

# Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial

Article de vulgarisation

(Rapport de recherche)

Par

**Joseph Chbat, Ph.D.**

Professeur de philosophie



Collège André-Grasset  
Direction pédagogique  
Service de recherche

## Introduction

Cet article se veut une présentation simplifiée de notre rapport de recherche sur les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial, que nous venons de déposer à la direction de PAREA (programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage). Cette recherche a consisté en une vaste 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 comme la prestation et la préparation des cours, les travaux des élèves, leurs aptitudes et leurs compétences, la relation avec eux, leur motivation et l'évaluation de leur rendement.

Pour réaliser cette enquête, nous avons eu besoin de faire un large inventaire des pratiques pédagogiques courantes au niveau collégial, et ce à partir des recherches antérieures dans ce domaine et à partir de l'expérience d'un grand nombre de collègues qui ont accepté de partager avec nous leurs idées, leur expérience et une partie très intéressante de leur expertise pédagogique. Ensuite, nous avons mis au point un questionnaire destiné à circonscrire les attitudes et les pratiques pédagogiques typiques du collégial; nous avons rendu ce questionnaire disponible en ligne et pour y répondre, nous avons sollicité la participation d'un grand nombre de nos collègues du réseau. Ces collègues ont pu ainsi prendre position devant chacun des énoncés et nuancer leurs choix de réponse avec des commentaires qualitatifs qui leur ont permis d'expliquer ces choix et de nous faire part d'une partie précieuse de leur expérience personnelle.

Cette enquête a été menée dans l'ensemble du réseau collégial québécois privé et public, auprès de collègues oeuvrant tant au secteur général que technique, hommes et femmes travaillant à plein temps et à temps partiel. Cinq cent cinquante-quatre répondants provenant de l'ensemble de la province ont pris position devant les cent cinq énoncés de l'enquête, qui leur ont permis de passer en revue les grandes facettes de la pédagogie collégiale.

Suite à cette enquête, nous avons 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, laquelle s'est avérée très vivante et bouillonnante d'idées et de formules pédagogiques intéressantes. Les données « prélevées en direct » dans l'ensemble du réseau nous ont mis entre les mains une information privilégiée sur notre réalité pédagogique que nous avons cherché à analyser au meilleur de notre connaissance, et dont nous avons dégagé à la fois des idées clefs pouvant inspirer les pratiques de nos collègues du réseau, et des zones grises qui gagneraient à être ramenées ici et là dans le débat public afin d'assurer un ajustement collectif de notre réalité pédagogique à la réalité sociologique changeante de nos structures et de notre clientèle.

### Plan de cet article

Dans le cadre de cet article, nous allons commencer par retracer les grandes lignes de la démarche suivie dans cette recherche. Pour ce faire, nous partirons de la perspective du praticien réflexif adoptée sous l'inspiration de Schön (1994) dans l'exploration documentaire, dans la consultation des collègues, et dans la construction du questionnaire. Ensuite, nous nous arrêterons sur la mise en ligne interactive de ce questionnaire qui a nécessité un *design* particulier permettant aux collègues de prendre position devant les énoncés, d'insérer ensuite leurs remarques et commentaires, et de recevoir, après chaque section terminée du questionnaire une rétroaction du système, leur fournissant entre autres une comparaison de leurs propres positions avec celles de l'ensemble des répondants ou des collègues qui enseignent leur matière. Et nous nous arrêterons enfin sur la démarche promotionnelle empruntée pour faire connaître notre projet dans l'ensemble du réseau collégial et pour obtenir la participation du plus grand nombre de nos collègues.

En second lieu, nous montrerons, en partant de la recension des écrits, l'émergence d'une tendance à la

professionnalisation du métier d'enseignant, tendance de plus en plus affirmée dans le milieu collégial et qui a orienté en quelque sorte une partie importante de nos travaux. Nous verrons comment pour le niveau collégial, il y a eu une nette évolution de cette tendance à partir des travaux de Roy (1991) qui s'intéresse à l'acte professionnel des enseignants au collégial; des travaux de l'assemblée de Performa (1993-1995) sur le profil de compétences du personnel enseignant au collégial; et d'une recherche-clef d'Archambault (1999), sur le thème des compétences professionnelles des professeurs de l'ordre collégial.

Dans un troisième temps, afin de placer de lecteur dans l'optique de cette recherche, nous en reprendrons les objectifs tels qu'ils ont été formulés au début du projet. De cette façon, il pourra juger avec nous du degré de pertinence de la démarche méthodologique suivie pour les réaliser. Ceci lui permettra également de juger de la valeur des résultats auxquels nous sommes parvenus, résultats dont il sera question à la fin du présent article et que le lecteur pourra analyser en détail dans notre rapport final.

Dans un quatrième temps, nous nous arrêterons sur les grandes lignes de la méthodologie suivie dans cette recherche pour la réalisation des objectifs. Nous suivrons les étapes parcourues dans notre approche méthodologique d'une façon succincte mais suffisamment explicite pour dévoiler l'essentiel de la démarche. Pour ce faire, nous partirons de l'exploration documentaire et de la consultation des collègues. Nous passerons ensuite à la construction du questionnaire et de l'outil interactif qui a servi à la gestion de l'enquête. Nous ferons également état des moyens utilisés pour sensibiliser les collègues du réseau et pour les inciter à une participation active, ce qui nous amènera à la collecte des données par le truchement des réponses au questionnaire et de la rétroaction du système à l'endroit des répondants. Ceci nous mettra à la porte de l'analyse des résultats qui constituera le point suivant.

Dans un cinquième temps, nous nous arrêterons justement sur l'analyse des résultats, non tant pour en faire une présentation détaillée et exhaustive que pour donner une idée à la fois de l'approche utilisée et du type d'information qu'elle fournit et de questionnement qu'elle provoque. L'idée ici est d'inciter le lecteur à se référer à notre rapport final pour y regarder de près notre analyse détaillée, et peut-être même pour en prolonger lui-même certains aspects, car, comme nous le verrons, devant la richesse des données fournies par les répondants, il est impossible de prétendre en faire une analyse complète et exhaustive. Dans le cadre de cet article, afin de présenter les résultats, nous partirons de quelques situations concrètes soulevées ici et là par nos collègues, et nous essaierons de montrer le type de problèmes que nous avons soulevés à leur propos et le type d'analyse que nous en avons proposé, tout en restant collé aux statistiques des choix de nos collègues et aux commentaires qualitatifs avec lesquels ces derniers ont enrichi la base des données.

Dans un sixième temps, nous compilerons certaines données fournies par les répondants à propos de leur genre, de leur expérience, de leur formation psychopédagogique, de certaines de leurs conditions de travail comme le nombre moyen de groupes auxquels ils enseignent dans une session, le nombre moyen d'élèves par groupe, le nombre moyen de cours différents qu'ils ont dans une session, et ce à la fois pour les enseignants à plein temps et pour ceux à temps partiel. Étant donné le nombre imposant de répondants et donc la représentativité de ces données, nous estimons qu'elles pourront aider les collègues à comparer leur sort à celui de leurs collègues du réseau.

Finalement, dans un dernier temps, afin d'aider le lecteur à se retrouver dans l'ambiance du questionnaire qui a été le pivot central de cette recherche, nous ferons un rappel de ses thèmes majeurs et de leur coordination en sections à l'intérieur des trois catégories maîtresses, soit la première catégorie qui constitue le centre de notre métier et qui tourne autour de trois axes majeurs : l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation; la deuxième catégorie qui constitue le cœur de notre métier et qui concerne la relation avec les élèves; et finalement la troisième catégorie qui stipule les règles de notre métier, et qui s'exprime à travers l'engagement professionnel des collègues.

## **1. Orientation de notre approche**

### **1.1 Une perspective schônienne**

Nous avons abordé cette recherche dans une perspective schônienne<sup>1</sup> considérant qu'il y a dans le retour réflexif des enseignants sur leur pratique un savoir d'expérience portant sur la pratique et issu d'elle, 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.

### **1.2 Une construction d'un questionnaire pédagogique à partir d'une exploration documentaire et d'une large consultation des collègues**

Pour réaliser ce travail, nous avons procédé d'abord à une exploration documentaire corsée 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 une centaine d'énoncés traduisant les multiples facettes de notre vie pédagogique telle qu'elle semble s'exprimer dans l'ensemble du réseau collégial. Nous avons ensuite rassemblé ces énoncés dans un questionnaire structuré autour de trois catégories majeures et contenant treize sections complémentaires, et ce, après avoir simplifié ces énoncés au meilleur de notre connaissance, et après en avoir largement vérifié la pertinence, la clarté et l'univocité auprès d'un grand nombre de nos collègues du réseau.

### **1.3 Une mise en ligne interactive du questionnaire**

Pour assurer la plus grande accessibilité à ce questionnaire, nous l'avons rendu 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 et 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 réservant des espaces destinés aux commentaires des répondants, nous avons incité nos collègues à nuancer leurs choix et à réagir au énoncés du questionnaire, ce qu'ils ont fait d'une façon très éclairante.

### **1.4 Une démarche promotionnelle variée**

Afin d'obtenir la plus large participation à cette enquête, nous avons multiplié les annonces, les circulaires, et les articles dans les revues, et nous avons augmenté notre participation aux colloques annuels des 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 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 avec nous un retour réflexif sur les thèmes jugés importants.

### **1.5 Une précieuse participation de nos collègues**

---

<sup>1</sup> 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.

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 minutieusement examinées et 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 d’un point de vue qualitatif et quantitatif, résultats que nous avons consignés dans un rapport final que nous venons tout juste de déposer à la direction du PAREA et que nous allons chercher à faire connaître dans l’ensemble du réseau.

## **2. Émergence des objectifs à partir de la problématique et de l’état de la question**

### **2.1 Le statut professionnel de l’enseignant : une question au cœur des débats contemporains**

En faisant la recension des écrits et en faisant l’état de la question sur la problématique de cette recherche, nous avons trouvé que la préoccupation d’une définition claire de la profession enseignante constituait une préoccupation largement répandue en éducation. C’est ainsi que Gohier et autres (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. Tout se passe comme si la société a 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 ils 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. Cette même équipe s’est penchée sur cinq volets importants de « l’enseignant professionnel<sup>2</sup> et a apporté une précieuse contribution à la redéfinition d’un modèle de formation des maîtres au secondaire.

### **2.2 La possession du savoir, un enjeu de premier plan**

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. Cette compétition 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 donc forcément à ses enseignants - ces médiateurs entre l’école et les élèves - une critique bien sévère, ce qui relance l’épineux problème du professionnalisme de ces derniers.

---

<sup>2</sup> Cette équipe constituée par C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent a 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.

### 2.3 La révision des programmes de la formation des maîtres, un processus largement amorcé

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).

### 2.4 La professionnalisation du métier d'enseignant, une littérature moins abondante au 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 sont davantage définies en termes de connaissance de la matière à enseigner que de pédagogie nécessaire à son enseignement (MEQ, 1992). Cette situation a commencé avec 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. On n'a pas alors imposé une formation initiale en pédagogie comme préalable à l'embauche (*ibid*), et cela a fait que les universitaires n'ont pas été directement impliqués dans la formation des maîtres du collégial, ce qui a fait que très peu de recherches ont été entreprises sur ce sujet.

### 2.5 Une première recherche de Roy (1991) intéressée à l'acte professionnel des enseignants au collégial

Il faudra attendre jusqu'en 1991 pour voir une première recherche PAREA, menée par Daniel Roy du cégep de Rimouski, s'intéresser à l'acte professionnel des enseignants du collégial. Dans cette recherche, on part du postulat selon qu'il existe des connaissances, des habiletés et des attitudes qu'un enseignant doit maîtriser pour intervenir efficacement en classe, et que ces connaissances, habiletés et attitudes constitueraient les principaux éléments de la profession d'enseignant. (Roy 1991). En outre, dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves, Roy brosse un tableau des caractéristiques de l'enseignant professionnel. Ce dernier 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.

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.

## 2.6 Un suivi assuré par l'assemblée de Performa 1993-1995)

Ce travail de pionnier que fait Roy en 1991 dans ce dossier de l'enseignant professionnel collégial connaîtra 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, et 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.

## 2.7 Une recherche-clef d'Archambault (1999) sur les compétences professionnelles des professeurs du collégial

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 autodiagnostiques 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 Wodkowski (1986), de Roy (1991), de Romano (1993), d'Archambault et Aubé (1998), d'Auger (1996) et de Gauthier (1997), Archambault retient quatre-vingts énoncés qu'il présente sous forme de pratiques pédagogiques du professionnel enseignant, à partir desquelles il crée des instruments autodiagnostiques.

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).

## 2.8 Une volonté de plus en plus affirmée 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 notre recherche est venue se situer.

## **2.9 Le savoir du praticien réflexif : un savoir portant sur la pratique et issu d'elle**

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 avons abordé la question du statut professionnel de l'enseignant en adoptant la perspective du praticien réflexif. Dans le but de mieux connaître et de révéler l'identité de l'enseignant au collégial, nous avons procédé, à partir des travaux déjà élaborés dans ce domaine, à la mise au point du questionnaire portant sur les aspects fondamentaux des attitudes et des pratiques pédagogiques des enseignants du collégial<sup>3</sup>. 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.

De plus, la perspective schöniennne selon laquelle nous avons entamé nos travaux nous a incité à aborder 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.

## **2.10 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 schönienn 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 projet de cette recherche, et nous allons, dans ce qui suit, en présenter les objectifs et les moyens que nous avons utilisés pour le mener à terme.

## **3. Objectifs de cette recherche**

### **3.1 Formulation initiale des objectifs**

Les objectifs de cette recherche tels qu'ils ont été formulés lors de la demande de subvention auprès de PAREA se formulaient 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.

<sup>3</sup> Voir le rapport final de cette recherche pour les étapes d'exploration de la documentation et de construction progressive de ce questionnaire.

### 3.2 Préoccupation majeure : rejoindre le plus grand nombre de nos collègues du réseau

Afin de rejoindre les enseignants d'une façon simple et efficace, nous avons procédé à la création d'un instrument interactif qui a pris la forme d'une base de référence colligeant diverses informations fournies par les praticiens eux-mêmes à propos de leurs pratiques pédagogiques, et fournissant 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 était accessible en tout temps à tous les collègues du réseau, et elle demeure encore accessible, même après notre rapport final, pour permettre à ceux qui n'en ont pas pris connaissance de prendre part encore à l'enquête et d'enrichir ainsi la base de données appelée à continuer à croître.

Afin de garantir aux participants la confidentialité des données, nous ne leur avons ni leurs noms ni leurs prénoms, et nous nous sommes contenté du nom de l'institution dont ils proviennent, du département auquel ils appartiennent, et de la discipline qu'ils enseignent ainsi que de quelques autres variables impersonnelles, tels le dernier diplôme obtenu, le nombre d'années d'expérience, etc.

### 3.3 Contribution à clarifier le statut de l'enseignant professionnel du collégial

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 fondamentales<sup>4</sup> et utilisées par des praticiens du réseau. De plus, par le biais des commentaires libres où les répondants pouvaient nuancer leurs choix et faire état de leurs pratiques pédagogiques particulières, nous espérons 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.

### 3.4 mise en commun de l'expertise professionnelle des collègues

La cueillette des données assurée et centralisée par le truchement de cet outil interactif devait permettre un enrichissement collectif des praticiens participants par une mise en commun de leur expérience professionnelle, ce qui visait à les soutenir dans leur effort de professionnalisation de leur métier. En outre, la prise en compte du nombre d'années d'expérience avait pour but de rendre possible une comparaison de l'outillage pédagogique des divers groupes d'âge ainsi que l'extraction de l'expertise des praticiens seniors qui, après avoir assuré la fondation des cégeps, sont sur le point de quitter ces institutions et d'arriver à leur retraite.

En un mot, l'objectif majeur visé par cette cueillette de données a consisté 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 ont permis d'établir les points névralgiques dans les attitudes et les pratiques pédagogiques les plus communes, et la partie la plus sensible a consisté surtout à traduire ces points avec des énoncés clairs, précis et univoques, ce que nous avons longuement travaillé avec une équipe de consultants.

---

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.

#### 4. Les grandes étapes de la méthodologie appliquée dans cette recherche

Le processus qui nous a permis d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés s'est déroulé en cinq étapes majeures : la première a été celle de l'exploration documentaire et de la consultation des collègues; la deuxième, celle de la constitution d'une réserve d'énoncés et de capsules pédagogiques dans le but d'établir un large inventaire des attitudes et des stratégies pédagogiques courantes au niveau collégial; la troisième, celle de la mise au point d'un questionnaire pour circonscrire l'essentiel de ces attitudes et stratégies pédagogiques véritablement représentatives du niveau collégial; la quatrième, celle 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; et la dernière a été celle de l'analyse des données et de la production du rapport final.

##### 4.1 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 nous nous sommes consacrés.

###### 4.1.1 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 que le lecteur pourra trouver dans bibliographie du rapport, il nous faut citer en particulier les auteurs suivants qui ont joué un rôle prépondérant dans cette étape et qui nous ont particulièrement inspiré, 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 Bordier<sup>6</sup>, lequel questionnaire nous avait donné en quelque sorte l'inspiration du départ.

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.

###### 4.1.2 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

---

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.

comme suit : « À la lumière de votre expérience dans l'enseignement, quelle serait l'attitude ou la stratégie que vous privilégieriez pour vraiment rejoindre vos élèves? »

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.

#### **4.2 Le questionnaire qui a servi à l'enquête**

Tout ce travail d'exploration documentaire et de consultation des collègues a mené à la mise sur pied d'une grande banque d'énoncés et de capsules pédagogiques qui ont été à la base du questionnaire final qui a servi à l'enquête. Ce questionnaire compte 105 énoncés divisés en trois catégories, elles-mêmes partagées en treize sections. Il a été rendu disponible en ligne en français et en anglais. On en trouvera la version française à l'annexe 01.

#### **4.3 L'outil interactif qui a servi à la gestion de l'enquête**

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 outil interactif qui devait non seulement placer le questionnaire en ligne afin d'en assurer une plus grande accessibilité à tout le réseau collégial, mais fournir également une rétroaction immédiate aux répondants. De fait, après chacune des treize sections du questionnaire, le système générait au répondant, par le biais d'une compilation des données, une rétroaction sur chacun des énoncés, en classant le répondant et en lui assurant une double comparaison (chiffres et diagrammes) : d'une part, avec l'ensemble des répondants du réseau, et d'autre part, avec ses collègues codisciplinaires.

Cette rétroaction est devenue de plus en plus significative à mesure que le nombre de 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 inciter quelques-uns à répondre aux sections qu'ils avaient mises de côté, car tant et aussi longtemps qu'une section n'était pas complétée, ils ne pouvaient pas y voir la compilation des résultats.

Ajoutons ici que tant que même après la rédaction de notre rapport final, le questionnaire est resté disponible en ligne, il est toujours possible à de nouveaux répondants de s'y inscrire, d'y répondre, et de contribuer ainsi à l'enrichissement de la base de données. En outre, nous aimerions faire remarquer à tous nos collègues que tout répondant pourra accéder à l'ensemble des données et, au besoin, s'en faire une copie pour son usage personnel.

Cet outil 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. Nous reviendrons tantôt, dans la présentation de l'analyse des résultats, sur le détail de son fonctionnement, 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. 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.

#### **4.4 Des moyens pour sensibiliser les collègues**

Toujours sur le plan méthodologique, il a fallu prévoir un ensemble de moyens pour sensibiliser les collègues du réseau collégial à notre projet et pour les inciter à y participer. À cet effet, nous avons mis au point un ensemble de communications orales et écrites qui ont été envoyées à toutes les institutions collégiales publiques et privées. Nous avons également effectué des visites à un grand nombre de collèges, 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.

Cette opération de sensibilisation du réseau à ce questionnaire nous a occupé pendant une bonne période, mais elle a donné des résultats intéressants. En effet, grâce à cette opération, nous avons réussi à obtenir la participation d'un peu plus de cinq cent cinquante répondants, provenant d'un peu plus d'une vingtaine d'institutions collégiales, et par le biais du contact direct avec les groupes de répondants, nous avons réussi à leur faire comprendre l'importance de révéler leur position réelle à l'endroit des énoncés abordés et de nuancer leurs choix avec des commentaires qualitatifs explicites, ce qu'ils ont fait en grand nombre.

##### **4.4.1 La collecte des données**

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.

##### **4.4.2 Des séances collectives de réponse au questionnaire**

Rappelons toutefois l'environnement dans lequel s'est effectuée la collecte des données dans la très grande majorité des cas : après avoir fait la promotion de notre questionnaire, 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 et expliquer la perspective dans laquelle il fallait répondre à ce questionnaire. À la suite de ces séances de réponses collectives, nous procédions à une séance d'échange et de réactions sur le contenu.

Grâce à ces rencontres, 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.

##### **4.4.3 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 l'initiative de répondre au questionnaire d'une façon plus autonome, mais la très grande majorité d'entre eux ont été sollicités et encadrés par les conseillers pédagogiques qui ont eu un apport extraordinaire dans ce dossier.

#### **4.5 L'accès au questionnaire en ligne**

Pour répondre à ce questionnaire en ligne, les collègues étaient invités à se brancher au site web à

l'adresse <http://questionnaire.grasset.qc.ca>, à s'enregistrer et à aborder le questionnaire dans ses treize sections selon l'ordre qu'ils préféraient, et selon le rythme qui leur convenait le mieux. Le formulaire d'inscription rempli, le système reconnaissait le répondant par son code d'accès et par son mot de passe, et gardait 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 enregistrait au fur et à mesure les sections complétées et, à chaque rebranchement de l'utilisateur, il lui offrait le choix de continuer à remplir les sections non remplies ou de visualiser les résultats de celles qui sont déjà remplies.

L'anonymat et la confidentialité étant assurés, nous n'avons demandé aux usagers que quelques informations impersonnelles qui nous ont permis par la suite d'en retirer quelques données intéressantes et de vérifier certaines corrélations significatives. Ces informations correspondaient aux variables suivantes : le genre, le domaine, le secteur, le nom de l'institution, la discipline enseignée, le nombre d'années d'expérience, le statut d'emploi, le nombre moyen de groupes-classes par session, le nombre moyen d'élèves par groupe-classe, le nombre moyen de cours différents dans une même session, le dernier diplôme obtenu, et la formation psychopédagogique suivie.

#### 4.6 La rétroaction du système : des statistiques et des histogrammes générés sur-le-champ

Lorsqu'un usager décidait de visualiser les résultats d'une section, il recevait, pour chaque énoncé, les statistiques lui montrant les divers pourcentages pour chacun des six choix possibles, ainsi que deux histogrammes lui permettant de voir en un clin d'œil la position qu'il occupe par rapport à l'ensemble des répondants et par rapport à ses collègues codisciplinaires. Voici, à titre d'illustration, comment ces statistiques et ces histogrammes 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".

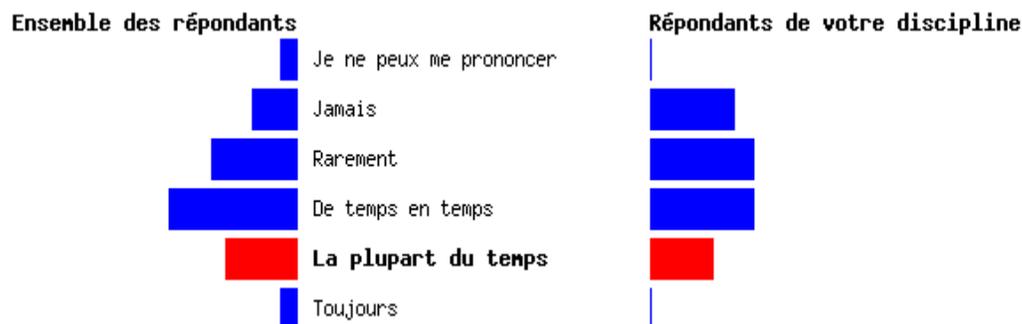


Tableau 01 : Statistiques et diagrammes pour la question 40

Le système reconnaissant le répondant par son code d'accès et son mot de passe met en surbrillance le groupe auquel il appartient en lui fournissant les distributions statistiques des choix pour chaque question; il met également en rouge le rectangle de l'histogramme auquel le répondant appartient. Dans l'illustration ci-dessus, le répondant se trouve dans le groupe de ceux qui ont répondu « la plupart du temps » (mis en surbrillance), 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 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 surbrillance qu'il est parmi les 58 sur 297 personnes qui ont opté pour le « la plupart du temps » par rapport à la question 40, et que ce groupe constitue 19,5 % de l'ensemble des répondants, et cette même information chiffrée est traduite sous forme d'un histogramme où le répondant peut repérer visuellement sa position par rapport aux autres.

À l'usage, nous avons remarqué une grande utilité des histogrammes, car ils permettent, grâce à la grosseur du rectangle rouge, de détecter rapidement le groupe où le répondant se situe et son importance, et ce, à la fois par rapport à tous les répondants et par rapport aux collègues codisciplinaires. Le répondant reçoit ainsi d'une manière très visuelle une double comparaison qui lui permet de se situer rapidement par rapport à ses collègues.

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 différent mais d'important. Dans cette dernière 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 de son groupe.

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 au deuxième 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 donné, comme c'est le cas devant l'énoncé stipulant 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 de justifier sa position minoritaire.

## **5. L'analyse des résultats**

Les données fournies par les répondants étant d'une part des chiffres marquant leurs positions par rapport aux énoncés et des commentaires nuancant ces positions, nous avions à notre portée deux réserves de données : quantitatives et qualitatives. De fait, nous en avons tenu compte dans l'analyse des résultats, mais nous l'avons fait d'une façon inégale.

### **5.1 Analyse des résultats d'un point de vue qualitatif**

C'est au chapitre quatre de notre rapport final que nous avons abordé l'analyse des résultats d'un point de vue qualitatif, analyse où nous nous sommes arrêté sur ce qui se dégage de l'ensemble de l'enquête

en y présentant les résultats pour chacune des treize sections du questionnaire et en classant les énoncés, à l'intérieur de ces sections, selon un ordre décroissant des moyennes calculées à partir du tableau des fréquences. Cela nous a amené à recourir à une partie des données quantitatives, en utilisant les tableaux des fréquences et des moyennes comme point de départ à cette première analyse des résultats de type qualitatif.

### **Étapes récurrentes de cette analyse**

Pour faire ce travail d'analyse nous avons procédé, dans chacune des treize sections, aux étapes suivantes : en premier, nous avons présenté 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 eu recours au tableau des moyennes obtenues pour les énoncés, lesquels sont classés selon un ordre décroissant à l'intérieur de la section analysée<sup>6</sup>; une fois ce classement observé et analysé, certaines questions se sont posées et certains constats ont été possibles, et c'est alors que le recours aux commentaires a servi à nuancer les choix et à fournir une explication détaillée, inspirée de très près des remarques des répondants. Dans ce recours aux commentaires, le travail a surtout consisté à classer les nombreuses interventions des collègues dans des catégories qui ont émergé de l'analyse de leur contenu, et à tenter une interprétation des messages en prenant soin de leur associer de très près 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, car elle permet de comprendre et d'interpréter les positions de nos collègues, et c'est là que les vrais problèmes se posent, problèmes auxquels les interventions des collègues offrent souvent des solutions fort intéressantes. En plus de brancher le lecteur sur l'essentiel de cette recherche, cette partie de l'analyse pourrait lui inspirer des idées auxquelles nous n'avons peut-être même pas songé. En effet, l'information fournie par nos collègues y est tellement riche que, même pour nous qui avons pris le temps de la fouiller longuement, il y reste des zones inexploitées que nous pourrions encore examiner afin d'apporter des éclairages supplémentaires à notre compréhension de la situation pédagogique dans son ensemble.

### **5.2 Analyse des résultats d'un point de vue quantitatif**

Au chapitre cinq, nous avons poursuivi notre analyse des résultats, mais, cette fois-ci, du point de vue surtout quantitatif. De fait, il s'agit d'une analyse relativement 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 sexe, et la formation reçue ou non en psychopédagogie. L'exercice a donné lieu à des constats intéressants qui devraient permettre aux collègues de réfléchir sur la situation dans son ensemble. On y trouve notamment une comparaison intéressante entre les hommes et les femmes, comparaison où ces dernières sortent gagnantes dans la très grande majorité des cas abordés dans une vingtaine d'énoncés que l'analyse statistique reconnaît comme significatifs. On y trouve également une comparaison intéressante entre les collègues du point de leur expérience et du point de vue de leur formation psychopédagogique.

### **5.3 Illustration du type de résultats obtenus**

Dans ce qui suit, nous n'avons pas l'intention de rendre compte d'une façon détaillée de toute l'analyse des résultats. Cela pourrait faire l'objet d'un long article à part. Nous allons plutôt nous arrêter sur quelques éléments susceptibles de faire comprendre au lecteur l'approche que nous avons empruntée pour réaliser cette analyse, et lui donner une idée de ce que cette analyse peut contenir comme

---

<sup>6</sup> 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.

information privilégiée sur laquelle nous nous sommes longuement arrêtés dans notre rapport. Et comme les données que nous avons épluchées sont quand même à la disposition de tous les collègues en raison de leur accessibilité en ligne sur le site du questionnaire, rien n'empêchera le lecteur de participer lui-même à l'interprétation des données.

Dans ce qui suit, le lecteur trouvera une illustration de notre approche, en partant de quelques exemples concrets tirés des données fournies par les répondants et interprétés à la lumière des statistiques et des histogrammes compilés par le système, le tout nuancé par les commentaires fournis par nos collègues et colligés systématiquement dans la base des données.

### 5.3.1 Un premier exemple pour comparer sa position à celle des autres

Partons d'abord de la rétroaction du système devant deux questions : dans la première, le répondant - un professeur de philosophie - se trouve dans un groupe minoritaire par rapport à l'ensemble des répondants, mais dans un groupe majoritaire par rapport à ses collègues de philosophie; dans la deuxième, il se trouve dans un groupe minoritaire à la fois par rapport à l'ensemble des répondants et par rapport à ses collègues les philosophes.

Il s'agit des questions 38 et 39 : la première portant sur la vérification de la mémorisation d'une matière lors d'un examen, en comparaison avec la vérification de la compréhension; la deuxième, portant sur la part de responsabilité que le professeur s'attribue dans l'échec d'un élève. Voici d'abord les résultats de la première question :

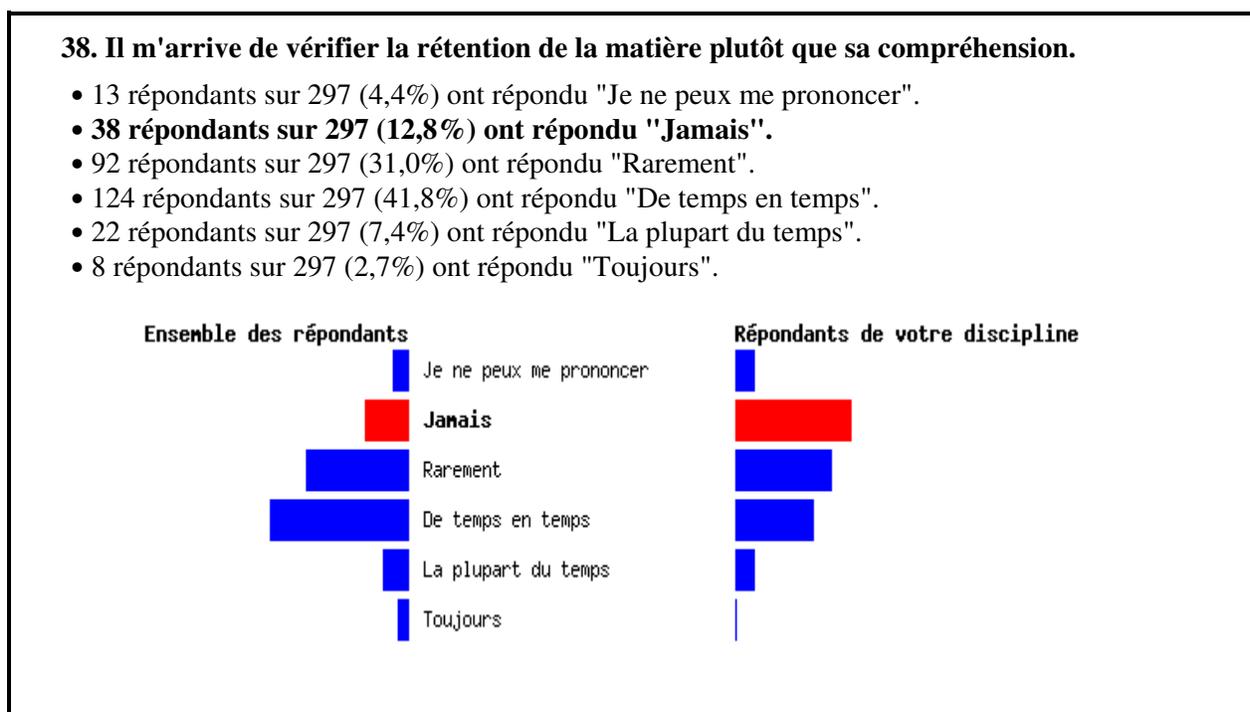


Tableau 02 : Statistiques et diagrammes pour la question 38

#### Interprétation des résultats pour un professeur de philosophie

Comme on le voit dans le schéma qui précède, ce professeur de philosophie se trouve dans un petit bloc rouge, par rapport à l'ensemble des répondants, car il appartient à un petit groupe qui ne représente que 12,8 % des répondants qui ont choisi l'option « jamais » devant la question qui cherchait à savoir s'il

vérifiait 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 : d'un côté, le petit groupe dans lequel se situe le professeur en question, indiquant 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.

Comme nous l'avons mentionné tantôt, la réaction normale d'un répondant qui se trouve dans une position minoritaire par rapport à l'ensemble des répondants, c'est de chercher immédiatement à voir comment il se situe par rapport à ses collègues qui enseignent la même matière que lui. Il est possible que les professeurs d'une matière donnée puissent se situer différemment de l'ensemble des autres 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 collègues codisciplinaires. C'est justement le cas illustré dans les deux histogrammes qui précèdent pour notre 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. Toutefois, dans les deux cas, le répondant est laissé à lui-même, et c'est son jugement qui est librement sollicité pour justifier sa propre position.

#### **Interprétation des résultats pour un professeur de biologie**

Les gens qui se sont situés de l'autre côté de l'échelle, en choisissant les options « la plupart du temps » ou « toujours » ont eu probablement eux aussi 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 à un professeur de biologie qui doit forcément faire apprendre et faire mémoriser beaucoup de contenu, notamment toute la terminologie typique de la biologie et toute la symptomatologie des diverses affections. Mais à jusqu'à quel degré devrait-il favoriser la vérification de la simple rétention de la matière?

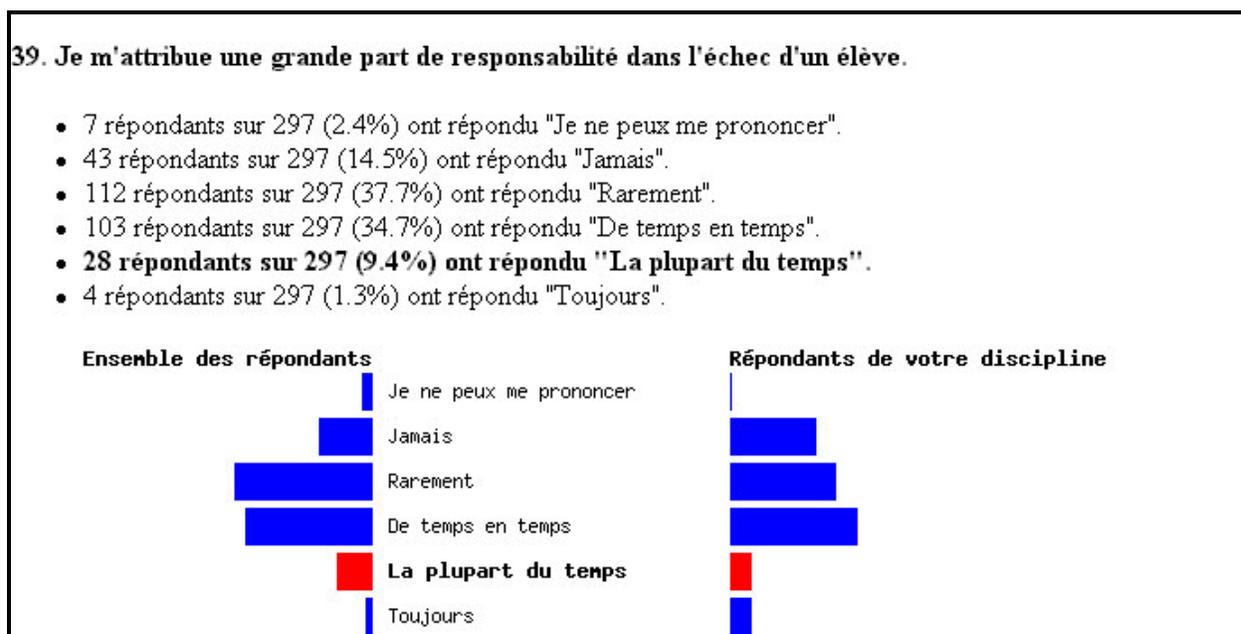
Si en comparant son choix à celui de la majorité, il voit qu'à l'opposé du professeur de philosophie de tantôt, il est dans un groupe minoritaire parce qu'il vérifie surtout la rétention de la matière, il aura tout avantage à se comparer à son groupe de biologistes : s'il appartient alors à un groupe majoritaire, cela lui indiquera qu'il y a une convergence du côté disciplinaire sur un recours massif à la mémorisation. Dès lors, il se sentira appuyé par son groupe et confirmé dans son choix; sinon, il pourra constater son double isolement et se questionner sur la pertinence de son option. Et dans les deux cas, il aura le loisir de discuter avec ses collègues, soit pour envisager des modifications, soit pour confirmer et justifier sa dissidence. Ultimement, parce qu'il est protégé par l'anonymat et la confidentialité des réponses, il reste le seul juge de sa situation, tout en étant avisé de la position collective des répondants et de ses collègues disciplinaires.

#### **5.3.2 Un deuxième exemple présentant une situation doublement minoritaire**

Voici un autre exemple qui va nous aider à améliorer encore notre compréhension de l'approche

utilisée dans l'analyse des résultats, celui d'un répondant qui se trouve doublement minoritaire, devant l'ensemble des répondants et devant ceux de sa discipline. Quelle pourrait être sa réflexion devant une telle situation? Loin de vouloir lui imposer de suivre la majorité, nous estimons qu'il devrait surtout 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 sa position et à la justifier aux autres. Une telle situation 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, si dans la question 38, la position de notre professeur de philosophie de tantôt était minoritaire par rapport à l'ensemble des répondants et majoritaire par rapport à ses collègues les philosophes, dans la question 39, elle 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. Comme le montrent les chiffres et les diagrammes ci-dessus, notre professeur de philosophie appartient de toute évidence à une petite minorité qui s'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec de ses élèves, et ce à la fois par rapport à l'ensemble des répondants et par rapport à ses collègues codisciplinaires. Par son choix devant cette question, notre collègue enregistre donc une double dissidence qui doit sans doute l'amener à se questionner sur ce qu'il doit faire à ce niveau, et là-dessus, on peut prévoir qu'il a un choix entre deux possibilités : 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.

#### Un questionnaire intéressant

En acceptant de s'attribuer une grande part de responsabilité devant l'échec d'un élève, comme le montrent les statistiques compilées par le système, 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 serait prêt à en prendre personnellement 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.

### **Un précieux dialogue avec les collègues**

Que pourrait-il répondre alors à celui ou à celle de ses collègues qui lui dirait : « 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 »?

On pourrait imaginer divers scénarios de réponse 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. Dans cette avenue, notre professeur 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. 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. 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 des élèves 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, par exemple, comme argument devant ses collègues lorsqu'il sait que la majorité d'entre eux reconnaît que, devant un taux d'échec jugé normal, 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?

### **Des arguments qui font réfléchir**

À la lecture des commentaires fournis à la suite de la question 39 qui pose 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. »

### **Une piste de réflexion stimulante**

On voit bien ici une piste de réflexion stimulante 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 ce taux et d'en arriver éventuellement à éliminer complètement les échecs chez mes élèves?

### **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, de ces derniers, 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 collègues 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.

### **La richesse des commentaires**

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.

Les commentaires qui accompagnent la question 39 sont assez riches et comme les autres commentaires qui ont accompagné les énoncés de ce questionnaire, ils sont représentatifs de ce que pense la communauté collégiale à propos de ses pratiques pédagogiques. En analysant les commentaires de la question 39, nous avons réussi à les classer en quelques catégories que nous présentons ci-après, ce qui va nous aider à comprendre la richesse des points de vue exprimés.

#### **- La réussite, une responsabilité du professeur**

Un premier groupe de commentaires s'est classé autour de l'idée que la réussite est une responsabilité du professeur. Ces commentaires relèvent d'un petit pourcentage de répondants, comme le montrent les chiffres fournis par le système, et les collègues 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. Et voici à ce propos ce que les gens de cette catégorie ont écrit littéralement :

- 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.

- La réussite, une responsabilité partagée

Un autre groupe de commentaires s'est classé autour de l'idée que la réussite est une responsabilité partagée, et c'est autour de cette position qu'on peut s'attendre à trouver la grande majorité des répondants, car elle est sans doute plus réaliste que la précédente. Réduite à sa plus simple expression, cette position peut se résumer comme suit : une fois que le professeur a fait tout ce qui était en son possible, il arrive que certains élèves lui échappent, et cela est normal, car les efforts du professeur ne suffisent pas pour faire réussir les élèves; il faut que ces derniers fassent encore les leurs en simultanément. Les collègues qui soutiennent cette position sont conscients de ce qu'ils peuvent faire pour aider leurs élèves, mais ils 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. Voici ce qu'ils écrivent à ce propos :

- 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.

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

Un troisième groupe de commentaires s'est classé autour de l'idée que le professeur est responsable de l'échec des élèves seulement lorsqu'il se trouve devant un haut taux d'échecs de ses élèves. Ce sont là des professeurs plus réalistes qui estiment qu'un taux d'échec raisonnable est acceptable et qu'il est plutôt utopique de vouloir sauver tout le monde. Devant une telle conception, ils ne se sentent responsables que lorsque ce taux dépasse la norme. Pour eux, tant que les échecs sont le lot d'une petite minorité, ils n'ont pas à en porter la responsabilité. Voici ce qu'ils écrivent à ce propos :

- 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 remets 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.

- La réussite, une responsabilité de l'élève

Un quatrième groupe de commentaires s'est classé autour de l'idée que la réussite ou l'échec c'est la responsabilité de l'élève lui-même. Après tout, c'est l'élève qui essuie l'échec et qui en subit les conséquences et non le professeur qui se fait qu'administrer l'échec. C'est là une position critique d'un point de vue pédagogique, car il faut être aveugle pour ignorer le rôle que le professeur peut jouer dans la motivation et dans la réussite de ses élèves ou dans le contraire. Ces professeurs qui soutiennent cette attitude estiment 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 et que a à porter la responsabilité qui lui incombe. Une attitude un peu justicière mais possiblement défendable. Voici ce qu'en disent les gens concernés :

- 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.

- Une attitude de questionnement

Et voici, pour terminer cette illustration, quelques commentaires de collègues qui, sans opter pour une position claire et tranchée se questionnent et se demandent 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.

### **Le tour de la question**

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 105 énoncés de ce 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 ».

### **5.3.3 Un troisième exemple pour éclairer un problème à l'intérieur d'une section donnée**

Si les commentaires recueillis dans le cas d'un énoncé sont utiles pour quelqu'un qui cherche à comprendre une pratique isolée, ceux recueillis dans le cadre d'une section du questionnaire le sont encore davantage, car ils permettent de jeter un éclairage sur un problème dans un contexte plus large. À cet effet, nous avons conjugué l'analyse des données qualitatives fournies par les commentaires avec l'analyse des données quantitatives fournie par les calculs statistiques.

### **Une illustration : 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 surtout donner au lecteur une idée de notre approche utilisée dans l'analyse des données et 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 d'une section donnée. En outre, 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.

### **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, se découpe en quatre groupements d'énoncés : le premier fournit 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 :

	Nombre	Moy	Éc T
<b>Section 2 : En donnant mes cours</b>			
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	

Tableau 03 : Tableau des moyennes pour la section 2

### Constat du problème

En observant le rang qu'occupent les énoncés de cette section par rapport à l'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 lit 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.

### **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 arrêté sur l'analyse des commentaires, ce qui nous a permis de lever l'incohérence constatée. Nous ne nous y arrêterons pas dans le cadre de cet article d'une manière explicite, mais nous invitons le lecteur à se reporter encore une fois au rapport final de cette recherche pour y lire tous les détails de cette question. Ce que l'on découvrira alors, c'est que nos collègues ont une mauvaise compréhension 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 montre 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 légèrement modifiée comme n'étant plus une approche magistrale alors qu'ils cotent très haut les énoncés qui montrent bel et bien le contraire.

### **Richesse de l'information contenue dans les commentaires**

Par cette question que nous venons d'aborder, nous cherchions surtout à faire comprendre au lecteur la richesse de l'information contenue dans les données colligées dans cette recherche. C'était également une illustration de ce que le lecteur pourrait lire dans le chapitre de notre rapport, consacré à l'analyse des données sur lequel nous ne nous arrêterons pas dans cet article. Dans ce qui suit, nous allons fournir quelques tableaux sur les données fournies par les usagers et qui nous renseignent sur les variables de diplomation du personnel, de formation psychopédagogique, et de certaines conditions du travail des enseignants. En plus de donner une bonne idée de la situation dans l'ensemble du réseau, ces données permettront à chacun de comparer sa situation locale à la situation moyenne qui caractérise le réseau.

## **6. Les données fournies par les répondants**

Voici quelques données 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 des 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 chiffrées.

### **6.1 Des données générales**

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

<b>Quelques données générales sur les participants à cette enquête</b>		
<b>Item</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
<b>Nombre total des répondants</b>	<b>554</b>	<b>100</b>
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 04 : Tableau des données générales**

## **6.2 Une bonne représentativité générale**

Comme le montre le tableau ci-dessus, 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 %). 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 %).

En matière de diplômation, 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 qu'un peu plus de la moitié (57 %) disent ne pas en avoir suivi du tout.

## **6.3 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...

Tableau de distribution des données par nombre de répondants :					
Nombre de groupes par session, Nombre d'élèves par groupe					
	N <sup>bre</sup> Répondants	%	N <sup>bre</sup> groupes par session	N <sup>bre</sup> élèves par groupe	N <sup>bre</sup> cours différents
<b>Plein temps</b>					
	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
<b>Temps partiel</b>					
	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		
<b>Grand total</b>	554	100			

Tableau 05 : Statistiques sur la nature de l'emploi plein temps et temps partiel

Le tableau qui précède est assez général et il 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, ce type d'information ne constitue pas un objectif important dans 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.

### 6.3.1 L'emploi à plein temps : un tableau récapitulatif

<b>Groupes-Élèves-Cours/Session</b>				
<b>Plein temps</b>				
<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Groupes / Session</b>	<b>Élèves / Groupe</b>	<b>Cours différents</b>
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
<b>397</b>	<b>71,67</b>			

Tableau 06 : Détail de l'emploi à plein temps du tableau 05

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 passivistes. 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 ». (Voir les détails sur chacune de ces catégories dans notre rapport final.)

### 6.3.2 L'emploi à temps partiel : un tableau récapitulatif

<b>Groupes-Élèves-Cours/Session</b>				
<b>Plein temps</b>				
<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Groupes / Session</b>	<b>Élèves / Groupe</b>	<b>Cours différents</b>
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
<b>118</b>	<b>2,30</b>	<b>( 39 répondants, soit 7,04% éliminés )</b>		

Tableau 07 : Détail de l'emploi à temps partiel du tableau 05

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.

#### **6.4 Le tableau des fréquences (Voir annexe 02)**

Le tableau des fréquences 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.

En examinant 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 du 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 ».

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.

##### **6.4.1 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, le lecteur aura 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.

##### **6.4.2 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.

#### **6.4.3 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 d'avoir un vue d'ensemble de nos pratiques pédagogiques.

#### **6.4.4 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, commentaires 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, par le biais de leurs commentaires anonymes.

#### **6.5 Le tableau des moyennes (Voir annexe 03)**

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.

On trouvera une copie de ce tableau des moyennes dans l'annexe 03. Même si dans l'analyse des données, ce tableau est repris section par section, le fait de l'avoir en continu permet de se faire une idée de l'ensemble des sections du questionnaire.

#### **Quelques explications**

Le tableau des moyennes 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.

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.

## **6.6. Ce qu'il faut prévoir à la lumière des ces données quantitatives :**

### **6.6.1 Passage des moyennes aux commentaires**

À l'image de l'illustration donnée plus haut dans l'analyse de la section 2 où il est question de la méthode magistrale, le lecteur intéressé trouvera dans notre rapport final une analyse détaillée de l'ensemble des sections où le point de départ sera toujours le tableau des moyennes pour la section analysée. Suite à cela viennent les commentaires qui accompagnent chacun de ces énoncés. Afin de faciliter la compréhension globale des commentaires, nous les avons regroupés, après chaque énoncé, dans diverses catégories, ce qui nous permis de mettre en évidence certaines oppositions d'opinion qui vaudront la peine d'être remarquées et discutées. La réflexion que nous avons proposée alors devant de telles situations nous a permis de nous poser des questions et de donner parfois des orientations de réponses possibles que nous avons présentées 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.

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

### **6.6.2 Analyse des corrélations significatives**

En outre, à partir des mêmes résultats, nous nous sommes arrêtés 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 a eu pour effet de repérer les énoncés où il y avait des corrélations significatives chez les répondants entre le nombre d'années d'expérience, le genre, la formation reçue ou non en psychopédagogie, et le degré d'accord avec les stratégies indiquées dans les énoncés du questionnaire ou de fréquence du recours à ces stratégies. Le lecteur trouvera tout cela développé au chapitre 5 de notre rapport.

## **7. Un rappel des thèmes majeurs du questionnaire et de leur coordination en sections à l'intérieur des catégories maîtresses**

Le lecteur soucieux de voir comment l'ensemble de nos collègues du réseau prennent position devant chacun des thèmes majeurs abordés dans cette recherche pourra s'attarder à une lecture attentive du chapitre quatre de notre rapport final, où nous analysons les commentaires de nos collègues à propos de chaque énoncé et ce à l'intérieur de chaque section.

Afin de guider cette lecture, nous rappelons ici comment l'ensemble des sections se coordonnent autour des trois catégories majeures qui constituent la charpente du questionnaire. De cette façon, le lecteur pourra passer en revue avec nous chacune des treize sections du questionnaire et voir comment elle s'articule avec les autres.

### **7.1 Première catégorie : Le centre de notre métier (Enseignement, Apprentissage, Évaluation)**

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.

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 arrêtant 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, et 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.

## **7.2 Deuxième catégorie : Le cœur de notre métier (la relation avec les élèves)**

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.

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 amené 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 des autres et la relation avec eux.

La relation professeur-élèves est au cœur 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 professeur-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 émotif 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.

### **7.3 Troisième catégorie : Les règles de notre métier (l'engagement professionnel)**

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.

Cette partie se divise en quatre sections couvrant les diverses facettes des attitudes professionnelles qui dictent les règles de l'agir professionnel des enseignants. 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.

## Conclusion

Comme on a pu le constater, le travail de recherche que nous venons de terminer et que nous avons essayé de résumer dans cet article a été un travail relativement ambitieux. Il nous a fallu d'abord circonscrire l'essentiel des pratiques pédagogiques du collégial dans un questionnaire relativement condensé. Après une laborieuse exploration documentaire et une large consultation de nos collègues, nous avons réussi à mettre au point ce questionnaire et nous y avons abordé les grandes facettes de la pédagogie collégiale sous la bannière de trois catégories coiffant les treize sections, lesquelles sont explicitées en cent cinq énoncés.

Ensuite, il fallait rendre ce questionnaire accessible à toute la communauté collégiale et inciter le plus grand nombre de nos collègues du réseau à y répondre et à exprimer leurs commentaires détaillés à propos de chaque énoncé. Cela a exigé une bonne part de notre énergie, mais nous avons été agréablement surpris de voir la réponse de nos collègues et leur participation massive. C'était pour nous la condition *sine qua non* pour avancer dans cette recherche. Pour cela, nous devons remercier tous les collègues qui ont pris part à cette enquête et qui ont donné de leur temps et de leur énergie pour réagir à ce questionnaire et enrichir ainsi la base des données. Sans cette participation fondamentale de nos collègues, nous n'aurions pas pu réaliser cette étape essentielle de la cueillette des données, qui était en quelque sorte la porte d'entrée pour les résultats.

Dans un troisième temps, il nous a fallu analyser cette somme colossale de données ramassées et compilées par le programme prévu à cet effet.. C'était là un travail aride et long, mais nous avons réussi à y trouver un véritable plaisir, car à mesure qu'avancait notre analyse, nous pouvions voir se dégager de plus en plus clairement l'image collective des praticiens du réseau collégial. Les collègues avaient également tellement investi de leur propre expérience dans la base des données que nous nous sommes trouvés à apprendre une foule d'idées fort intéressantes. Le lecteur qui aura la patience de parcourir les deux chapitres qui contiennent l'analyse qualitative et quantitative des résultats comprendra bien ce plaisir que nous avons ressenti en découvrant cette mine d'idées pédagogiques que les collègues nous ont confiées.

Dans la partie de cet article où nous nous sommes arrêtés sur l'analyse des résultats, nous avons essayé de donner une idée générale du type de résultats que nous avons réussi à dégager des données fournies par les répondants, et nous avons communiqué au lecteur l'approche que nous avons utilisée pour faire notre analyse, tout en lui fournissant quelques exemples concrets tirés justement des données disponibles. Mais au-delà de ces spécimens que nous lui avons communiqués, notre espoir était de l'inciter à une lecture détaillée de l'ensemble de l'analyse que nous avons consignée dans les chapitres quatre et cinq. Nous osons même espérer que certains collègues puissent eux-mêmes continuer ce travail d'interprétation des données lesquelles sont disponibles à tout le monde sur le site du questionnaire.

Très heureux d'avoir eu l'occasion de mener cette recherche, nous nous préparons actuellement à la faire connaître au plus grand nombre de nos collègues. L'article que nous terminons ici est une première tentative dans ce sens, mais nous ferons également tout ce qui est en notre pouvoir pour une diffusion très large de l'ensemble de cette recherche. Aussi comptons-nous intervenir dans les revues pédagogiques, dans les colloques des associations collégiales, dans les congrès de pédagogie qui seront portés à notre connaissance. En outre, nous affichons notre entière disponibilité pour faire connaître les résultats de cette recherche dans toutes les institutions collégiales qui voudront bien nous faire une place probablement dans le cadre de leurs journées pédagogiques ou dans toute autre occasion.

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 réponse 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 commune. 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 ni uniformes dans leurs pratiques nous ont amené 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.

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, dans laquelle, 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 intéressants entre des groupes donnés rassemblés dans une institution ou dispersés partout dans une province, dans un pays, voire dans le monde entier, leur assurant en même temps une sortie de leur isolement individuel ou institutionnel et une garantie de 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 encore exploitées. Nous promettons de compléter cette tâche et de proposer à cet effet quelques petits articles à nos revues pédagogiques.

Si, en terminant la rédaction de notre rapport final nous pouvons dire que notre projet de recherche est terminé, nous ne pourrions pas pour autant affirmer que notre mission est tout à fait accomplie, car il nous faudra encore déployer beaucoup d'énergie pour continuer à réfléchir nous-même sur tous ces thèmes pédagogiques soulevés dans cette recherche et pour faire y réfléchir également nos collègues, comme nous nous sommes promis de le faire dans la formulation des objectifs de cette recherche. Si nous réussissons dans cette double préoccupation, nous pourrions alors dire que cette recherche aura des retombées positives sur le milieu, et il faudra absolument que cela arrive, si nous voulons éviter que toute cette recherche qui nous animés pendant des années finisse par jaunir sur les tablettes de nos bibliothèques.

## Liste des références

*Dans les références bibliographiques qui suivent, nous n'avons retenu que les ouvrages qui ont été cités explicitement dans cet article, par ailleurs, nous aimerions faire remarquer au lecteur qu'il pourra consulter la bibliographie extensive qui a accompagné notre rapport final et où nous avons fait des efforts particuliers pour colliger tout ce que nous avons trouvé dans la littérature, qui tourne autour des thèmes principaux abordés par cette recherche.*

---

ARCHAMBAULT, G. (1999). Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial , Instruments autodiagnostiques, Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep Beauce-Appalaches, (Rapport PAREA).

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).

AUGER, D. (1996). La formation par projet et l'enseignement stratégique. rapport de recherche (PAREA), Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke.

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.

GOHIER, C. et autres., (1999). L'enseignant un professionnel. Montréal, Presse de l'Université du Québec.

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.

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.

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 (1997a). Réaffirmer l'école. La réforme des curriculum d'études, Québec.

PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. In *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.

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.

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).

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.

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.

WODKOWSKI, 8. (1986). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

**Annexe 01 : Le questionnaire (version française)**

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

**Questionnaire  
Préparé par**

**Joseph Chbat**  
**Professeur de philosophie**  
**Collège André-Grasset**  
[jchbat@videotron.ca](mailto:jchbat@videotron.ca) ou [jchbat@grasset.qc.ca](mailto: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 émotif 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 08 : Le questionnaire (version française)**

## Annexe 02 : Le tableau des fréquences

Qst		1	2	3	4	5	Total	
<b>SECTION 1</b>								
<b>En préparant mes cours</b>								
1	Je consacre beaucoup de 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
2	Je consacre beaucoup de 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
3	Je favorise une approche 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
4	Je favorise une approche qui 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
<b>SECTION 2</b>								
<b>En donnant mes cours</b>								
			1	2	3	4	5	Total
			jamais	rarement	De tps en tps	Plup du tps	toujours	
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

Qst		1	2	3	4	5		
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	
<b>SECTION 3</b>			Fortement en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Total
<b>En pensant aux travaux de mes élèves</b>								
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	

Qst		1	2	3	4	5		
	%	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	
23	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	
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	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	
<b>SECTION 4</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>En pensant aux aptitudes de mes élèves</b>			jamais	rarement	De tps en tps	Plup du tps	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	
<b>Section 5</b>			Fortement en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Total
<b>En pensant à l'évaluation de mes élèves</b>								

Qst		1	2	3	4	5		
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
<b>Section 6</b>			Fortement en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Total

Qst		1	2	3	4	5		
<b>En faisant le bilan de mon activité pédagogique</b>								
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
		%	00	0,8	6,7	83,1	9,4	100,0
46	Je réalise les objectifs du programme avec mes élèves	n	00	00	13,0	171,0	64,0	248,0
		%	00	00	5,2	69,0	25,8	100,0
<b>Section 7</b>								
<b>En pensant à l'impact des premiers cours sur mes élèves</b>								
			Fortement en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en accord	Fortement 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
49	Lors de mes premiers contacts 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
50	Dès le début des cours, 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
51	Dès le premier cours, je 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
52	Dans mes contacts avec mes 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
53	Dès les premiers cours de la 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

Qst		1	2	3	4	5		
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	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
<b>section 8</b>			Fortement en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Total
<b>En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves</b>								
55	Je suis toujours conscient que 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
56	Je rassure mes élèves quant à 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
57	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	69,0	259,0
		%	1,9	5,0	18,5	47,9	26,6	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	122,0	249,0
		%	0,4	2,0	5,6	43,0	49,0	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	68,0	259,0
		%	0,4	7,3	14,3	51,7	26,3	100,0
62	Je suscite l'humour dans les contacts avec mes élèves	n		9,0	43,0	95,0	118,0	265,0
		%	0,0	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	0,0	7,0	101,0	157,0	267,0
		%	0,7	0,0	2,6	37,8	58,8	100,0
<b>section 9</b>			Fortement en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Total

Qst		1	2	3	4	5		
<b>En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation</b>								
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	41,0	237,0
		%	4,6	17,3	31,6	29,1	17,3	100,0
65	Je propose à mes élèves des méthodes pour la prise de notes	n	32,0	55,0	70,0	48,0	38,0	243,0
		%	13,2	22,6	28,8	19,8	15,6	100,0
66	Je propose à mes élèves des méthodes pour la gestion du temps	n	20,0	37,0	92,0	69,0	27,0	245,0
		%	8,2	15,1	37,6	28,2	11,0	100,0
67	Je propose à mes élèves des méthodes pour se préparer à des examens	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	Je propose à mes élèves des méthodes pour gérer le stress	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	J'ai recours à des formes d'aide individuelle pour les élèves en difficulté	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	Je justifie aux élèves les tâches que je leur propose	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	Je tiens compte des suggestions de mes élèves dans mes décisions	n		3,0	70,0	132,0	43,0	248,0
		%	0,0	1,2	28,2	53,2	17,3	100,0
72	Je prends le temps de parler avec les élèves des choses qui les intéressent au quotidien	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	J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels	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
<b>SECTION 10</b>			Fortement en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Plutôt en accord	Fortement en accord	Total
<b>En pensant à mes propres compétences</b>								
74	Verbalement, je m'exprime de façon claire et précise	n	1,0		14,0	115,0	115,0	245,0
		%	0,4		5,7	46,9	46,9	100,0
75	Par écrit, je m'exprime de façon claire et précise	n	1,0		11,0	102,0	134,0	248,0
		%	0,4		4,4	41,1	54,0	100,0

Qst		1	2	3	4	5	
76	Je maîtrise suffisamment les compétences générales que je voudrais faire acquérir à mes élèves à travers ma discipline	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
<b>SECTION 11</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>En pensant aux compétences que je dois faire acquérir à mes élèves</b>		jamais	rarement	De tps en tps	Plup du tps	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

Qst		1	2	3	4	5		
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
<b>SECTION 12</b>								
<b>En pensant aux finalité de mon métier</b>			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
<b>SECTION 13</b>								
<b>En pensant à mon engagement professionnel</b>			jamais	rarement	De tps en tps	Plup du tps	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

Qst		1	2	3	4	5		
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 09 : Tableau des fréquences

### Annexe 03 : Le tableau des moyennes

Le tableau des moyennes présente les scores pour tous les énoncés d'une section ainsi qu'un classement de ces énoncés par ordre décroissant.

<b>Section 1 : En préparant mes cours</b>	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	
<b>Section 2 : En donnant mes cours</b>	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	
<b>Section 3 : En pensant aux travaux de mes élèves</b>	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	
<b>Section 4 : En pensant aux aptitudes de mes élèves</b>	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	
<b>Section 5 : En pensant à l'évaluation de mes élèves</b>		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				
<b>Section 6 : En faisant le bilan de mon activité pédagogique</b>		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 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	
Statistiques descriptives				
<b>Section 7 : En pensant à l'impact des premiers contacts sur mes élèves</b>		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	

<b>Section 8 : En pensant à l'impact émotif de ma relation avec mes élèves</b>	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	
<b>Section 9 : En pensant à la relation d'aide à mes élèves et à leur motivation</b>	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
			1,0
Q073 J'encourage mes élèves à identifier et à développer leurs talents individuels	239	3,8	
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	
<b>Section 10 : En pensant à mes propres compétences</b>	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	
<b>Section 11 : En pensant aux compétences que je dois faire acquérir à mes élèves</b>	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	
<b>Section 12 : En pensant aux finalités de mon métier</b>			
	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	
<b>Section 13 : En pensant à mon engagement professionnel</b>			
	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 10 : Tableau des moyennes

## Liste des tableaux

Tableau 01 : Statistiques et diagrammes pour la question 40 .....	13
Tableau 02 : Statistiques et diagrammes pour la question 38 .....	16
Tableau 03 : Tableau des moyennes pour la section 2 .....	25
Tableau 04 : Tableau des données générales.....	27
Tableau 05 : Statistiques sur la nature de l'emploi plein temps et temps partiel .....	28
Tableau 06 : Détail de l'emploi à plein temps du tableau 05 .....	29
Tableau 07 : Détail de l'emploi à temps partiel du tableau 05.....	29
Tableau 08 : Le questionnaire (version française).....	46
Tableau 09 : Tableau des fréquences.....	56
Tableau 10 : Tableau des moyennes.....	60

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Orientation de notre approche.....</b>	<b>4</b>
1.1 <i>Une perspective schönienne.....</i>	<i>4</i>
1.2 <i>Une construction d'un questionnaire pédagogique à partir d'une exploration documentaire et d'une large consultation des collègues .....</i>	<i>4</i>
1.3 <i>Une mise en ligne interactive du questionnaire.....</i>	<i>4</i>
1.4 <i>Une démarche promotionnelle variée .....</i>	<i>4</i>
1.5 <i>Une précieuse participation de nos collègues .....</i>	<i>4</i>
<b>2. Émergence des objectifs à partir de la problématique et de l'état de la question... 5</b>	
2.1 <i>Le statut professionnel de l'enseignant : une question au cœur des débats contemporains .....</i>	<i>5</i>
2.2 <i>La possession du savoir, un enjeu de premier plan .....</i>	<i>5</i>
2.3 <i>La révision des programmes de la formation des maîtres, un processus largement amorcé.....</i>	<i>6</i>
2.4 <i>La professionnalisation du métier d'enseignant, une littérature moins abondante au collégial.....</i>	<i>6</i>
2.5 <i>Une première recherche de Roy (1991) intéressée à l'acte professionnel des enseignants au collégial.....</i>	<i>6</i>
2.6 <i>Un suivi assuré par l'assemblée de Performa 1993-1995).....</i>	<i>7</i>
2.7 <i>Une recherche-clef d'Archambault (1999) sur les compétences professionnelles des professeurs du collégial.....</i>	<i>7</i>
2.8 <i>Une volonté de plus en plus affirmée de définir le statut professionnel de l'enseignant.....</i>	<i>7</i>
2.9 <i>Le savoir du praticien réflexif : un savoir portant sur la pratique et issu d'elle.....</i>	<i>8</i>
2.10 <i>Une double piste de travail : professionnalisation et amélioration collective .....</i>	<i>8</i>
<b>3. Objectifs de cette recherche .....</b>	<b>8</b>
3.1 <i>Formulation initiale des objectifs .....</i>	<i>8</i>
3.2 <i>Préoccupation majeure : rejoindre le plus grand nombre de nos collègues .....</i>	<i>9</i>
3.3 <i>Contribution à clarifier le statut de l'enseignant professionnel du collégial.....</i>	<i>9</i>
3.4 <i>mise en commun de l'expertise professionnelle des collègues.....</i>	<i>9</i>

<b>4.</b>	<b>Les grandes étapes de la méthodologie appliquée dans cette recherche .....</b>	<b>10</b>
4.1	<i>L'exploration documentaire et la consultation des collègues.....</i>	<i>10</i>
4.1.1	<i>Quelques auteurs consultés.....</i>	<i>10</i>
4.1.2	<i>Une consultation personnelle d'un grand nombre de nos collègues du réseau.....</i>	<i>10</i>
4.2	<i>Le questionnaire qui a servi à l'enquête .....</i>	<i>11</i>
4.3	<i>L'outil interactif qui a servi à la gestion de l'enquête .....</i>	<i>11</i>
4.4	<i>Des moyens pour sensibiliser les collègues .....</i>	<i>12</i>
4.4.1	<i>La collecte des données.....</i>	<i>12</i>
4.4.2	<i>Des séances collectives de réponse au questionnaire .....</i>	<i>12</i>
4.4.3	<i>Des initiatives individuelles .....</i>	<i>12</i>
4.5	<i>L'accès au questionnaire en ligne.....</i>	<i>12</i>
4.6	<i>La rétroaction du système : des statistiques et des histogrammes.....</i>	<i>13</i>
<b>5.</b>	<b>L'analyse des résultats.....</b>	<b>14</b>
5.1	<i>Analyse des résultats d'un point de vue qualitatif.....</i>	<i>14</i>
	<i>Étapes récurrentes de cette analyse .....</i>	<i>15</i>
5.2	<i>Analyse des résultats d'un point de vue quantitatif.....</i>	<i>15</i>
5.3	<i>Illustration du type de résultats obtenus .....</i>	<i>15</i>
5.3.1	<i>Un premier exemple pour comparer sa position à celle des autres.....</i>	<i>16</i>
5.3.2	<i>Un deuxième exemple présentant une situation doublement minoritaire .....</i>	<i>17</i>
5.3.3	<i>Un troisième exemple pour éclairer un problème à l'intérieur d'une section donnée</i>	<i>23</i>
<b>6.</b>	<b>Les données fournies par les répondants .....</b>	<b>26</b>
6.1	<i>Des données générales .....</i>	<i>26</i>
6.2	<i>Une bonne représentativité générale .....</i>	<i>27</i>
6.3	<i>Des données utiles pour comparer son sort à celui des collègues du réseau .....</i>	<i>27</i>
6.3.1	<i>L'emploi à plein temps : un tableau récapitulatif.....</i>	<i>29</i>
6.3.2	<i>L'emploi à temps partiel : un tableau récapitulatif.....</i>	<i>29</i>
6.4	<i>Le tableau des fréquences (Voir annexe 02) .....</i>	<i>30</i>
6.4.1	<i>Résultats par sections.....</i>	<i>30</i>
6.4.2	<i>Polarisation du côté positif.....</i>	<i>30</i>
6.4.3	<i>Vocation du sondage : occasion de libre réflexion et de partage.....</i>	<i>31</i>
6.4.4	<i>Compensation qualitative très significative .....</i>	<i>31</i>

6.5	<i>Le tableau des moyennes (Voir annexe 03).....</i>	31
	<i>Quelques explications .....</i>	31
6.6.	<i>Ce qu'il faut prévoir à la lumière des ces données quantitatives :.....</i>	32
6.6.1	<i>Passage des moyennes aux commentaires .....</i>	32
6.6.2	<i>Analyse des corrélations significatives .....</i>	32
<b>7.</b>	<b>Un rappel des thèmes majeurs du questionnaire et de leur coordination en sections à l'intérieur des catégories maîtresses.....</b>	<b>32</b>
<b>7.1</b>	<b>Première catégorie : Le centre de notre métier (Enseignement, Apprentissage, Évaluation).....</b>	<b>32</b>
<b>7.2</b>	<b>Deuxième catégorie : Le cœur de notre métier (la relation avec les élèves).....</b>	<b>33</b>
<b>7.3</b>	<b>Troisième catégorie : Les règles de notre métier (l'engagement professionnel)....</b>	<b>34</b>
	<b>Conclusion .....</b>	<b>35</b>
	<b>Liste des références .....</b>	<b>38</b>
	<b>Annexe 01 : Le questionnaire (version française).....</b>	<b>40</b>
	<b>Annexe 02 : Le tableau des fréquences .....</b>	<b>47</b>
	<b>Annexe 03 : Le tableau des moyennes .....</b>	<b>57</b>
	<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>61</b>
	<b>Table des matières .....</b>	<b>62</b>