le résultat escompté : faire progresser les étudiants **dans leurs représentations du métier**, de ses structures, de ses finalités, **tout en développant leur maîtrise d'eux-mêmes comme futurs intervenants**.

Réf : GOHIER, Christiane, Nadine BEDNARZ, Louise GAUDREAU, Richard PALLASCIO et Ghyslain PARENT (dir.), L'Enseignant, un professionnel, SainteFoy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 174 p.

Capsule-14 :Le savoir du praticien VS le savoir du théoricien (Schôn)

- **Le praticien** connaît la pratique de son art et travaille à la mise en œuvre des connaissances apprises en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles.
- **Le théoricien** ressemble à celui qui transforme les matières premières.
- **Le praticien** fait de la recherche à un autre niveau : la recherche que lui inspire son agir professionnel et qui le met en contact direct avec des matériaux qui échappent bien souvent **au théoricien**. Ce faisant, il acquiert par lui-même un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun : le savoir professionnel.
- **Le praticien réfléchit**, non pas aux caractéristiques des choses, mais aux actions qu'il pose. (...) Il ne méprise pas la question **du théoricien** qui se demande comment se construisent les connaissances, mais il sait d'expérience qu'un autre savoir se construit sur les bases de l'action elle-même. Bien sûr, ce nouveau savoir cherchera à s'exprimer, à se dire, à se faire à son tour théorique; mais le savoir professionnel obéit à une autre interrogation et à une autre démarche : la démarche réflexive.
- Tout cela nous fait comprendre la **dichotomie** bien familière entre le savoir "rigoureux" des universitaires et des scientifiques, et le savoir "souple" des praticiens.

Commentaire : Si le praticien sait d'expérience que telle action dans telle situation donne tel résultat, il devient plus efficace... À partir de cela, il devra trouver une loi qui s'appliquera aux situations analogues à celle de son expérience. On dira alors qu'il a théorisé son expérience, qu'il l'a élevé d'un niveau privé à un niveau public...

- Il arrive parfois que le praticien se surprenne à se dire dans son for intérieur : "Ma sorte de connaissance ne se décrit pas", ou bien : "Je ne vais pas tenter de la décrire de peur de me sentir paralysé." Ces attitudes en sont venues à élargir le fossé entre les universités et les professions, entre la recherche et la pratique professionnelle, entre la pensée et l'action. Elles nourrissent dans les universités cette **dichotomie bien familière entre le savoir "rigoureux", celui des universitaires et des scientifiques, et le savoir "souple"**, celui des artistes ou de ceux qui émettent de simples opinions. Rien ne peut guider ici les praticiens qui désirent mieux comprendre comment - et dans quelles limites le savoir fondé sur la recherche peut inspirer leur pratique; rien non plus ne peut aider les universitaires qui voudraient envisager leur activité professionnelle sous un nouveau jour.

Capsule-15 : Résumé de la situation actuelle de l'enseignement collégial

1. Des exigences minimales de formation qui s'éloignent de plus en plus de la qualification du personnel enseignant et des besoins réels

- Considérant le nouvel environnement de l'enseignement collégial, le Conseil s'est questionné sur les exigences de formation requises des enseignantes et des enseignants, pour y constater que ce qui est officiellement reconnu comme exigences minimales s'éloigne de plus en plus des conditions d'embauche.
- En d'autres termes, les attentes signifiées au personnel enseignant, à l'embauche ou encore en cours d'emploi, semblent souvent dépasser les exigences minimales officiellement reconnues pour accéder à l'enseignement au collégial.

2. Pour enseigner au collégial, officiellement du moins, les conditions minimales d'embauche sont essentiellement d'ordre disciplinaire.

- Actuellement, un baccalauréat spécialisé est requis, quand ce niveau de formation est accessible dans le domaine d'enseignement concerné. Il arrive, au secteur technique, que la formation universitaire connexe à la spécialité enseignée n'existe pas¹³. Dans ce cas, une formation technique à laquelle s'ajoutent des années d'expérience de travail significatives compense pour l'absence de formation universitaire.
- Contrairement à ce qui prévaut pour l'enseignement au secondaire et conformément aux exigences universitaires, le personnel enseignant des collèges n'est pas obligé de détenir une qualification professionnelle préalable et propre à la pratique de l'enseignement.
- Quant au perfectionnement, il est accessible sur une base volontaire. Il peut donc se développer de façon variable, selon les besoins exprimés, les ressources disponibles, les conditions de travail et les façons de concevoir la pratique de l'enseignement. Le cadre qui régit la formation et plus particulièrement le perfectionnement, à cet ordre d'enseignement, repose essentiellement sur les ententes contenues dans les conventions collectives et les politiques institutionnelles des collèges.

3. Aucune disposition légale ou réglementaire ne touche à la qualification du personnel enseignant des collèges.

- Jusqu'en 1993, le ministre de l'Éducation s'était gardé, par un article de la *Loi sur les collèges*

d'enseignement général et professionnel, le pouvoir de réglementer la qualification exigée pour le personnel enseignant, sans toutefois l'avoir exercé. Des amendements apportés à cette loi, lors de l'énoncé des mesures de renouveau, lui ont retiré ce pouvoir, chaque collègue étant tenu, en contrepartie, de se doter d'une politique institutionnelle de gestion des ressources humaines incluant des dispositions sur le perfectionnement.

4. Toutefois, certains projets de formation ont déjà été envisagés pour le personnel enseignant des collèges.

- D'abord en 1964, la Commission Parent avait proposé une formation pédagogique préalable en plus d'une formation disciplinaire de même qu'une période de probation suivie de l'obligation d'obtenir un permis d'enseignement. Ces dispositions étaient similaires à celles qui étaient prévues pour le primaire et le secondaire, tout en tenant compte des exigences supplémentaires de l'enseignement supérieur au chapitre de la maîtrise de la discipline ou de la spécialité¹⁴. Les cégeps virent le jour en 1967, mais « l'urgence de la conjoncture n'a pas permis que le règlement numéro 4 (découlant des recommandations du Rapport Parent), relatif à la certification des maîtres, fût appliqué au niveau collégial¹⁵ ».
- En 1978, le gouvernement présentait un projet de politique¹⁶ sur les collèges dans lequel il faisait une place importante à la question de la formation du personnel enseignant. Plus particulièrement, il y jetait les bases d'une politique globale incluant alors des dispositions similaires à celles que la Commission Parent avait suggérées, à l'exclusion du permis d'enseigner délivré par le ministère de l'Éducation, considérant que cette autorisation devait relever des collèges. Toutefois, ces orientations n'ont pas donné lieu à de réels changements.
- Au tournant des années quatre-vingt-dix, au secteur technique notamment, le perfectionnement a fait l'objet de plusieurs recommandations de la part de la Fédération des cégeps¹⁷, du Conseil des collèges¹⁸ et des instances de Performa¹⁹, sans que le cadre général de la formation du personnel enseignant soit réexaminé.
- Enfin, en 1993, d'importantes mesures de renouveau étaient annoncées pour le collégial¹⁹. Encore là, la question de la formation du personnel enseignant a à peine été abordée.
- Au cours des dernières années, la préoccupation pour la formation a repris de l'importance. Ainsi, en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation qui demandait une formation psychopédagogique préalable à l'enseignement, à tous les ordres d'enseignement, s'est exprimée en ces termes : Nous croyons que les habiletés pédagogiques s'acquièrent au fil des ans, mais encore mieux si elles reposent sur des bases solides. C'est pourquoi nous considérons qu'une formation en psychopédagogie devrait faire partie des critères d'embauche, à l'enseignement postsecondaire. 20

- Le Conseil réclame lui aussi, et ce, depuis plusieurs années, une formation qui prépare à l'enseignement pour tout le personnel enseignant, y compris celui de l'enseignement supérieur. Il en a été question dans le rapport annuel de 1991 sur la profession enseignante. Le Conseil a réaffirmé, par la suite, ses positions tout spécialement à l'intention des enseignantes et des enseignants des collèges, dans son avis sur les conditions de réussite et dans celui qui mettait en relief le renouvellement en cours de la pratique professionnelle de l'enseignement ²¹.
- Le Conseil constate, en somme, que **les conditions minimales d'embauche au collégial demeurent essentiellement d'ordre disciplinaire, mais, comme l'indique ce bref rappel historique, des intentions visant à modifier la situation ont été exprimées à plusieurs reprises. De plus, dans la pratique, les attentes par rapport à la qualification des enseignantes et des enseignants sont souvent plus grandes**, bien que variables d'un milieu à l'autre.
- Aujourd'hui, on s'attend de plus en plus à ce que les enseignantes et les enseignants détiennent une formation disciplinaire du niveau de la maîtrise ou encore un diplôme d'études techniques dans le domaine d'enseignement accompagné d'une expérience professionnelle significative et même d'une autre formation universitaire. Nombreux, semble-t-il, sont ceux et celles qui ont terminé deux baccalauréats, une formation de deuxième ou même de troisième cycles. Au secteur technique, les personnes qui n'ont pas de formation universitaire se font de plus en plus rares. En outre, sans être formellement requise, une formation en éducation, amorcée ou même terminée, apparaît souvent au dossier des enseignantes et des enseignants. Dans bien des milieux, la maîtrise dans un domaine d'enseignement, de même qu'une formation initiale en enseignement représentent des atouts clairement valorisés pour accéder à un poste.
- Malgré les lacunes qui persistent dans la formation disponible, on retrouve, chez la relève enseignante, de plus en plus de personnes qui possèdent certaines compétences d'ordres pédagogique et didactique en plus d'une expertise disciplinaire de haut niveau. représentant 74,8 % du personnel enseignant ²⁰, ce qui inclut 20,9% à 18 ans, 46,9 % à 19 ans et 7 % au doctorat. On observe d'ailleurs une croissance du nombre de personnes ayant terminé des études doctorales. Ainsi, chez les enseignantes et enseignants permanents, on en comptait 555 (5,9 %), en 1994-1995, et 645 (7 %), en 1997-1998.
- Le Conseil supérieur de l'éducation propose de revoir les exigences de formation pour enseigner au collégial en fonction des nouvelles attentes à l'égard du personnel enseignant. Il recommande que les enseignantes et enseignants des collèges **ajoutent une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial à leur formation disciplinaire** et que cette formation additionnelle ait un caractère **obligatoire**.

"La passion et la maîtrise de la discipline enseignée, si elles sont essentielles, ne suffisent pas toujours. Pour **soutenir réellement l'apprentissage** et aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, **il faut des compétences particulières** et des connaissances spécifiques qu'une formation professionnelle initiale et continue permet d'acquérir", a déclaré la présidente du Conseil supérieur de l'éducation, Céline Saint-Pierre, à l'occasion du lancement de l'avis, le 9 mai, au Collège de Maisonneuve.

Réf : CSE, *La formation du personnel enseignant*, Page 12-14

Références :

13. Il existe une vingtaine de cas, par exemple en techniques de bureautique, d'imprimerie, d'acupuncture, d'hygiène dentaire, etc.
14. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, deuxième partie, les structures pédagogiques du système, p. 255 et suivantes.
15. Ministère de l'Éducation du Québec, *Les Collèges du Québec, nouvelle étape, Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps*, p. 61.
16. Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*, p. 61.
17. Fédération des cégeps, *Le Perfectionnement des enseignants*.
18. Conseil des collèges, *Le Perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial : analyse de la situation et pistes d'amélioration*.
19. Lise PoirierProulx, *Le Perfectionnement des enseignants et des enseignantes du secteur professionnel au collégial* autres partie des critères d'embauche, à l'enseignement postsecondaire.
20. Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, p. 44.
21. Les documents en question portent les titres suivants : *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, *Des conditions de réussite [...]* et *Enseigner au collégial [...]*.
21. À noter que la donnée correspondante pour le personnel enseignant au secondaire est de 42 %.

Capsule-16 : Le praticien selon Marguerite Altet

Altet, par exemple, voit dans l'enseignement le travail d'un « Praticien réflexif » [...] capable

- d'**analyser** ses propres pratiques,
- de **résoudre** des problèmes,
- d'**inventer** des stratégies (1) .

Cette praticienne ou ce praticien de l'enseignement doit pouvoir, selon Altet, " [...]

- analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture;
- faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques;
- puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats de les structurer en dispositif;
- adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience;
- analyser de façon critique ses actions et leurs résultats;
- enfin, de par cette évaluation continue, apprendre tout au long de sa carrière (2).

1. Léopold Parquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, p. 31.
2. *Ibid.*, p. 14.

Capsule-17 : Le praticien selon Perrenoud

Perrenoud nous dit que la professionnalité se trouve chez ceux et celles qui savent «

- **jouer** avec les règles,
- au besoin les **enfreindre** ou les **redéfinir**, y compris les règles techniques et les certitudes théoriques,
- qui sont capables de faire preuve d'un **rapport** aux savoirs théoriques qui ne soit pas révérencieux et dépendant mais, au contraire, **critique** 11. »

Cette pratique suppose, selon lui,

1. une orientation vers la **résolution** de problèmes,
2. une autonomie dans la **transposition** didactique
3. et une capacité réelle de choix de **stratégies** pédagogiques.

Elle demande aussi qu'ils soient «

- capables de travailler en **synergie** dans le cadre des établissements d'enseignement comme dans celui **d'équipes** pédagogiques
- et qu'ils soient réellement engagés dans la gestion de leur **formation continue** ». 12

11. Philippe Perrenoud, Enseigner [...], p. 135.

12. Id., " Le métier d'enseignant [...]" , p. 543544.

Capsule-18 : Les critères de Lemosse

Résumé :

Pour Lemosse, l'exercice d'une profession est une activité intellectuelle, savante, altruiste, pratique, responsable nécessitant une longue formation.

Voici les critères qu'il établit pour l'activité professionnelle :

Détails :

- (a) L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui mobilise des savoirs et engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce. Pour être professionnel, il faut penser, avoir des connaissances, les mettre en œuvre donc avoir des compétences au sens le plus fort du terme.
- (b) C'est une activité savante et non de nature routinière, mécanique ou répétitive.
- (c) Elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative. Elle n'est donc à confondre avec une activité purement d'érudit, qui manie des connaissances pour les mettre en forme. Il faut prendre des décisions, choisir en cours d'action, en situation parfois d'incertitude, d'urgence.
- (d) Sa technique s'apprend au terme d'une longue formation;
- (e) Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes qui confèrent pouvoir et autonomie. Les interlocuteurs des médecins sont les médecins et très secondairement la direction de l'hôpital ou la direction des affaires sanitaires. La police de la profession, c'est la profession. La police d'un métier c'est l'administration, la structure bureaucratique dont dépend le salarié..
- (f) L'activité professionnelle est de nature altruiste au terme de laquelle un service valorisé et

disponible seulement auprès du professionnel est rendu à la société qui en a besoin.

Pour Lemosse **une profession est une corporation**, c'est-à-dire un regroupement pour organiser l'exercice du métier, la formation initiale, la formation continue, la déontologie, l'encadrement des débutants, le règlement de l'éthique, la pression sur l'état et les autres instances de décision.

La formation continue des médecins est gérée par les médecins, celle des enseignants est gérée par l'Éducation Nationale à travers différentes structures. **Les enseignants ne fonctionnent donc pas en corporation car il n'y a pas une auto-organisation du métier par lui-même**, mais une organisation de celui-ci par des bureaucraties. Cela constitue un obstacle à la professionnalisation de l'enseignement.

En ce sens, l'OCDE estime qu'il n'est pas sûr que l'enseignement évolue naturellement vers plus de professionnalisation, car il y a une dépendance croissante des professionnels enseignants à l'endroit de l'État.

Capsule-19 : Un référentiel commun (3 raisons)

Trois raisons militent en faveur d'un référentiel commun

- **Premièrement**, ce qui est visé ici, c'est une **formation structurée** qui s'appuie sur une conception de la pratique professionnelle de l'enseignement au collégial. Cette formation structurée devrait prendre en considération l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant ou de l'enseignante. Ayant un caractère multidimensionnel, elle ne saurait se limiter à quelques notions sommaires et techniques relevant essentiellement du domaine de la psychopédagogie.
- **Deuxièmement**, soutenir le développement d'une **identité professionnelle** (...) par une culture commune, culture commune qui pourrait difficilement émerger en l'absence d'un tel référentiel.
- **Troisièmement**, ce référentiel commun s'avère d'autant plus pertinent que la formation est appelée à emprunter des **voies multiples** pour répondre aux exigences de cheminements professionnels variés.

Capsule-20 : Aucune compétence ne reste acquise par simple inertie

- Pour Perrenoud, savoir **Gérer sa propre formation continue** est une compétence à développer en priorité, une compétence majeure, parce qu'elle conditionne la mise à jour et le développement de toutes les autres.
- **Aucune compétence, une fois construite, ne reste acquise par simple inertie.** Elle doit au minimum être **entretenu**e par sa mise en œuvre régulière. La compétence est **comme la liberté, elle ne s'use que si l'on ne s'en sert pas.** Les compétences ne sont **pas des pierres précieuses** qu'on range dans un coffre, où elles resteraient, intactes, dans l'attente du jour où l'on en aurait besoin.

Perrenoud, Philippe. *Gérer sa propre formation continue*, p. 2.

Capsule-21 : Compétences fondamentales pour un enseignant (Perrenoud)

Compétences fondamentales pour un enseignant :

- Organiser et animer des situations d'apprentissage,
- gérer la progression des apprentissages,
- concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation,
- impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail,
- travailler en équipe,
- participer à la gestion de l'école,
- informer et impliquer les parents,
- se servir des technologies nouvelles,
- affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.

Remarque : toutes ces compétences se conservent grâce à un exercice constant.

Perrenoud, Philippe. *Gérer sa propre formation continue*, p. 2.

Capsule-22 : Le professionnel enseignant pour PERFORMA

Le groupe de travail de PERFORMA, chargé d'élaborer un profil de compétences, définit le professionnel enseignant comme quelqu'un qui est " à la fois

- un **praticien réfléchi**,
capable **d'autoréguler** son action et de guider son propre apprentissage
par une **analyse critique** de ses pratiques et des résultats de celles-ci;
- un **éducateur cultivé, expert d'une discipline donnée**;
- et, enfin, une personne **engagée, membre d'une communauté éducative** et partenaire dans une œuvre partagée d'éducation 13 ".

13. Performa collégial, Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial, p. 21.

Capsule-23 : Les changements dans les pratiques pédagogiques **(Perrenoud)**

Selon Perrenoud, les pratiques pédagogiques changent lentement mais profondément, malgré leur apparence de continuité, ce qui complexifie le travail de l'enseignant :

- niveau **taxonomique** de plus en plus **complexe** : par exemple apprendre à apprendre, à raisonner, à communiquer;
- **construction de compétences**, au-delà des connaissances disciplinaires;
- recours aux **méthodes actives** et aux principes de l'école nouvelle
- attitude d'un **plus grand respect de l'élève**, de sa logique, de ses rythmes, de ses besoins, de ses droits;
- **attention** portée davantage **sur l'apprenant**, ses représentations initiales et sa façon d'apprendre;
- conception de **l'enseignement** comme **l'organisation de situations d'apprentissage** plutôt que comme succession de leçons;
- plus grande place aux **tâches ouvertes**, au travail par **situations-problèmes**, aux démarches de **projet**;
- valorisation de la **coopération** entre élèves et prévision d'**activités** qui exigent une forme de **partage**, une division de travail, une négociation;
- **planification** didactique plus **souple**, négociée avec les élèves,
- **sensibilité à la pluralité** des cultures, donc moins d'ethnocentrisme et plus de tolérance aux différences et un plus grand souci d'organiser leur coexistence en classe que de les ramener à une norme;
- une conception de **l'échec** scolaire comme étant **moins une fatalité** que comme absence de soutien pédagogique;
- **prise en charge** dans les classes ordinaires, au nom de l'intégration, des **élèves** jadis placés dans des **classes spécialisées**;
- incitation à une plus grande **concertation avec d'autres intervenants**, inscrites dans une coopération professionnelle suivie, voire une véritable équipe pédagogique;
- un plus grand **encadrement au niveau de l'établissement**, qui devient un acteur collectif et conduit un projet ou une politique;
- articulation avec les pratiques éducatives des **parents**, à la faveur d'un dialogue plus équilibré entre les familles et l'école;
- plus grande dépendance à l'endroit des **technologies** audiovisuelles et informatiques;
- tendance à rendre les **pratiques pédagogiques plus réflexives** et donc sujettes à une évaluation

et à une mise en question périodiques;

- prise en compte de la **recherche**, de savoirs établis hors d'une expérience pratique, par d'autres méthodes;
- une moindre valorisation et protection de la **critique**, à cause d'une plus grande abondance des gens instruits;
- une **professionnalisation grandissante**, se fondant sur une plus forte autonomie, assortie de responsabilités plus étendues et plus claires;
- remise sur le métier de plus en plus souvent et explicitement, au gré des **réformes** de structures, de programmes, de mode de gestion du cursus.

Capsule-24: Différences entre la formation technique et la formation préuniversitaire

Différences :

Motivation par le concret

- Les visées de l'enseignement technique sont différentes de celles de l'enseignement préuniversitaire, puisqu'il s'agit de former des personnes pour le marché du travail. De plus, la clientèle du secteur technique est différente. Les étudiants et étudiantes de ce secteur sont plus motivés par la dimension concrète des apprentissages et plusieurs apprennent mieux en effectuant les manipulations qu'en jonglant avec les concepts abstraits, bien que cette dimension ne soit pas absente de l'enseignement technique.

Liens plus étroits avec le marché du travail

- Les liens avec le marché du travail sont plus étroits au secteur technique et la coordination et la supervision de stages sont des réalités inconnues au secteur préuniversitaire. En ce sens, on peut affirmer que l'enseignement technique présente des différences et qu'une formation pédagogique devrait en tenir compte d'une manière ou d'une autre.

Mais attention :

- Toutefois, dans l'ensemble, il nous paraîtrait **exagéré** d'affirmer que les enseignantes et enseignants) du secteur technique devraient avoir accès à une **formation pédagogique fondamentalement distincte**. Ce qui différencie les enseignantes et enseignants du secteur technique, c'est surtout que la **pression pour la mise à jour reliée à la discipline** est plus grande. Cette situation fait en sorte que leur **disponibilité pour la formation pédagogique s'en trouve réduite**.

Capsule-25 : Réflexion sur la formation des maîtres (Gauthier et autres)

Discussions sur l'éducation :

Les quinze dernières années ont été, un peu partout en occident, fertiles en discussions de toutes sortes sur le thème de l'éducation. On le comprend aisément, les sociétés se transforment rapidement, la compétition entre les États est de plus en plus vive et la possession du savoir est devenue un enjeu de premier plan.

Critique sévère des enseignants

L'école est donc interpellée avec insistance et vigueur et plusieurs reprochent de ne pas jouer convenablement son rôle. Plus particulièrement, une critique sévère est adressée aux enseignants puisqu'ils constituent les ultimes médiateurs entre l'école et les élèves; un blâme tout aussi important est également dirigé à l'endroit de ceux qui les forment, les facultés des sciences de l'éducation (ou ce qui en tient lieu : écoles normales, instituts, etc., selon le pays concerné).

Processus de révision de la formation

Au reproche de la mauvaise qualité de l'éducation des élèves, s'enchaîne donc, ensuite, une critique de la compétence des enseignants qui se propage enfin jusqu'à leurs lieux de formation. Pour remédier à ce problème, plusieurs États ont amorcé un processus de révision de leurs programmes de formation des maîtres afin de bonifier la qualité de l'éducation dispensée dans leurs écoles.

Réflexion en profondeur sur la profession enseignante

→ La situation actuelle est donc propice à une réflexion en profondeur sur la formation des maîtres et la profession enseignante. Toutefois, il est évident qu'une telle réflexion ne doit pas se limiter aux seules dimensions techniques ou organisationnelles. Elle doit aborder le cœur même de la problématique de l'enseignement qui consiste à caractériser (si une telle chose est possible évidemment) la nature des savoirs qui sont à la base de l'acte d'enseigner, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances, des compétences et des habiletés qui servent d'assise à la pratique concrète du métier et qui pourront éventuellement être intégrées dans des programmes de formation de maîtres.

Capsule-27 : Le statut professionnel de l'enseignant – une question très débattue (Gohier et autres)

L'enseignement une profession...?

- L'une des questions les plus débattues actuellement dans le monde de l'éducation est celle du **statut professionnel de l'enseignement** et, par le fait même, de l'enseignant. L'enseignement est-il une profession, une semi-profession, un métier, un art?

Tendance à professionnaliser l'enseignement

- Cette question n'est pas nouvelle, mais elle a resurgi avec beaucoup d'acuité dans la dernière décennie. Sans faire consensus, **une tendance se dessine, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, à considérer l'enseignement comme un acte professionnel.**

Métier dévalorisé et imputabilité

- Sans doute en partie en réponse aux critiques formulées par la société à l'égard de **l'éducation, dévaluée**, et du métier dévalorisé, mais également symptomatique d'un siècle où **imputabilité** et responsabilité professionnelles ne trouvent pas toujours leur contrepartie dans la reconnaissance sociale, **la professionnalisation de l'enseignement semble être une des options adoptées par les principaux acteurs de l'éducation** que sont les enseignants pour revendiquer leur autonomie et faire valoir la complexité de leur tâche ainsi que la spécificité de leurs compétences sur la place publique.

Un ordre professionnel

- Cette professionnalisation prend la forme de l'obtention du statut légal de profession par la création d'un ordre professionnel, comme tout récemment en Ontario, ou par le désir d'en créer un, comme au Québec, où une requête a été déposée à cet **effet à l'Office des professions du Québec en juin 1997 par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.**

Capsule-28 : Se définir comme enseignant (point de vue des étudiants-maîtres et de leurs enseignants) (Bednarz et autres)

- Depuis quelques années au Québec, les discours sur l'école publique et sur la formation des enseignants expriment une **tendance** qui va dans le sens d'une **professionnalisation** de l'enseignement et de la formation¹³. Il est toutefois possible de se demander si ce discours sur la professionnalisation, présent notamment dans les projets de réforme des curriculums d'études (MEQ 1997) et les programmes de formation des maîtres récemment mis en place (MEQ 1992), est porté par les **intéressés** eux-mêmes, les **enseignants** en exercice et les **étudiants en formation**? Ces derniers **se définissent-ils comme des futurs professionnels**?
- Bednarz et al (1995) ont cherché à mettre en évidence les éléments utilisés par les étudiants entrant dans la formation pour **se définir comme enseignant**. Cette **définition est celle de soi comme futur professionnel** de l'enseignement, avant même que commence la «professionnalisation» par la formation. Cela a donné lieu à des **«théories naïves»** des futurs enseignants, des idées sur lesquelles l'intervention en formation des maîtres pourra prendre appui.
- Ceci permet de mieux **prendre en compte**, au cours de la formation, les «théories naïves» de ces étudiants-maîtres, en cherchant à **les faire évoluer**, et de mettre **en évidence l'écart** entre leurs conceptions de la profession et celle de leurs formateurs.

Réf : Nadine Bednarz, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Université du Québec à Montréal; Colette Baribeau et Pascale Blouin, Université du Québec à Trois-Rivières; Linda Gattuso, Monique Lebrun et Pierre Lebus, CIRADE, Université du Québec à Montréal

¹³ voir à ce sujet, entre autres, Carbonneau, 1993; Perron, Lessard et Bélanger, 1993

Capsule-29 : Un pas vers la professionnalisation : les programmes par compétences (AQPC)

RAPPORT DU SYMPOSIUM SUR L'ÉLABORATION LOCALE ET LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES

- En juin dernier, au cours de son colloque annuel, l'AQPC tenait un symposium sur l'élaboration locale et la mise en œuvre des programmes par compétences. Voici la conclusion de ce document de 192 pages que l'on pourra consulter sur le site WEB de l'AQPC.
- « La **Réforme** de l'enseignement collégial a apporté des **changements majeurs**, parmi les plus audacieux à s'inscrire au postsecondaire depuis la création des cégeps. En effet, à partir de 1994, les collèges se sont vus confier tour à tour les mandats
 - de l'évaluation
 - de la mise en œuvre des programmes d'études,
 - de l'implantation de l'approche par compétences en formation générale,
 - de l'implantation d'épreuves synthèses dans tous les programmes,
 - de l'élaboration locale et de la mise en œuvre des programmes par compétences.

De tous les changements récents, ce dernier est considéré comme le plus exigeant.

- Le **SYMPOSIUM** organisé par l'AQPC pour faire le point sur cette situation n'était pas exempt d'embûches et il constituait à lui seul un **défi** de taille qui a été relevé.
- Toutefois, les résultats sont **probants**. En effet, les données recueillies sur la participation aux activités du SYMPOSIUM et l'évaluation qui s'en est suivie ont **fait la preuve de l'intérêt et de la satisfaction de la plupart des participants et des participantes présents**.
- Cependant, **le plus gros du travail reste à faire, au quotidien**, dans les collèges. Malgré les nombreux problèmes (...) on a pu constater la capacité d'adaptation des cégeps et la créativité de leur personnel éducatif.
- Il suffit de lire quelques textes des personnes-ressources pour se rendre compte que les gens

des collègues ont une [bonne expérience de la pédagogie](#) et sont capables de trouver des [solutions intéressantes](#) à des situations parfois difficiles.

- Il [ressort de l'analyse](#) des travaux du SYMPOSIUM que les [difficultés](#) de l'approche par compétences semblent résulter, dans plusieurs cas, de certains éléments liés aux différents [règlements locaux et ministériels](#) ainsi qu'aux [conventions collectives](#). Mais les difficultés sont aussi de l'ordre [des ressources](#) qui ne sont pas toujours à la hauteur de l'entreprise. Souhaitons que des correctifs soient apportés dans les meilleurs délais afin d'assurer aux activités en cours leur viabilité à long terme.
- Enfin, malgré les difficultés évoquées, on peut d'ores et déjà percevoir des retombées positives en ce qui concerne les opérations en cours dans les collèges. En effet, plusieurs membres du personnel enseignant affirment qu'ils ont pu [s'approprier davantage leur programme d'études et apprendre ainsi à travailler en comité de programme afin d'améliorer la qualité de la formation qu'ils offrent](#).
- Mais [il reste encore beaucoup à faire](#) et peut-être faudrait-il prévoir, dans un proche avenir, un autre rendez-vous du genre afin de refaire le point et [permettre ainsi à l'ensemble](#) du réseau collégial [de conserver une certaine cohérence dans son évolution](#) et son développement pédagogiques. »

(Réf : Association québécoise de pédagogie collégiale (VOLUME 14, numéro 2)

Capsule-30 : Virage dans la formation des maîtres

(Claude Lessard)

- M. Claude Lessard, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, a dirigé avec ses confrères de l'Université Laval, MM. Maurice Tardif et Clermont Gauthier, la publication d'un ouvrage important sur la formation des maîtres. Paru le printemps dernier et intitulé *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, le livre présente des contributions d'auteurs de différents pays qui permettent de voir dans quel sens s'oriente la formation des maîtres au Québec et à l'étranger. Lors d'une entrevue accordée à Arthur Marsolais et Luce Brossard, Claude Lessard a bien voulu dégager les principales tendances pour les lecteurs et les lectrices de *Vie pédagogique* et faire le point sur la réforme de la formation des maîtres entreprise ici il y a quelques années.
- À l'arrivée de la formation des maîtres à l'université, on avait un modèle «applicationniste». L'université a une base de savoirs, en général issue de la psychologie, des disciplines, des sciences sociales. De tous ces savoirs théoriques, on déduit des modèles de pratique, en fonction des finalités poursuivies.
- Le modèle applicationniste mis en place depuis la fin de la deuxième guerre mondiale a servi de justification à l'universitarisation. On pensait ainsi avoir accès à des savoirs plus sûrs, plus solides, plus «scientifiques».
- Cependant ce modèle ne donnait pas les résultats escomptés. La réalité résistait : décrochage, redoublement, retards et échecs se maintenaient. (...) le modèle applicationniste a été remis en question. (...) On en est venu à se dire, à l'instar de Schön (...) que les savoirs qui doivent fonder la formation professionnelle (...) doivent aussi et surtout être des savoirs portant sur la pratique et issus d'elle, fruit d'un dialogue entre des conditions réelles d'exercice, des finalités poursuivies et ce que les sciences humaines nous apprennent du triangle éducatif.
- Il faut donc se rapprocher considérablement des conditions réelles d'exercice du métier, en analyser les dimensions et les savoirs, puis en tirer les conséquences sur le plan de la formation. Il faut former des praticiens réflexifs, conscients de ce qu'ils font, des effets de leurs actes et du contexte dans lequel ils agissent, et capables d'évoluer avec leurs collègues et les parents des élèves. (...) Mais, former un tel

praticien ne se fait pas en quelques années à l'université, une fois pour toutes. C'est l'affaire d'une vie professionnelle, faite de remise en question, de recherche et d'évolution.

- Calderhead dit que la **Grande-Bretagne** est passée d'une forte **prédominance des universités** et des savoirs théoriques à une forte **prédominance des milieux scolaires**. Une loi britannique stipulait ceci : «tout enseignant du secondaire passera les trois quarts de son année de formation pédagogique dans une école. Et le travail qu'il fera dans cette école et la formation qu'il y recevra seront payés par l'université.» C'était vraiment faire bouger le pendule d'un pôle à l'autre.
- Le problème posé, dit Calderhead, est alors celui de la qualité du «mentoring». Plus on rapproche la formation des lieux de pratique, plus la question de la formation et de la qualité des mentors devient importante.
- Que l'on me comprenne bien : je ne veux pas dire qu'il n'y a pas d'excellents **enseignants chevronnés dans le milieu scolaire**. Mais, si l'on se situe, dans une démarche de formation axée sur des compétences développées beaucoup plus *in situ*, dans des conditions réelles, avec des praticiens d'expérience qui sont à la fois des agents de socialisation et de formation, il est clair que **leur rôle devient centrautes Ce ne peut plus être quelque chose qu'on ajoute ou que l'on fait bénévolement** : cela devient un rôle central dans la formation parce que c'est là que le développement des compétences se fait. **Alors, la réussite d'une réforme de ce genre repose grandement sur ce type de personnel et sur sa compétence.**
- Calderhead signalait également comme facteur de réussite de ce type de virage les **partenariats officiels à instituer entre les universitaires et les écoles**. Le facteur temps, les coûts de formation, la qualité du «mentoring» et les partenariats constituent, selon lui, des éléments d'une réforme des programmes qui exigent de travailler à long terme et non pas à court terme.
- on sait depuis longtemps que former 180 **médecins** au Québec coûte, par tête, beaucoup **plus cher que former 5000 enseignants**. Mais, si l'on dit qu'il faut pour les **enseignants** un type de **formation clinique**, à mon avis, il faut aussi reconnaître que cela prendra du **temps** et nécessitera des **ressources**, que c'est complexe et que cela suppose des **partenariats** vraiment solides.
- Au lieu d'insister sur le rapport entre le métier et la société, on insiste davantage sur la **place du groupe professionnel dans le système éducatif**, sa marge de **manœuvre**,

son **autonomie** et sa capacité, individuelle et collective, de **construire une pratique pédagogique et didactique** à la fois efficace et adaptée.

- Il y a une **crise des professions**. On n'a plus confiance comme autrefois dans l'ensemble des professions. Il y a trente ans, tout le monde pensait, bien naïvement, que les **ingénieurs** pouvaient régler les problèmes d'énergie et d'écologie et les **médecins** trouver les thérapies pour nos maladies. On n'a plus cette foi inouïe en eux.
- Par ailleurs, en dépit de toutes les critiques qui sont adressées aux enseignants et à l'école, reconnaissons que toutes les **réformes éducatives** cherchent à **renforcer l'école** et non à la faire disparaître. La fonction de l'institution scolaire et, par extension, de ceux qui la remplissent, est encore relativement bien appréciée, du moins si l'on se fie aux sondages.

Réf : LESSARD, C., (1998). «*Virage dans la formation des maîtres, ici et ailleurs : entrevue avec Claude Lessard*», par Arthur Marsolais et Luce Brossard, Vie pédagogique, no 108, sept.-oct. 1998, p. 5-7. **(propos recueillis par Arthur Marsolais et Luce Brossard)**

Capsule-31 : Contribution du collège privé Charles de Foucauld (Lyon 3^e)

1. Les compétences communes

Quels sont les compétences et les savoirs indispensables et communs attendus de tous les élèves à la sortie du collège?

- **Lire**, aux deux sens du terme, tout support culturel (écrit, image, film); le comprendre (prendre avec), l'analyser... avoir le minimum d'esprit critique.
- **S'exprimer** par écrit et par oral, c'est-à-dire être communicable. Mais avoir conscience aussi de sa situation de communication. " A qui est-ce que je parle ou écris? " donc la distinction entre les niveaux de langue paraît indispensable.
- **Raisonner** : exprimer avec clarté un point de vue, l'argumenter, acquérir une rigueur de pensée.
- **Acquérir la gestion des données**, maths, physique (surtout), SVT, H. Géo.
- **Être capables de réfléchir** (en maths par exemple, savoir reconnaître des situations de proportionnalité), saisir un sujet de composition française. En 3^eme, sa problématique.
- Malgré le " collectif " que représente une classe de 30 ou 33 élèves, être capable **d'acquérir son autonomie**, son identité propre. Est-ce possible? car il faut aussi respecter l'autre, savoir être est aussi fondamental que savoir ou que savoir-faire. **"J'ai horreur de tout ce qui se borne à m'instruire, sans enrichir ma capacité d'action ou sans me procurer un surcroît immédiat de vie "**. (Goethe à Schiller)

2. Les élèves en " grande difficulté "

Quels types d'actions peut-on imaginer auprès des élèves en " grande difficulté " identifiés en 6^eme, et qui soient efficaces sans les reléguer? Comment intégrer le plus possible les élèves de SEGPA dans la vie du collège?

- Favoriser les **travaux de groupe**,
- Mettre en place des structures de **soutien de l'élève**,

- Mettre en place une **pédagogie par objectifs**,
- Revoir l'outil et les critères d'**évaluation** de l'élève : d'autres talents doivent être pris en compte, il faut adapter l'évaluation : **considérer non seulement le résultat mais aussi l'implication et la progression de l'élève**,
- Instituer des **stages de gestion mentale**,
- Valoriser **l'étude du soir** ainsi que **l'étude dirigée**.
- A été également soulignée **l'importance des parents**, de la structure de relais que constitue la famille : une véritable action éducative doit encourager, valoriser et privilégier la famille comme creuset indispensable à l'évolution et à l'équilibre de l'enfant.

18. L'organisation du travail dans les collèges

Comment aider concrètement les enseignants et les divers acteurs du collège à accomplir leur travail (organisation des services, conditions de travail, accès au CDI et aux ressources pédagogiques...)?

*Quels changements pourrait-on apporter dans la formation initiale et continue des personnels?
Comment favoriser le travail en équipe?*

Amélioration des conditions de travail des enseignants et divers acteurs du collège :

- **Réduction des effectifs** (maximum 26-28 élèves par classe),
- **Répartition équilibrée** de toutes les matières dans la semaine (chaque matière devant apparaître au moins une fois par semaine dans l'emploi du temps de l'élève),
- **Réseau informatique** à la disposition des enseignants (matériel d'actualité à renouveler environ tous les cinq ans). Nombre des postes : 10 à 15 % du nombre d'enseignants. Raccordement sur Internet. Informatisation des bulletins.
- Création d'un poste de "**responsable informatique**".
- Le fonctionnement du **CDI** devrait résulter d'une **réflexion commune** entre Documentaliste-enseignants-direction et être inscrit dans le projet d'établissement.
- Présence du ou des Documentalistes recoupant le temps de présence des élèves et des enseignants.
- **Salles équipées en matériel audiovisuel** et autre...

Réf : Contribution du collège privé Charles de Foucauld, Lyon 3^e

Capsule-32 : Corollaires de la professionnalisation

(Perrenoud)

La professionnalisation

- (a) met l'accent sur le contrôle et la supervision par des pairs, de même formation, voire de même statut, par opposition au contrôle par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession;
- (b) suppose une capacité collective d'auto-organisation de la formation continue, sa prise en charge par la corporation;
- (c) va de pair avec davantage d'autonomie, mais aussi de responsabilités et de risques assumés personnellement, donc une éthique;
- (d) exige une capacité de reconstruire et de négocier une division du travail souple avec d'autres professionnels, donc de savoir travailler en équipe ou en concertation;
- (e) passe par la mise à jour constante des savoirs et des compétences, sur la base d'une auto-évaluation et grâce à des capacités d'apprendre, de se remettre en question, d'accumuler de l'expérience, de théoriser sa pratique;
- (f) donne les moyens d'une certaine distance au rôle, d'un rapport stratégique à l'organisation;
- (g) construit une identité professionnelle claire, alimentée par une culture intellectuelle commune (au-delà de l'esprit de corps et du partage de trucs et d'attitudes).

3. Les compétences communes

Quels sont les compétences et les savoirs indispensables et communs attendus de tous les élèves à la sortie du collège?

- **Lire**, aux deux sens du terme, tout support culturel (écrit, image, film); le comprendre (prendre avec), l'analyser... avoir le minimum d'esprit critique.
- **S'exprimer** par écrit et par oral, c'est-à-dire être communicable. Mais avoir conscience aussi de sa situation de communication. " A qui est-ce que je parle ou écris? " donc la distinction entre les niveaux de langue paraît indispensable.
- **Raisonner** : exprimer avec clarté un point de vue, l'argumenter, acquérir une rigueur de pensée.
- **Acquérir la gestion des données**, maths, physique (surtout), SVT, H. Géo.
- **Être capables de réfléchir** (en maths par exemple, savoir reconnaître des situations de proportionnalité), saisir un sujet de composition française. En 3ème, sa problématique.
- Malgré le " collectif " que représente une classe de 30 ou 33 élèves, être capable

d'acquérir son autonomie, son identité propre. Est-ce possible? car il faut aussi respecter l'autre, savoir être est aussi fondamental que savoir ou que savoir-faire. "J'ai horreur de tout ce qui se borne à m'instruire, sans enrichir ma capacité d'action ou sans me procurer un surcroît immédiat de vie ". (Goethe à Schiller)

4. Les élèves en " grande difficulté "

Quels types d'actions peut-on imaginer auprès des élèves en " grande difficulté " identifiés en 6ème, et qui soient efficaces sans les reléguer? Comment intégrer le plus possible les élèves de SEGPA dans la vie du collège?

- Favoriser les travaux de groupe,
- Mettre en place des structures de soutien de l'élève,
- Mettre en place une pédagogie par objectifs,
- Revoir l'outil et les critères d'évaluation de l'élève : d'autres talents doivent être pris en compte, il faut adapter l'évaluation : considérer non seulement le résultat mais aussi l'implication et la progression de l'élève,
- Instituer des stages de gestion mentale,
- Valoriser l'étude du soir ainsi que l'étude dirigée.
- A été également soulignée l'importance des parents, de la structure de relais que constitue la famille : une véritable action éducative doit encourager, valoriser et privilégier la famille comme creuset indispensable à l'évolution et à l'équilibre de l'enfant.

3. L'organisation du travail dans les collèges

Comment aider concrètement les enseignants et les divers acteurs du collège à accomplir leur travail (organisation des services, conditions de travail, accès au CDI et aux ressources pédagogiques...)?

Quels changements pourrait-on apporter dans la formation initiale et continue des personnels? Comment favoriser le travail en équipe?

Amélioration des conditions de travail des enseignants et divers acteurs du collège :

- Réduction des effectifs (maximum 26-28 élèves par classe),
- Répartition équilibrée de toutes les matières dans la semaine (chaque matière devant apparaître au moins une fois par semaine dans l'emploi du temps de l'élève),
- Réseau informatique à la disposition des enseignants (matériel d'actualité à renouveler environ tous les cinq ans). Nombre des postes : 10 à 15 % du nombre d'enseignants. Raccordement sur Internet. Informatisation des bulletins.

- Création d'un poste de " responsable informatique ".
- Le fonctionnement du CDI devrait résulter d'une réflexion commune entre documentaliste-enseignants-direction et être inscrit dans le projet d'établissement.
- Présence du ou des Documentalistes recoupant le temps de présence des élèves et des enseignants.
- Salles équipées en matériel audiovisuel et autre...

Réf : Perrenoud, Pilippe, *Être professionnel dans l'enseignement*.

Capsule-33 : La professionnalisation est une triple évolution (Perrenoud)

La professionnalisation est une triple évolution :

- des cultures professionnelles et des cultures d'établissements **vers une culture de coopération**;
- des **fonctions d'encadrement** en direction de l'animation, du renouveau pédagogique, d'un leadership coopératif, d'une autorité négociée;
- des rapports entre les établissements et le centre du système éducatif, dans le sens d'une **autoévaluation** et de la gestion par contrats ou projets.

Réf : Perrenoud, Philippe, *Être professionnel dans l'enseignement*.

Capsule-34 : Ce que chacun peut faire pour évoluer vers la professionnalisation (Perrenoud)

- (1) Se centrer sur les **compétences** à développer et les **situations d'apprentissage** les plus fécondes.
- (2) Différencier, pratiquer une **évaluation formative**, pour lutter activement contre l'échec scolaire.
- (3) Développer une **pédagogie active** et coopérative, fondées sur des projets.
- (4) Se donner une **éthique** explicite **de la relation pédagogique** et s'y tenir.
- (5) **Continuer à se former**, à lire, à participer aux journées pédagogiques.
- (6) Se mettre en question, **réfléchir sur sa pratique**, individuellement ou en groupe.
- (7) **Participer à la formation** initiale des futurs enseignants ou à la formation continue.
- (8) **Travailler en équipe**, raconter ce qu'on fait, coopérer avec ses collègues.
- (9) S'impliquer dans un **projet d'établissement** ou un réseau.
- (10) S'engager dans des **démarches d'innovation** individuelles ou collectives.

Réf : Perrenoud, Philippe, *Être professionnel dans l'enseignement*.

Capsule-35 : Vais-je mourir au tableau, une craie à la main? (Perrenoud)

Je vous sou mets la question de Michaël Huberman : " Vais-je mourir debout au tableau noir, une craie à la main? "

- Même si cette question ne concerne pas directement les professeurs d'EPS parce qu'ils n'écrivent pas à la craie, elle peut être transposée et stimulante.
- Une des raisons d'être altruiste serait l'accroissement de l'efficacité de l'école et la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités. Pour certains ce moteur est largement suffisant.
- Mais on ne vit pas uniquement avec des vocations dans un système d'éducation publique, il y a peut-être des raisons beaucoup plus intéressées et terre-à-terre.
- Aller dans le sens de la professionnalisation c'est rompre avec cette crainte, c'est donner du sens à son métier, se projeter en avant et bouger. Ce n'est pas seulement travailler pour le système ou pour les générations futures, c'est travailler pour soi.
- On observe, particulièrement dans l'enseignement du second degré, une forme de lassitude, de plaisir professionnel décroissant quand on atteint une vitesse de croisière avec un œil sur le calendrier pour savoir combien d'années il reste à faire. Là, personne ne peut se sentir bien dans ce rapport à soi, à son travail.
- Autour du thème " être professionnel " se jouent probablement non seulement des choses publiques mais aussi très privées, très existentielles qui concernent le rapport qu'on entretient avec sa propre vie, son propre travail, sa propre évolution. Je pense qu'on peut être gagnant sur les deux tableaux.

Réf : Perrenoud, Pilippe, *Être professionnel dans l'enseignement*.

Capsule-58 :Indicateurs pour reconnaître l'enseignant professionnel

(Perrenoud)

indicateurs pour reconnaître un professionnel dans l'acte d'enseigner avant, pendant et après la leçon

- un professionnel est celui qui ne fait pas de leçon. On peut appeler une leçon toute sorte de choses. Quand on est en train de **faire un cours** ou donner des leçons, on est dans la **logique d'enseignement**. Et si l'essentiel du métier est de **faire apprendre**, on est dans une logique différente qui est d'organiser des **situations d'apprentissage**.
- Sur ce qui se passe avant : une des caractéristiques du métier d'enseignant est **l'opacité totale** de ce qui se passe **avant et après**, et une **opacité** assez **importante** de ce qui se passe **pendant**. Au stade de la préparation, on est incapable de dire quel est le temps de travail de l'enseignant. Chaque fois qu'il y a des enquêtes sérieuses sur ce sujet, les syndicats les sabotent volontairement. Il y a des raisons de penser qu'il y a une énorme hétérogénéité entre enseignants par rapport au temps de travail et de préparation.
- (...) Il est très **difficile** de scruter " l'avant " parce que ça fait apparaître des **choses inavouables**. Les professeurs n'accepteraient certainement pas qu'on leur demande à quelle heure ils ont préparé, quels livres ils ont consultés, quelles notes ils ont prises. On peut difficilement savoir. Mais si on devait esquisser des questions ce serait : " est-ce que ce qui se passe avant est de l'ordre de la résolution de problème, de l'ordre de faire le point sur ce que je peux attendre ", " la planification est-elle en terme d'apprentissage ou d'activité? "
- (...) Le **métier** d'enseignant peut consister à reconduire des **routines** qui fonctionnent et à meubler des temps par des activités (...) qui tiennent la route, sans se demander à quoi ça mène, ce que ça développe.
- Le **professionnel** se reconnaît " dans l'avant " à la capacité de **se questionner sur ce qu'il va faire**, et la pertinence de ses choix par rapport aux objectifs à long terme.
- (...) On peut admettre un droit à la **répétition**, un droit à faire des choses qui marchent sans être sûr qu'elles soient utiles. Il faut juger les gens sur plusieurs leçons et non une seule. Si sur 100 leçons, 99 fois l'enseignant entre dans la classe (...) sans savoir pourquoi, sans savoir ce qu'il va faire, il y a un problème.

- Sur ce qui se **passé après** : le professionnel est celui qui a la capacité de tenir compte de ce qui s'est passé avant et **d'en avoir appris** quelque chose.
- Il y a un principe d'économie qui fait qu'on ne peut pas continuellement penser à tout. Il est normal que trois fois sur quatre on sorte d'un cours en ne pensant qu'à la récréation, à aller manger ou voir ses collègues. Mais si cela se passe 99 fois sur 100, il y a un problème.
- Il devrait y avoir un certain nombre de périodes qui donnent lieu à des **incidents critiques**, qui doivent faire penser que mon **attitude** pédagogique, ma **stratégie** didactique, mon rapport d'autorité aux élèves, ma vision de l'excellence, ma vision du corps de l'autre créent des **tensions**, des exclusions, des ségrégations, des dysfonctionnements.
- On peut se questionner sur les choix didactiques, sur la manière d'être enseignant. Un professionnel est capable d'engranger un certain nombre d'observations avec l'intention d'en faire quelque chose la prochaine fois, l'heure suivante, l'année prochaine. **C'est apprendre par l'expérience, être dans une spirale d'apprentissage.**

Réf : Perrenoud, Pilippe, *Être professionnel dans l'enseignement*.

Capsule-36 : Développer des compétences Vs Enseigner une discipline (Perrenoud)

- Le **développement des compétences** chez l'élève **s'oppose** non pas à l'acquisition de connaissances, mais **à l'acquisition exclusive de connaissances**.
- Développer une compétence, par opposition à enseigner, c'est **donner une formation** au sens large. L'enjeu n'est pas d'engranger des connaissances mais de **savoir s'en servir**, d'être capable de les mobiliser dans des situations complexes, différentes des situations d'apprentissage. Il ne suffit pas de connaître les concepts, **il faut aussi être capable de les mobiliser dans la vie quotidienne**.

Réf : Perrenoud, Pilippe, *Être professionnel dans l'enseignement*.

Capsule-37 : L'excellence outil d'analyse et non objectif (Perrenoud)

L'excellence : un outil d'analyse mais non un objectif

- L'excellence n'est **pas** un concept très **mobilisateur**. C'est un **outil d'analyse mais non un objectif**.
- La notion d'excellence produit une inaccessible étoile : certains professeurs disent ne jamais mettre 20, c'est la perfection et elle n'existe pas. Donc, l'excellence produit de l'échec pour rien. **Le but de l'école ce n'est pas l'excellence mais la maîtrise correcte d'un minimum de choses identifiables et à la portée du plus grand nombre.**
- La **priorité** est de faire acquérir une **maîtrise de base** pour tout le monde plutôt que de dégager **5% d'élèves excellents** qui de toute façon ont tous les atouts pour l'être et le seront envers et contre toute pédagogie. L'enjeu n'est pas l'excellence, même si, au niveau d'une politique nationale, il faut des élites, des gens compétitifs au niveau de la recherche, des technologies, des politiques publiques.

Réf : Perrenoud, Philippe, *Être professionnel dans l'enseignement*.

Annexe (02) : Questionnaire version anglaise

A Survey of Pedagogical Attitudes and Practices at the Collegial Level

A Survey of Pedagogical Attitudes and Practices at the Collegial Level

By

Joseph Chbat (Dept. of Philosophy, Collège André-Grasset, Montréal, Canada)

with

Jean-Denis Groleau (Dept. of Mathematics, Brébeuf), project initiator;

Jacques Bordier (Emeritus Professor of Mathematics), mentor;

Paul Guertin (Dept. of Computer Science, André-Grasset), Web site designer and programmer;

Bruce Jackson (Dept. of English, André-Grasset), translator for the English version;

part of a PAREA research project.

Section 1. Preparing my courses

1. I devote a lot of time to structuring my course content.
2. I try to make my course content understandable.
3. I encourage students to take responsibility for their own learning.
4. I promote student participation in my courses.
5. I always keep the Ministry's objectives and competencies in mind.

Section 2. Giving my courses

6. I introduce a new concept by showing its importance in a useful context.
7. At the beginning of a class, I summarize the key concepts from the previous course.
8. At the beginning of a class, I have the students summarize the key concepts from the previous course.
9. For each significant section of a course, I explain how it fits into the overall curriculum.
10. Upon terminating an important section of a course, I present a summary of the concepts studied.
11. At the end of an important section of a course, I allow students to summarize the main concepts studied.
12. At the end of a class, I give an outline of the following course.
13. At the end of a class, I give students precise instructions on how to prepare for the following course.

14. I frequently verify the students' understanding of the course contents.
15. I use lecturing as a teaching method.
16. I have students work in teams.
17. I systematically leave room for practical exercises.
18. I re-explain a concept as many times as necessary.
19. I allow students who have mastered a concept to explain it to those who haven't.

Section 3. Checking out homework

20. My students have some homework to do every week.
21. I correct all the homework I ask from my students.
22. The homework I assign includes major reading selections covering the full semester.
23. I set limits to the amount of homework I give, in order to avoid spending too much time on marking.
24. Within the homework I assign, there is at least one major term paper.

Section 4. Considering the capacities of my students

25. I use varied teaching techniques.
26. I adjust my teaching to accommodate the students' pace of learning.
27. I organize my class activities to follow a progressive sequence of learning (from simple to more complex).
28. When activities planned for a class do not work, I substitute them with more relevant ones.
29. I get students to describe the reasoning and strategies they used to solve the problems I present.
30. I sometimes extend my deadlines to allow slower students to finish their work correctly.

Section 5. Thinking about evaluation

31. I invest a lot of time in preparing my exams (for example, approximately four hours for a midterm exam).
32. I take as much time as I need to clearly explain the objectives and criteria of my tests and exams.
33. I do formative evaluation before summative evaluation.
34. I give precise comments on individual student work.
35. My exams and tests cover only the important aspects of the course.
36. The distribution of the marks corresponds proportionally to the amount of content covered.

37. In my marking, I take the student's effort and progress into account.
38. Some of my evaluations are meant to check if students have memorized the content (rather than testing their understanding).
39. If a student fails, I feel it is largely my fault.
40. I adjust the difficulty of my tests and exams to suit the level of the students.
41. I do not consider it unusual that a certain number of students fail my courses.
42. I question my evaluation methods.

Section 6. Assessing my role as a teacher

43. I see myself as a teacher who motivates his students to learn.
44. My students consider me a devoted teacher.
45. I reach my objectives with my students.
46. I reach the objectives of the program with my students.

Section 7. Examining the initial contact and its impact on students

47. From the onset, I create an atmosphere of dialogue, exchange and interaction with my students.
48. I immediately feel comfortable with my students.
49. I manage to establish a trusting relationship in my early dealings with students.
50. At the beginning of the course I tell students what kind of relationship I wish to establish with them.
51. From the very first course, I clearly present my requirements.
52. I create a spirit of friendly camaraderie with my students.
53. I learn the names of my students quite early in the year.
54. When I meet students for the first time, I am more eager to bond with them than to present the course content.

Section 8. Assessing the emotional impact of my dealings with students

55. I am always aware that my words and my actions have an emotional impact on students.
56. I try to reassure my students that they can pass the course.
57. I show interest in the good or hard times the students may be going through.
58. When a student tells me about something he has experienced, I pick up on it the first time I see him.
59. I congratulate students when they get through a difficult task.
60. I try to avoid creating emotional barriers that may jeopardize the student's ability to learn.
61. I show flexibility in my application of course rules.
62. I integrate humour in my contact with students.

63. When I make a mistake, I recognize it and accept it before my students.

Section 9. Thinking about helping and motivating students

64. I have methods for identifying weaker students during the very first week.

65. I offer note-taking strategies to my students.

66. I propose time management strategies to my students.

67. I give my students methods on how to prepare for exams.

68. I show my students methods to how to manage stress.

69. I use various forms of individual help with students having difficulties.

70. I justify the tasks that I assign.

71. I take students' suggestions into account in my decisions.

72. I take time to talk to my students about things that interest them in their everyday life.

73. I encourage my students to identify and to develop their individual talents.

Section 10. Evaluating my own competence

74. Verbally, I express myself in a clear and precise way.

75. In writing, I express myself in a clear and precise way.

76. I personally possess the types of proficiency I ask my students to acquire (for example, to analyze and synthesize, to express ideas clearly and precisely, to understand texts, etc.).

77. I use information technology in my teaching.

78. I am not fazed if students ask questions that fall outside of the course content.

79. I possess a range of educational tools that allow me to adapt to the different situations I may encounter.

80. In my work, I am organized and structured.

81. I analyze and I criticize my pedagogical practices.

Section 11. Thinking about the competence I want my students to acquire

82. In my teaching, I get students to improve their reading comprehension.

83. In my teaching, I get students to develop their ability to analyze.

84. In my teaching, I get students to develop their ability to synthesize.

85. In my teaching, I get students to express their point of view.

86. In my teaching, I get students to show rigorous reasoning.

87. In my teaching, I get students to do research on a given subject.

88. In my courses, I get students to integrate newly-learned information into their knowledge.

Section 12. Determining the goals of our profession

To what degree do you feel you reach the following goals?

- 89. Educational goal : acquiring knowledge.
- 90. Educational goal : fostering rational intelligence.
- 91. Educational goal : fostering emotional intelligence.
- 92. Educational goal : integrating knowledge.
- 93. Educational goal : acquiring autonomy.
- 94. Educational goal : getting as many students as possible to properly master basic intellectual skills.
- 95. Educational goal : getting as many students as possible to excel.

Section 13. Thinking about my professional commitment

- 96. I base my teaching on one or more pedagogical models (for example : the reflexive practitioner model, the mastery learning model, the constructivist model, etc.).
- 97. I recognize the basic learner types (auditory/visual, intuitive/analytical, etc.)
- 98. I feel the need to further my knowledge and take courses to continue my education.
- 99. I actively continue my education.
- 100. I consider myself a professional, like a doctor or a lawyer.
- 101. I consider myself a researcher-teacher (in other words, someone who continually asks questions and acquires knowledge on a variety of subjects).
- 102. I actively participate in program-oriented activities within my department.
- 103. I share my knowledge with my colleagues (for example : by attending conventions, writing scientific articles, participating in educational workshops, etc.)
- 104. I share my know-how with new teachers.
- 105. I believe that all college teachers should belong to a professional association and be accountable to it in their actions and behaviour.

Annexe (03) : Annonces du questionnaire dans les revues, les bulletins et les sites webs

A) Annonces dans les bulletins et les revues

Annnonce dans le bulletin de l'ARC (automne 2002)

Un questionnaire interactif sur le web portant sur les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants du collégial

Adresse <http://questionnaire.grasset.qc.ca>

Si vous êtes une enseignante ou un enseignant au collégial, vous serez probablement intéressé(e) de répondre à un questionnaire portant sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial, qui a été préparé par Joseph CHBAT, professeur de philosophie et chercheur au collège André-Grasset, et ce dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche et à l'enseignement (PAREA) du ministère de l'Éducation du Québec.

Le questionnaire contient 105 énoncés très concis, qui font le tour du métier d'enseignant. Ces énoncés sont articulés autour des catégories suivantes : l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, la relation avec les élèves et les attitudes professionnelles des enseignantes et des enseignants. Ils sont également partagés en 13 sections portant entre autres sur la préparation et la prestation des cours, les travaux des élèves et leur évaluation, les contacts des professeurs avec leurs élèves, la relation d'aide et la motivation, les compétences à développer et les finalités de l'éducation.

Si vous êtes intéressés à répondre à ce questionnaire en ligne et à réfléchir sur vos pratiques pédagogiques, vous pouvez vous brancher à l'Internet, en tapant : « <http://questionnaire.grasset.qc.ca> » sans le « www », cocher la case de la « **première visite** », vous enregistrer en fournissant au système les informations minimales qu'il vous demande comme le nom de votre collège, la discipline que vous enseignez, le nombre d'années d'expérience que vous avez, etc. Vous noterez que, dans le but de garantir la confidentialité, aucun renseignement personnel permettant de vous identifier individuellement ne vous est demandé.

Une fois l'inscription faite, vous pourrez commencer à répondre aux treize sections du questionnaire en vous situant sur une échelle graduée de 1 à 5 à propos de chaque énoncé et en fournissant, là où vous le

jugerez nécessaire, des commentaires pour nuancer vos choix et pour faire connaître quelques facettes de votre expérience personnelle.

Quand vous aurez fini de répondre aux questions d'une section donnée, vous la soumettez au système pour fin de traitement, et vous recevrez alors instantanément les résultats compilés de tous les répondants sous forme d'histogrammes, de pourcentages et de commentaires. Dans ces résultats, vous serez individuellement comparés à l'ensemble des répondants et à ceux qui enseignent la même discipline que vous, et vous pourrez ainsi faire défiler à l'écran chacune des questions des sections complétées et analyser ces résultats. Ensuite, vous pourrez continuer à répondre aux autres sections du questionnaire ou alors arrêter l'exercice avec la possibilité de vous rebrancher plus tard pour continuer ce travail.

Pour vous rebrancher ensuite, vous aurez besoin d'un numéro d'accès que le système vous aura fourni lors de votre première visite ainsi que d'un mot de passe que le système vous aura demandé d'entrer lors de l'enregistrement initial. Ce sont donc deux informations précieuses à conserver si vous voulez revenir au questionnaire soit pour compléter les réponses, soit pour voir les derniers résultats.

Il va de soi qu'à mesure que le nombre de répondants croîtra, vous serez probablement plus intéressés à voir comment vous vous situez par rapport à eux.. En outre, vous aurez accès aux commentaires sur chaque question ou aux commentaires généraux, et vous pourrez en tout temps ajouter de nouveaux commentaires. Cela rendra le questionnaire un lieu d'échange sur les objets pédagogiques qui vous intéressent le plus.

Mais attention, tout cet exercice suppose que répondiez aux questions en fonction de vos pratiques réelles et non en fonction de l'idéal que vous recherchez, et comme la confidentialité vous est assurée, puisqu'on ne vous demande aucune information personnelle permettant de vous identifier, vous pourrez alors tirer le bénéfice de vous comparer aux autres répondants incités eux aussi à dévoiler leurs pratiques réelles. De cette façon, l'ensemble de l'information colligée permettra de donner une idée assez exacte de nos pratiques collectives réelles, ce qui nous permettra d'en prendre conscience et de réfléchir pour y apporter les changements nécessaires. L'ensemble de l'exercice aura ainsi permis à chacun de faire son autodiagnostic et à l'ensemble des praticiens du réseau d'identifier leur réalité pédagogique collective.

Si le projet vous intéresse, vous pourrez tout simplement faire votre part en répondant à ce questionnaire. Si des groupes voulaient profiter de l'exercice pour réfléchir ensemble sur leurs pratiques, ils pourront faire appel à l'auteur, Joseph Chbat qui pourra organiser avec eux une séance d'animation où ils pourront répondre au questionnaire et effectuer un retour systématique sur les points qui les intéressent. Plusieurs collègues ont déjà bénéficié de cette formule qui s'insère très bien dans le cadre d'une journée pédagogique et les groupes qui en ont bénéficié ont exprimé une appréciation très positive de cette expérience. Une telle activité pourra compter facilement parmi les activités de perfectionnement institutionnel et si l'on se préoccupe de lui assurer des suites, elle pourra avoir plusieurs retombées pédagogiques sur le milieu.

Si le cœur vous en dit, branchez-vous vite et faites l'expérience par vous-mêmes ou alors entrez en contact avec l'auteur pour organiser autour de son projet une activité pédagogique qui vous permettra une sérieuse

réflexion sur vos pratiques.

Joseph Chbat

Collège André-Grasset

1001, Crémazie Est,

Montréal, (Québec), H2M 1M3

Tél : 514-381-4293 P. 358

Adresses électroniques :

Dom : jchbat@videotron.ca

Bur : jchbat@grasset.qc.ca

Annonce dans le bulletin de l'AQPC (automne 2002)

VOLUME 17, numéro 2

ISSN 0835-5088

HIVER 2003

« Si les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants et enseignantes du collégial vous intéressent, n'hésitez pas à répondre au questionnaire pédagogique préparé par un membre de l'AQPC, M. Joseph CHBAT, professeur au Collège André-Grasset. Il s'agit d'un outil interactif, élaboré dans le cadre d'une recherche PARÉA, qui permet de partager votre point de vue, de vous comparer aux praticiens du réseau, et d'établir, en toute confidentialité, un autodiagnostic de votre propre enseignement. C'est gratuit et accessible à l'adresse suivante : <http://questionnaire.grasset.qc.ca>. Les Actes du colloque conjoint 2002 contiennent un compte rendu de l'atelier qui portait sur le sujet (no 807). »

On trouvera ce texte sur le site web de l'AQPC à l'adresse suivante : http://www.aqpc.qc.ca/bulletin/bulletin_v17n2_02.html#questionnaire

Annnonce dans la revue *Clic* (décembre 2002)

CLIC, numéro 47,
décembre 2002

<p>Questionnaire sur les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants du collégial Joseph Chbat *Professeur de philosophie et chercheur Collège André-Grasset</p>
<p>Si vous êtes professeur au collégial, branchez-vous et répondez en ligne à ce questionnaire. Cela vous permettra de</p>
<ul style="list-style-type: none">• réfléchir sur votre métier,• prendre position par rapport aux questions importantes,• nuancer vos choix et décrire une partie de votre expérience pédagogique,• comparer vos positions à celles des autres praticiens du réseau,• prendre connaissance des commentaires des autres.
<p>Le questionnaire en ligne est composé de treize sections totalisant 105 énoncés. Après y avoir accédé, enregistrez-vous et répondez aux sections dans l'ordre qui vous convient. Dès qu'une section est remplie, soumettez-la au système aux fins de traitement et vous recevrez instantanément les résultats compilés de tous les répondants sous forme d'histogrammes, de pourcentages et de commentaires. Dans ces résultats, vous serez individuellement comparés à l'ensemble des répondants et à ceux qui enseignent la même matière que vous, et vous pourrez ainsi faire défiler à l'écran chacune des questions des sections remplies et analyser les résultats. Après chaque section, vous pourrez continuer l'exercice ou l'interrompre avec possibilité de le reprendre au moment qui vous conviendra. Pour cela, vous aurez besoin du mot de passe que vous aurez entré et du numéro d'accès que le système vous aura accordé après votre enregistrement.</p> <p>Quand vous aurez fini de répondre à ce questionnaire, si vous avez envie de partager votre réflexion avec vos collègues, parlez-en à la personne responsable de l'animation pédagogique chez vous afin d'organiser avec ou sans l'auteur de ce questionnaire une activité pédagogique de groupe.</p>
<p>Cette recherche est élaborée dans le cadre d'une recherche PAREA et est accessible à l'adresse suivante : [http://questionnaire.grasset.qc.ca]</p> <p>On trouvera ce texte sur le site web du bulletin CLIC à l'adresse suivante :</p> <p>http://www.clic.ntic.org/</p>

Annnonce dans la revue *Factuel* (automne 2002)

Revue Factuel

Volume 15, no1,
automne 2002

**QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL ÉLABORÉ
DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE PAREA**

par Joseph Chbat

accessible à l'adresse suivante :

<http://questionnaire.grasset.qc.ca>

Si vous êtes professeur au collégial, branchez-vous et répondez en ligne
à ce questionnaire. Cela vous permettra de :

- réfléchir sur votre métier;
- prendre position devant les questions importantes;
- nuancer vos choix et exprimer une partie de votre expérience pédagogique;
- comparer vos positions à celles des autres praticiens du réseau;

<http://www.lafac.qc.ca/fr/actualites/index.shtml>

B) Annonces dans les sites Web

Annonce dans le site Ameq en ligne (automne 2002)

www.ameqenligne.com

**Questionnaire sur les attitudes et les pratiques pédagogiques
des enseignantes et des enseignants du collégial :
une expérience pédagogique à ne pas manquer**

Maintenant accessible à l'adresse suivante :
" <http://questionnaire.grasset.qc.ca> "

- Les attitudes et les pratiques pédagogiques communes à notre métier d'enseignant au collégial vous intéressent?
- Vous avez le goût de partager vos expériences pédagogiques avec des collègues du réseau?

Si vous avez répondu oui à ces questions, vous pouvez accéder instantanément à un questionnaire en ligne, vous enregistrer en quelques secondes et répondre aux questions, section par section, en faisant le tour des attitudes et des pratiques pédagogiques typiques au collégial.

C'est quoi?

Le questionnaire, directement sur le Web, constitue un outil interactif qui vise à vous permettre comme enseignantes et enseignants au collégial de partager votre point de vue sur une centaine d'attitudes et de pratiques pédagogiques constituant l'essentiel de votre métier.

Ça vous donne quoi?

L'opportunité de réfléchir sur votre métier d'enseignant et de comparer vos pratiques pédagogiques avec celles de nombreux profs du réseau qui se prêtent au même exercice. Cela vous permettra d'établir en toute confidentialité un autodiagnostic de votre propre enseignement.

Comment ça marche?

Après une brève inscription gratuite, le système vous offre de choisir l'une des treize sections du questionnaire et de répondre, selon votre rythme, aux questions qu'elle

contient.. Suite à cela, vous recevrez instantanément les résultats compilés de tous les répondants sous forme d'histogrammes, de pourcentages et de commentaires. Dans ces résultats, vous serez individuellement comparés à l'ensemble des répondants et à ceux qui enseignent la même matière que vous, et vous pourrez ainsi faire défiler à l'écran chacune des questions des sections complétées et analyser les résultats. Après chaque section, vous pourrez continuer l'exercice ou l'interrompre avec possibilité de le reprendre au moment qui vous convient.

Comment vous inscrire?

Ouvrez votre fureteur Web et tapez l'adresse : <http://questionnaire.grasset.qc.ca> (sans " www "). Sélectionnez la case " **première visite** ", remplissez les quelques cases de renseignements généraux qui vous sont demandés tout en vous donnant un mot de passe et en retenant le numéro d'accès que le système vous accorde, et le tour est joué.

Si le cœur vous en dit, branchez-vous vite et faites l'expérience par vous-mêmes ou alors communiquez avec un responsable de votre collège pour entrer en contact avec l'auteur et organiser autour de son projet une activité pédagogique de groupe qui vous permettra une sérieuse réflexion sur vos pratiques et un partage d'expériences pédagogiques avec vos collègues.

Annonce dans le site de la Salle des profs (automne 2002)

<http://www.salledesprofs.com/dbagorasdp/depart.exe>

QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ET LES PRATIQUES
PÉDAGOGIQUES
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL ÉLABORÉ
DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE PAREA

par Joseph Chbat

accessible à l'adresse suivante : <http://questionnaire.grasset.qc.ca>

Si vous êtes professeur au collégial, branchez-vous et répondez en ligne à ce questionnaire. Cela vous permettra de :

- **réfléchir** sur votre métier;
- **prendre** position devant les questions importantes;
- **nuancer** vos choix et exprimer une partie de votre expérience pédagogique;

C) Annonces dans les colloques

Annonce dans le colloque de l'ACFAS 2002

<http://www.acfas.ca/congres/congres70/c1849.htm>

Session : C-624 Pertinence sociale de la recherche collégiale

CHBAT, JOSEPH

Échange autour d'un questionnaire en préparation sur les pratiques pédagogiques au collégial.

Dans une recherche PAREA, nous construisons un questionnaire sur les pratiques pédagogiques au collégial dont les questions tournent autour de trois rubriques : enseignement-apprentissage, relations avec les élèves, et attitudes professionnelles. L'objectif visé est de nous faire réfléchir sur notre métier et de nous inciter à nous positionner devant les pratiques pédagogiques identifiées, en comparant nos positions à celles des autres. Lorsque ce questionnaire sera mis à la disposition des enseignants du collégial, il se transformera en outil d'autoévaluation permettant à ceux et celles qui l'utiliseront de faire le point sur leurs propres pratiques pédagogiques et d'identifier des zones de besoins en perfectionnement et en formation continue. Dans le cadre du présent atelier, l'échange autour de ce questionnaire en préparation permettra d'y apporter des modifications avant sa parution " en ligne " à l'intention de toute la communauté collégiale. En outre, il permettra aux participants de réfléchir sur les objectifs de leur profession et sur les moyens qu'ils utilisent pour les réaliser.

Annnonce dans le colloques de l'ARC 2002

ARC-ACFAS 2002 (1)

Savoirs partagés, savoirs reconnus

Présentation d'un questionnaire en ligne sur les attitudes les pratiques pédagogiques au collégial et du format de la rétroaction fournie aux répondants

CHBAT, JOSEPH

Cet atelier propose une réflexion sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial à partir d'un questionnaire sur ce sujet, construit dans le cadre d'un projet PAREA en cours et accessible sur le réseau Internet. Une information concise sera d'abord donnée sur la nature et la structure de ce questionnaire pédagogique, suite à quoi, on pourra faire le bilan de la participation des profs du réseau collégial à ce questionnaire. Par la suite, une démonstration en ligne donnera une idée précise de la façon d'accéder au questionnaire, d'y répondre en direct et de bénéficier des avantages d'une telle opération, par exemple, en réfléchissant sur l'ensemble des énoncés qui font le tours du métier d'enseignant, et en comparant ses propres positions à celles de l'ensemble des répondants et à celles des répondants de la discipline enseignée. On pourra voir également le format de la rétroaction que le système informatisé donne au répondant :

- statistiques compilées en direct dès la soumission au système d'une section du questionnaire;
- histogrammes facilitant le repérage visuel de la position du participant par rapport à l'ensemble des répondants ainsi que des personnes qui enseignent la même discipline;
- réservoir de commentaires de tous les participants, fournis pour chaque question et comprenant ceux du répondant lui-même, lesquels sont distingués des autres par une surbrillance à l'écran.

Bref , tout en étant amplement informés sur ce questionnaire, sur les objectifs de la recherche qui a amené à sa fabrication et à son administration électronique aux profs du collégial, les participants seront également incités à y prendre part ultérieurement et à en tirer tous les profits.

ACFAS 2002 (2)

Les formes d'intelligence : théories et pratiques

Numéro : 504

Date : le 21 mai 2003

L'intelligence émotionnelle

CHBAT, JOSEPH

Daniel Goleman, un célèbre journaliste scientifique américain, a mis l'accent sur une forme d'intelligence fondamentale qu'il a appelée l'intelligence émotionnelle. Il s'agit d'une intelligence qui se trouve à la base des autres formes d'intelligence et qui constitue, selon Goleman, une sorte d'aptitude maîtresse qui sous-tend les autres aptitudes humaines et notamment les aptitudes intellectuelles. Depuis, plusieurs penseurs se sont penchés sur cette nouvelle forme d'intelligence qui, semble-t-il, fait toute la différence entre les humains. Goleman a montré que c'est cette intelligence émotionnelle qui distingue les gens dans la réussite de leurs divers projets et dans la réussite ultime de leur propre vie. Goleman constate que ceux qui arrivent à développer leur intelligence émotionnelle finissent par réaliser de grandes tâches tout en se réalisant sur le plan humain. Ces gens développent en eux plusieurs zones de leurs compétences personnelles et sociales. Sur le plan personnel, ils développent, entre autres, la conscience de soi, l'optimisme, la confiance en soi, la maîtrise et le contrôle de soi ainsi qu'une motivation qui les fait s'engager dans des projets complexes, prendre des initiatives et s'installer dans un rythme constant de dépassement d'eux-mêmes. Sur le plan social, ces gens développent des aptitudes comme l'empathie, la capacité de saisir les sentiments des autres, la communication, la direction, la collaboration, le sens de la médiation, et d'autres aptitudes qui les investissent d'une autorité particulière. Les objectifs de cet atelier consistent à sensibiliser à l'intelligence émotionnelle et à son importance en éducation, à définir ou à circonscrire cette forme d'intelligence, à prendre contact avec quelques artisans de l'intelligence émotionnelle et finalement à réfléchir à des pratiques qui tiennent compte de la dimension de l'intelligence émotionnelle.

Annonce dans le colloque de l'AQPC 2002

http://www.aqpc.qc.ca/publications/actes_3.html

AQPC 2002 (1)

Intelligence émotionnelle et stratégies pédagogiques

« Dans le cadre d'une recherche PAREA sur les pratiques pédagogiques au collégial, nous avons abordé la question de l'intelligence émotionnelle qui constitue, selon Goleman, l'aptitude maîtresse, en ce sens qu'elle amplifie ou bloque notre capacité de penser et d'apprendre. L'objectif de l'atelier est d'expliquer ce qu'est cette forme d'intelligence, d'y sensibiliser les participants et d'identifier certaines applications pédagogiques qui s'y rattachent. Une période d'échange permettra aux participants d'identifier les stratégies qu'ils utilisent dans l'optique de cette forme d'intelligence. »

AQPC 2002 (2)

S'interroger sur ses pratiques pédagogiques

« Dans une recherche PAREA, nous construisons présentement un questionnaire sur les pratiques pédagogiques au collégial dont les questions tournent autour de trois rubriques : Enseignement-apprentissage, Relations avec les élèves, Attitudes professionnelles. L'objectif visé est de faire réfléchir sur notre métier et de nous inciter à nous situer devant ces pratiques, en comparant nos positions à celles des autres. L'échange sensibilisera au questionnaire et permettra d'y apporter des modifications avant sa parution en ligne à l'intention de toute la communauté collégiale. »

AQPC 2003 (1)

La relation affective au cœur de l'enseignement

«L'éducation traditionnelle se préoccupe surtout du développement cognitif et ne s'arrête pas assez sur l'importance de la dimension affective. Or les recherches sur l'intelligence émotionnelle ont montré que ce sont les émotions qui bloquent ou qui amplifient les capacités d'apprendre et qui déterminent la réussite ou l'échec. Dans cet atelier, inspirés par les recherches sur l'intelligence émotionnelle, nous nous arrêterons sur l'importance de la relation prof-élève comme une clef principale de la réussite dans les études et dans la vie. »

AQPC 2003 (2)

Réfléchir sur ses attitudes et sur ses pratiques

« Cet atelier propose une réflexion sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial. Il vise à nous outiller pour mieux adapter notre enseignement à nos élèves et contribuer ainsi à leur réussite. Cette réflexion se fera à partir d'un projet PAREA qui a mené à un questionnaire en ligne sur nos pratiques. En plus d'un éclairage sur le contenu du questionnaire, vous aurez toute l'information nécessaire pour y répondre chez vous et pour en tirer le maximum de profit.»

Annexe (04) : Lettres de relance du réseau

A) Lettre de relance aux D.É. du privé pour l'automne 2002

De : Joseph Chbat (professeur de philosophie et chercheur au collège André-Grasset)

A : Directrice ou directeur des Études des collèges privés

Le : 26 juin 2002

Re : Questionnaire sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial (Possibilité d'une demi journée pédagogique chez vous l'an prochain)

Madame la directrice,

Monsieur le directeur,

Comme vous le savez, lors de la réunion des D.É. qui s'est tenue à l'auberge « Le Baluchon » du 16 au 18 juin 2002, je vous ai présenté mon projet de recherche **PAREA** portant **sur les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial** et j'ai demandé aux D.É intéressés de m'indiquer la session qu'ils préfèrent pour que j'aie chez eux animer une demi journée pédagogique autour de mon questionnaire.

Sur le formulaire que j'ai fait circuler durant la réunion pour le choix de la session, vous avez écrit que ce sera à confirmer. Je communique avec vous présentement dans le but de vous permettre de choisir une date qui convient pour cette rencontre, afin que je puisse coordonner l'ensemble de mes visites aux collèges privés et à certains cégeps qui ont montré un intérêt pour le projet.

Comme j'ai déjà plusieurs réservations, il faudra prévoir le plus tôt possible les rencontres qui vont s'ajouter, c'est pourquoi je vous demande de m'indiquer dès maintenant une ou quelques dates qui vous conviennent afin que j'en bloque une pour vous et vous aurez alors la priorité pour cette activité. Pour ma part, je m'engage à vous fournir dans les plus brefs délais, après la confirmation d'une date de rencontre, toute l'information nécessaire pour vous éclairer davantage sur le contenu de mon questionnaire et de l'animation pédagogique prévue pour la rencontre avec vos profs.

J'attends donc votre suggestion pour une ou des dates pour notre rencontre, je vous souhaite de très bonnes vacances.

Joseph Chbat

B) Lettre d'information aux D.É. du privé absents à la réunion de juin 2002

De : Joseph Chbat (professeur de philosophie et chercheur au collège André-Grasset)

A : Directrice ou directeur des Études des collèges privés

Le : 26 juin 2002

Re : Questionnaire sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial (Possibilité d'une demi journée pédagogique chez vous l'an prochain)

Madame la directrice,

Monsieur le directeur,

Monsieur le directeur, Comme Lors de la réunion des D.É. qui s'est tenue à l'auberge « Le Baluchon » du 16 au 18 juin 2002, j'ai présenté à tous les directeurs des études des collèges privés qui étaient présents à cette réunion mon projet de recherche PAREA portant sur les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial. Dans ce projet, il est prévu qu'à partir de l'automne 2002, je visite tous les collèges privés qui veulent bien me recevoir, dans le but de faire remplir aux professeurs qui le désirent un questionnaire faisant l'inventaire d'une centaine d'attitudes et de pratiques pédagogiques typiques du collégial.

Cette activité revêt un caractère pédagogique intéressant, puisqu'elle incitera les professeurs du collégial à réfléchir sur l'essentiel de leur métier. De plus, le questionnaire rempli par un répondant pourra lui servir comme un outil d'autodiagnostic en raison de la comparaison qu'il lui fournit entre ses choix et ceux de l'ensemble des praticiens du réseau.

Il va de soi que la confidentialité des données sera assurée à cent pour cent aussi bien pour les individus qui rempliront le questionnaire que pour les institutions dont proviennent ces individus. Ces institutions pourront, si elles le désirent, se comparer à l'ensemble des autres institutions sur des points concernant l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, la relation avec les élèves, etc. Dans le but de conserver la confidentialité des données institutionnelles, chaque collège sera le seul à connaître ses propres positions en comparaison avec les positions de tous les autres collèges mis ensemble.

Tous les directeurs des collèges qui étaient présents à la réunion du 17 juin ont montré un intérêt pour ce questionnaire et présentement j'ai déjà visité trois collèges et je suis en train d'arrêter avec les autres un calendrier de visites pour l'une ou l'autre des deux sessions A-2002 et H-2003.

Si la question vous intéresse, il me fera plaisir de vous placer sur la liste des collèges que je visiterai cette année. Ma visite à votre institution pourra prendre la forme d'une demi journée pédagogique où je pourrais commencer par présenter mon questionnaire à un groupe de

professeurs intéressés qui pourront par la suite répondre à ce questionnaire simultanément sur le WEB et comparer leurs positions devant les diverses questions abordées avec celles de l'ensemble des répondants de la Province et celles des profs qui enseignent leurs disciplines. Par la suite, ils pourront en tout temps revenir sur le WEB et continuer à voir l'évolution des réponses en comparaison avec leurs positions individuelles.

Après la réponse aux questionnaire, nous pourrons démarrer une séance de réflexion qui pourrait s'inscrire dans le cadre d'une animation pédagogique susceptible d'aider vos professeurs à se questionner sur l'essentiel de leur métier et à échanger entre eux sur des points qu'ils jugeront importants.

Si tout cela vous intéresse, j'apprécierais une réponse de votre part dès que possible, car le calendrier des visites risque d'être chargé. Si vous avez déjà une ou quelques dates à me proposer pour une rencontre d'une demi journée avec vos professeurs, vous n'avez qu'à m'indiquer cela par retour du courriel et je me chargerai de confirmer votre choix ou de vous proposer d'autres dates disponibles dans mon calendrier. Les réservations se feront sur la base du « premier arrivé, premier servi ».

Si vous montrez un intérêt pour ce projet, je m'engage à vous fournir dans les plus brefs délais toute l'information nécessaire pour vous éclairer davantage sur le contenu de mon questionnaire et sur l'animation pédagogique prévue pour la rencontre avec vos profs.

J'attends donc votre réponse dès que possible et entre temps, je vous souhaite un très bonne session d'automne.

Joseph Chbat

B) Lettre de relance aux D.É. du privé pour l'hiver 2003

C)

Rappel
Possibilité d'une rencontre
Avec Joseph Chbat
Sur les attitudes et les pratiques pédagogiques
au collégial

Comme vous le savez, lors de la réunion des D.É. qui s'est tenue à l'auberge « Le Baluchon » du 16 au 18 juin 2002, je vous ai présenté mon projet de recherche PAREA portant sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial et j'ai demandé aux D.É intéressés de m'indiquer la session qu'ils préfèrent pour que j'aie chez eux animer un atelier pédagogique d'environ trois heures autour de mon questionnaire.

Votre choix s'est porté sur la session d'hiver 2003 et j'estime que vous êtes présentement en train d'en planifier les activités. Aussi ai-je décidé de reprendre contact avec vous pour vous rappeler la possibilité d'insérer mon atelier dans vos prévisions pour l'hiver 2003. J'aurai besoin de connaître une ou quelques dates qui vous conviendraient pour la tenue de cet atelier de sorte que je puisse coordonner l'ensemble de mes visites aux collèges privés et à certains cégeps qui ont montré un intérêt pour le projet.

Dès que vous me m'aurez reconfirmé votre désir de faire tenir cette activité chez vous, je vous fournirai toute l'information nécessaire pour vous éclairer davantage sur le contenu de mon questionnaire et sur l'animation pédagogique prévue pour la rencontre éventuelle avec vos profs.

J'attends donc vos suggestions pour une ou des dates à prévoir pour ma rencontre avec vos professeurs et je demeure à votre entière disposition pour toute information nécessaire.

Joseph Chbat

Professeur de philosophie et chercheur

Collège André-Grasset

1001 Crémazie, Montréal, Qc, H2M 1M3

Tél. Bur : 514-381-4293 P.358

Adresse électronique : jchbat@videotron.ca ou jchbat@grasset.qc.ca

D) Lettre aux D.É des cégeps

Madame le directrice,
Monsieur le directeur,

Dans le cadre d'un projet PAREA que je mène depuis deux ans sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial, je suis rendu à la phase d'une tournée des collèges et des cégeps, dans le double but de faire réfléchir les praticiens du milieu sur ces attitudes et ces pratiques et de leur offrir l'occasion de comparer leurs positions devant les énoncés de mon questionnaire à celles de l'ensemble des répondants de la province et à celles des répondants qui enseignent les mêmes matières. Cette tournée étant déjà entamée, j'ai pu observer jusqu'à présent une grande satisfaction de la part des collègues visités, que ce soit de la part des profs ou de la part des administrateurs.

Il se peut qu'une personne dans votre institution ait déjà été contactée par moi à propos de ce projet, mais même si c'est le cas, j'ai voulu quand même vous contacter personnellement comme directeur ou directrice des études, car j'estime que c'est par vous que la décision de donner suite à mon offre doit passer, vu qu'il s'agit d'une activité à caractère pédagogique.

Si cette question vous intéresse, vous pourrez en savoir un peu plus en lisant la petite circulaire que j'envoie en document attaché et que je destine à vos profs. Grâce à cette circulaire que vous pourrez modifier à volonté, vos profs pourront prendre un premier contact avec mon projet et indiquer leur degré d'intérêt à une telle activité chez vous. Si un tel intérêt existe, il me fera plaisir d'organiser chez vous une rencontre d'environ trois heures pour amener un groupe de vos profs à réfléchir avec moi sur l'essentiel des pratiques de notre métier. Il est même possible que je puisse m'entendre à distance avec un responsable local, afin qu'il puisse lui-même animer une telle rencontre et obtenir des résultats pédagogiques intéressants.

En outre, je pourrais vous envoyer par messagerie électronique, sur votre demande, trois petits documents vous permettant de cerner d'un peu plus mon projet ainsi qu'un scénario d'animation d'une rencontre avec vos professeurs. Comme cette activité se déroule dans le cadre d'un projet de recherche PAREA, elle ne nécessite aucun déboursé d'honoraires de votre part. Les seuls frais que vous aurez peut-être à payer seront ceux de mon déplacement, dans le cas où j'aurais moi-même à me rendre dans votre institution.

Puisque je suis présentement en train de constituer mon calendrier de visites à l'ensemble des collèges et des cégeps de la province, et ce pour les deux sessions A-2002 et H-2003, il serait important que vous me souligniez, dès que vous le pourrez, votre acceptation de principe d'une visite chez vous, afin que je puisse prévoir un temps qui vous convient dans l'ensemble de mes temps disponibles. Je fonctionne sur la base du premier arrivé premier servi.

Merci pour l'intérêt que vous porterez à mon projet et au plaisir de collaborer avec vous pour la tenue d'une rencontre pédagogique dans votre collège avec tous ceux et celles qui voudront bien réfléchir avec moi sur l'essentiel de leur métier.

Joseph Chbat

Professeur de philosophie et chercheur

Collège André-Grasset

1001 Crémazie, Montréal, Qc, H2M 1M3

Tél. Bur : 514-381-4293 P.358

Adresse électronique : : jchbat@videotron.ca ou jchbat@grasset.qc.ca

Annexe (05) : Entrevue individuelle

La question posée aux collègues interviewés :

Nous avons mené un peu plus d'une trentaine de petites entrevues spontanées avec des collègues en leur posant chaque fois la question suivante :

« À la lumière de votre expérience dans l'enseignement, quelle serait l'attitude ou la stratégie à privilégier pour vraiment rejoindre nos jeunes? »

Voici, à titre d'illustration ce que donnaient ces rencontres quelque peu spontanées, le compte rendu de la réponse de Paul, un de mes collègues reconnu pour sa sensibilité pédagogique :

Réponse spontanée de Paul : (11 déc. 2001 (14h 30))

Le plus fondamental, c'est d'aimer les jeunes et de les respecter...

Les jeunes que nous avons aujourd'hui constituent de plus en plus une clientèle particulière, une clientèle qui n'est plus tout à fait comparable à celle que nous avons eue en début de carrière. Ils sont de plus en plus des cas individuels.

Les « baby boomers » ont fait les enfants-rois; et leurs enfants nous arrivent maintenant. Ces jeunes d'aujourd'hui sont vulnérables face à l'adversité, à la difficulté, au travail assidu, à l'effort. Ils ont des problèmes personnels, des problèmes familiaux. Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas intelligents ou doués. Pour pouvoir les rejoindre, travailler avec eux, il faut commencer par les accepter dans leur différence et avec leurs problèmes, car la société a changé et on ne peut pas fermer les yeux sur cette réalité. L'essentiel classe est en passe de devenir essentiel individu...

Si nous voulons former les jeunes, leur enseigner, les éduquer, nous devons les aimer, les respecter dans ce qu'ils sont et cela, ils doivent le sentir chez nous pour qu'ils se laissent apprivoiser, pour que nous puissions gagner leur confiance.

- Est-ce que le pédagogue en nous doit se dédoubler d'un thérapeute pour faire cela?
- La thérapie, c'est un grand mot. La pédagogie oui, mais l'ordre collégial se concentre plus sur l'instruction. C'est risqué. Si l'enseignant confine son rôle à l'instruction, à la transmission du savoir, le pédagogue cherche à former, voire à transformer. C'est plus exigeant. Nous n'avons pas les compétences d'un thérapeute, mais nous avons en tout cas besoin d'intervenir auprès de cette jeunesse, dans la limite de nos moyens, et nous avons à nous former pour une telle intervention, car autrement, nous serons vite dépassés.

En bref, je pense que nous devons devenir des «profs-plus» et je me demande si nous ne devrions pas en faire un critère d'embauche.

C'est ainsi que prend fin cette mini entrevue avec Paul, et curieusement, dans les dernières secondes, Paul m'apprend son intérêt croissant pour «l'intelligence émotionnelle », pas celle de Goleman, quelque peu mise au service de l'industrie, mais celle de Guitouni, plus proche de notre monde pédagogique. À cet effet, il me cite le dernier livre de Guitouni *Au coeur de l'identité, l'intelligence émotionnelle*. Paul me parle de ça sans se douter que je viens tout juste de donner un article pour l'Entre Nous sur ce thème de l'intelligence émotionnelle. Il faut croire que les deux baby boomers que nous sommes, nous prenons intérêt à des choses semblables. C'est d'ailleurs curieux la convergence que je trouve chez les collègues que j'interviewe et Paul a hâte de lire ce que disent les autres.

C'est à suivre ...!

Annexe (06) : Détail de la formation psychopédagogique suivie par les collègues du réseau

Le tableau qui suit est extrait de la banque de données où sont consignées les informations fournies par nos collègues qui ont répondu à notre questionnaire sur les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial

Formation psychopédagogique suivie par des enseignants du réseau collégial	Compteur
triée par ordre alphabétique	
2ième cycle en Pédagogie pa le MIPEC (en cour)	1
8 crédits (performa)	2
autour de 10 crédits Performa+ateliers privés	3
B.Ed.	4
Bacc	5
Bacc en enseignement technique	6
bacc enseignement et maîtrise en pédagogie	7
Bacc. Ed.	8
Bacc. en psychologie et en éducation	9
Bacc. Pédagogie	10
bacc.sp.en ens enfance inadaptée.	11
Baccalauréat en enseignement secondaire	12
Bachelor of Education	13
Bachelor of Education	14
Bachelor of Education	15
brevet de maîtrise en France	16
Brevet d'enseignement de l'Ontario	17
brevets d'enseignement spécialisé (philosophie)	18
c.e.c	19
Cec	20
CEC	21
CEC et PERFORMA	22
Certificat	23

Formation psychopédagogique suivie par des enseignants du réseau collégial	Compteur
triée par ordre alphabétique	
Certificat	24
Certificat	25
Certificat	26
Certificat	27
Certificat	28
Certificat	29
Certificat	30
certificat	31
certificat d`etudes pedagogique	32
Certificat d'aptitude pédagogique + agrégation	33
Certificat de pédagogie en enseignement collégial (CPEC)	34
certificat de pédagogie pour enseignement collégial	35
certificat de pédagogie, andragogie, technologie éducative	36
Certificat d'enseignement collégial	37
Certificat d'enseignement professionnel	38
certificat d'étude en pédagogie	39
Certificat d'études pédagogiques	40
Certificat en cours	41
Certificat en cours	42
Certificat en cours	43
Certificat en éducation	44
certificat en enseignement	45
Certificat en enseignement	46
certificat en enseignement	47
Certificat en enseignement au collégial	48
Certificat en enseignement collégial	49
certificat en enseignement collégial	50
Certificat en enseignement collégial	51
certificat en enseignement collégial	52
Certificat en enseignement collégial	53
Certificat en enseignement collégial	54

Formation psychopédagogique suivie par des enseignants du réseau collégial	Compteur
triée par ordre alphabétique	
Certificat en enseignement collégial (U. Laval)	55
certificat en enseignement collégial (U. Laval)	56
certificat en enseignement collégial (U. Laval)	57
Certificat en Enseignement Collégial (ULaval)	58
certificat en enseignement du français	59
certificat en enseignement et performa	60
Certificat en enseignement professionnel	61
certificat en enseignement professionnelle	62
Certificat en enseignement secondaire	63
Certificat en pédagogie au collégiale	64
certificat en pédagogie	65
Certificat en pédagogie	66
Certificat en pédagogie	67
certificat en pédagogie	68
certificat en pédagogie	69
Certificat en pédagogie	70
certificat en pédagogie	71
certificat en pédagogie au collégial	72
certificat en pédagogie collégiale	73
Certificat en pédagogie collégiale (Univ. Laval)	74
certificat en pédagogie UQTR	75
certificat en psychopédagogie	76
Certificat en Sciences de l'Éducation	77
Certificat en sciences de l'éducation	78
Certificat en sciences de l'éducation	79
certificat en sciences de l'éducation (UQAC)	80
Certificat en sciences de l'éducation+Certificat PERFORMA en cours	81
Certificat enseignement collégial	82
certificat enseignement technique	83
Certificat études collégiales	84

Formation psychopédagogique suivie par des enseignants du réseau collégial	Compteur
triée par ordre alphabétique	
Certificat obtenu et maîtrise en cours	85
Certificat pédagogie collégiale (Performa) non complété	86
Certificat Performa	87
Certificat, DÉ	88
cours en apprentissage, cognition etc.	89
Cours intégrés au certificat et à la maîtrise	90
Cours Performa	91
CPEC	92
CPEC Performa	93
DEA Didactique des mathématiques	94
début d'un certificat en andragogie	95
début d'une maîtrise avec 2 cours	96
des cours de perfectionnement	97
deux certificats	98
deux certificats dans le cadre du 2e bac	99
Didactique	100
didactique de la géographie	101
Diploma in Education	102
Diploma McGill	103
diplôme d'enseignement en cours	104
Diplôme de 2ième cycle en psychopédagogie	105
diplôme d'enseignement collégial	106
Diplôme en pédagogie	107
Doctorant en éducation	108
Doctorat	109
École normale d'instituteurs	110
école normale supérieure	111
Educational psychology	112
EMR	113
en cours 18 crédits	114
enseignement préscolaire et primaire	115

Formation psychopédagogique suivie par des enseignants du réseau collégial	Compteur
triée par ordre alphabétique	
enseignement stratégique et coopératif	116
instituteur primaire	117
M. Ed.	118
M.A. (sciences de l'éducation)	119
Maitrise	120
Maîtrise en cours	121
Maîtrise en éducation	122
maîtrise en éducation	123
maîtrise en éducation	124
Maîtrise en éducation (adaptation scolaire)	125
maîtrise en éducation des adultes (andragogie)	126
Maîtrise en éducation et CPEC	127
maîtrise en éducation, certificat Performa	128
Maîtrise en éducation. Piaget et méthodes de travail	129
Maîtrise en sciences de l'éducation (pédagogie universitaire)	130
Maîtrise faculté de l'éducation Univ. Laval et certificat Performa en enseignement au collégial	131
maîtrise psychopédagogie	132
Med. Éducation générale	133
Mineur en enseignement	134
Mipec	135
MIPEC	136
PCPES à l'UQAM	137
Pédagogie aux adultes	138
Performa	139
Performa	140
Performa	141
Performa	142
Performa	143
Performa	144

Formation psychopédagogique suivie par des enseignants du réseau collégial	Compteur
triée par ordre alphabétique	
Performa	145
Performa	146
Performa	147
Performa quinzaine de crédits	148
Performa. certificat en pédagogie collégiale	149
Performa+a.p.i.+clé du savoir	150
Programme court de 2e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur	151
Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur, UQAM (en cours)	152
programme de perfectionnement PERFORMA	153
programme en enseignement préscolaire et primaire	154
Psycho synthèse	155
psychologie of adolescence	156
Psychopédagogie	157
psychopédagogie	158
relation d'aide en ens.	159
Stage en enseignement des langues	160
Stage postdoc en didactique philo	161
Technologie de l'enseignement	162
Years of research in education	163