

LIRE POUR SE DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT



CATHERINE A. CASTONGUAY

Professeure
Cégep André-Laurendeau

UNE HABITUDE À INTÉGRER DANS SA ROUTINE DE TRAVAIL

CONTEXTE

Lire des textes et des articles en lien avec la pédagogie dans le but de maintenir ses connaissances à jour offre plusieurs avantages, comme raviver sa motivation à enseigner ou éviter l'immobilisme professionnel. Ces lectures sont bénéfiques pour tous les professeurs, mais elles ont une résonance différente quand elles sont faites par ceux ayant quelques années d'expérience, car, à ce moment, elles ne sont plus seulement théoriques, mais ont un sens pratique beaucoup plus significatif. En outre, il y a une plus-value importante lorsque, par la suite, les professeurs ont l'occasion d'échanger sur ces lectures et sur leurs (bonnes et moins bonnes) expérimentations qui en découlent afin de partager leurs réflexions et leur matériel.

C'est le constat que des collègues et moi avons dégagé au terme de notre contribution à une recherche au cours de laquelle nous avons beaucoup lu sur la pédagogie. Vers la fin de notre participation au projet, nous nous sommes demandé comment nous pourrions maintenir cette habitude de lecture professionnelle une fois la session terminée, car nous n'aurions alors plus de libération de tâche nous offrant ce moment privilégié.

Après avoir brièvement mis en contexte la recherche nous ayant permis de lire et de réfléchir sur la pédagogie, puis d'expérimenter et d'échanger sur nos pratiques, je présenterai dans ce texte trois «révélation pédagogiques» qui sont survenues au cours de mes propres lectures. Ces coups de cœur de professeure expérimentée seront illustrés par les changements qu'ils m'ont inspirés dans ma pratique. Je conclurai avec quelques suggestions pour intégrer à notre routine de travail des habitudes de lecture sur la pédagogie et, ainsi, pour nous garder à jour professionnellement et améliorer notre enseignement.

UNE MISE EN CONTEXTE DU PROJET DE RECHERCHE

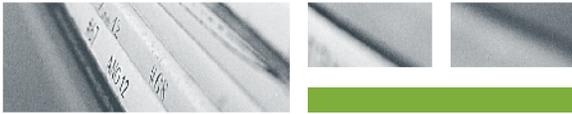
À l'automne 2019, cinq professeures de disciplines différentes (français, biologie, géographie, bureautique et éducation à l'enfance¹) du Cégep André-Laurendeau ont participé à une recherche menée par Julie Roberge concernant un moyen de faire réfléchir les étudiants sur les causes de leurs succès ou de leurs erreurs. Dans le cadre du projet, chaque professeure devait créer un questionnaire d'attribution causale adapté aux besoins de son cours². Lors de la session d'hiver suivante, cet outil de réflexion métacognitive a été utilisé à différents moments, en vue, nous l'espérons, d'amener les étudiants à améliorer leurs stratégies d'études et de les rendre davantage responsables de leurs apprentissages. Pour nous accompagner dans l'élaboration du questionnaire, la chercheuse nous a proposé une sélection de textes théoriques concernant l'attribution causale, le sentiment d'efficacité personnelle, la

motivation scolaire, la métacognition et la pratique réflexive. Ces lectures devaient être à la source de notre approche et servir de fondement pour définir nos questions et soutenir notre méthodologie.

Afin d'échanger à propos des lectures et de discuter de la progression de notre travail concernant la création de notre questionnaire, nous nous sommes rencontrées sept fois au cours de la session d'automne, à raison de deux heures par rencontre. L'objectif de ces rendez-vous était d'offrir et de recevoir de la rétroaction à propos des questionnaires que nous tentions chacune de perfectionner, ainsi que de discuter de la compréhension et de l'applicabilité des notions théoriques présentées dans les textes. C'est lors de ces moments que nous avons constaté à quel point nous aimions discuter et échanger à propos des lectures sur la pédagogie. Nous avons trouvé extrêmement stimulant et enrichissant le fait d'avoir ce temps destiné à la réflexion sur nos pratiques: nous nous sentions privilégiées de bénéficier de ces heures de libération prévues à notre horaire pour participer à la recherche, mais aussi pour nous développer professionnellement. Il s'agit là d'une retombée non anticipée de la recherche.

¹ Je tiens à remercier les professeures suivantes pour le partage de leur réflexion: Myrella Prévost-Bergeron (biologie), Marie-Pier Blanchard (géographie), Valérie Montreuil (Techniques de bureautique), Élise Marcoux (Techniques d'éducation à l'enfance) et Julie Roberge (chercheuse).

² Pour en savoir plus sur le questionnaire d'attribution causale, lire l'article intitulé «Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants? Le questionnaire d'attribution causale comme outil favorisant la maturation de l'apprentissage», de Julie Roberge (2016).



► LA LECTURE SUR LA PÉDAGOGIE POUR SE DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT

La plupart des professeurs savent que lire sur la pédagogie et maintenir ses connaissances à jour constituent des pratiques importantes et nécessaires, mais plusieurs motifs freinent parfois l'initiative de prendre le temps pour le faire. Au début d'une carrière, tout ce qu'espère un professeur est de survivre à la première session et d'offrir un cours «convenable» à ses étudiants. Il n'est pas nécessairement disposé à considérer des théories en éducation, même si celles-ci semblent logiques et intéressantes. L'essoufflement à mi-parcours et la fatigue de la fin de session, la participation à plusieurs comités ou l'élaboration d'un nouveau cours sont d'autres raisons qui peuvent décourager un professeur de s'octroyer des moments afin de réfléchir à sa pratique. Dans d'autres cas, la facilité d'une préparation de cours déjà établie peut aussi freiner le recul nécessaire pour améliorer ses stratégies pédagogiques, parce que cela peut impliquer des changements importants dans une planification qui semble fonctionner déjà.

Pourtant, après avoir participé à ce projet, nous nous sommes dit que ces occasions de lectures pédagogiques ne devraient pas être reléguées au second plan de nos activités régulières, car elles ont une portée trop significative dans notre travail au quotidien. Ces lectures sur des aspects de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation ont vite trouvé écho dans nos pratiques et nous ont motivées à les améliorer. Elles nous ont poussées à nous sortir de notre zone de confort afin de repenser nos méthodes.

Nous avons observé que le moment, au cours de notre carrière, où nous lisons sur la pédagogie n'a pas la même portée. Ayant entre 5 et 20 ans d'expérience en enseignement, nous avons en effet réalisé que ces lectures d'aujourd'hui n'avaient pas la même résonance que celles de nos premières années comme professeures. Par exemple, ma collègue de biologie et moi-même avons fait le microprogramme de l'Université de Montréal en enseignement postsecondaire. Notre collègue de géographie a, de son côté, suivi le certificat en pédagogie collégiale de l'Université Laval. Dans le cadre de ces formations, nous avons ainsi toutes trois déjà lu quelques-uns de ces auteurs comme Rolland Viau ou Denise Barbeau, mais ce que nous en comprenons et en retenons maintenant est bien différent de ce que nous en saisissions alors. Quand nous lisons sur la pédagogie aujourd'hui, nous avons en tête des exercices ou des activités d'apprentissage que nous avons expérimentés. Nous nous rappelons des situations et des interactions avec des étudiants. Nous sommes donc beaucoup plus en mesure d'imaginer maintenant comment ces théories

peuvent avoir un effet dans notre enseignement. Dans le cadre du projet de recherche, certaines de nos lectures ont ravivé des connaissances antérieures, tandis que d'autres ont confirmé des intuitions que nous avions, ce qui peut être rassurant. Ceci est aussi vrai même pour nos deux collègues qui n'ont pas suivi de programme en pédagogie.

► DES RÉVÉLATIONS PÉDAGOGIQUES QUI DÉSTABILISENT LA PROFESSEURE D'EXPÉRIENCE

C'est ce constat qui a inspiré la deuxième partie de cet article: tout au long de nos lectures, nous avons eu des «révélations pédagogiques» en ce sens où certains concepts nous ont déstabilisées en nous faisant prendre conscience que nous commettions inconsciemment des faux pas, et ce, malgré nos bonnes intentions et notre expérience. D'autres lectures nous ont fait comprendre que certaines de nos pratiques n'étaient pas aussi efficaces que ce que nous croyions, car nous ne tenions pas compte de tel ou tel aspect de la motivation scolaire, par exemple. Si ces éléments nous ont fortement inspirés, nous, professeures d'expérience, je pense que certaines de ces révélations méritent d'être partagées auprès des collègues du réseau. Voici donc trois coups de cœur de mes propres lectures.

■ Enseigner les habiletés métacognitives et modéliser la pratique réflexive

On s'attend tous que les étudiants réfléchissent concrètement à leurs façons d'étudier et de travailler, et qu'ils puissent ultimement modifier leurs méthodes de travail. On parle alors de *métacognition*, d'*autoévaluation* et d'*autorégulation*. Parmi les concepts mis à profit dans la recherche se trouve la pratique réflexive, soit la capacité selon laquelle:

«un individu devient l'objet de sa propre réflexion, et ce, afin de prendre des décisions sur les actions en cours et à venir» (Lison et St-Laurent, 2015, p. 313).

Les stratégies métacognitives nous étaient familières, bien sûr, mais elles n'étaient pas réellement prises en considération lors de nos activités d'apprentissage. Quand nous nous sommes demandé si nous enseignions les habiletés métacognitives, nos réponses restaient assez floues et peu convaincantes. En fait, personne d'entre nous ne se préoccupait vraiment de la pratique réflexive des étudiants dans le cadre de son enseignement. Or, au cours de nos lectures, un aspect de la pratique réflexive m'a personnellement marquée: celui selon lequel, pour apprendre aux étudiants à développer leur pratique



Être professeur au collégial en 2020

réflexive, il faut que le professeur modélise sa propre pratique réflexive, en exemplifiant ses processus réflexifs et en justifiant ses décisions.

Dans le cadre du cours de littérature que je donnais à l'automne dernier, j'ai alors tenté d'aider mes étudiants à mieux réfléchir à leurs stratégies de lecture et de correction. Au cours de la session, j'ai utilisé un questionnaire d'attribution causale que je distribuais aux étudiants lors des évaluations. Ils devaient répondre à quelques questions avant même de commencer l'évaluation, ensuite, à un certain nombre de questions tout de suite après avoir terminé l'évaluation et, finalement, deux semaines plus tard, à quelques questions après avoir reçu leur évaluation corrigée. Parmi les dernières questions à être posées, je demandais à mes étudiants, à la lumière de leur résultat, ce qu'ils souhaitent faire en ce qui concernait leurs stratégies de lecture et de correction en vue de la prochaine évaluation. Souhaitaient-ils s'y prendre de la même façon ? Souhaitaient-ils changer leurs méthodes ?

L'apprentissage se fait beaucoup par la lecture, que ce soit chez les étudiants... ou les professeurs !

Les réponses des étudiants m'ont parfois surprise. En effet, souvent, elles étaient banales, peu inspirées ou peu réalistes. J'ai eu droit au célèbre « je vais me relire mieux » ou au tout aussi populaire « je vais me concentrer sur la ponctuation ». Ce qui m'a étonnée, c'est la fréquence à laquelle revenaient ces réponses. J'ai donc remarqué que mes étudiants étaient assez conscients de ce qu'ils devaient améliorer, par exemple la ponctuation ou le repérage des procédés d'écriture, mais ils n'arrivaient pas à formuler des stratégies efficaces et réalistes pour corriger leurs lacunes. J'utilise le mot *réaliste* parce que, concernant les stratégies de lecture, plusieurs étudiants me disaient qu'ils avaient l'intention, juste avant la prochaine rédaction, de relire entièrement le roman. Non seulement je doute qu'ils aient le temps de le faire, mais je ne crois pas que cela soit nécessaire.

À la suite de cette lecture sur la pratique réflexive, en pensant à mes activités d'apprentissage, j'en suis venue à la conclusion que je ne modélisais pas suffisamment cette pratique en ce sens où je ne montrais pas aux apprenants ce qu'était une

bonne stratégie de lecture ou de correction. Je tenais pour acquis qu'ils allaient être en mesure d'y réfléchir seuls, alors qu'ils avaient plutôt besoin d'être guidés. Pour les aider à trouver de meilleures stratégies, j'ai fait un PowerPoint dans lequel je présentais le décompte des stratégies peu efficaces qui revenaient dans les réponses du questionnaire et je discutais avec eux des solutions plus réalistes et efficaces. Nous avons tenté tous ensemble d'ajuster les stratégies. Par exemple, plutôt que de relire le roman, les étudiants ont suggéré de résumer des sections du livre sur des papillons adhésifs et de les coller ici et là dans l'ouvrage. Ainsi, ils pourraient relire leur abrégé plutôt que de relire le roman. Les étudiants m'ont d'ailleurs admis qu'ils n'auraient pas vraiment relu l'œuvre...

En ce qui concerne la ponctuation, nous en sommes venus à la conclusion qu'il faudrait plutôt recenser précisément les erreurs de ponctuation et surveiller rigoureusement celles-ci lors de la prochaine rédaction. Par exemple, un étudiant qui commet plusieurs erreurs de ponctuation en lien avec les compléments de phrase aurait intérêt à réviser les notions concernant spécifiquement ce type de ponctuation, à faire quelques exercices interactifs et à se concentrer là-dessus lors de la rédaction. Revoir la ponctuation en général, c'est trop vague et peu efficace, surtout si l'étudiant survole son texte vers la fin de l'évaluation et qu'il est fatigué.

J'ai trouvé les étudiants très réceptifs et participatifs durant la discussion que nous avons eue concernant les stratégies. Qui plus est, une fois bien outillés et inspirés, ils m'ont montré qu'ils sont capables de réflexion. Je suis très satisfaite d'avoir modifié mon approche concernant la pratique réflexive, car j'en vois plusieurs retombées positives.

— Mettre l'accent sur la préparation et les efforts à fournir pour réussir une activité

Quelques-unes des lectures réalisées dans le cadre du projet ont porté sur le sentiment d'efficacité personnelle, une des composantes de la motivation. Le texte de Nancy Gaudreau (2013) mettait le doigt sur une mauvaise pratique commune aux cinq participantes, moi incluse : celle de porter un jugement personnel sur le niveau de difficulté des activités proposées aux étudiants. Nous avons réalisé qu'il nous est arrivé fréquemment de dire qu'un exercice ou une lecture était « facile et que tout devrait bien se passer ». Il est important de souligner que nous avons une bonne intention en présentant cela ainsi aux étudiants. Alors que nous voulions les rassurer, les sécuriser ou les calmer en vue d'un travail à faire ou d'une évaluation à venir, nous provoquons en fait l'effet inverse ! Ce commentaire était contreproductif, en ce sens où un étudiant qui ne trouve



pas la lecture ou l'exercice aisé pourrait voir son sentiment d'efficacité personnelle diminuer. Celui-ci pourrait se dire que, vu qu'il n'a pas trouvé la tâche facile, il n'est pas bon dans cette matière ou il est moins bon que les autres. Et cela affecte évidemment sa motivation envers le cours.

Ainsi, même si ce genre de commentaire partait d'une bonne intention, les conséquences de celui-ci pouvaient être néfastes. À ce sujet, Gaudreau recommande de diriger plutôt l'attention des étudiants vers leur préparation à l'activité ou à l'évaluation, et de dire quelque chose comme «voici un exercice pour lequel vous êtes bien préparés, vous serez en mesure de réussir...» (2013, p. 18). Du coup, ceux qui réussissent bien l'exercice considéreront leur préparation dans l'évaluation de leur réussite, tandis que ceux qui ne le réussissent pas considéreront la mauvaise qualité de leur préparation parmi les raisons pouvant justifier le résultat insatisfaisant. Dans tous les cas, les étudiants risquent moins d'être blessés ou de se sentir vulnérables aux commentaires du professeur. Ils ont plus de chance d'ajuster leur préparation, ce sur quoi ils ont un contrôle.

Cette «révélation» nous a toutes saisies par la simplicité et la logique de la théorie et a eu pour effet de changer notre façon d'aborder les évaluations et les exercices. Ainsi, je commente maintenant les tâches à accomplir seulement en fonction de leur préparation. Je peux, par exemple, énumérer les notions et exercices qui ont servi à préparer les étudiants pour réaliser telle ou telle tâche. Je ne déclare plus que quelque chose est «facile» à faire!

■ Offrir du temps aux étudiants pour prendre note de la rétroaction et des commentaires

Les évaluations font partie intégrante des cours; elles sont l'outil permettant d'évaluer le degré d'acquisition des compétences des étudiants. Parmi les lectures concernant ce sujet nous ayant marquées se trouvait l'article de Julie Roberge (2017) intitulé «Un peu de perplexité autour des copies corrigées non remises», dans lequel elle discute de l'importance du temps accordé à la rétroaction des évaluations. Elle insiste sur le fait:

«[qu'] une fois les copies corrigées, les étudiants doivent avoir l'occasion de s'approprier les commentaires de correction, d'observer et d'analyser les réponses données, de repérer lesquelles ont été réussies et lesquelles ont été ratées» (Roberge, 2017, p. 25).

En lisant cela, nous avons pris conscience que nous ne laissons pas toujours suffisamment de temps de classe aux étudiants pour revoir leur examen et prendre note de nos commentaires.

Peu importe si c'est parce que nous avons peur de perdre du temps au détriment de la matière à enseigner, nous avons réalisé que ce moment d'analyse de la rétroaction par les étudiants est précieux et formateur pour eux. C'est une période du cours qui leur permet, entre autres, de lire les commentaires du professeur adéquatement, de s'approprier les critères d'évaluation, de comprendre et de noter les explications concernant l'évaluation. Bref, c'est un moment qui permet aux étudiants de voir autre chose que la note. Offrir cette chance en classe de recevoir le travail corrigé permet de transformer l'évaluation en activité d'apprentissage, ce qui constitue de la «matière à apprendre». C'est un changement que nous avons chacune apporté à notre pratique évaluative dans nos cours.

Il faut donner de l'importance à la lecture sur la pédagogie et prendre soin de cette habitude.

Dans le cadre d'un cours de français que je donne, j'ai tenté de pallier ce manque d'occasions en ce qui concerne la prise en compte par les étudiants de ma rétroaction. J'ai réfléchi à une solution pour prendre le temps de revenir sur chaque évaluation (surtout les rédactions). Ainsi, je propose d'abord une petite rédaction (200 ou 250 mots) dans le premier tiers de la session. Avant de remettre les copies corrigées, je partage verbalement des commentaires généraux concernant le contenu du texte et la langue, commentaires qui sont aussi transmis aux étudiants dans un document auquel ils peuvent facilement accéder.

Je leur présente ensuite le texte d'un pair de la classe qui a très bien réussi la tâche. Je commente ce texte à la lumière des critères de la grille d'évaluation. Ensuite, j'invite les étudiants à prendre note individuellement des commentaires précis et spécifiques à leur rédaction. Lorsque cette étape est terminée, ils doivent répondre aux questions de la troisième partie du questionnaire d'attribution causale, celle qui vient tout de suite après la réception de la note. Je leur demande après de faire l'inventaire de leurs erreurs. Ils doivent noter tout cela dans un document que j'ai nommé *Stratégie de correction*. Dans celui-ci, ils ont pour mission d'identifier un élément de langue sur lequel ils ont l'intention de se concentrer lors de la rédaction suivante. Je leur propose par ailleurs de formuler une stratégie leur permettant de corriger l'élément de langue qu'ils ont relevé. La dernière étape est celle de la correction justifiée: ils doivent corriger cinq erreurs de leur texte et justifier cette



correction. Pendant tout ce temps, je circule dans les rangées, je réponds à leurs questions et je les écoute. Quand ils ont terminé le travail, ils me remettent leur document *Stratégie de correction* et celui sur lequel ils ont procédé à la correction justifiée. J'y jette un œil, je laisse des commentaires et je les leur remets un ou deux cours plus tard.

Tout cela peut sembler beaucoup : je prends environ 20 minutes au début du cours, puis les étudiants procèdent aux étapes suivantes en 1 h 25. Mais les résultats en valent la peine ! Dans l'ensemble, je dirais que l'exercice est apprécié. Les étudiants travaillent calmement et, même, sereinement. Depuis que je fonctionne ainsi, ils ne contestent pas leur note (ou le font très peu) et quittent la classe avec, selon ce que je perçois, une certaine confiance. J'ai l'impression qu'ils ont alors compris leur résultat et qu'ils ont une bonne idée de ce qu'ils doivent améliorer. De façon générale, j'observe un bond significatif dans les résultats. Après une seule rédaction, certains éléments sont bien maîtrisés. Dans mon cas, même si j'ai l'impression de « perdre du temps de classe ou du temps destiné à l'enseignement de l'œuvre littéraire », j'en gagne toujours en ce qui concerne la correction. Mes étudiants progressent significativement, ce que j'ai souhaité, et les périodes de correction subséquentes sont pour moi beaucoup plus agréables et stimulantes.

DES SUGGESTIONS POUR MAINTENIR LES HABITUDES DE LECTURE SUR LA PÉDAGOGIE

Le bémol à cette belle session d'automne lors de laquelle nous avons le privilège de lire sur nos pratiques et d'y réfléchir est que cela a été possible puisque nous participions à un projet de recherche : nous étions libérées à hauteur de 20 %. Au terme de la session, nous avons convenu du fait qu'il ne serait pas toujours évident, avec une tâche à temps plein, de maintenir cette habitude. Toutefois, vu l'intérêt de continuer à lire sur la pédagogie et les avantages de se donner de l'espace pour échanger sur ces lectures nous amenant à nous développer professionnellement, nous nous sommes demandé comment nous pourrions préserver cette habitude une fois la libération terminée. Il importait également de voir comment nous pourrions inciter nos collègues à se joindre à nous pour lire et discuter, avec l'idée en tête de sortir de notre zone de confort, d'explorer la pédagogie à l'intérieur des balises des politiques institutionnelles, de conceptualiser des notions que nous ne connaissons qu'instinctivement et, bien sûr, de nous amuser.

Je présente ici quelques moyens auxquels nous avons pensé pour intégrer des habitudes de lecture sur la pédagogie et d'échanges entre pairs, dans le but de maintenir à jour nos connaissances et de garder notre enseignement vivant.

Suggestions de lecture pédagogique dans le journal interne

Au Cégep André-Laurendeau, les employés reçoivent par courriel une infolettre hebdomadaire dans laquelle les plus récentes nouvelles concernant tous les aspects de la vie au cégep sont communiquées. Dans cette infolettre se trouve déjà la très populaire capsule « Suggestion de lecture », qui concerne les lectures ludiques : romans, bandes dessinées, essais, etc. Ajouter une section « Lecture pédagogique » à cette capsule pourrait inciter les employés à lire un article ou un ouvrage complet sur la pédagogie. Cette recommandation inspirerait assurément les personnes qui ne savent pas par où commencer et les amènerait à lire des textes de façon ponctuelle. Elles se sentiraient peut-être moins intimidées par la tâche.

Dans le même ordre d'idées, la coordination du Département de français du cégep envoie également chaque semaine un courriel aux professeurs afin de les tenir au courant des nouvelles concernant spécifiquement le département. Depuis l'automne 2019, la coordination inclut souvent des liens vers des études ou des articles intéressants traitant des aspects pédagogiques. Comme il s'agit d'un courriel envoyé au Département de français, les articles choisis sont en général plus en lien avec la discipline. Pour l'instant, la lecture des articles est laissée à la discrétion des professeurs, mais pour encourager cet enrichissement, il serait intéressant d'ajouter un point à l'ordre du jour des réunions départementales laissant place à une discussion pédagogique afin de faire un retour sur le ou les textes lus.

Lecture préparatoire à un atelier pédagogique

Une case horaire de 1 h 45 est libérée les jeudis midi afin de permettre aux professeurs de participer à des ateliers en lien avec la pédagogie. Cette case horaire porte le nom de ZAP (zone d'activité pédagogique). Dans le cadre des ateliers de la ZAP, les organisateurs pourraient proposer une mini lecture préparatoire aux participants. Ainsi, un peu sous la forme d'une classe inversée, ces derniers se prépareraient à l'atelier tout en apprenant sur certains aspects des fondements théoriques de l'activité.

Dîner-causerie/club de lecture

La prochaine suggestion est inspirée d'une expérience qui a été réalisée dans notre établissement pendant deux ans. À l'arrivée de la nouvelle parution de la revue *Pédagogie collégiale*, une professeure de français et une conseillère pédagogique choisissaient un article qui, à leur avis, allait intéresser le plus d'employés possible. Elles organisaient un dîner-causerie qui avait lieu trois semaines plus tard. Les participants volontaires devaient lire l'article préalablement à la rencontre. Comme la revue publie un numéro quatre fois par année, les dîners-causeries suivaient le même rythme. En moyenne, ces rencontres réunissaient une dizaine de personnes qui, chaque fois, soulignaient la nécessité de ce type de discussion et déploraient qu'il n'y en ait pas plus souvent...



Cette suggestion pourrait également se transformer en club de lecture pédagogique par département, par comité de programme ou simplement par intérêt. Les membres du club de lecture pourraient se donner un mois pour lire un texte, puis trouver un moment pour se rencontrer et en discuter. Un professeur différent prendrait la relève chaque mois pour proposer un texte et assurer l'animation de la rencontre.

Abonnement à des réseaux sociaux traitant de pédagogie

La majorité des gens consultent quotidiennement leur profil Facebook ou leur compte Twitter. En s'abonnant à des pages ou à des groupes en lien avec la pédagogie, on se permet d'être agréablement bombardé par des articles et des études pédagogiques sans trop faire d'effort. Ainsi, en consultant candidement son profil, on peut tomber sur des sujets pédagogiques étonnants et stimulants.

CONCLUSION

L'apprentissage se fait beaucoup par la lecture, que ce soit chez les étudiants... ou les professeurs! Il faut donner de l'importance à la lecture sur la pédagogie et à l'échange entre pairs, et prendre soin de cette habitude. Elle est au cœur de notre rôle de partage de connaissances et d'évaluation des apprentissages. Elle peut inciter les professeurs à s'inspirer les uns les autres à sortir des sentiers battus et peut alimenter les discussions départementales autour de la pédagogie. En ce sens, nous pensons que l'habitude de lecture pédagogique ne devrait pas uniquement tenir du professeur: il en revient à l'établissement d'ouvrir des espaces de réflexion et d'en faire

une philosophie interne. Rêvons un peu: ne devrions-nous pas tous avoir une libération de tâche, de temps à autre, pour lire, réfléchir, expérimenter et échanger? ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GAUDREAU, N. « Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 3, 2013, p. 17-20 [aqpc.qc.ca/revue/article/sentiment-efficacite-personnelle-et-reussite-scolaire-au-collegial].

LISON, C. et C. ST-LAURENT. « Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, AQPC, 2015, p. 311-334.

ROBERGE, J. « Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants? Le questionnaire d'attribution causale comme outil favorisant la maturation de l'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 3, 2016, p. 19-24 [aqpc.qc.ca/revue/article/comment-amener-etudiants-etre-meilleurs-apprenants-questionnaire-attribution-causale].

ROBERGE, J. « Un peu de perplexité autour des copies corrigées non remises », *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 1, 2017, p. 23-26 [aqpc.qc.ca/revue/article/un-peu-perplexite-autour-des-copies-corrigees-non-remises].

Catherine ARVISAIS-CASTONGUAY est professeure de français au Cégep André-Laurendeau depuis l'été 2012. Elle détient un baccalauréat bidisciplinaire en études cinématographiques et littérature comparée, une maîtrise en littérature comparée et un diplôme de microprogramme en enseignement postsecondaire de l'Université de Montréal. Au cours des dernières années, elle s'est beaucoup impliquée dans les cours pour les non-francophones en créant, entre autres, un test d'admission pour ces étudiants.

catherine.arvais-castonguay@clairendeau.qc.ca

SUGGESTIONS DE LECTURE DE LA RÉDACTION

Outre, bien sûr, les articles de la revue *Pédagogie collégiale* qui sont aussi disponibles en ligne en format PDF [aqpc.qc.ca/revue/rechercher-article], plusieurs ressources Web peuvent alimenter la réflexion pédagogique des professeurs du collégial. Un recensement de plusieurs d'entre elles a été présenté dans nos pages sous forme de suggestions personnelles des membres du comité de rédaction :

- « Les membres du comité de rédaction francophone de *Pédagogie collégiale*: les connaître par leurs ressources Web préférées », hiver 2015, p. 12-15 [aqpc.qc.ca/revue/article/membres-comite-redaction-francophone-pedagogie-collegiale-connaître-par-leurs].

Pour ceux qui cherchent à se former par les réseaux sociaux, l'article suivant s'avère être un incontournable :

- « Comment utiliser les réseaux sociaux pour se développer professionnellement? », par Michelle Deschênes, hiver 2015, p. 5-11 [aqpc.qc.ca/revue/article/comment-utiliser-reseaux-sociaux-pour-se-developper-professionnellement].