



HÉLOÏSE CÔTÉ
CRIFPE, Faculté des sciences
de l'éducation
Université Laval

Curieuse position que celle occupée par l'étude de la littérature dans les programmes de formation du primaire jusqu'à ceux du collégial: outre l'acquisition de savoirs proprement langagiers et littéraires, elle joue un rôle de premier plan dans la formation culturelle des jeunes et dans le développement de leur compétence à apprécier une œuvre. D'une part, l'accent est ainsi mis sur l'ouverture au monde social et sur l'acquisition de savoirs culturels; de l'autre, il est mis sur la singularité, la sensibilité, l'émotion, la subjectivité, bref sur la réception esthétique que chaque lecteur¹ réserve à l'œuvre.

Cette tension entre collectivité et individualité influence les approches pédagogiques: tantôt les professeurs privilégient une approche culturelle de l'œuvre qui vise à introduire l'élève à l'histoire de la littérature, aux différents courants littéraires, à la biographie des auteurs: tantôt ils adoptent une approche axiologique et fantasmatique, où l'élève est invité à projeter ses fantasmes sur un texte et à interroger sa réalité à partir de celui-ci (Dufays, 1996, p. 168-173). Or, chacune de ces approches peut engager l'enseignement de la littérature sur une pente glissante: en effet, la première entraîne souvent le désintérêt des élèves à l'égard de

l'œuvre et ouvre la porte à l'encyclopédisme; la seconde, en privilégiant le plaisir de lire, risque d'évacuer la fonction formatrice de l'œuvre (Dufays, 1996, p. 170-173). Si privilégier l'une des approches au détriment de l'autre peut entraîner certaines dérives, les articuler ne va pas sans difficulté: comment en effet rapprocher deux extrêmes, soit la singularité de l'élève à travers son appréciation esthétique et l'«acquisition d'un fonds culturel commun» (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2005, p. 1)?

Bref, comment penser les rapports entre esthétique et culture à travers l'enseignement de la littérature au collégial? Telle est l'interrogation à laquelle la présente réflexion visera à répondre. Pour ce faire, je préciserai ce que j'entends par «formation culturelle», puis par «expérience esthétique». Ensuite, je présenterai des pistes pédagogiques pouvant contribuer à la formation culturelle des élèves à travers l'enseignement de la littérature à l'ordre collégial.

Comment en effet rapprocher deux extrêmes, soit la singularité de l'élève à travers son appréciation esthétique et l'«acquisition d'un fonds culturel commun»?

LE RÔLE DE L'ÉTABLISSEMENT COLLÉGIAL AU REGARD DE LA FORMATION CULTURELLE

Comment penser la formation culturelle des jeunes au XXI^e siècle? Pour saisir en quoi celle-ci constitue un défi, il faut rappeler que l'institution scolaire a été ébranlée dans ses fondements: alors qu'elle «maintenait et défendait la grande culture et les humanités [que] ses préoccupations culturelles tournaient le dos à l'économie et à la technique [... et qu'elle] ne s'intéressait vraiment ni à l'enfant ni à l'adolescent, ne s'adressant qu'à ce qu'il y a d'adulte et de raisonnable en eux» (Dubet, 1994, p.168-169), elle doit désormais revoir son rôle. En effet, la massification scolaire a mis à mal «les connivences et les rituels d'une culture somme toute déjà partagée [... et] le monde enseignant d[oi]t instruire des élèves sans complicité forte ni familiarité «naturelle» avec la culture» (Kerlan, 1998, p. 27). En conséquence, «le collègue, la classe de seconde et les premiers cycles universitaires sont perçus comme des niveaux où se multiplient les problèmes d'hétérogénéité des publics, d'étrangeté

¹ Le genre masculin est utilisé à la seule fin d'alléger le texte.



des élèves aux normes scolaires, de désarroi des enseignants devant le “niveau”, d’angoisse des élèves...» (Dubet, 1994, p. 171). Face à l’hétérogénéité des élèves, l’établissement collégial doit «réintégrer ce que l’universalisme tendait à exclure: les individus et leurs subjectivités, la diversité des sujets, des acteurs sociaux et de leurs demandes». (Kerlan, 1998, p. 63). En effet, pour que les élèves en arrivent à donner sens à la culture qu’elle a pour fonction de transmettre, l’institution scolaire doit désormais préparer la rencontre entre ses publics et la culture, travailler à partir des bagages culturels hétérogènes des premiers pour qu’ils puissent comprendre la seconde et la réinvestir dans leur vie. Comment concilier reprise instrumentale des savoirs, à travers laquelle l’élève saisit que la culture ne se limite pas qu’à des savoirs à apprendre en vue d’un examen, mais qu’elle l’outil pour réaliser ses projets personnels dans sa vie présente et future, et reprise culturelle, où il s’approprie sa culture afin de donner sens à sa société et de jeter un regard critique et réflexif sur elle (Kerlan, 1998, p. 101)? Comment favoriser la rencontre entre la culture qu’il revient à l’établissement collégial de transmettre et celle de l’élève, parfois séparées par un abîme? Tel est le défi de l’enseignement collégial actuel au regard de la formation culturelle.

Face à l’hétérogénéité des élèves, l’établissement collégial doit «réintégrer ce que l’universalisme tendait à exclure: les individus et leurs subjectivités, la diversité des sujets, des acteurs sociaux et de leurs demandes».

Pour répondre à ces interrogations et penser la formation culturelle des élèves, encore faut-il proposer une conception préalable de la culture. À cet effet, je suggère, à l’instar de Denis Simard, de concevoir la culture à la fois comme première, seconde et comme rapport (2004, p. 137-138). Tout d’abord, les termes de «culture première» et de «culture seconde» renvoient aux propos de Fernand Dumont, qui voit la culture première comme le «milieu de mes actions et de mes velléités. Au long de ma vie quotidienne, je me veux dans un univers significatif; les choses, les personnes font courir de moi à elles, d’elles à moi des correspondances de signes et de symboles où je me reconnais» (Dumont, 1987, p. 142). La culture, en ce sens, est l’ensemble des souvenirs, des rencontres, des perceptions, des apprentissages effectués, plus ou moins conscientisés, par lequel le monde est interprété spontanément. Lorsqu’elle est comprise comme seconde, la culture est celle qui «nous sort de la quotidienneté; elle nous force à convenir qu’il y a un devenir du monde et de l’humanité» (Dumont, 1987, p. 144). La culture seconde comprend les œuvres de culture, les systèmes symboliques, les idéologies, tout ce qui met l’humain à distance de lui-même, l’amène à se questionner sur sa culture première, à jeter un regard renouvelé sur elle (Dumont, 1987, p. 144-145). Loin d’être des objets stables, délimités par des frontières claires, la culture première et la culture seconde sont étroitement reliées:

Les poèmes ou les romans que j’ai lus, les pièces de théâtre ou les films auxquels j’ai assisté, les connaissances scientifiques que j’ai assimilées, les pratiques juridiques ou religieuses auxquelles j’ai été confronté, les idéologies que j’ai épousées ou contestées, tout cela est désormais mêlé à mes perceptions, à mes sentiments de chaque jour. [...] Les éléments de l’une et l’autre culture se déplacent; d’horizons qu’ils étaient hier, les uns sont devenus milieu; d’autres ont surgi comme horizon. (Dumont, 1987, p. 143)

À travers ces échanges entre la culture première et la culture seconde, la culture peut être pensée comme rapport, comme lien vivant entre l’individu et la culture, par lequel celui-ci en arrive à donner sens au monde, à soi-même et à autrui (Charlot, 1997, p. 75). La culture, plutôt que d’être un objet statique ou une rupture avec la culture première de l’élève, en vue de l’entraîner vers des rivages lointains sans espoir de retour, constitue un incessant va-et-vient, un dialogue permanent entre la culture première et la culture seconde. C’est en ce sens que la culture peut être comprise comme rapport, comme «médiation entre moi et les autres, médiation entre moi et le monde, médiation entre moi et ma conscience» (Simard, 2004, p. 138).

Compte tenu de cette conception de la culture, à la fois première, seconde et rapport, la formation culturelle des élèves devrait être celle qui permet de concilier continuité et distanciation, reprise instrumentale et reprise culturelle, culture première et culture seconde, pour que ceux-ci en arrivent à élaborer un rapport au monde, à eux-mêmes et à autrui. Quelle est la contribution de l’enseignement de la littérature à une telle formation culturelle? Pour répondre à cette question, un examen de l’expérience esthétique découlant de la lecture d’une œuvre littéraire est de mise.

Comment favoriser la rencontre entre la culture qu’il revient à l’établissement collégial de transmettre et celle de l’élève, parfois séparées par un abîme?

► L’EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

S’il s’agit de favoriser l’établissement d’une connivence entre le bagage culturel de l’élève et l’objet de culture seconde que constitue l’œuvre littéraire, alors prendre



uniquement en compte la dimension cognitive de l'œuvre ne suffit pas.

Encore faut-il travailler sur sa dimension esthétique, ce qui renvoie, au sens large, au domaine de la sensation, «de la sensibilité et des émotions, de la singularité et de l'intuition, de la manifestation phénoménale et de l'apparence» (Kerlan, 2004, p. 60). Plus spécifiquement, toute expérience esthétique comprend trois aspects: *poiesis*, *aisthesis* et *catharsis*.

Examinons-les tour à tour.

POIESIS

Poiesis, terme compris comme «pouvoir (savoir-faire) poïétique», désigne alors un premier aspect de l'expérience esthétique fondamentale: l'être humain peut satisfaire par la création artistique le besoin général qu'il éprouve de «se sentir de ce monde et chez lui dans ce monde [...], il en fait son œuvre propre» (Jauss, 1978, p. 131). C'est dire que mettre un lecteur en contact avec l'œuvre ne suffit pas si celle-ci lui semble trop étrange, trop loin de sa culture première.

Pour qu'il se l'approprie, encore faut-il qu'il se sente chez lui dans le monde de la culture à laquelle l'œuvre l'introduit. En ce sens, le lecteur ne se présente pas telle une matière plastique devant l'œuvre, sur laquelle celle-ci va imprimer sa marque. Au contraire, il possède un horizon d'attente, un système de références littéraires et culturelles qui conditionnent sa réception de l'œuvre (Jauss, 1978, p. 49). Cette dernière est reçue «non seulement par contraste avec un arrière-plan d'autres formes artistiques, mais aussi par rapport à l'arrière-plan de l'expérience de la vie quotidienne (Jauss, 1978, p. 76)».

Pour qu'un sentiment de satisfaction, de plaisir advienne lors de la rencontre

entre l'élève et l'œuvre, il faut comprendre l'horizon d'attente de celui-ci, saisir l'ensemble des références sur lesquelles il s'appuie pour parcourir l'œuvre, ses expériences antérieures de lecture, son rapport à la culture et à l'objet littéraire, rapport cognitif, certes, mais également psychoaffectif. Vouloir comprendre l'horizon d'attente du lecteur, c'est donc chercher à comprendre sa culture première, de manière à ce qu'il ne se sente pas aliéné dans le monde que l'œuvre lui présente.

AISTHESIS

Toutefois, l'expérience esthétique ne se limite pas à trouver dans l'œuvre les réponses aux attentes. À ce titre, le terme *aisthesis* «désigne un second aspect de l'expérience esthétique fondamentale: l'œuvre d'art peut renouveler la perception des choses, émoussée par l'habitude» (Jauss, 1978, p. 131). Ce renouvellement de la perception implique qu'à la lecture de l'œuvre, le regard posé sur le monde familier, sur la culture première se modifie, voire entraîne des remises en question de celle-ci. Décrits dans un poème, le vent ou la neige, que l'habitude m'amène à voir sans remarquer, retrouvent une beauté, une magie oubliée; examinée à travers le théâtre, la nature humaine se révèle sous son meilleur ou sous son pire jour, de manière que je garde ces aspects à l'esprit au quotidien. Si la rencontre avec l'œuvre ne provoque pas une rupture complète avec le monde familier de la culture première, elle n'en modifie pas moins le regard porté sur celle-ci par la culture seconde qu'elle fait découvrir.

Pour qu'un sentiment de satisfaction, de plaisir advienne lors de la rencontre entre l'élève et l'œuvre, il faut comprendre l'horizon d'attente de celui-ci, saisir l'ensemble des références sur lesquelles il s'appuie pour parcourir l'œuvre, ses expériences antérieures de lecture, son rapport à la culture et à l'objet littéraire, rapport cognitif, certes, mais également psychoaffectif.

CATHARSIS

L'expérience esthétique transforme-t-elle uniquement le regard porté sur la culture première, ou celui posé sur la culture seconde change-t-il également? Le troisième aspect de l'expérience esthétique, *catharsis*, incite à opter pour la seconde possibilité. En effet, le terme *catharsis* «désigne un troisième aspect de l'expérience esthétique fondamentale: dans et par la perception de l'œuvre d'art, l'homme peut être dégagé des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique et disposé par l'identification esthétique à assumer des normes de comportement social; il peut aussi recouvrer sa liberté de jugement esthétique» (Jauss, 1978, p. 131). En étant à la fois affranchi des liens qui le lient à la vie quotidienne, à la culture première, et en recouvrant sa liberté de jugement face à celle-ci comme face à la culture seconde, le lecteur peut élaborer un rapport réflexif au monde, à lui-même et à autrui. Désormais, il est conscient de sa culture première et de la manière dont elle influence, en tant qu'horizon d'attente, sa rencontre avec la culture seconde; il peut donc la transformer à la lumière de la culture seconde, tout comme il peut s'approprier celle-ci grâce à sa culture première. De la sorte, il élabore un rapport personnel à la culture.



Compte tenu de ce qui précède, et puisque l'esthétique « présente l'image d'un monde unique, commun à tous, d'une totalité que l'art est encore le meilleur moyen de faire apparaître comme possible ou devant être réalisé » (Jauss, 1978, p. 146), l'expérience esthétique effectuée grâce à l'œuvre littéraire semble une voie pertinente pour rapprocher la culture première et la culture seconde, la reprise instrumentale et la reprise culturelle, la subjectivité et l'objectivité.

► LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE AU REGARD DE LA FORMATION CULTURELLE : PISTES PÉDAGOGIQUES

Quelles sont les conséquences pédagogiques découlant des considérations précédentes ? Comment concilier culture et esthétique dans l'enseignement de la littérature en vue d'assurer la formation culturelle des élèves ?

Tout d'abord, afin de garder vivant le dialogue entre la culture première et la culture seconde, il s'agit de travailler explicitement, en classe, l'horizon d'attente des élèves.

- Quel est le rapport des élèves à la lecture ?
- Est-elle perçue comme plaisante ou ardue ?
- Que savent-ils déjà sur l'œuvre, le contexte qui l'a vue naître, la réception qui lui a été réservée, sur son auteur ?
- Que connaissent-ils de la place de l'œuvre dans la société d'aujourd'hui ?
- A-t-elle été portée au grand écran ?
- Continue-t-elle d'alimenter la réflexion littéraire et sociale ?
- Les élèves l'ont-ils déjà lue ?
- Connaissent-ils d'autres gens qui l'ont parcourue ?
- Quelles émotions, quelles sensations l'apparence générale du livre suscite-t-elle ?

Amener les élèves à s'interroger sur l'œuvre avant, pendant et au terme de leur lecture permet de voir leurs attentes par rapport à celle-ci et de les enrichir à l'aide d'éléments de contexte sociohistorique ou encore, en recourant à l'intertextualité, de leur faire prendre conscience de la place de l'œuvre dans la littérature passée et contemporaine, ainsi que dans leur vie. Les inviter à échanger entre eux sur leur horizon d'attente face à l'œuvre permet non seulement de les conscientiser aux différences entre la culture première de chacun, mais également de constituer un « horizon d'attente collectif », celui de la classe. De plus, à la lumière de cet horizon d'attente, les élèves peuvent coucher sur papier quelques questions relatives à l'œuvre, non pas strictement sur les aspects formels de cette dernière, mais également sur leur réalité, leurs aspirations, sur ce que l'œuvre a à dire sur celles-ci, de manière à établir un premier dialogue entre leur culture première et la culture seconde dont l'œuvre est porteuse. De la sorte, un premier pas dans l'expérience esthétique, désigné par le terme de *poiesis*, peut être effectué, dans la mesure où l'élève, en appréhendant l'œuvre à la lumière de ses interrogations personnelles, de son horizon d'attente, éprouvera un certain sentiment de familiarité dans le monde que l'œuvre lui dévoile.

Le rôle de l'enseignement de la littérature au regard de la formation culturelle des élèves ne s'arrête cependant pas à une prise en compte de leur culture première et à un travail sur leur horizon d'attente. Au contraire, si la reprise culturelle effectuée par l'école « exerce une fonction critique de sélection et de valorisation dans laquelle la société se met comme à distance d'elle-même » (Kerlan, 2004, p. 56), alors l'enseignement ne peut laisser l'élève dans sa culture première.

Les inviter à échanger entre eux sur leur horizon d'attente face à l'œuvre permet non seulement de les conscientiser aux différences entre la culture première de chacun, mais également de constituer un « horizon d'attente collectif », celui de la classe.

Encore s'agit-il de l'entraîner vers la culture seconde à travers la lecture de l'œuvre, de manière à ce qu'il fasse le deuxième pas caractéristique de l'expérience esthétique, l'*aisthesis*, qui l'amène à jeter un regard nouveau sur sa culture première. En ce sens, cerner et discuter des figures de style employées et des émotions ou des sensations qu'elles suscitent, des thèmes développés, de la psychologie des personnages pour voir si les élèves s'identifient à l'un d'eux, situer l'œuvre dans le genre et le courant littéraires dans lesquels elle s'inscrit, examiner la place de ce genre ou de ce courant dans la littérature contemporaine, sont autant de moyens d'entraîner les élèves vers la culture seconde et, par le fait même, de contribuer à leur formation culturelle.

Il est également possible de leur faire découvrir qu'une œuvre suscite des émotions, cherche à en appeler à leurs sens à travers un travail de la langue ; de leur faire analyser les thèmes abordés



par une œuvre du passé pour saisir que ceux-ci sont encore traités aujourd'hui, de manière similaire ou distincte; de les faire discuter entre eux de la qualité de l'œuvre à la lumière de certains savoirs sur la forme ou de les faire débattre du traitement d'un thème par l'auteur et des émotions qu'il fait naître en eux.

Ainsi, l'analyse de l'œuvre peut contribuer à la formation culturelle des élèves et, plus particulièrement, à renouveler leur perception de la culture première, d'eux-mêmes, d'autrui, de la lecture et du monde, à la condition de favoriser l'intégration des savoirs littéraires grâce à l'analyse de l'œuvre, à la discussion sur ses interprétations possibles à la lumière de ces savoirs, ainsi qu'à la prise de conscience des répercussions que l'œuvre a sur la littérature actuelle.

Enfin, si la *catharsis*, le troisième aspect de l'expérience esthétique, peut être caractérisée par la réflexivité, par le rapport qu'élabore l'élève à la culture, alors il s'agit d'amener celui-ci à réfléchir tant sur les apprentissages effectués grâce à l'œuvre que sur le réinvestissement de ces apprentissages dans sa vie courante.

- L'œuvre a-t-elle fourni des réponses aux interrogations de départ de l'élève?
- En quoi son horizon d'attente a-t-il, ou non, été modifié par le travail sur l'œuvre?
- Quels savoirs, vus dans la classe de littérature ou ailleurs, ont été utiles pour comprendre l'œuvre?
- Quelles prises de conscience l'œuvre l'a-t-elle amené à effectuer, tant au regard de sa culture première qu'à celui de sa culture seconde ou encore, qu'à celui de son rapport à la lecture et à la culture?
- Quels sont ses sentiments à l'endroit de l'œuvre, de la lecture et aussi de la culture?

Cette réflexion, menée sur une base individuelle, peut donner lieu à des échanges en groupe, de manière que les élèves saisissent que la lecture de l'œuvre a des impacts différents sur chacun d'eux. En amenant les élèves à faire des liens entre les savoirs acquis pendant leur exploration de l'œuvre, du contexte qui l'entoure et leur culture première; entre les savoirs de culture seconde de sources variées auxquels ils ont eu recours de manière à comprendre l'œuvre (par exemple: des savoirs de nature psychologique pour comprendre les motivations des personnages ou des savoirs scientifiques pour juger de la vraisemblance d'un phénomène naturel décrit par l'auteur); entre leur culture et celle d'autrui à travers leurs échanges avant, pendant et après la lecture, ils peuvent découvrir en quoi la culture seconde renouvelle leur perception de leur culture première, tout comme celle-ci façonne le regard qu'ils portent sur la culture seconde que le collège transmet. Par le fait même, ils élaborent un lien vivant au monde, à eux-mêmes et à autrui.

[...] alors il s'agit d'amener celui-ci à réfléchir tant sur les apprentissages effectués grâce à l'œuvre que sur le réinvestissement de ces apprentissages dans sa vie courante.

CONCLUSION

En conclusion, notons qu'afin que le collège, en tant que «cercle de culture seconde» (Dumont, 1987, p. 144-145; Simard, dans Simard et M'hammed Mellouki, 2005, p. 55), et que la littérature contribuent à la formation culturelle des élèves, il faut éviter de considérer la culture première et la culture seconde comme séparées par une distance irréductible et nécessaire, et la fonction esthétique et la fonction culturelle de la littérature comme deux antagonistes. En effet, pour qu'un rapport vivant à la culture advienne, il faut concevoir l'expérience esthétique, telle qu'elle est vécue dans l'enseignement de la littérature, comme le terrain d'entente où peut naître le dialogue entre la culture première de l'élève et l'objet de culture seconde que constitue l'œuvre littéraire. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHARLOT, B., *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

DUBET, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, Coll. «La couleur des idées», 1994.

DUFAYS, J.-L., «Culture/compétence/plaisir: la nécessaire alchimie de la lecture littéraire», dans Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire 2: Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck et Duculot, 1996, p. 167-175.

DUMONT, F., *Le sort de la culture*, Montréal, L'Hexagone, Coll. «Positions philosophiques», 1987.

JAUSS, H. R., *Pour une esthétique de la réception*, trad. Claude Maillard, Paris, Gallimard, Coll. «Bibliothèque des idées», 1978.

KERLAN, A., *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution à l'étude d'un paradigme*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, Coll. «Éducation et culture», 2004.

KERLAN, A., *L'école à venir*, Paris, ESF, Coll. «Pratiques et enjeux pédagogiques», 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, «Description de la formation générale», En ligne [<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp>], 23 mai 2005.



SIMARD, D., « Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? », dans D. Simard et M. Mellouki, *L'enseignement, profession intellectuelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, Coll. « Éducation et culture », 2005, p. 49-74.

SIMARD, D., *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, Coll. « Éducation et culture », 2004.

Héloïse CÔTÉ est étudiante au doctorat en fondements de l'éducation, à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Titulaire d'un baccalauréat en enseignement secondaire du français et de l'histoire et d'une maîtrise en fondements de l'éducation, elle s'intéresse à la question de la culture dans son rapport à l'éducation et s'est penchée, dans le cadre de son mémoire, sur l'approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première au secondaire. Elle est également étudiante chercheuse pour le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), chargée de cours au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et auteure d'un premier roman, *Les conseillers du roi*, aux éditions Alire. Elle a déjà à son actif quelques communications et publications d'articles dans des revues scientifiques et professionnelles en collaboration avec Denis Simard, professeur en fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au CRIFPE.

Heloise.Cote@fse.ulaval.ca

Au cégep, la relation maître-élève : au centre de la réflexion sur les TIC.



Enseigner, une affaire de cœur

Fédération autonome du collégial
www.lafac.qc.ca

26^e

COLLOQUE ANNUEL DE L'AQPC

ENSEIGNER AU COLLÉGIAL :
UNE PROFESSION À PARTAGER

Centre des congrès de Québec
7, 8 et 9 juin 2006

Le 26^e colloque de l'AQPC traitera de la profession enseignante au collégial. Il abordera les compétences préalables à l'entrée dans la profession, les besoins en formation continue et les modes de soutien de la formation continue, l'engagement des enseignants dans la vie de la communauté collégiale, la pratique réflexive et la place de la recherche et de l'innovation dans la carrière collégiale ainsi que les moyens de vivre harmonieusement une profession qui devient de plus en plus exigeante.

Nous vous invitons à soumettre un projet de communication avant le **27 janvier 2006**. L'appel de communications est en ligne sur le site Web de l'AQPC.

En ligne : [www.aqpc.qc.ca/colloque]

Courriel : info@colloqueaqpc.qc.ca

Télécopieur : 819 371-1265

Courrier : 511, rue Carrière,
Trois-Rivières QC Canada
G8T 7Y7

DATE LIMITE: 27 JANVIER 2006

ERRATUM

Dans le précédent numéro, à la page 23 et à la page 25, nous aurions dû lire que monsieur Gilles L. Talbot est professeur de psychologie.