

LES ATTITUDES ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL



JOSEPH CHBAT
Professeur de philosophie et
chercheur
Collège André-Grasset

Dans cet article, nous aimerions donner une idée générale d'une recherche PAREA sur les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial, que nous avons terminée en août 2004. Il s'agit d'une vaste enquête pédagogique réalisée au moyen d'un questionnaire en ligne auquel plus de 550 de nos collègues du réseau collégial ont répondu. Notre travail, qui a consisté d'abord à constituer le questionnaire et à le rendre accessible en ligne selon un design interactif particulier, a consisté ensuite à compiler les données quantitatives ainsi que les riches commentaires de nos collègues à propos de chacun des 105 énoncés du questionnaire, dans le but d'en faciliter la compréhension. Préoccupés par la question du statut professionnel de l'enseignant et par l'activité pédagogique qui sert à délimiter la profession enseignante de l'ordre collégial, nous avons utilisé ce questionnaire pour recueillir le point de vue de nos collègues du réseau sur l'essentiel de leurs pratiques pédagogiques.

Nous indiquerons d'abord la perspective dans laquelle nous avons abordé cette recherche en partant d'une question qui est au cœur des débats pédagogiques contemporains, soit le statut professionnel de l'enseignant. Nous montrerons ensuite comment la recherche d'une définition

de la profession enseignante au collégial nous a placés sur une double piste de travail : la professionnalisation et l'amélioration collective. Puis, nous nous attarderons sur les grandes étapes méthodologiques empruntées pour conduire cette recherche et, pour terminer, nous donnerons une idée des résultats de cette enquête, en nous arrêtant sommairement sur cinq des treize sections du questionnaire, illustrées par quelques tableaux statistiques montrant le choix des répondants devant les énoncés de ces sections et par une synthèse de l'essentiel de leurs commentaires. Le but de cet article est de donner d'abord un avant-goût de notre rapport final qui contient la somme de l'information colligée ainsi qu'une analyse détaillée de cette dernière. Toutefois, nous profitons de l'occasion pour cerner une partie de l'expertise collective qui se dégage des témoignages de nos collègues, susceptible d'éclairer notre pratique et de contribuer à enrichir le mouvement de professionnalisation de notre métier d'enseignant.

[...] les cégeps ont été un véritable laboratoire pour essayer toutes sortes de formules pédagogiques et, au bout de plus d'une trentaine d'années de leur existence, il s'est développé une expertise dans les divers départements qui s'est traduite par une riche production de matériel pédagogique et didactique.

ORIGINE ET PERSPECTIVE DE CETTE RECHERCHE

LE STATUT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT : UNE QUESTION AU CŒUR DES DÉBATS CONTEMPORAINS

En 1964, la commission Parent avait proposé d'exiger des futurs enseignants du collégial une formation pédagogique en plus de leur formation disciplinaire. 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, soit appliqué au à l'ordre collégial¹. Dès lors, le corps professoral de ce nouvel ordre d'enseignement a commencé à enseigner avec une formation disciplinaire uniquement, ayant à acquérir son expertise pédagogique sur le terrain.

En ce sens, les cégeps ont été un véritable laboratoire pour essayer toutes sortes de formules pédagogiques et, au bout de plus d'une trentaine d'années de leur existence, il s'est développé une expertise dans les divers départements qui s'est traduite par une riche production de matériel pédagogique et didactique². Toutefois, cette vitalité notable d'un grand nombre d'enseignants de toutes les disciplines du collégial n'a pas réglé définitivement le problème de la carence initiale dans la formation professionnelle et, encore aujourd'hui, cette situation suscite de multiples interrogations.

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie [...]*, 1992, p. 61.

² À titre d'exemple, mentionnons le domaine de la philosophie où, au début des cégeps, n'existaient que quelques manuels à dominante thomiste déjà dépassés par l'évolution sociale. On peut comparer cette situation avec celle d'aujourd'hui où les enseignants de philosophie ont produit un nombre impressionnant de manuels et d'outils.



RECHERCHE D'UNE DÉFINITION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL

En faisant la recension des écrits à ce sujet, nous avons trouvé que la préoccupation d'une définition claire de la profession enseignante constituait une préoccupation largement répandue dans tous les ordres d'enseignement. En ce sens, Gohier *et al.*, (1999) estiment que l'une des questions les plus débattues actuellement dans le monde de l'éducation est celle du statut professionnel de l'enseignant. Ces chercheurs considèrent qu'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.

À l'ordre collégial, objet de notre étude, différents chercheurs et instances ont contribué à la réflexion sur le sujet. Daniel Roy, qui s'est intéressé à l'acte professionnel des enseignants, est parti du postulat qu'il existe des connaissances, des habiletés et des attitudes qu'un enseignant doit maîtriser pour intervenir efficacement en classe (Roy, 1991). Il a brossé un tableau des caractéristiques de l'enseignant professionnel. Ce dernier maîtrise parfaitement son contenu disciplinaire et l'organise de façon à en faciliter l'apprentissage par les 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; 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 rend explicites ses différentes théories et ses croyances à propos de l'élève, de l'enseignement et de l'apprentissage; il analyse les effets de son enseignement pour planifier de nouvelles interventions. Bref, il est un chercheur dont l'objet de recherche est l'efficacité de son propre enseignement.

Par la suite, on voit émerger le thème des «compétences professionnelles des enseignants de l'ordre collégial», qui 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*.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation proposera en 2000 de «revoir les exigences de formation pour enseigner au collégial, en fonction des nouvelles attentes à l'égard du personnel enseignant». En ce sens, il recommandera «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 obligatoire³».

On peut donc en 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 que le terrain est préparé pour une intervention au niveau des enseignants du collégial.

UNE DOUBLE PISTE DE TRAVAIL : PROFESSIONNALISATION ET AMÉLIORATION COLLECTIVE

Nous étions 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; 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 disciplinaire universitaire et dont il a vraiment besoin pour soutenir son statut professionnel. C'est dans cette double perspective qu'est né le projet de cette recherche.

Ces chercheurs considèrent qu'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.

En réalisant cette recherche, nous avons espoir que ce travail allait permettre une clarification du statut de l'enseignant professionnel du collégial à partir des pratiques pédagogiques jugées fondamentales et utilisées par les praticiens du réseau. De plus, par le biais des commentaires libres des répondants sur leurs choix et sur leurs pratiques pédagogiques particulières, nous espérions pouvoir dégager l'image collective des praticiens du collégial, image devant laquelle ils pourraient 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.

LES GRANDES ÉTAPES MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche a consisté en une enquête sur les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial, menée dans l'ensemble du réseau sur des thèmes inspirés du quotidien de notre vie pédagogique. Nous avons d'abord réalisé un inventaire des pratiques pédagogiques courantes au collégial, et ce, à partir des recherches antérieures dans ce domaine et à partir de l'expérience d'un grand

³ «Bulletin de liaison du Conseil supérieur de l'éducation», *Paronama*, vol. 5, n° 2, 2000.



nombre de collègues qui ont accepté de partager avec nous leurs idées, leur expérience et une partie de leur expertise pédagogique. Partant de cet inventaire, nous avons procédé à la mise au point d'un questionnaire comprenant 105 énoncés et passant en revue les grandes facettes de la pédagogie collégiale, réparties en trois thèmes majeurs:

- 1) l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation;
- 2) la relation avec les élèves;
- 3) l'engagement professionnel des enseignants.

Ces trois thèmes sont ensuite divisés en 13 sections, dont les cinq premières seront décrites dans le présent article. Ensuite, le questionnaire a été rendu disponible en ligne. Ainsi, 550 enseignants ont participé à l'enquête, en prenant position devant chacun des énoncés du questionnaire et en nuancant leurs choix avec des commentaires qualitatifs qui leur ont permis de s'expliquer et de partager une partie précieuse de leur expérience professionnelle, en plus de recevoir, après chaque section, une rétroaction du système leur fournissant, entre autres, une comparaison de leurs propres positions avec celles de l'ensemble des répondants et avec celles de leurs collègues disciplinaires.

Les données « prélevées en direct » dans l'ensemble du réseau ont fourni une information privilégiée sur la réalité pédagogique dans les collèges.

Ces participants provenaient de l'ensemble du réseau collégial québécois: autant du privé que du public et autant du secteur général que du secteur technique. En tout, ils étaient autant de femmes que d'hommes, travaillant à plein temps ou à temps partiel dans les milieux urbains et ruraux de la province. De ce fait, on peut

dire qu'ils étaient bien représentatifs de l'ensemble des enseignants du réseau collégial. Nous avons enfin procédé à l'analyse des résultats qui s'est située à la fois sur un plan quantitatif et qualitatif, et qui a permis de dégager une vue d'ensemble de notre réalité pédagogique collective. Les données « prélevées en direct » dans l'ensemble du réseau ont fourni une information privilégiée sur la réalité pédagogique dans les collèges. Nous l'avons analysée au meilleur de notre connaissance et en avons dégagé à la fois des idées clefs pouvant inspirer nos pratiques et des zones grises qui gagneraient à être ramenées ici et là dans le débat public, afin d'assurer un ajustement collectif de notre pratique pédagogique à la réalité sociologique changeante des structures et de la clientèle.

UNE IDÉE DES RÉSULTATS

Compte tenu de la richesse des données fournies par les répondants et de l'étendue de l'enquête qui a embrassé l'ensemble de nos pratiques pédagogiques du collégial, nous ne saurons rendre compte d'une manière exhaustive, dans cet article, de tout ce qui ressort de l'analyse des résultats. Par conséquent, comme il a été précédemment mentionné, nous nous contenterons de nous arrêter sommairement sur quelques idées essentielles qui se dégagent des cinq premières sections du questionnaire⁴.

SECTION 1 : LA PRÉPARATION DES COURS

L'idée derrière cette section était de savoir, d'une part, si les collègues préparent longuement le contenu de leurs cours et, le cas échéant, s'ils se préoccupent également de préparer l'approche pédagogique pour favoriser l'apprentissage du contenu. En partant des données statistiques compilées et des commentaires des collègues, nous

Section 1 : LA PRÉPARATION DES COURS				
EN PRÉPARANT MES COURS				
		Nombre	Moyenne	Écart type
2	Je consacre beaucoup de temps à trouver des façons de rendre le contenu accessible.	525	4,3	0,9
1	Je consacre beaucoup de temps à structurer le contenu de mes cours.	529	4,3	0,9
4	Je favorise une approche qui fait participer les élèves.	521	4,0	0,7
5	Je garde présents à l'esprit les objectifs ou compétences de formation formulés par les devis du ministère.	509	3,9	1,0
3	Je favorise une approche centrée sur la prise en charge de l'apprentissage par les élèves eux-mêmes.	520	3,7	0,8
Moyenne des moyennes			4,0/5	

⁴ Ainsi, pour chacune de ces dernières, les prochains paragraphes comporteront un tableau présentant les choix des répondants pour chaque question par ordre décroissant des moyennes, suivi d'un sommaire des grandes lignes des commentaires des répondants. Les colonnes des tableaux des moyennes comprendront le numéro séquentiel des questions, leur énoncé, le nombre de personnes qui y ont répondu, la moyenne des scores sur 5 inscrits par les répondants selon une échelle de 1 « tout à fait en désaccord » à 5 « tout à fait en accord », l'écart type et, enfin, à la dernière ligne, la moyenne des moyennes.



avons constaté qu'un grand nombre de répondants disent préparer longuement le contenu de leurs cours, autant des enseignants en début de carrière que des enseignants chevronnés. Seule une infime minorité de répondants ont affirmé n'avoir plus besoin de s'investir dans une longue préparation de contenu en raison de leur expérience.

Du côté de la préparation de l'approche pédagogique, les gens se disent tout aussi préoccupés, et les suggestions faites par les collègues sont riches et nombreuses. Nous en citons deux à titre d'exemples : « Enseigner, c'est faire comprendre et non pas demander d'être entendu. » ; « 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. ».

SECTION 2 : LA PRESTATION DES COURS

Section 2 : LA PRESTATION DES COURS

EN DONNANT MES COURS

		Nombre	Moyenne	Écart type
14	Je vérifie fréquemment la compréhension que les élèves ont du contenu.	839	4,3	0,7
17	Je fais systématiquement de la place à des exercices pratiques.	388	4,3	0,8
18	Je réexplique la matière autant de fois que nécessaire.	389	4,2	0,8
06	Je justifie un nouveau concept aux élèves en présentant des situations pour lesquelles il pourrait servir.	385	4,1	0,8
09	Pour chaque partie importante de mes cours, j'explique comment elle est rattachée à l'ensemble de la matière.	390	3,7	1,0
07	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
10	À la fin d'une partie importante de la matière, je présente à mes élèves une révision du contenu.	389	3,7	1,0
13	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
16	J'ai recours à des activités favorisant le travail en équipe.	388	3,4	0,8
15	J'utilise une approche magistrale.	385	3,4	0,8
19	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	1,0
12	À la fin d'un cours, je donne un aperçu du cours suivant.	386	3,2	1,0
08	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
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.	383	2,4	1,1
Moyenne des moyennes			3,6/5	

Notre préoccupation ici était de savoir si les enseignants sont sensibles au développement de stratégies mettant l'élève au centre de l'apprentissage. Plus précisément, par le biais de l'énoncé 15, où nous demandions aux répondants si leur approche était magistrale.

L'analyse des commentaires sur les divers énoncés de cette section a permis de constater que la majorité des collègues ont des préoccupations relevant fondamentalement d'une approche magistrale basée sur la prestation des cours et centrée sur l'enseignant et sur la transmission du savoir. Toutefois, dans les données statistiques compilées, nous avons remarqué que la majorité de ces collègues ne reconnaissent pas leur approche comme magistrale.

[...] un grand nombre de répondants disent préparer longuement le contenu de leurs cours, autant des enseignants en début de carrière que des enseignants chevronnés. Seule une infime minorité de répondants ont affirmé n'avoir plus besoin de s'investir dans une longue préparation de contenu en raison de leur expérience.

Cette situation serait attribuable au fait que même si, dans l'ensemble, les collègues continuent principalement à fonctionner dans une perspective de transmission du savoir (comme le démontre leur prise de position devant les énoncés qui présupposent cette affirmation, tels les énoncés 06, 07, 09, 18, etc.), ils essaient tout de même diverses techniques pour animer leurs cours en incitant leurs élèves à prendre une part active dans l'assimilation du savoir qu'ils leur présentent. À ce propos, on constatera une différence marquée entre ce que le enseignant fait lui-même (explication, résumé et révision



du contenu au début et à la fin d'un cours, mise en évidence des liens qui rattachent les parties importantes du cours), et ce qu'il fait faire à ses élèves (travail de groupe, explication par les élèves à leurs pairs de la matière assimilée, résumé de l'essentiel du contenu, préparation des cours, etc.). Les statistiques compilées montrent en effet des moyennes beaucoup plus élevées dans les énoncés où il est question de ce que l'enseignant fait lui-même que dans ceux où il est question de ce qu'il fait faire à ses élèves.

D'une manière globale, on peut dire que le souci de cette question d'adaptation à la réalité des élèves est partagé par la grande majorité et que les enseignants sont très enclins à faire les ajustements nécessaires dans leur prestation de cours.

SECTION 3 : LES TRAVAUX DES ÉLÈVES

L'idée derrière cette section 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 raccourcis utilisés ici et là pouvant générer une économie de temps dans cette lourde tâche. Cette question est d'autant plus importante que, d'un côté, le ratio enseignant/élèves est très élevé et que, de l'autre côté, d'un point de vue pédagogique, les travaux des élèves constituent un élément important dans leurs apprentissages. En outre, on peut penser que les élèves ont tendance à ne pas prendre au sérieux les travaux qui ne sont pas sanctionnés par l'enseignant. Ce qui est donc visé dans cette section, c'est de savoir comment les enseignants concilient le travail nécessaire de l'élève avec la surcharge qui en découle dans le contrôle de ce travail.

Section 3 : LES TRAVAUX DES ÉLÈVES

EN PENSANT AUX TRAVAUX DE MES ÉLÈVES

		Nombre	Moyenne	Écart type
21	Je corrige tous les travaux que j'exige de mes élèves.	330	4,6	0,7
20	Mes élèves ont du travail à toutes les semaines.	329	4,2	1,0
22	Parmi les travaux que je donne aux élèves, il y a des lectures importantes que je prévois au programme.	314	3,9	1,2
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.	326	3,6	1,3
23	Je limite la quantité de travaux évalués afin de ne pas être dépassé par la correction.	331	3,2	1,2
Moyenne des moyennes			3,9/5	

L'analyse des commentaires permet de remarquer que, malgré le score élevé accordé à la question de la correction de tous les travaux exigés, tout le monde ne donne pas le même sens à cette exigence. Si l'orthodoxie consiste à ne jamais donner un travail sans en assumer la correction dans des délais raisonnables, parce qu'en toute légitimité l'élève a droit à une correction systématique de tous ses travaux et à une rétroaction éclairante, en réalité, il arrive à un certain nombre de collègues de procéder autrement. Doit-on pour cela estimer que ces derniers ont moins de professionnalisme? La question n'est pas simple à trancher, car devant l'immensité de la tâche de l'enseignant, il est compréhensible que celui-ci recherche des moyens pour alléger son travail. En ce sens, certains collègues estiment que la correction peut se faire de multiples façons et qu'il n'est pas absolument nécessaire qu'elle soit faite par l'enseignant pour chaque travail individuel. Certains préconisent, par exemple, une clé de solutions permettant à l'élève de s'autocorriger et de se rendre compte par lui-même de ses erreurs; d'autres envisagent une correction par les pairs, collectivement ou en sous-groupes; et d'autres encore vont jusqu'à justifier une correction sélective ou une simple vérification de l'exécution de certains travaux par les élèves sans un sérieux contrôle du contenu. Le principe ici, c'est que le simple fait pour l'élève de faire un travail lui permet déjà de mieux assimiler la matière, et ce, que son travail soit corrigé ou non.

Nous reconnaissons la complexité de la situation et espérons que le simple fait d'avoir permis un « libre échange » sur cette question délicate permettra à chacun de porter un jugement éclairé sur sa propre pratique en matière d'évaluation des travaux exigés.

SECTION 4 : LES APTITUDES DES ÉLÈVES

L'idée derrière cette section est 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 ceux-ci à des attitudes métacognitives et en adoptant une certaine souplesse devant les échéances.



Section 4 : LES APTITUDES DES ÉLÈVES

EN PENSANT AUX APTITUDES DES ÉLÈVES

		Nombre	Moyenne	Écart type
27	J'organise les activités des cours dans une séquence progressive d'apprentissage.	296	4,2	0,9
28	Quand des activités prévues pour un cours ne fonctionnent pas, je leur substitue immédiatement des activités plus pertinentes.	287	3,9	1,0
26	Je règle mon enseignement en fonction des élèves qui ont un rythme moyen d'apprentissage.	301	3,9	0,9
25	J'utilise différentes techniques d'enseignement.	304	3,8	0,9
29	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
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.	301	2,9	1,2
Moyenne des moyennes			3,6/5	

D'une manière globale, on peut dire que le souci de cette question d'adaptation à la réalité des élèves est partagé par la grande majorité et que les enseignants sont très enclins à faire les ajustements nécessaires dans leur prestation de cours. Un processus 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 aux enseignants 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 trouver ce rythme moyen des élèves, surtout quand ils pensent qu'en diminuant leur rythme, ils risquent de démotiver les élèves qui sont forts.

Quant au développement d'attitudes métacognitives chez les élèves dans le but de les amener à prendre conscience de leurs propres démarches, le score est assez faible, mais certains répondants ont des idées intéressantes comme les suivantes: «Les étudiants ont souvent des approches très intéressantes... souvent fausses mais tout de même intéressantes»; «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.».

SECTION 5 : L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

L'évaluation des élèves constitue un dossier fondamental dans cette recherche. Qui dit évaluation, dit réussite, atteinte d'objectifs, maîtrise de compétences. Si l'objectif de tout pédagogue est la réussite de tous ses élèves, il reste cependant à ce dernier à pouvoir corréler la réussite avec la compétence.

Si, en théorie, tous les élèves qui ont réussi leurs études primaires et secondaires sont susceptibles de réussir leurs études collégiales, il y en a en pratique qui arrivent au collégial avec des carences difficiles à combler. Par ailleurs, quand on est pédagogue, on a tendance à vouloir à la fois combler les lacunes de ses élèves et motiver ceux-ci afin de les amener tous à la réussite.

Plusieurs de nos collègues soutiennent que le taux de réussite des élèves dépend en bonne partie de la capacité de l'enseignant à les motiver, à varier ses méthodes pédagogiques, à susciter l'intérêt pour sa matière, à faire connaître clairement les critères de ses contrôles et à bien construire ces derniers après avoir préparé ses élèves pour les réussir, au meilleur de sa connaissance. En ce sens, ils reconnaissent l'évaluation comme étant l'acte professionnel par excellence de leur pratique. Dans certains commentaires, des collègues estiment que la pédagogie se mêle même à l'éthique, car plus grande est notre compétence pédagogique en évaluation, moins il y a d'injustices subies par nos élèves.

Dans certains commentaires, des collègues estiment que la pédagogie se mêle même à l'éthique, car plus grande est notre compétence pédagogique en évaluation, moins il y a d'injustices subies par nos élèves.

En outre, tout en cherchant à connaître le soin que les enseignants mettent dans la préparation de leurs contrôles, nous avons aussi cherché à connaître la part de responsabilité qu'ils s'attribuent dans l'échec de leurs élèves. Ici, l'analyse des commentaires a montré que seule une petite minorité de enseignants est prête à s'attribuer une part importante de responsabilité dans l'échec de leurs élèves. Il s'agit en particulier de ceux qui



ont réalisé que le pourcentage « normal » des échecs diminue avec l'expérience de l'enseignant. Ces gens partent donc avec l'idée que tous leurs élèves ont droit à la réussite jusqu'à preuve du contraire. Mais la grande majorité de nos collègues ne sont prêts à s'attribuer une part importante de responsabilité dans l'échec de leurs élèves que lorsqu'il y a un grand pourcentage de leurs élèves qui échouent. Certains d'entre eux affirment même l'utilité de l'échec chez l'élève dans une perspective de responsabilisation de ce dernier. Ici, plus que dans toutes les autres sections, les commentaires des collègues sont particulièrement riches et représentatifs de la vision qu'ils ont de leur métier et de leur rôle comme pédagogues. Nous ne saurions assez recommander la lecture de ces commentaires consignés dans notre rapport final.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons cédé à la tentation de donner une idée de l'ensemble de notre recherche dans ses objectifs, sa méthodologie et ses résultats, tout en sachant que nous embrassions trop et que le risque était de mal êtreindre. Aussi, nous avons choisi d'aller au strict minimum dans ce large balayage et de ne présenter que les résultats de cinq des treize sections du questionnaire. Si le lecteur reste sur son appétit, nous espérons au moins l'avoir suffisamment informé pour susciter son intérêt à consulter notre rapport final ainsi que notre article de vulgarisation, disponibles en ligne, comme indiqué plus haut, au Centre de documentation collégiale.

À l'intention du lecteur qui n'a pas le temps de plonger dans la lecture de notre rapport volumineux, mais qui veut se faire une idée de la qualité des commentaires de nos collègues, que

Section 5 : L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

EN PENSANT À L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DE MES ÉLÈVES

		Nombre	Moyenne	Écart type
32	Je prends le temps de communiquer clairement à mes élèves les objectifs et les critères de mes évaluations.	291	4,5	0,7
34	Je fournis à mes élèves des commentaires précis sur les travaux que je corrige.	288	4,4	0,7
36	La pondération de mes évaluations est proportionnelle au contenu réellement couvert.	286	4,3	0,7
31	Je prends beaucoup de temps pour préparer mes évaluations.	288	4,0	1,0
33	Je fais précéder mes évaluations sommatives par des évaluations formatives.	283	3,8	1,2
35	Mon évaluation porte sur les seuls aspects importants du cours.	284	3,7	1,0
42	Je remets en question mes méthodes d'évaluation.	290	3,4	1,0
37	Dans mes évaluations, je tiens compte des efforts et du progrès de mes élèves.	280	3,4	0,9
41	Je trouve normal qu'une certaine proportion de mes élèves échoue mes cours.	284	2,9	1,2
40	J'ajuste le niveau de mon évaluation en fonction du rendement obtenu par mes élèves.	281	2,8	1,0
38	Il m'arrive de vérifier la rétention de la matière plutôt que sa compréhension.	281	2,5	0,9
39	Je m'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève.	287	2,4	0,9
Moyenne des moyennes			3,5/5	

nous n'avons pas pu citer ici faute d'espace, nous recommandons d'accéder à notre article simplifié paru en novembre 2004 sur le site du magazine électronique du CAPRES⁵, où une partie appréciable des commentaires de nos collègues sur le thème de l'évaluation a été rendue disponible grâce à la magie des hyperliens. Nous avons également l'intention de faire place à ces commentaires dans nos communications, comme nous l'avons fait récemment dans le cadre du colloque annuel de l'AQPC, et nous saisissons toutes les occasions qui se présenteront à nous pour compléter ce travail.

Bref, une histoire à suivre... ●

⁵ Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [http://www.uquebec.ca/capres/articles.cfm]



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GOHIER, C. et al., *L'enseignant, un professionnel*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1999.

LALIBERTÉ, J. et S. DORAIS, *Un profil de compétence du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Coll. «PERFORMA», Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*, Québec, Gouvernement du Québec, Avis au ministère de l'Éducation, 2000.

ROY, D., *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, Service de recherche et de perfectionnement, Cégep de Rimouski, rapport PAREA, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «Bulletin de liaison du Conseil supérieur de l'éducation», *Panorama*, vol. 5, n° 2, 2000.

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE, recherches PAREA [www.cdc.qc.ca].

Détenteur d'un doctorat en philosophie, Joseph CHBAT s'intéresse à la pédagogie et à la didactique de la philosophie, au courant «Philosophie pour enfants» de Matthew Lipman et à l'intelligence émotionnelle. Après avoir mené plusieurs recherches subventionnées par PAREA, il est engagé présentement dans une nouvelle recherche sur l'intelligence émotionnelle, visant la construction d'un test pour mesurer le quotient émotionnel des élèves du collégial. Il a écrit plusieurs articles sur l'enseignement de la philosophie dans la revue *Philosopher* et sur l'amélioration du français dans la revue *Correspondance*, de même que quelques articles dans *Pédagogie collégiale* dont le dernier portait sur l'intelligence émotionnelle. Dans les deux dernières années, M. Chbat a donné plusieurs conférences, dans plusieurs cégeps de la province, sur le thème «L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage».

jchbat@videotron.ca

UN ARTICLE DE LA REVUE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE PRIMÉ

PAR L'ASSOCIATION CANADIENNE POUR L'ÉTUDE DES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION (ACÉFÉ)

Nous félicitons M. Luc Desautels, professeur de philosophie et chercheur au Collège régional de Lanaudière à l'Assomption, pour son article intitulé «Intérêts des élèves et réussite du cours de philosophie "propre au programme": d'abord une affaire de pédagogie» qui a été choisi comme lauréat du Prix 2005. Cet article est paru dans la revue *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 2, décembre 2004, pp 21-26.



Lieu de rencontres et d'échanges sur la recherche collégiale, l'ARC travaille au développement de la recherche collégiale, entre autres par la **prise de positions** sur les questions relatives à ce dossier, la **tenue d'activités ou de colloques**, la **mise sur pied de mesures de soutien à la recherche**, l'**attribution de prix** et, plus récemment, la **réalisation de métarecherches**.

ARC

Association pour
la recherche au collégial

Association pour la recherche au collégial
255, rue Ontario Est, local A7.67, Montréal (Québec) H2X 1X6
Téléphone : (514) 843-8491 Télécopieur : (514) 982-3448
Courriel : arc@cvm.qc.ca Site Internet : www.cvm.qc.ca/arc

