

N° 01

performA

FORMATION • INNOVATION • RECHERCHE

AUTOMNE • 2023

AU CŒUR DE LA VIE PÉDAGOGIQUE
AU COLLÉGIAL DEPUIS 50 ANS

SOMMAIRE

5 •

UN ESPACE POUR DIRE,
MONTRER ET RÊVER

Aude Séguin

6 •

PERFORMA AU CŒUR DE LA VIE
PÉDAGOGIQUE AU COLLÉGIAL

Jules Bélanger

12 •

SE LANCER DANS UNE
FORMATION EN PÉDAGOGIE

Catherine Ouellette

16 •

HISTOIRE DE VIE PÉDAGOGIQUE

Lina Martel

18 •

INTRODUIRE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE
DANS LA CLASSE D'ANGLAIS • *BRINGING
LINGUISTIC DIVERSITY TO THE ENGLISH
LANGUAGE CLASSROOM*

April Passi

26 •

ÊTRE PROF AU COLLÉGIAL,
C'EST...

Line Gravel, Marie-Claude Bastien, Julie Desroches,
Amélie Therrien, Sylvie Hébert, Geneviève Charron,
Brigitte Dionne, Caroline Drolet, Marie Ménard

34 •

L'ÉMOTION DE LA PERSONNE
ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL •
*TEACHER EMOTION IN THE COLLEGE
CLASSROOM*

Mary Hlywa

43 •

QUE LA FORCE DES ESPACES
COLLECTIFS DE DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL SOIT...

Claire Moreau, Nicole Bizier,
Monique Allard, Debby Ann Philie,
Angela Mastracci, Christine Gaucher

53 •

APPRENDRE COMMENT APPRENDRE
POUR CROIRE QU'ON PEUT APPRENDRE

Andy Van Drom

60 •

ÊTRE RÉPONDANTE LOCALE
PERFORMA

Marie Ménard

62 •

BILAN PERFORMA
2022-2023

Jules Bélanger

FORMATION
INNOVATION
RECHERCHE

9

UN ESPACE POUR DIRE, MONTRE ET RÊVER

ÉDITORIAL

Aude Séguin

Quand je suis arrivée à Performa en 2017, avec mon bagage en enseignement au secondaire et mon expérience universitaire, je ne connaissais que peu de choses du réseau Performa. Même en ayant été étudiante à la Faculté d'éducation pendant plusieurs années, chargée de cours et conseillère pédagogique pour des départements voisins ou professionnelle de recherche habitant le couloir contigu aux espaces de Performa, ce secteur particulier arborait une aura de mystère. *C'est un cours? Un programme? Où et qui sont les étudiantes et les étudiants?* Un sourire échangé occasionnellement avec les gens de Performa, quelques mots lors des exercices d'incendie... il aura fallu un alignement des astres particulier pour que l'aventure commence et que je joigne mon nouvel équipage.

Au premier matin, tout a basculé. L'univers crypté s'est révélé, levant le voile sur une richesse surprenante (malgré un langage codé et une liste d'acronymes à donner le vertige!). D'un coup, le rez-de-jardin de la Faculté s'est transformé et a perdu ses frontières estriennes. J'ai eu le souffle coupé en saisissant l'ampleur du lieu, la profondeur des idées, la portée des actions. J'ai compris que Performa était beaucoup plus qu'un programme. C'était un ailleurs à l'horizon insoupçonné et méconnu, s'étendant sur l'ensemble du territoire québécois. Une constellation constituée de soixante et quelques satellites travaillant en synergie. Et une mission.

Compliqué? Oui, possiblement. Fascinant? Assurément. Et, surtout, d'une pertinence incontestable.

Cette pertinence, raison d'être de Performa, je l'ai vue dans le travail incroyable d'une équipe solide et professionnelle, dans les collaborations foisonnantes avec

les collègues, mais également dans les réalisations, nombreuses et étonnantes, qui se font à Performa. Projets de recherche et d'innovation pédagogique de centaines d'enseignantes et d'enseignants du collégial formés à la maîtrise, projets de chercheuses et de chercheurs soutenus par la subvention Performa, initiatives pédagogiques de multiples praticiennes et praticiens aux expertises diversifiées... J'ai eu envie de crier *Regardez ce qu'on fait ici!* L'envie irrésistible de révéler tout ce qu'ensemble nous pouvons créer, jusqu'où nous osons rêver.

À nouveau, une carte céleste favorable a donné l'élan qu'il fallait pour habiter un nouvel espace, l'impulsion nécessaire pour faire un pas vers l'autre. C'est ainsi que Performa, après avoir navigué et s'être développé pendant un demi-siècle, offre à son réseau collégial inspirant, ainsi qu'à sa base universitaire forte, un espace pour dire combien ce qu'il fait est nécessaire et utile, pour montrer de quelles expertises sont faites ses équipes, et pour rêver d'un monde meilleur nourri par la formation, l'innovation et la recherche.

Ce premier numéro tout spécial de la *Revue Performa* porte donc le souffle singulier qui nous anime, les couleurs pédagogiques qui nous distinguent, et la ferme conviction que plus les idées circulent, plus nous avançons collectivement vers un avenir renouvelé, amélioré et à l'image des générations nouvelles qui le font vivre.



À propos de l'autrice

Aude Séguin est directrice adjointe au développement pédagogique et à la recherche à Performa depuis 2021.

PERFORMA AU CŒUR DE LA VIE PÉDAGOGIQUE AU COLLÉGIAL

DEPUIS 50 ANS

Jules Bélanger

1973

Création de Performa et du certificat en pédagogie de l'enseignement au collégial (CPEC)

1975

5 collèges membres et adhésion du premier collège anglophone

1979

Création du Comité d'orientation à l'origine du Comité mixte

1974

Premier diplômé du CPEC

1976

Premier protocole d'entente et première Assemblée de répondants locaux Performa

Performa a 50 ans! Il y a de cela quelques années, c'est la grande majorité des collèges du Québec qui soulignaient cette étape importante de l'histoire de l'éducation. C'est maintenant à notre tour de marquer l'incomparable et exceptionnelle réussite partenariale existant entre l'Université de Sherbrooke et les collèges membres participants qu'est Performa.

LA VOLONTÉ DE SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE AU COLLÉGIAL

En 1962, la Faculté de pédagogie de l'Université de Sherbrooke est renommée la Faculté des sciences de l'éducation. C'est au début des années 70, sous la direction générale de la formation des maîtres, que commencent les premières réflexions entourant le perfectionnement adapté au personnel enseignant du collégial. Dans la foulée de ces travaux, en 1973, le certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC) est créé avec pour objectif d'assurer le perfectionnement pédagogique des enseignantes et des enseignants du réseau collégial à partir de situations concrètes dans leur milieu de travail. C'est sur cette volonté de perfectionnement et de formation qu'a commencé la belle et longue histoire de Performa. À sa création, il s'agissait d'un programme expérimental, d'une durée de trois ans, relié à un projet de recherche-action inspiré par le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur «l'activité

éducative». C'est dans ce contexte, en collaboration avec le Cégep de Sherbrooke qui, en 1970, est engagé dans une réflexion institutionnelle qualifiée d'«expérience globale», que Performa a finalement pris forme.

La volonté de soutenir le développement d'une pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial caractérise Performa depuis 50 ans et la collaboration entre les collèges membres et l'Université de Sherbrooke, cette «prise en charge partenariale», est ainsi la pierre d'assise de notre modèle unique.

Aujourd'hui, même avec la maturité du réseau collégial, de nouveaux collèges adhèrent toujours à Performa, nous rappelant à quel point ce réseau est vivant et pertinent.

LA PERSONNE CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE RÉPONDANTE LOCALE PERFORMA : MOTEUR DE LA VITALITÉ PÉDAGOGIQUE

Souligner le 50^e anniversaire de Performa, c'est aussi mettre en lumière le rôle fondamental des personnes conseillères pédagogiques répondantes locales Performa (CP RL), car c'est au cœur de chacun des établissements d'enseignement collégial que vit Performa. Dans chacun des collèges membres, la personne CP RL Performa contribue significativement aux dossiers reliés au

1983
27 collèges membres

1988
Création du premier diplôme en enseignement au collégial (DE) et du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) volet collégial

1985
Création d'un comité ad hoc pour le développement de nouveaux programmes

développement professionnel du personnel pédagogique et, par conséquent, au développement pédagogique institutionnel. Désignées par leur direction respective, les personnes CP RL assurent le pont entre les besoins de développement professionnel du personnel pédagogique du collège et le secteur Performa de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Au fil des dernières années, la réalité des conseillères et des conseillers pédagogiques du réseau collégial a connu une évolution notable, et cela s'est également reflété pour les CP RL Performa. Leur rôle au sein du modèle Performa est crucial et nous sommes résolument engagés à les accompagner dans leur développement. À cet effet, des projets sont déjà en cours et d'autres sont à venir pour renforcer la contribution de ces personnes clés et leur impact positif autant à Performa que dans chacun des collèges membres.

ACTUALISATION DE L'ENTENTE PARTENARIALE : RENFORCEMENT DES FONDEMENTS DU MODÈLE PERFORMA

La mission pédagogique de Performa repose sur le socle d'un modèle de gouvernance qualifié dès ses débuts d'« interorganisationnel » (Pineau, 1975, cité dans Stringer, 1996, p. 76). Cette structure de gouvernance partenariale s'incarne par le Comité mixte et se caractérise par

la composition bipartite de membres des délégations universitaire et collégiale. C'est sous la responsabilité spécifique de chacune de ces parties et dans le respect de leur autonomie respective que Performa existe : dans un espace d'influence à la conjoncture de ces parties.

Ce modèle unique a été mis à l'épreuve à plusieurs reprises au cours de son histoire, et il continue d'être l'objet de nombreuses discussions et de questionnements réitérés. C'est ce qui a d'ailleurs mené aux travaux d'actualisation de la nouvelle entente partenariale réalisés au cours de la dernière année.

Les discussions menées lors de ces travaux ont néanmoins renforcé l'engagement de toutes les parties envers la vision du modèle Performa, suscitant en nous une motivation et une conviction renouvelée pour atteindre nos objectifs communs. En conclusion des échanges, les fondements du modèle interorganisationnel de Performa ont été réaffirmés de deux manières importantes.

Tout d'abord, le Comité mixte a donné son approbation, en juin 2023, à la 8^e version de l'entente partenariale. Cette version actualisée faisant suite au dernier protocole établi en 2015 reflète encore plus fidèlement les fondements essentiels de la volonté collective de soutien et de collaboration qui ont été présents dès la création de Performa.

Ensuite, il va de soi qu'un réseau de l'ampleur de celui de Performa, avec maintenant 63 établissements membres,

1993
52 collèges membres

1998
Création du Master Teacher Program (MTP)

1995
Lancement du premier livre de la Collection Performa

exige une structure de fonctionnement souple et adaptée afin d'embrasser les défis de son développement futur. Ainsi, les récents travaux ont également permis la création de nouveaux « espaces vivants », soit des zones d'interactions en faveur de la mission de Performa qui permettront de faire vivre et de faire évoluer les principaux enjeux en lien avec son fonctionnement et son développement. L'un de ces premiers « espaces vivants » est le déploiement d'un nouveau guide sur les rôles et les responsabilités des personnes conseillères pédagogiques répondantes locales Performa afin de les soutenir dans leur rôle central.

FORMATION, INNOVATION, RECHERCHE

La mission de Performa repose également sur un aspect essentiel : son offre de formation. Depuis le CPEC en 1973, cette offre s'est construite et a évolué au fil des transformations du réseau collégial et des enjeux et besoins en découlant pour le personnel pédagogique. Nouvelles connaissances à acquérir, nouvelles compétences à développer, savoirs d'expérience à consolider, mais surtout un sens de l'innovation et de la pertinence pédagogiques à cultiver. Concrètement, Performa est passé d'un à huit programmes universitaires en 50 ans, dont trois pour le réseau anglophone.

Afin de contribuer au développement de la pédagogie collégiale, Performa s'assure de favoriser le développement

de la recherche, de diffuser des connaissances pertinentes à caractère professionnel et scientifique dans le réseau et d'enrichir ses contenus d'enseignement et de formation par les résultats des recherches les plus récentes et significatives. Le soutien à la recherche et à l'innovation est donc aussi un élément fondateur du modèle Performa.

REGARD SUR L'AVENIR : DÉVELOPPER PERFORMA POUR LES GÉNÉRATIONS À VENIR

La réussite de Performa est le fruit de la contribution inestimable de centaines de personnes dont les étudiantes et les étudiants, les CP RL, les personnes chargées de cours, les directions des études, les directions adjointes, les directions des ressources humaines, les directions générales, les professeures et les professeurs, le personnel professionnel et de soutien, toutes ayant donné le meilleur d'elles-mêmes pour faire de Performa ce qu'il est aujourd'hui. Nous pouvons être fiers et nous considérer privilégiés d'avoir contribué, tous ensemble, au développement de cette mission fondamentale de l'enseignement supérieur au collégial.

Après 50 ans, notre mission demeure tout aussi importante qu'à ses débuts. Cette responsabilité et cet engagement envers les fondements de Performa appellent à l'humilité. Performa ne pourrait souligner cet

2003

54 collèges membres

2005

Création de la maîtrise en enseignement au collégial (MEC)

2004

Création du microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC)

2009

Création du microprogramme de 2^e cycle de formation initiale en enseignement au collégial (MIFIEC) et création du microprogramme de 2^e cycle en conseil pédagogique au collégial (MCPC)

anniversaire important et aspirer à de futurs projets de développement novateurs sans la conviction et la détermination, à travers toutes ces années, de placer sa mission au-delà des enjeux respectifs de chacune des organisations ou des individus.

En 2023-2024, les travaux pour la prochaine planification stratégique de Performa seront lancés. Cette démarche de vision et de positionnement constitue une occasion privilégiée de renouveler nos engagements et de porter un regard sur notre développement à venir, et ce, autant pour les partenaires présents depuis le début que pour les nouveaux.

Dans l'absolu, et plus personnellement, je vous dirais que Performa est un projet que l'on mène conformément à ses valeurs, en donnant le meilleur de soi-même dans ce que l'on fait. Un projet qui nous donne l'occasion d'innover et de nous dépasser. Un projet qui nous permet de contribuer à quelque chose de plus grand que soi, et ce, très humblement.

Je nous invite à continuer de rêver le Performa de demain et à continuer de le bâtir ensemble!



À propos de l'auteur

Jules Bélanger est directeur de Performa depuis 2014.

Références

Arsenault, L., Bourgeois, D. et Pineault, M.-C. (2009). *Cahier souvenir 35 ans PERFORMA. Tant et temps... de formation et d'innovation*. Performa.

Stringer, G. (1996). *Histoire de PERFORMA. Un programme d'études innovateur de l'Université de Sherbrooke*. Éditions du CRP.

2013
61 collèges membres

2016
Naissance du Collectif de développement de la recherche et de transfert des connaissances

2019
Refonte de la maîtrise et de ses programmes gigognes

2021
Lancement du MIPEC en ligne, du DESS et de la maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial et du microprogramme de 2^e cycle en approfondissement de la pratique en enseignement au collégial (MAPEC)

2023
5368 personnes diplômées des programmes Performa et 63 collèges membres

COLLÈGES MEMBRES

1973

Sherbrooke

1974

Bois-de-Boulogne
Maisonneuve
Ahuntsic

1975

John Abbott

1977

Dawson
Marie-Victorin
Sainte-Foy

1978

Shawinigan

1979

Lanaudière à l'Assomption
Garneau
Vieux Montréal
Alma
ITAQ campus de Saint-Hyacinthe
Victoriaville
La Pocatière
Édouard-Montpetit

1980

Rosemont

1981

Valleyfield
Sorel-Tracy
Lionel-Groulx

1982

Saint-Félicien

1983

Saint-Jérôme
Campus Notre-Dame-de-Foy
Granby
Limoilou
André-Laurendeau

1984

Baie-Comeau
ITAQ campus de La Pocatière
Montmorency

1985

Thetford
Rimouski
Lévis
Rivière-du-Loup
Lanaudière à Joliette
Matane

1986

Outaouais

1987

Abitibi-Témiscamingue
Chicoutimi

1988

Trois-Rivières

1989

Gaspésie et des Îles
Vanier
Laflèche

1990

Drummondville
Saint-Laurent

1991

Champlain Saint-Lambert
Champlain Lennoxville

1992

Beauce-Appalaches
Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Hyacinthe
Heritage

1993

Sept-Îles

1999

Gérald-Godin

2002

Champlain St. Lawrence

2005

Lanaudière à Terrebonne

2007

LaSalle

2008

Jonquière

2009

Centennial

2010

Marianopolis

2013

André-Grasset
Jean-de-Brébeuf

2019

Institut de tourisme et
d'hôtellerie du Québec

2023

O'Sullivan de Québec

SE LANCER DANS UNE FORMATION EN PÉDAGOGIE

5 RAISONS DE FAIRE LE SAUT

Catherine Ouellette

Les enseignantes et les enseignants au collégial sont des experts disciplinaires qui ont pour objectif de transmettre leurs savoirs et compétences aux personnes étudiantes. Ayant une formation de haut niveau dans leur discipline, pourquoi devraient-ils continuer à se former alors qu'ils sont déjà à l'emploi?

Le développement professionnel est un processus graduel d'acquisition de compétences visant à améliorer sa pratique et à agir de manière efficace dans diverses situations professionnelles (Portelance et al., 2014, dans Lison, 2020). Ces situations professionnelles visent non seulement une compétence disciplinaire, mais également une compétence pédagogique. Voyons cinq raisons pour lesquelles le personnel enseignant du milieu collégial devrait miser sur une formation en pédagogie.

FACILITER L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Tout d'abord, l'enseignement collégial présente de nombreux défis du point de vue de l'insertion professionnelle. Les enseignantes et les enseignants sont souvent embauchés à la dernière minute, ont une tâche comportant de nombreuses préparations et bénéficient d'un soutien très variable, selon les départements, programmes et établissements. Cette insertion professionnelle peut s'échelonner jusqu'à sept ans. Elle est complétée lorsque la personne enseignante est adaptée à son environnement et est pleinement fonctionnelle dans l'exécution de ses tâches. L'enseignante ou l'enseignant se préoccupe alors de l'amélioration de sa pratique et de ses stratégies d'enseignement (Nault, 2007).

Plusieurs enseignantes et enseignant disent avoir appris « sur le tas », en fonction de leurs expériences antérieures à titre d'étudiantes ou d'étudiants, d'observations de leur milieu, par le biais de discussions avec des collègues, par essais et erreurs, etc. (Lison, 2020). Ces apprentissages sont fondés sur des modalités informelles, plutôt que sur des acquis théoriques. Une formation scolaire en pédagogie est une stratégie gagnante pour accéder aux meilleures pratiques pédagogiques et apprendre sa tâche enseignante. Cela facilite l'insertion professionnelle et permet d'aspirer plus rapidement à une pratique optimale.

CONSTRUIRE SON IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Par ailleurs, cette insertion professionnelle est associée à un incontournable changement de posture. D'expert disciplinaire à enseignant, il y a tout un écart à combler. La personne enseignante est

une médiatrice entre les savoirs et les personnes apprenantes. Elle doit nécessairement développer ses compétences pédagogiques et didactiques afin de permettre l'acquisition des compétences par ses propres étudiantes et étudiants. Ce changement de posture s'opère naturellement au fil de l'expérience, mais peut également être bonifié par une formation qui permet de s'ancrer dans la profession.

Une meilleure connaissance de soi permet à l'enseignante ou à l'enseignant de reconnaître son expérience personnelle, ses émotions, ses valeurs éducatives, ainsi que sa représentation du métier afin de comprendre leurs effets sur sa pratique (Lameul, 2015). Il est également important de développer une pratique cohérente avec ses valeurs, permettant de forger son identité professionnelle. Celle-ci est amorcée lors d'une formation disciplinaire, mais se poursuit tout au long de la carrière enseignante. Une identité professionnelle bien définie permet une meilleure conscience de soi et une plus grande confiance en soi lors de la réalisation de tâches complexes.

DÉVELOPPER UNE PRATIQUE RIGoureuse ET RÉFLEXIVE

De quelles façons les enseignantes et les enseignants peuvent-ils éviter de répéter l'enseignement magistral qu'ils ont reçu durant la majorité de leur parcours étudiant? Comment peuvent-ils optimiser leur pratique enseignante afin d'offrir une expérience étudiante signifiante et réellement améliorer la réussite éducative?

Les enseignantes et les enseignants se professionnalisent par le biais de la réflexivité sur leur pratique. La pratique réflexive vise à poser un regard critique sur son enseignement afin d'en faire ressortir les forces ainsi que les défis. Cette pratique devrait

se faire de façon continue et systématique afin de viser une amélioration constante de son enseignement (Gaudreau et al., 2021). La réflexion permet d'identifier des préoccupations ou des problématiques et d'y remédier par le biais d'un processus rigoureux. La démarche du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) implique une analyse de la pratique, une appropriation des connaissances nécessaires à cette analyse, une conception du changement, ainsi que son implantation. Par la suite, une évaluation ainsi que la communication du changement et de ses effets sont réalisées afin de faire avancer les recherches dans le domaine (Rege Colet et al., 2011). Par le biais de cette démarche rigoureuse axée sur la réflexivité, les personnes enseignantes ont l'occasion d'identifier les pratiques pédagogiques favorisant la réussite éducative. Elles sont alors en mesure de transposer leurs connaissances et leurs compétences dans diverses situations afin de s'adapter aux nombreux défis qu'elles rencontreront au fil de leur carrière enseignante.

APPRENDRE PAR LES INTERACTIONS

Dans une classe, il n'y a pas que les étudiantes et les étudiants qui apprennent, bien au contraire! La personne enseignante est investie dans une relation pédagogique qui implique nécessairement un apprentissage de la part de tous. Non seulement les générations d'étudiantes et d'étudiants évoluent, mais chaque groupe et chaque personne apprenante est unique. Les enseignantes et les enseignants apprennent par le biais de cette unicité. On peut même aller jusqu'à dire que les personnes étudiantes apprennent à la mesure de ce que la personne enseignante apprend de son propre rôle (Laurendeau, 2016).

L'enseignante ou l'enseignant apprend également par les interactions avec ses collègues. En effet, les communautés de

pratique ou les processus de codéveloppement sont bénéfiques pour se développer professionnellement. La diversité des points de vue des autres permet d'enrichir sa réflexion et de découvrir de nouveaux horizons. Cette ouverture permet une remise en question de ses pratiques et une éventuelle amélioration de ses stratégies pédagogiques.

Par ailleurs, les partages d'expériences par le biais de revues ou des sites web en pédagogie sont de bonnes sources d'information pour entamer un changement. Toutefois, afin d'approfondir les réflexions et de permettre une confrontation de points de vue et de pratiques, des interactions sont nécessaires. En ce sens, d'après le *social learning*, la compréhension d'un contenu s'effectue par le biais d'interactions et est le fruit d'une construction collective (Deschênes, 2015). Les échanges, les partages et les débats nourrissent l'esprit et contribuent au développement professionnel des personnes enseignantes.

SOUTENIR SON BIENÊTRE PROFESSIONNEL

La tâche confiée au personnel enseignant est constituée de multiples défis d'ordres scolaire, pédagogique, didactique, culturel, politique, structurel, etc. (Lameul, 2015). Cette complexité dans les interventions nécessite des connaissances diversifiées permettant des prises de décisions adéquates dans une multitude de situations. Il s'agit d'un emploi mobilisant la responsabilité, l'autonomie, le respect, l'ouverture, la communication interpersonnelle, etc. (St-Pierre, 2007). L'ampleur de la tâche peut rapidement devenir lourde et engendrer un déséquilibre pour l'enseignante ou l'enseignant. Afin d'éviter l'épuisement, il est essentiel de miser sur des pratiques optimisant le bien-être de tous, personnes enseignantes et étudiantes.

La psychopédagogie du bien-être est d'ailleurs une discipline qui s'attarde spécifiquement à ces enjeux, en promouvant des pratiques favorables à cet équilibre psychologique.

L'accompagnement de soi en tant qu'enseignante ou enseignant consiste à se placer au centre de son développement professionnel afin d'accroître son bien-être au travail. Cela permet de donner du sens à son travail et d'œuvrer en toute cohérence avec ses valeurs, ce qui maintient l'équilibre psychologique. L'objectif est de pouvoir offrir le meilleur de soi-même en tant que personne enseignante, tout en s'épanouissant dans ce rôle exigeant.

Par le biais d'une formation universitaire en pédagogie, l'enseignante ou l'enseignant au collégial n'est plus uniquement un expert disciplinaire, mais un pédagogue réfléchi qui cherche à optimiser la transmission de ses savoirs et compétences afin d'améliorer la réussite éducative de ses étudiantes et étudiants. Il construit également son identité professionnelle et soutient son bien-être professionnel. Ces nombreux bénéfices permettent de travailler sa posture professionnelle afin de s'accomplir en enseignement collégial.



À propos de l'autrice

Catherine Ouellette enseigne la psychologie au Cégep de Lanaudière à Terrebonne. Elle est chargée de cours à Performa depuis 2021.

Références

- Deschênes, M. (2015). Comment utiliser les réseaux sociaux pour se développer professionnellement? *Pédagogie collégiale*, 28(2), 5-11.
- Gaudreau, N., Trépanier, N. S. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Lameul, G. (2015). Travailler sa posture professionnelle pour mieux aborder les situations pédagogiques complexes. *Distances et médiations des savoirs*, 11.
- Lison, C. (2020). De l'expert disciplinaire au professeur du collégial. *Pédagogie collégiale*, 33(4), 29-34.
- Laurendeau, P. (2016). Dans la classe, il n'y a pas que les étudiants qui apprennent. *Pédagogie collégiale*, 29(4), 32-37.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67.
- Saint-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2), p. 5-12.

HISTOIRE DE VIE PÉDAGOGIQUE

TÉMOIGNAGE

Lina Martel

À travers le 50^e anniversaire de Performa, c'est le cœur de tout le développement professionnel au collégial que nous célébrons, une histoire de vie pédagogique! Et cette mission n'a pas changé depuis 50 ans!

Il y a dix ans, dans le bulletin pédagogique de mon collège pour le 40^e anniversaire de Performa, j'avais témoigné que si je racontais l'histoire de ma rencontre avec Performa, survenue autour des années 2000, elle serait semblable à celle que racontent la plupart des enseignantes et des enseignants qui font le choix de se perfectionner sur le plan pédagogique : arrivée au bout de mes ressources, j'avais envie d'enseigner autrement, mais surtout, de « faire apprendre pour qu'à terme la personne étudiante se serve de sa pratique pour continuer d'apprendre et poursuive une démarche de formation autonome » (Martel, 2014). En somme, je souhaitais mettre en œuvre une pratique pédagogique rigoureuse et explicite, ce qui est peu simple, mais combien satisfaisant!

Les personnes qui me connaissent savent combien l'approche réflexive a toujours été le fil conducteur de ma pratique pédagogique. Au cours de ma formation à Performa, mon intérêt à former des étudiants réflexifs s'est soldé par la conviction qu'une pensée réflexive est essentielle pour un apprentissage durable. Malgré cette certitude, en tant qu'enseignante, je

devais me rendre à l'évidence que savoir penser ne conduit pas nécessairement à savoir agir. Poser quelques questions ne suffisait plus : il fallait intégrer des activités dites réflexives dans l'ensemble de mon cours pour en arriver à une meilleure articulation entre la théorie et la pratique, cherchant aussi à assurer une plus grande pertinence des acquis pour viser une cohérence dans le programme dans lequel j'enseignais.

Les personnes qui m'ont côtoyée professionnellement savent aussi que Performa s'est révélé l'unité fondamentale de mon développement pédagogique. À travers ma pratique comme conseillère pédagogique, comme répondante locale et comme chargée de cours, j'ai compris qu'il s'agissait non seulement de favoriser une autoréflexion structurée sur des actions ou par l'action, mais qu'il était également question de promouvoir la réflexion comme moyen privilégié de transférer des connaissances puis de construire des compétences, individuelles, bien sûr, mais aussi collectives. Bien que le lien entre l'approche réflexive et le processus d'apprentissage ait été maintes fois démontré, cette pratique doit être mieux explicitée pour gagner en légitimité.

Les personnes que j'ai eu le privilège d'accompagner dans leur pratique pédagogique – personnel enseignant, personnel

conseiller pédagogique, personnes répondantes locales Performa, pairs et collègues – savent qu’une approche réflexive est essentielle à leur développement pour gagner en autonomie professionnelle. Au fil du temps, à Performa, j’ai cherché à susciter la réflexion et à la définir pour la rendre explicite, évitant ainsi de la considérer comme allant de soi; parce que, généralement, la priorité est accordée à l’action plutôt qu’à la réflexion et parce que, trop souvent, la réflexion recouvre une forme d’évaluation plutôt que de figurer comme activité d’apprentissage. Or, l’approche réflexive doit demeurer une préoccupation fondamentale et constituer un objectif important de développement, faisant de ce choix un véritable écho à une démarche de formation tout au long de la vie.

Aujourd’hui, sans trop prétendre de la justesse et de l’actualité de ces propos, c’est pourtant un témoignage authentique qui révèle la contribution de Performa à ma formation pédagogique, à mon développement professionnel, à ma pratique d’accompagnement. Si, encore maintenant, l’apport réflexif dans ma pratique s’avère un incontournable, c’est en continuité avec l’approche de Performa où de nombreuses actions partent de l’idée même de développement professionnel. Au fil des années, j’ai compris que l’accès au développement pédagogique ainsi qu’à une certaine forme de reconnaissance professionnelle sont des éléments qui peuvent faire émerger les processus de transformation d’une pratique en mouvement pour voir se manifester un savoir agir et interagir en contexte.

À présent, je réalise que les personnes que j’ai croisées dans ma pratique professionnelle m’ont bien souvent permis de découvrir des parcours pédagogiques en transition, de cheminer avec et à travers leurs idées nouvelles, le plus souvent au cœur de leur réalité, mais elles m’ont surtout donné l’opportunité de croire en leur développement, gage de leur expérience sur le terrain. C’est sur ce dernier point

que le modèle de Performa a trouvé sa pertinence et le potentiel de perdurer avec les années, car quel que soit le terrain professionnel, (re)questionner sa pratique professionnelle contribuera toujours à accroître la compréhension individuelle mais aussi collective des actions menées quotidiennement, ce qui a fait de Performa un véritable incubateur de pédagogie collégiale.

Après 50 ans, j’en viens à croire que Performa, par son modèle, a largement contribué à la reconnaissance professionnelle du personnel pédagogique au collégial, qu’il soit de l’enseignement ou du conseil pédagogique. La reconnaissance professionnelle, qu’elle soit des pairs, des gestionnaires ou encore du réseau, renvoie à toute forme d’appréciation ou de considération des actions issues de la pratique et s’accompagne de surcroît d’un sentiment de gratification pour la personne (Jorro et Huot, 2022). Au-delà d’une contribution symbolique, j’en viens à espérer que cette reconnaissance professionnelle détermine aussi la place accordée à la valorisation de la pédagogie collégiale.

Que souhaiter de plus beau et de plus grand à Performa pour ses 50 ans!



À propos de l’auteur

D’abord enseignante puis conseillère pédagogique au Cégep de Saint-Hyacinthe, Lina Martel a été conseillère pédagogique en provenance des collèges à Performa de 2012 à 2020. Elle est chargée de cours à Performa depuis 2005.

Références

Jorro, A. et Huot, I. (2022). Reconnaissance professionnelle. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 355-359). De Boeck Supérieur.

Martel, L. (2014, février). L’apport de Performa à la pratique pédagogique : le témoignage d’une enseignante devenue conseillère pédagogique. *Sur le fil*, bulletin pédagogique du Cégep de Saint-Hyacinthe.

INTRODUIRE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE DANS LA CLASSE D'ANGLAIS

MON EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE TRANSLINGUISTIQUE AU QUÉBEC

April Passi

[Article intégral en anglais aux pages suivantes] Dans cet article, j'explique d'abord ce qui m'a incitée à adopter une pédagogie translinguistique dans mon cours d'anglais avancé au cégep, et mes perceptions quant aux répercussions de l'écriture translinguistique sur les identités linguistiques des personnes étudiantes. J'ai choisi d'expérimenter l'enseignement de l'écriture translinguistique (procédé invitant à écrire en mobilisant toutes les langues connues) avec pour objectifs de remettre en question les normes monolingustiques en matière d'enseignement des langues et de créer un environnement d'apprentissage des langues plus inclusif. J'ai constaté qu'enseigner dans une perspective translinguistique peut être difficile en raison du manque de ressources. Ma stratégie consistait à enseigner le *translanguaging* comme théorie des langues, en prenant soin d'expliquer aux étudiantes et aux étudiants que les langues ne sont pas stockées séparément dans le cerveau, mais qu'elles forment un seul et unique répertoire communicatif complexe. J'ai également enseigné le *translanguaging* comme un procédé littéraire pouvant être appliqué en situation d'écriture. J'ai alors invité les personnes étudiantes à intégrer stratégiquement plusieurs langues à leur texte pour créer différents effets, comme façonner des dialogues authentiques ou des décors riches. Si les personnes étudiantes ont semblé apprécier la créativité qu'offrait l'écriture translinguistique, la confiance en leur multilinguisme ne s'en est pas toujours trouvée renforcée. Cela pourrait s'expliquer par la présence d'idéologies monolingustiques dominantes et par l'exigence prévalente de compétences linguistiques de niveau standard ou soi-disant « locuteur natif ».

Je poursuis mon article en abordant les origines et les différentes acceptions du terme *translanguaging*, qui peut être vu comme une pratique naturelle, soit la mobilisation fluide de ressources sémiotiques par des polyglottes (García et Li Wei, 2014). Cela peut aussi être considéré comme une pratique pédagogique. Selon Ortega (2019), en tant que pédagogie, le *translanguaging* permet d'assouplir l'enseignement des langues et élimine le stress que pourraient ressentir les enseignantes et les enseignants d'anglais langue étrangère qui envisagent de façon rigide l'usage exclusif de l'anglais en classe. La pédagogie translinguistique déleste l'acte d'enseigner de la pression de maintenir les standards artificiels d'une langue normative et met plutôt l'accent sur la fluidité et la création de sens. La pédagogie translinguistique ne s'adresse pas qu'aux personnes enseignantes de langue. Centré sur la création de sens et la construction de l'identité, remettant en question cette vision des langues comme étant séparées et stagnantes, le *translanguaging* peut servir à favoriser la justice sociale en légitimant des usages linguistiques hors normes.

Pour conclure, je présente un aperçu de mon prochain projet de recherche : un atelier d'écriture extrascolaire où les personnes étudiantes sont invitées à rédiger des textes autoethnographiques translinguistiques. À travers ce projet, je cherche à mieux comprendre les effets de l'écriture translinguistique sur les perceptions qu'ont les personnes étudiantes de leur multilinguisme et à apporter ma contribution au domaine croissant de la pédagogie et de la recherche translinguistiques et plurilinguistiques.

BRINGING LINGUISTIC DIVERSITY TO THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

MY EXPERIENCES WITH TEACHING TRANSLINGUAL WRITING IN QUÉBEC

April Passi

The English language has a complex history and so our approaches to teaching it should also be nuanced. In Canada, English has been used as a tool for colonization; see, for example, Sarkar and Metallic (2009), for a detailed explanation of how colonial languages eroded Mi'gmaq language and culture through residential schooling and governmental integration practices. Today, the ability to use English well is a requirement to access education and employment, and thus presents a barrier to opportunities. The continued dominance of the English language is at once a threat to linguistic diversity as well as a skill that our students undoubtedly need. As Hilary Janks (2000), a critical literacy scholar, writes:

How does one provide access to dominant forms, while at the same time valuing and promoting the diverse languages and literacies of our students and in the broader society? If we provide students with access to dominant forms, this contributes to maintaining their dominance. If, on the other hand, we deny students access, we perpetuate their marginalisation in a society that continues to recognise the value and importance of these forms. This is what Lodge (1997) refers to as the 'access paradox'. (p. 176)

Janks (2000) advocates for literacy teaching that provides students with tools to “use our diverse systems of representation to reinvent ourselves and the society in which we live” (p. 185). One tool for creating a more inclusive English classroom that respects and valorizes students’

linguistic diversity, while providing an opportunity to think critically about language hierarchies, is translanguaging pedagogy. In this article, I discuss my attempts at adopting translanguaging pedagogy in my advanced English as an additional languageⁱ cégepⁱⁱ classroom, as well as my perceptions of how translanguaging writing impacts students’ linguistic identities. My strategy was to teach “translanguaging” both as a theory of language, explaining to students that languages are not kept separate in the brain but make up a single complex communicative repertoire, and as a literary technique to use in their personal narrative essays, inviting students to strategically use different languages in their texts to create different effects, such as crafting authentic dialogue or a rich setting. While students seemed to enjoy the creativity afforded by translanguaging writing, it did not always result in increasing students’ confidence in their multilingualism.

In the second part of the article, I discuss the roots of translanguaging and the various meanings of the term. Translanguaging can be seen as a natural practice of fluid mobilization of semiotic resourcesⁱⁱⁱ by multilingual speakers (García & Li Wei, 2014). Translanguaging can also be seen as a pedagogical practice. One of the reasons why translanguaging pedagogy is so important is that it helps to shift the focus of teaching away from pressures to uphold artificial standards of normative language and emphasizes fluency and meaning making instead (Ortega, 2019). By focusing on meaning making and identity development, and by challenging conceptions of languages as

separate and stagnant, translanguaging can be used for social justice by legitimizing non-standard language use.

At the end of this article, I describe my next research project, the development of an after-school translanguaging writing club. I also provide links to resources for translanguaging, plurilingual and creative literacy lesson ideas for teachers.

MY JOURNEY AS A TEACHER-RESEARCHER

I began my PhD journey at the same time as I began teaching English as an additional language in the language department at the Cégep du Vieux Montreal. Although my original research intentions for my doctoral project were to work with an Indigenous language revitalization program with one of my supervisors, it quickly became apparent that my experiences as a language teacher at the cégep would provide a new direction for my research. Even though my research topic changed, my work as a research assistant to my supervisor on a community language revitalization effort left a mark on my approach to teaching and to research. Learning about the struggles of Indigenous communities across Canada to revitalize their languages made me deeply aware of the importance of language maintenance for identity development, the preservation of diverse values and ideologies, and even the health and wellness of communities and individuals. The lack of concrete financial and political support for Indigenous language revitalization pushed me to call into question the privileged position of English teaching in Québec. I became more aware of the forces that seek to dominate and control through the erasure of diversity in languages and cultures.

In an effort to resist the homogenizing forces in my own English as an additional

language (EAL) classroom at the cégep, I chose to privilege meaning making over grammatical accuracy and to encourage students to embrace their bi- and multi-lingualism. This is not to say that I never teach grammar or structure! Rather, drawing on my teacher training in high school English language arts and the work of passionate literacy teachers such as Nancie Atwell (*The Reading Zone*) and Penny Kittle (*Write Beside Them*), I adapted complex projects that emphasize meaning making and choice in learning with my EAL cégep students. One project, the personal narrative project, gave students the freedom to choose their own topics and tell stories from their own lives. I also eventually learned about translanguaging (a concept that I will explore in more detail in the next section of this article) and began to encourage my students to use the other languages they knew throughout their writing, sometimes in the form of dialogue. Students responded positively to this project (Passi et al., 2018), and in 2019 I conducted a pilot study with two groups of advanced students to explore their reactions to writing personally meaningful texts in the EAL classroom. Briefly, the study revealed that students developed a sophisticated awareness of textual features and of their own strengths and weaknesses as writers, and the focus on emotions, memory, choice, and peer feedback facilitated this growth (Passi, 2023). However, several students continued to emphasize that their English was not “good enough”; and only one student used French in their text, despite my emphasis on translanguaging and embracing bilingualism (Passi, 2023). In 2021, I tried to rectify this by creating a worksheet on linguistic identity (see Chung & Chung Arsenault, 2023, for an example) and by more explicitly teaching translanguaging as both a way of understanding language use and as a literary device, meaning that students could use other languages in their writing to create effects – such as revealing the setting,

developing characters, or connecting with readers (see los Ríos & Seltzer, 2017, for a detailed description of how two teachers brought translanguaging into their classrooms, both as a way to understand language and as a way to use language to resist monolingual norms). As a result of the adjustments I made to the unit, more students used French and other languages in their writing. However, when asked if their perception of themselves as bilingual had changed, many students responded that they felt less, not more confident, in their language skills.

The pilot study and my subsequent adjustments to the personal narrative unit made me realize a few things. First, I did not (and still don't) feel that I have enough content to properly teach from a translingual perspective in a way that would encourage students to view their bilingualism positively. Teaching full-time is demanding. Developing (or even finding and adapting) new materials is laborious and progress is very slow. My experience very much reflects the urgent need for plurilingual and translanguaging pedagogical training and materials that are accessible to teachers (Payant & Galante, 2022).

Second, teaching from a translingual perspective does not guarantee that students will want or be able to embrace or celebrate their bi- and multilingual abilities and identities in an educational setting. In the Québec context, promoting and preserving the French language is emphasized at both a political and social level, so bilingualism and multilingualism may not always be seen positively. Other possible reasons for a lack of confidence when it comes to abilities in additional languages could include prevailing monolingual ideologies that continue to see languages as separate and bounded entities, as well as deficit discourses that value “native-speaker-like” competence in standard language use over global communicative competencies, not to mention gatekeeping language

evaluations and assessments that require adherence to standardized grammatical codes.

However, my lack of materials and the uncertain outcomes of my budding translingual teaching approach did not dampen my conviction that *something interesting and important* happens when students are given an opportunity to express themselves creatively using their entire language repertoire. In 2020, inspired by my conversations with a French teacher who uses creative writing in his classes, I collaborated with Student Services and another English teacher at the cégep to launch *Koloro*, a magazine of poetry and personal narratives written by students in our language classes. The goal of the first issue of *Koloro*, titled *Moments de Being* (Service de l'animation culturelle, 2021), was to celebrate the multilingual voices of the students at the cégep and to overtly challenge monolingual ideologies. Not only were there many students who wanted to publish their writing, I found that other English teachers and one of the Spanish teachers were also interested in creative writing in additional languages and in publishing their students' work, which led to the second and third issues of *Koloro*. Inspired by the possibilities afforded by creative and translingual writing for language learning, I read more about translanguaging practice and theory as part of my candidacy papers, a kind of examination paper that I had to write as part of my doctoral program. The next section reports some of what I read during my candidacy paper process^{iv}.

TRANSLANGUAGING: PRACTICE AND THEORY

One of the key theories for transforming the EAL language classroom into an inclusive space that supports minoritized and multilingual students is translanguaging.

Translanguaging originated as a pedagogical practice in Wales. The term *trawsieithu* was first used by Welsh language teacher Cen Williams who used it to describe the fluid use of English and Welsh by students learning Welsh as an additional language (García & Li Wei, 2014). Translanguaging can also be seen as a natural practice of fluid mobilization of semiotic resources by multilingual speakers (García & Li Wei, 2014). Otheguy et al. (2015) define translanguaging as “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (p. 281). In other words, bilinguals and multilinguals constantly draw on all the vocabulary, pragmatics, grammatical codes, social meanings, and more that they know in order to create meaning in any given situation. For example, here in Montréal, we can often find instances of translanguaging in practice on signs and advertisements that would only make sense, or might have a double meaning, for English-French bilingual readers.

Translanguaging is a way of describing and theorizing language and language use, but it can also be described as a pedagogical practice that has transformative potential for classrooms. Li Wei (2018) highlights how transgressing boundaries between languages can be empowering, shifting the focus of teaching and learning towards processes of becoming:

By deliberately breaking the artificial and ideological divides between indigenous versus immigrant, majority versus minority, and target versus mother tongue languages, Translanguaging [sic] empowers both the learner and the teacher, transforms the power relations, and focuses the process of teaching and learning on making meaning, enhancing experience, and developing identity. (Li Wei, 2018, p. 15)

Ortega (2019) echoes this sentiment stating that “as a pedagogy, translanguaging allows flexibility in language teaching and takes away the stress that [English as a foreign language] teachers may experience when thinking rigidly about the exclusive use of English in the classroom” (p. 159). As Ortega points out, “translanguaging can be enacted in the classroom as a means of encouraging social justice” (2019, p. 159).

Translanguaging is therefore a powerful tool for both language teachers and subject teachers. It helps shift the focus away from the pressure to uphold artificial standards of normative language and instead emphasizes fluency and meaning making. By focusing on meaning making and identity development, translanguaging can be used for social justice by encouraging students to think critically about “artificial and ideological divides” identified by Li Wei (2018). It can be used to help preserve and develop minority languages, to help students learn target language and content through their first language(s), and to provide a critical space of engagement in which all participants can reflect on their own relationships to various languages and language varieties. For example, Lau et al. (2017) describe the attempts of one English language arts teacher and one French as an additional language teacher to enact translanguaging as they collaboratively designed and taught critical literacy in their multiage elementary school classroom in Québec. Students examined and discussed connections between themes in both French and English texts, employing both French and English in their discussions. Findings revealed that through an embodied translanguaging practice, children came to “question the arbitrary language and curricular boundaries between English and French” (Lau et al., 2021, p. 385). Other examples include enhanced content learning through playful language use and translanguaging in a mathematics classroom (Tai & Li Wei, 2021); use of translanguaging as an inclusive pedagogy in multilingual and

multicultural science classrooms at the elementary (Williams, 2022), secondary (Lin & He, 2017) and university (Mazak & Herbas-Donoso, 2015) levels; and more (Lisaité & Smits, 2022).

A shift toward meaning making may not sound any different from communicative language teaching, which has been one of the dominant ESL teaching paradigms since the 1970s (Spada, 2007) and does not necessarily encourage teachers and learners to question language hierarchies nor to draw on linguistic resources from multiple named languages to create meaning. However, translanguaging differs from communicative language teaching in its emphasis on the legitimacy of non-standard language use. García, in conversation with Grosjean (2016) notes that translanguaging “legitimizes the fluid language practices with which bilinguals operate. It posits that bilinguals have a much more complex and expanded repertoire than monolinguals” (para. 14). By placing a high value on the translanguaging practices of bi/multilinguals, both teaching multilingual students and research into bilingual and multilingual language use becomes advocacy work, as we move away from deficit-oriented approaches to language use, i.e., framing a “failure” to strictly adhere to the grammatical code of a single named language as a sign of inadequate control or understanding of linguistic resources. Translanguaging differs from previous conceptualizations of bilingual language use in that it places specific emphasis on the connection between language use and power, questioning why some languages, language varieties, and accents are accorded status as appropriate or correct – and others are not. Scholars, teachers, and activists engaged in translanguaging theory see the legitimization of translanguaging practice as a way to destabilize notions of appropriateness and, by extension, to broaden the scope of who can access power as well as shape the directions in which it flows.

To discuss translanguaging as a space of resistance, García and Li Wei (2014), scholars and advocates of translanguaging theory and pedagogy, draw on critical geographer Edward Soja’s (1996) concept of Thirdspace, an attempt to conceptualize spaces that disrupt, combine, and transcend binaries set out by modernist thinking. García and Li Wei (2014) write that “translanguaging space acts as a Thirdspace which does not merely encompass a mixture or hybridity of first and second languages; instead it invigorates languaging with new possibilities from a site of ‘creativity and power’, as bell hooks^v (1990, p. 152) says” (García & Li Wei, 2014, p. 25). In a recent review of research reporting on plurilingual and translanguaging pedagogies in practice, Chen et al. (2022) note that while teachers face institutional and ideological barriers when implementing plurilingual pedagogies, students can still gain benefits from such instruction, including affirmation of plurilingual identities and evolving language beliefs. The authors also note that these barriers “reveal plurilingual pedagogy’s great potential to disturb, co-construct, and reconfigure schooling” (Chen et al., 2022, p. 23). Other recently published collections of research and teaching that adopt a plurilingual or translingual lens, such as Lau and Van Viegen’s (2020) *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education* and Horner and Tetreault (2017) *Crossing Divides: Exploring Translingual Writing Pedagogies and Programs*, as well as a special issue of TESL Canada edited by Payant and Galante (2022) entitled *Plurilingualism and Translanguaging: Pedagogical Approaches for Empowerment and Validation*, are good examples of the number of teachers, students and researchers who have been able to enact a translanguaging space, despite challenges and barriers.

CONCLUSION: NEXT STEPS

For the next phase of my journey as a teacher-researcher, I am hoping to delve deeper into student experiences of translanguaging through an action-research project with cégep students. I hope to conduct an after-school writing workshop in which students will be invited to write autoethnographic or personal narrative texts based on their own experiences, using any and all the languages that they know. My hope is that my research will contribute to the growing body of research on inclusive language teaching, as well as contribute a much-needed account of students' perceptions of translanguaging (Atkinson & Tardy, 2018; Kubota, 2020) and how translanguaging might contribute to multilingual identity development. Data collection will include participant observation and in-depth interviews with bilingual and multilingual students to discuss their choices during writing, reflections on their writing, and reactions to the inclusion of different languages in an English writing workshop. I believe this work is important because in a world that often seeks to divide us, creating a space for students to reflect on their lives and produce writing that represents authentic, multilingual identities can be a refreshing, and ultimately very human, experience. I hope that some elements of this article may inspire other teachers to experiment with personal writing or with translanguaging pedagogy (or both!), and to that end, I have included a short list of resources (p. 25). Together, I hope we teachers can continue to create transformative language learning experiences for our students.



ⁱ Throughout the article, I use the term English as an additional language (EAL). This term is now commonly used instead of “English as a Second Language” (ESL) in both language teaching and language research circles to reflect the multilingual realities of many English learners.

ⁱⁱ A note on my spelling of “cégep” – I choose to write it in lowercase and with an accent aigu to reflect how cégep is commonly written on websites and media in Québec – see for example the website of the Fédération des cégeps <https://fedcegeps.ca/>.

ⁱⁱⁱ The term “semiotic resource” is used to refer to anything we use to create meaning, from language to gestures to choices about how we organize information, and more. For a detailed definition see <https://multimodalityglossary.wordpress.com/semiotic-resources/>.

^{iv} My candidacy paper work was partially funded by Perfoma’s Research and Innovation Grant, 2020, for which I am extremely grateful.

^v bell hooks, born Gloria Jean Watkins, was spelling her name in lower case in order to draw the reader’s attention on her message rather than on herself.

About the author

April est une enseignante d’anglais au niveau cégep au Québec et aussi une Ph.D Candidate at McGill University in the Department of Integrated Studies in Education. Her research is heavily informed by her expériences as a teacher, puis ses approches pédagogiques sont influencées par sa passion pour la recherche. She has received two Perfoma Research and Innovation grants to support various aspects of her work on including creative and translanguaging instruction in cégep English classrooms.

Teaching Resources

<http://doe.concordia.ca/copal/volumes/>

Volume 7 of the *Concordia Working Papers in Applied Linguistics* boasts articles from language teachers and teacher-researchers who share their inclusive teaching practices – with lesson plans. My translanguaging personal narrative unit is included, along with work on spoken word poetry and plurilingualism, land-inclusive pedagogies, and more.

<https://pennykittle.net/>

Penny Kittle's website is a treasure trove of resources for engaged and critical literacy instruction.

<https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/resources>

The Plurilingual Lab at McGill University has created the *Plurilingual Guide*, which has many tasks that can be used by teachers. Plurilingualism is a very similar concept to translanguaging.

<https://www.sunnylau.ca/plurilingual-pedagogies>

A French-English bilingual website that explains what plurilingual pedagogy is (again, very similar to translanguaging), as well as some common plurilingual teaching and learning strategies that can be integrated into any classroom.

Bibliography

Atkinson, D., & Tardy, C. M. (2018). SLW at the crossroads: Finding a way in the field. *Journal of Second Language Writing*, 42, 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.10.011>

Atwell, N. (2007). *The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. Scholastic.

Chen, L., Karas, M., Shalazar, M., & Piccardo, E. (2022). From “promising controversies” to negotiated practices: A research synthesis of plurilingual pedagogy in global contexts. *TESL Canada Journal*, 38(2), 1-35. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1354>

Chung, R., & Chung Arsenault, W. (2023). Landguaging the L2 classroom: Inclusive pedagogies & land sensitive curriculum through teacher reflection art. *Concordia University Working Papers in Applied Linguistics*, 7, 29-54.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

Grosjean, F. (2016, March 2). What is translanguaging? *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>

<https://www.psychologytoday.com/ca/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>

Horner, B., & Tetreault, L. (Eds.). (2017). *Crossing divides: Exploring translanguaging pedagogies and programs*. Utah State University Press.

Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/713664035>

Kittle, P. (2008). *Write beside them: Risk, voice, and clarity in high school writing*. Heinemann.

Lau, S. M. C., Juby-Smith, B., & Desbiens, I. (2017). Translanguaging for transgressive praxis: Promoting critical literacy in a multi-age bilingual classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(1), 99-127. <https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1242371>

Lau, S. M. C., Tian, Z., & Lin, A. M. Y. (2021). Critical literacy and additional language learning. In J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Roock (Eds.), *The handbook of critical literacies* (pp. 381-390). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-44>

Lau, S. M. C., & Van Viegen, S. (Eds.). (2020). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5>

Lisaité, D., & Smits, T. F. H. (2022). *Translanguaging in CLIL. Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(3), 285-317. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00095.lis>

Li Wei (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Lin, A. M. Y., & He, P. (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 228-244. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328283>

los Ríos, C. V. de, & Seltzer, K. (2017). Translanguaging, coloniality, and English classrooms: An exploration of two bicoastal urban classrooms. *Research in the Teaching of English*, 52(1), 55-76.

Mazak, C. M., & Herbas-Donoso, C. (2015). Translanguaging practices at a bilingual university: a case study of a science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 698-714. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.939138>

Ortega, Y. (2019). “Teacher, ¿puedo hablar en Español?” A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>

Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. http://resolver.scholarsportal.info/resolve/18686303/v06i0003/281_ctadnlapfl.xml

Passi, A. (2023). Translanguaging personal narrative writing for cégep ESL instruction: An action research pilot study. *Concordia University Working Papers in Applied Linguistics*, 7, 93-108.

Passi, A., Djerroud, M., & Lemay, A. (2018). *Writing personal narratives: Perspectives from inside a CÉGEP ESL classroom*. BILD-LIDA Blog. <https://bild-lida.ca/blog/uncategorized/writing-personal-narratives-perspectives-from-inside-a-cegep-esl-classroom-by-april-passi-manal-djerroud-and-arianne-lemay/>

Payant, C., & Galante, A. (2022). Plurilingualism and translanguaging: Pedagogical approaches for empowerment and validation: An introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2), vi-xvii. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1363>

Sarkar, M., & Metallic, M. A. (2009). Indigenizing the structural syllabus: The challenge of revitalizing Mi'gmaq in Listuguj. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 66(1), 49-71. <https://muse.jhu.edu/pub/50/article/362173>

Service de l'animation culturelle. (2021). *Moments de being*. Cégep du Vieux Montréal. Koloro. https://www.cvm.qc.ca/wp-content/uploads/Koloro_1.pdf

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.

Spada, N. (2007). Communicative language teaching. In *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 271-288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20

Tai, K. W. H., & Wei, L. (2021). Constructing playful talk through translanguaging in English medium instruction mathematics classrooms. *Applied Linguistics*, 42(4), 607-640. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa043>

Williams, M. (2022). Fifth graders' use of gesture and models when translanguaging during a content and language integrated science class in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1304-1323. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1754752>

ÊTRE PROF AU COLLÉGIAL, C'EST...

RÉCIT EN 8 TEMPS

*Line Gravel
Marie-Claude Bastien
Julie Desroches
Amélie Therrien
Sylvie Hébert
Geneviève Charron
Brigitte Dionne
Caroline Drolet
Marie Ménard*

À l'automne 2017, huit professeures du Collège Montmorency se sont lancées dans la nouvelle maîtrise de Performa axée sur l'amélioration de la qualité des apprentissages des personnes étudiantes selon la démarche du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Pendant deux ans, elles se sont côtoyées plus que régulièrement pour développer et mener à terme leur projet d'innovation pédagogique. La collation des grades de l'automne 2019 a magnifiquement bouclé la boucle.

Aujourd'hui, les rencontres du vendredi ne sont plus à l'agenda, mais le désir de s'investir reste toujours vivant. L'appel à textes pour le 50^e de Performa est arrivé comme le prétexte parfait. Il n'en fallait pas plus pour relancer nos passionnées de l'éducation vers une nouvelle production misant sur leur complémentarité. Il y a plus ou moins 15 ans, elles ont fait le choix de s'engager dans la profession enseignante au sein de programmes techniques, préuniversitaires et à la formation générale, mais aussi d'engager leurs étudiantes et leurs étudiants dans leurs apprentissages. Elles joignent ici leurs voix pour témoigner collectivement de ce que cela signifie pour elles *être prof* au collégial.

ÊTRE PROF, C'EST INNOVER ET NE PAS CRAINDRE LE CHANGEMENT

Le paradigme de l'apprentissage dans lequel les personnes étudiantes construisent leurs connaissances dans une atmosphère de coopération et de collaboration remplace le paradigme de l'enseignement qui place la ou le professeur au centre de l'apprentissage et où l'acquisition de connaissances prédomine. Ainsi, les étudiantes et les étudiants échangent, argumentent, questionnent et se remettent en question. Ce changement représente un défi de taille puisqu'il amène la personne enseignante à changer de posture pédagogique : elle passe de transmettrice d'informations à accompagnatrice et guide pour les personnes étudiantes dans la réalisation de leurs apprentissages. Cette perspective engendre de nombreuses incertitudes quant à ses valeurs, ses croyances et la perception de son rôle. La pratique enseignante doit être recentrée pour permettre aux étudiantes et aux étudiants d'être au cœur du processus et ainsi arriver à fournir à ces derniers des occasions de mettre en pratique leurs connaissances activement plutôt que d'être en écoute dans une posture plus passive. Tout changement déstabilise, car il bouscule une façon de faire établie parfois depuis longtemps. Toutefois, le sentiment d'accomplissement qui suit n'en est que plus grand devant les retombées positives sur la motivation scolaire et sur l'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

Être maître d'enseignement implique de toujours chercher à en apprendre davantage et de sortir de sa zone de confort pour évoluer et faire évoluer sa matière. Repousser ses limites s'avère être un autre défi à relever, et toutes ces évolutions contribuent à nourrir l'engagement et la passion. Il faut croire en soi, s'investir et être empreint d'une volonté inébranlable. Tout cela passe aussi par l'analyse de sa pratique enseignante afin de trouver des stratégies pédagogiques adaptées à la réalité des étudiantes et des étudiants tout en favorisant des apprentissages durables. Il faut être prêt à expérimenter, à se tromper, à corriger le tir, parfois même à tout recommencer depuis le début et, surtout, à ne pas abandonner au premier obstacle.

À l'ère des innovations technologiques, le monde qui nous entoure est en constante mutation. Les professions et les métiers se métamorphosent. Ces nouveaux enjeux placent la personne enseignante devant un fait qu'elle ne peut ignorer : l'importance de se redéfinir. Braver la tempête devient parfois nécessaire pour arriver à naviguer à son rythme. Donc, être prof au collégial signifie de s'engager à dépasser ses limites pour relever des défis et se réinventer constamment!

Line Gravel est professeure en Techniques de services financiers et d'assurances.



ÊTRE PROF DE TECHNIQUE, C'EST ÊTRE EN INTERRELATION AVEC LE MILIEU DU TRAVAIL

C'est faire partie des tables de concertation, des comités de travail, des groupes de discussion avec les partenaires tels les Centres intégrés de santé et de services sociaux et les entreprises locales. À titre d'exemple, lors de l'ouverture de la clinique-école de notre collège, un contact étroit avec le réseau de la santé a été nécessaire afin de fournir un service adéquat, répondant aux normes et aux besoins de la communauté et des élèves. L'équipe professorale doit être à l'affût de tous les changements dans le milieu du travail ainsi que des avancées technologiques et pédagogiques permettant de mener leurs élèves vers l'autonomie professionnelle. La formation doit préparer ces derniers au marché du travail de demain. La perpétuelle actualisation disciplinaire de l'équipe enseignante est un enjeu important pour la rigueur et l'adéquation de la formation dispensée avec le marché du travail. Le contact étroit entre les milieux du travail et les institutions d'enseignement permet de répondre aux besoins de main-d'œuvre et ainsi offrir aux élèves qui seront diplômés de meilleures perspectives d'emploi. La pertinence du diplôme remis aux élèves est très certainement liée à la curiosité des professeures et professeurs et à leur constante actualisation disciplinaire.

Marie-Claude Bastien est maintenant gestionnaire administrative, elle était professeure en Techniques d'orthèses, prothèses et soins orthopédiques lors de ses études à la maîtrise.



ÊTRE PROF, C'EST SEMER LE GOUT DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE CHEZ SES COLLÈGUES

Être prof au collégial, c'est faire preuve de professionnalisme, c'est avoir le constant souci de se perfectionner. Il faut cependant accepter que certains collègues préfèrent approfondir leurs connaissances dans leur discipline plutôt que de le faire en pédagogie. Cela dit, certains cours reproduisent souvent ce qu'un prof a lui-même jadis vécu en classe. Au fil des ans, le paradigme de l'apprentissage a fait ses marques en pédagogie, au profit de la qualité des acquis pour la population étudiante. S'il s'avère parfois difficile de convaincre certaines et certains des avantages d'une formation en pédagogie, pourquoi alors ne pas utiliser sa passion en semant le goût du renouveau pédagogique chez les autres? Par exemple, préparer soi-même du matériel innovant et le proposer aux collègues pourraient leur donner envie d'en créer à leur tour. Donc, être prof au collégial, c'est parfois exigeant, mais ô combien stimulant!

Julie Desroches est professeure d'éducation physique à la formation générale.

ÊTRE PROF, C'EST FAIRE PARTIE D'UNE ÉQUIPE POUR LE MEILLEUR ET POUR LE PIRE

Porter de l'avant la collégialité, c'est interagir en groupe, collaborer et coopérer. Le travail d'équipe commence à l'intérieur de la classe, avec les élèves. C'est pour eux et grâce à eux que notre rôle a de l'importance. Chaque session, la roue tourne : travailler avec les élèves pour tenter de les rejoindre, malgré les années, les idées, les appréhensions qui nous séparent d'eux pour obtenir un climat propice à l'apprentissage et progresser tous ensemble vers l'atteinte des compétences. Cet engagement serait impossible sans les collègues que nous côtoyons chaque jour et avec qui nous formons le département. Les professeures et professeurs sont appelés à travailler en équipe avec des personnes aussi passionnées qu'elles par la transmission des savoirs, mais se heurtent aussi à une grande diversité de façons de faire ou de penser pour y arriver. Malgré tout, les échanges entre pairs, parfois complexes et difficiles, s'avèrent souvent porteurs des meilleures idées. La force d'un département, c'est utiliser l'individualité de chaque membre pour renforcer l'équipe. Au-delà de leur département, les profs sont aussi porteuses et porteurs du fleuron de leur cégep et de la fierté de leur rôle, malgré les défis propres au système collégial. Croire en ses projets pour les porter plus loin, s'engager au-delà des tâches conventionnées, faire rayonner ses passions jusque dans les milieux de stages ou encore dans la société, voilà autant d'actions possibles à poser pour faire avancer la profession. Être prof au collégial, c'est s'engager ensemble, envers et contre tout.

Amélie Therrien est professeure d'éducation physique à la formation générale.



ÊTRE PROF, C'EST AVOIR CONFIANCE DANS LE CÉGEP D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN

Pour mesurer la place que prend la personne professeure en enseignement supérieur aujourd'hui, rappelons-nous nos propres études. Est-ce que tous nos camarades de classe avaient les mêmes intérêts, la même soif d'apprendre? Et, surtout, est-ce que tous nos professeurs nous ont marqués de la même manière? La vie d'une ou d'un professeur au collégial aujourd'hui comporte certainement des enjeux sociaux parfois similaires à ceux que pouvaient vivre les personnes enseignantes des autres époques, qu'il s'agisse d'isolement, d'anxiété ou de détresse psychologique, le tout avec toujours le souci de bien faire son travail. Le contexte professionnel a peut-être changé aujourd'hui, il n'en demeure pas moins que la personne professeure est constamment à la recherche de sens pour offrir le meilleur enseignement possible, et ce, particulièrement aujourd'hui avec la venue de l'intelligence artificielle.

Pôle important de la relation pédagogique, la personne professeure doit relever de nombreux défis afin d'établir notamment un dialogue continu avec la personne étudiante dans le but de la guider dans ses apprentissages tout en mobilisant les savoirs requis pour le faire. Elle est appelée à préparer des cours et à élaborer des plans de leçon pour conduire la personne étudiante vers l'atteinte des objectifs ciblés, le tout dans un environnement parfois complexe, où le travail peut se faire en solo, en dyade ou en équipe. Peu importe la démarche, la souplesse et l'ouverture demeurent des atouts importants.

En plus de s'adapter aux diverses politiques institutionnelles et règles départementales, à l'implantation de nouveaux programmes d'études, aux besoins grandissants de la population étudiante, tout en réalisant diverses tâches connexes, enseigner au collégial aujourd'hui c'est aussi savoir relever le défi d'être créatif pour être en mesure de naviguer à l'occasion en eaux troubles. Il y a des journées où la vie d'une ou d'un professeur est faite d'embuches de tout acabit, qu'il lui faut surmonter.

Même si chaque problème a sa solution, les difficultés rencontrées vont parfois à un rythme qui dépasse l'entendement! En tant que prof, il est essentiel de garder en tête que la ou le jeune adulte qui occupe nos classes a aussi ses soucis, ses besoins et ses expériences plus ou moins heureuses face à l'apprentissage. Si les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont au cœur de notre quotidien, et que l'enjeu de travailler dans un environnement sain est primordial, le cœur de notre préoccupation demeure la personne étudiante elle-même.

Il faut aussi accepter de confronter nos idées à celles des autres tout en travaillant vers un but commun : la réussite étudiante. L'engagement, l'ouverture aux autres, l'autonomie, la communication, l'organisation et la polyvalence sont des attitudes professionnelles qui doivent caractériser non seulement notre enseignement, mais également nos relations de travail, et ce, dans un environnement riche et complexe. Même si l'adaptabilité de chacun est parfois à géométrie variable, je persiste et signe : enseigner est le plus beau métier du monde!

Sylvie Hébert est professeure en Techniques de tourisme.



ÊTRE PROF, C'EST PLUS QU'ÊTRE EN CLASSE

Au-delà de l'enseignement, de la préparation de cours, de la correction et de toutes autres tâches, il est possible de s'engager hors du cadre scolaire habituel, notamment dans des activités parascolaires. Que ce soit à l'Organisation des Nations Unies ou à l'Assemblée nationale du Québec, lorsqu'un prof s'implique, il faut être conscient que l'approche doit être différente que celle utilisée dans une classe. Bien que ses habiletés professionnelles soient mises à profit, la dynamique se doit de différer, surtout dans la relation avec les étudiantes et les étudiants. Les activités parascolaires se déroulent souvent à l'extérieur du collège, où la ou le professeur devient le point de repère pour son groupe. Il importe donc d'avoir une relation de confiance dans laquelle chaque personne étudiante est à l'aise d'aller vers son professeur si elle ne se sent pas bien ou vit des problèmes. De plus, une approche moins formelle développe une plus grande complicité, qui colle davantage aux activités hors de la classe. Bien que les activités parascolaires prennent du temps et de l'énergie, elles sont tellement gratifiantes! Voir les étudiantes et les étudiants s'accomplir, les voir être fiers d'eux, être témoin de la valorisation qu'ils trouvent à travers leur implication est une grande richesse. À la fin de ces activités, on dirait parfois que ces jeunes adultes mesurent quelques centimètres de plus, dans leur simple façon d'agir, d'échanger avec les autres et de parler de leur appréciation de l'activité.

Il est donc important de souligner la portée des activités parascolaires, pour donner toute la valeur aux différents apprentissages possibles. Les activités parascolaires servent de catalyseur à la curiosité des étudiantes et des étudiants qui y participent. En réunissant les conditions pour leur permettre de s'y épanouir, la ou le professeur participe à une impulsion qui pousse les jeunes dans toutes sortes d'autres implications. Comme de nombreux apprentissages résultent de toute expérience, il s'agit de former des citoyennes et des citoyens investis, mais surtout qui sortent de la passivité et de l'apathie, pour passer du côté de l'action. Ceci est une caractéristique d'une forme de citoyenneté qui prendra de l'expansion chez la personne apprenante, au fil de ses implications et de son cheminement. Cela permet de former des personnes citoyennes qui non seulement s'impliquent pour passer à l'action, mais qui voient la nécessité d'être curieuses pour le faire, qui voient l'importance d'en comprendre les enjeux. C'est une forme de développement citoyen qu'il est particulièrement déterminant de développer aujourd'hui.

Souvent, les souvenirs des années collégiales les plus forts, les plus imprégnés, les plus humains et ceux qui génèrent le plus de gratitude ont eu lieu hors de la classe. C'est la raison pour laquelle ces implications ont beaucoup de valeur. Donc, être prof au collégial, c'est s'engager!

Geneviève Charron est professeure de science politique.



ÊTRE PROF, C'EST AUSSI RESTER À JOUR AU REGARD DE SA DISCIPLINE

Le professeur d'aujourd'hui jongle constamment avec de nouvelles informations à introduire dans ses cours. Formations en présence, en ligne, colloques, lectures, recherche de pratiques nouvelles et exemplaires, les professeurs actualisent continuellement leurs connaissances et leurs compétences. Les professions évoluent rapidement et les professeurs doivent suivre le courant. La profession infirmière, qui a tellement changé depuis le temps des garde-malades, en est un bon exemple. De nos jours, les infirmières doivent prendre de multiples décisions face à la clientèle. Elles doivent, suivant leurs évaluations cliniques, déterminer les actions à entreprendre, les protocoles à appliquer, les actes délégués ou les ordonnances collectives à instaurer auprès des personnes dont elles ont la charge. La technologie se développe rapidement et la ou le professeur doit s'ajuster afin de fournir un enseignement à jour et assurer ainsi une qualité de formation digne du diplôme remis aux personnes étudiantes. Donc, être prof au collégial, c'est s'engager à être curieux et à être ouvert au partage avec le milieu afin d'adapter son enseignement aux pratiques professionnelles en vigueur.

Brigitte Dionne est professeure en Techniques de soins infirmiers.



ÊTRE PROF, C'EST GÉRER DES RELATIONS HUMAINES AVEC PATIENCE, OUVERTURE D'ESPRIT ET EMPATHIE

C'est être généreux et passionné. C'est aussi être coach de vie, confident, soutien émotif... C'est sortir de son local de classe avec une horde d'étudiantes et d'étudiants à ses trousses qui ont mille questions et angoisses à calmer. Ce sont des heures passées à discuter de sujets parfois passionnants, parfois ennuyants, avec ces mêmes jeunes qui font un bout de chemin avec nous. Que ce soit quinze, seize semaines ou trois ans, la ou le prof passe souvent de son rôle de catalyseur à celui de psychologue, ouvrant la porte à un aspect encore plus profond de cette profession qu'est l'enseignement. Il ouvre son cœur à ces jeunes qui recherchent leur identité, leur passion, à l'aube de leur vie d'adulte. La ou le professeur partage son expérience, son écoute, sans juger ou sans prendre parti.

Que ce soit par hasard ou par certitude, nous sommes devenus profs parce que nous croyions pouvoir marquer ces adultes en devenir. Après quelques années dans ce système d'éducation, avons-nous la même fougue et la même passion? Être prof au collégial demande beaucoup d'investissement personnel, greffé à notre temps professionnel déjà bien rempli. Sommes-nous reconnus à notre juste valeur? Les plus endurcis répondront que non, qu'il n'en a jamais été ainsi. Nous portons plusieurs chapeaux, et quelques-uns sont intangibles, ce qui rend la profession incroyablement complexe et indispensable au bon fonctionnement de notre société. Être prof au collégial, c'est être loyal, convaincu et transporté par l'idée de changer le monde.

Caroline Drolet est professeure d'éducation physique à la formation générale.

ÊTRE PROF, C'EST ÊTRE DE TOUS LES DÉBATS ET DE TOUTES LES TRIBUNES!

En lisant ces témoignages, il y a fort à parier que vous avez dû vous reconnaître dans plusieurs des engagements que vous avez vous-mêmes pris dans vos collèges respectifs et que vous seriez définitivement prête ou prêt à ranger les professeurs du côté des créateurs. Être curieux, généreux, sensibles aux idées des autres et empathiques à l'égard de ce que vivent les étudiantes et les étudiants ne sont que quelques qualités qui permettent d'exercer la profession avec passion. Composer avec le changement, relever les nombreux défis qui se présentent, innover sans cesse, s'adapter, se perfectionner tant sur le plan disciplinaire que pédagogique et rayonner dans sa communauté ou à l'extérieur de celle-ci contribuent cette fois à exercer la profession avec professionnalisme.

Cette profession est éminemment complexe quand on jongle avec toutes les dimensions de l'enseignement, de l'apprentissage, des caractéristiques multiples des personnes étudiantes et des relations humaines. Elle exige recherche, exploration, expérimentation, analyse, réflexion... et décision. Bref, une profession souvent vécue en solitaire, mais pratiquée avec des collègues, dans une institution et un réseau qui ont chacun leurs exigences! Beau paradoxe... qui ajoute à la complexité!

À vous de poursuivre maintenant en poussant certaines de ces idées, en vous engageant toujours davantage auprès de vos étudiantes et de vos étudiants et dans votre milieu. Vous contribuez ainsi à la valorisation de la profession. Être prof au collégial, c'est être de tous les débats et de toutes les tribunes!

Marie Ménard était chargée de cours à Performa pour la cohorte 2017-2019 de la maîtrise en enseignement au collégial, parcours innovation.



L'ÉMOTION DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL

UN ÉLÉMENT ESSENTIEL DE SON IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET DE SON LEADERSHIP EN CLASSE

Mary Hlywa

[Article intégral en anglais aux pages suivantes] Cet article pose comme postulat que les personnes enseignantes sont des leaders en classe et qu'à ce titre il importe pour ces dernières de développer leur intelligence émotionnelle. Comme les émotions en général, et les émotions des personnes enseignantes en particulier, ne sont généralement pas bien comprises ou documentées, l'auteur propose une définition de l'émotion qui comporte de multiples composantes et s'appuie sur la littérature récente. Elle présente ensuite les faits saillants de son étude qualitative menée auprès de personnes enseignantes invitées à regarder une vidéo d'elles-mêmes en situation d'enseignement et à porter un regard réflexif et critique sur leur régulation émotionnelle en continu dans la classe. Étant donné l'ampleur des données recueillies, l'auteur a circonscrit son analyse aux sentiments liés à l'exaspération vécus en situation d'enseignement, et ce, parce qu'ils représentent un risque de conséquences néfastes tant pour les personnes enseignantes que pour les élèves s'ils ne sont pas régulés efficacement. Ils peuvent en effet mener à l'épuisement professionnel ou à des abus de pouvoir, involontaires ou délibérés.

L'analyse des réflexions des personnes enseignantes sur leur pratique en classe a permis l'élaboration d'un modèle conceptuel des émotions en contexte d'enseignement. Ce modèle peut être un outil utile pour soutenir le développement et l'identité professionnels des personnes enseignantes, ainsi que pour les guider dans l'identification de meilleures stratégies pour réguler les sentiments liés à l'exaspération qu'elles ressentent parfois en classe. Le modèle établit un lien entre l'importance des valeurs et objectifs professionnels des personnes enseignantes, leur sentiment d'autorité, leurs émotions et leurs actions. La compilation de situations ayant exaspéré, frustré ou

mis en colère les personnes enseignantes de l'étude révèle que de telles situations sont fréquentes dans les classes au collégial. De plus, les stratégies qui ont aidé ou entravé la régulation émotionnelle des personnes enseignantes de l'étude sont diverses et touchent à des aspects tels que la clarté et l'importance des objectifs professionnels, la perception de l'autorité et du contrôle de la personne enseignante, les croyances en matière de professionnalisme, la répression involontaire des préoccupations liées à la justice et les attentes élevées en matière de leadership.

Au terme de son étude, l'auteur propose quelques constats. D'abord, la méthode qualitative utilisée pour recueillir les réflexions des personnes enseignantes alors qu'elles regardent des vidéos d'elles-mêmes en situation d'enseignement peut produire des données d'une richesse surprenante. Ensuite, choisir d'étudier les multiples composantes du concept d'émotion, tout en admettant que le traitement émotionnel implique bien plus que de simplement nommer les émotions en jeu, pourrait mener à l'approfondissement de notre compréhension de la dynamique de l'enseignement. Enfin, il serait pertinent de renforcer l'intelligence émotionnelle des personnes enseignantes, notamment par l'utilisation d'études de cas portant sur les sentiments liés à l'exaspération afin de les faire réfléchir individuellement et collectivement sur les stratégies efficaces pour gérer les défis émotionnels liés à la gestion d'une classe. Travailler à rallier les valeurs et les objectifs professionnels des personnes enseignantes, leur sentiment d'autorité, leurs émotions et leurs pratiques en classe serait prometteur pour consolider leur identité professionnelle et inspirer leur leadership, tant au bénéfice des personnes enseignantes que du bien-être et de la réussite étudiante.

TEACHER EMOTION IN THE COLLEGE CLASSROOM

INTEGRAL TO TEACHER IDENTITY AND LEADERSHIP

Mary Hlywa

Teachers are leaders in the classroom. They stand in front of a group of people who are waiting to receive what the teacher has to offer and decide how to integrate it into their understanding of the world and themselves. What the teacher provides as a learning environment will be interpreted by the students as they try to situate themselves in the context of the discipline, the profession, and their own knowledge, experience, and evolving sense of self. Teachers guide that process for students, even as they cannot help but bring their own identities and interpretations of the context into the classroom.

The power of the teacher to influence students and how they use the classroom experience to inform their view of the world and themselves is self-evident. But somehow college teachers do not always feel like leaders. Subject to the daunting demands of their work and the pressures to meet institutional measures of success, they may feel more like pawns or victims of systemic abuses. Given their own histories and identity, teachers may not be that comfortable with the power and influence they do have over students. Alone in front of a class, aware of the many eyes evaluating their performance and appeal as teachers, can make them feel vulnerable rather than powerful. So, teachers may or may not feel like leaders, and the public or institutions may not acknowledge it, but teachers are leaders as they guide students in their learning and growth. To be effective, leaders need emotional intelligence.

LEADERSHIP AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

A particular set of human qualities emerged in the 1990s as being of great value in leadership. Emotional intelligence, a concept developed by Mayer and Salovey (1993) and popularized by Daniel Goleman (1995) somehow galvanized public imagination as an important feature of a successful person, and even more so an effective leader. Even though the study of emotion and our cultural understanding of emotions was not very advanced, there was an intuitive sense that to have a positive impact on others as a leader, intelligent use of emotional knowledge was involved. The subsequent decades saw a growth of research interest in business disciplines on emotional intelligence and leadership, and in psychology and educational psychology on the role of emotion in cognition.

A definition of emotional intelligence offered by the early researchers in this domain, Mayer and Salovey, connects intelligence and emotion through four branches of ability in relation to oneself and others: (1) to perceive, appraise and express emotions, (2) to access and generate emotions to assist thought, (3) to understand emotions and emotional knowledge, (4) to reflectively regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. The last branch involving the regulation of emotion depends on the other emotional abilities being applied in action, such as when a teacher is leading a classroom.

ROLE OF EMOTION NOT WELL UNDERSTOOD

Though emotion research in psychology and education has grown significantly since the nineties, our understanding is still in early development. For example, a common misconception is that anything emotional in a professional context will simply be “touchy-feely” processing that goes nowhere. In this way, discussion of emotions may be discounted as marginally relevant. However, a deeper dive into the academic definition of emotion and emotional intelligence reveals that emotions have multiple components. All these together constitute emotion and include the eliciting situation, the direction of attention, relevant perceptions and appraisals, as well as feelings, responses or actions that contribute to the

unfolding of the next situation. These components are interpreted in terms of how they relate to a conscious or unconscious goal (Jacobs & Gross, 2014). The intelligent use of emotion in education encompasses complex processing of those components.

When viewed in its complexity, the constituents of emotion and how these are managed by teachers and students continues to need research and development. When Performa offered me the opportunity to explore emotion and its role in education through research, I relished the prospect.

TEACHER EMOTIONS IN THE CLASSROOM: A QUALITATIVE STUDY AND EMERGING CONCEPTUAL MODEL

What ensued was a qualitative research project capturing teacher reflections on their feelings and the components of their emotions as they watched a video of themselves teaching in class. The data collected was detailed and vast, which necessitated a narrower focus for the analysis. The decision was taken to focus on emotion connected to feelings of aggravation, including those of annoyance, frustration, anger, outrage, and defensiveness. The choice to focus on feelings of aggravation was not because these were most common but because understanding how to manage them constructively seemed to offer an important option for supporting teachers in the emotional labour of leading a class and preventing teacher burnout (Frenzel, 2014; Keller et al., 2014). As well, given the teacher’s leadership role, mismanagement of teacher feelings of aggravation could damage student engagement and risked being abusive to students.

The results captured some interesting and surprising themes involved in teacher emotions in the classroom that can be useful tools in teacher self-reflection and teacher development. In addition to patterns in the teachers’ descriptions of their emotional processes in class, the analysis of the data drew on theoretical concepts from James Gross’ model of emotion generation and emotion regulation (Gross, 2015) and Reinhardt Pekrun’s control-value theory of achievement emotions (Pekrun & Perry, 2014). I am eager to share a new conceptual model for understanding teacher emotions in

the classroom, though its emergence was based on the qualitative analysis related to feelings of aggravation. My hope is that it can be useful for teacher self-reflection and development leading to improved teaching and learning and ultimately inspired leadership in the classroom.

The following visual representation of this conceptual model will hopefully guide the reader as I describe the results of the research and what helped or hindered the management or emotion regulation of teacher feelings of aggravation.




Teacher goals in this conceptualization include values or goals that the teacher values as important, whether these goals be intrinsic or extrinsic, mastery or performance goals and contribute to a teacher’s sense of purpose and achievement. Teacher sense of authority in this representation assumes their leadership in the classroom, recognizing the power that comes from their institutional role. Thus “sense of authority” refers not to the possession of authority, but to the teacher’s beliefs and feelings about the authority they hold and how they relate to the control that power gives them. Teacher emotions and actions are part of their classroom practice and pedagogical choices that influence relationships with students and enable student engagement and achievement. The context refers to social, political, institutional, cultural, temporal, or personal factors that influence what the teacher values as important, what they believe about authority, and how they feel, behave

and relate to students in their class. At the centre of this conceptualization is the teacher’s identity, including their self-concept, their beliefs about their own authority and their self-efficacy or perceived ability to actualize their valued goals in their teaching practice.

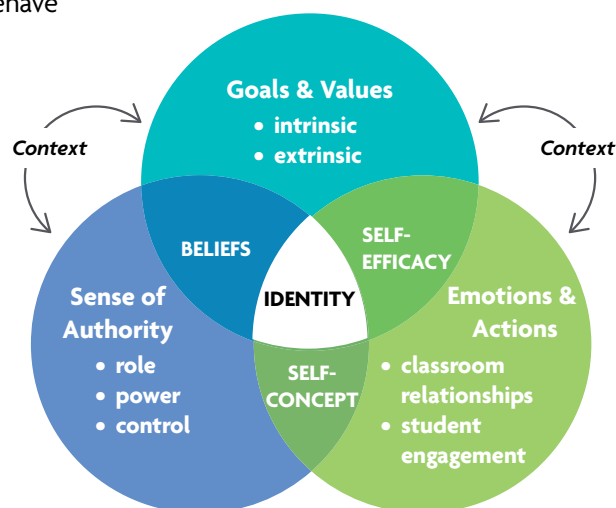
The results seemed to demonstrate that when there was congruence among teachers’ valued goals, their sense of authority and their emotional experience in the classroom, teachers managed to regulate their feelings of aggravation successfully using certain emotion regulation strategies described below. When teachers’ strategies to regulate feelings of aggravation were unsuccessful or absent, there was conflict, incongruence or confusion among their valued goals, their sense of authority, and their experiences in the classroom.

AGGRAVATING SITUATIONS FOR TEACHERS IN THE STUDY

Though some readers may be surprised or uncomfortable with the idea of teacher aggravation, the following list provides examples of situations found and analyzed in the qualitative study. Many teachers will recognize these examples from their own teaching practice, as they form part of the shared challenges of leading a college classroom.

- 
Congruence among circles:
 - Emotion regulation to inform pedagogy and support effective teaching
- 
Disturbance, incongruencies or contradictions among circles:
 - AGGRAVATION
- 

Recognizing incongruencies can influence teacher emotional processing by identifying emotion components that need work to integrate, align and transform into responsible and effective leaders.



Critical theory relevant to consider in understanding relationships of the context to each of the circles

Figure 1. Conceptual Model for Components of Teacher Emotions in the Classroom

SITUATIONS WHICH GENERATED TEACHER FEELINGS OF AGGRAVATION

- Typical recurrent issues for college teachers
 - Students arriving late to class
 - Students not paying attention to teacher: using cell phone or chatting to each other
 - Students who over-participate or are long-winded
 - Student behaviour distracts other students
 - Technology problems in teacher presentation
 - Class not responsive when teacher asks question
- Student behaviour risks hurting other students
 - Eye rolling when a certain student speaks
 - Student question is inappropriate, insensitive, or insulting to other students
- Student repeatedly challenges validity of course content
- Teacher has strong personal emotional response to subject matter
 - Teacher wants to control the expression of their opinion due to strong emotion
 - Teacher is shocked and outraged by description of an offensive social practice
 - A relevant student question triggers overwhelming emotions in teacher
- Teacher is aggravated with own perceived failures
 - Frustration with verbal or non-verbal presentation
 - Frustration with failure to meet personal expectations of content delivery
 - Time pressure leads to lower teacher performance or execution

The qualitative analysis of teacher feelings in the above situations revealed important components in teacher emotions that are useful to consider as we strive to understand the complexity involved in teaching and find strategies that support teachers in their work and help to engage and inspire their students.

WHAT HELPED TEACHERS MANAGE THEIR FEELINGS OF AGGRAVATION

HAVING CLEAR AND VALUED GOALS

Having clear and valued goals assisted teachers in successfully regulating feelings of aggravation. The teacher would redirect her attention to a teaching goal that was important to her and satisfactorily downregulate her aggravation enabling her to progress toward the goal achievement, rather than get lost in feelings of frustration. One example involved students who arrived late to class while a mature, second-language student was making a relevant point. Though previously unsuccessful in managing her aggravation with late students, in this case the value she placed on student risk-taking through participation and her goal of making students feel important, made it easy to focus on the contribution the student was making; the teacher expressed satisfaction that she did not waste energy or attention on the latecomers. A similar clarity of intent around the valued goal of creating a positive group climate applied to another teacher's example. When a few students rolled their eyes in relation to the participation of an engaged immigrant student, she was satisfied with her action response which gave even more time to the engaged student's question and ignored the aggravating and disrespectful student behaviour; consequently the teacher's anger did not persist.

THEMES OF AUTHORITY AND CONTROL

Themes of authority and control were associated with the successful or unsuccessful regulation of aggravation. In every instance of effective emotion regulation, teachers were comfortable using their authority in leading the class toward valued goals. For some teachers, the way they perceived their authority in the class evolved over time and was motivated by the highly valued goals they had for their students and their courses.

CHANGING HOW TEACHERS PERCEIVED THEIR AUTHORITY AND ITS USE

Changing how teachers perceived their authority and its use from authoritarian, needing absolute control, to authoritative with flexible and shared control helped teachers manage many irritations of running a class. For instance, if students arrived late or used a cell phone, one teacher would feel angry and embarrassed, inciting her to give stern orders to students to comply. Eventually

she realized that this did not help her achieve her valued teaching goals as it alienated and disengaged students. She recognized that using authoritative methods that showed respect for students as she requested rather than demanded compliance kept them engaged and she stopped interpreting student behaviours as a failure to her exercise of authority. This constituted an emotion regulation strategy of cognitive change over time, which helped the teacher reappraise their priorities and remember to direct their responses toward valued goals in moments of aggravation in the class.

Another teacher who had a dualistic notion that you have authority by either exercising complete control or abdicating it, experimented with giving full control over a course to her students. This resulted in chaos and student perceptions that she did not care. She quickly learned that she indeed does need to exercise authority. But rather than conceiving of authority as having complete control or power, she now perceives her use of authority as shared and flexible, giving students more control over some aspects of her courses.

EXERCISING A SENSE OF HUMOUR

Exercising a sense of humour was one form of reappraisal as an emotion regulation strategy that effectively deactivated teacher feelings of aggravation when student behaviour was attention-seeking or distracting to others. This enabled a teacher to refocus on valued goals for the class quickly and not lose time or energy in aggravation. Teachers also used humour to manage feelings of frustration when viewing their performance on video in the interviews. A sense of humour about what takes place in class reflects a more flexible view of teacher authority and may be helpful to cultivate in moments of aggravation!

WHAT HINDERED TEACHER MANAGEMENT OF FEELINGS OF AGGRAVATION

WHEN TEACHERS WERE CONFLICTED OR UNCLEAR ABOUT WHAT WAS MORE IMPORTANT TO THEM

When teachers were conflicted or unclear about what was more important to them in a situation, their emotion regulation was not successful, their feelings of aggravation persisted, and this compromised the achievement of

pedagogical objectives for the class. With students who arrive late to class, the teacher's frustration would recur and linger when she was confused about whether she should respect student constraints on punctual arrival (e.g., daycare, transportation problems) and delay the start of class, or exercise her authority and control over class time and bar latecomers. This started many of her early classes with ambivalence creating more frustration and undermining her sense of authority and self-efficacy.

For unsuccessful management of teacher aggravation, particular conceptions of authority seemed to make emotional regulation more difficult and distracting. One of these is the belief that to have authority, the teacher needs to possess and demonstrate absolute control over what happens in class by demanding student obedience, as discussed in examples above where teachers transformed their sense of authority over time.

CONCEPTIONS OF LEADERSHIP AUTHORITY ASSOCIATED WITH OBJECTIVITY AND UNEMOTIONAL PROFESSIONALISM

Conceptions of leadership authority associated with objectivity and unemotional professionalism also led to repeated failures to regulate strong feelings of aggravation. These teacher beliefs that authority should be detached and objective were influential on unsuccessful attempts at regulating teacher feelings of aggravation, particularly when they conflicted with their experiential knowledge. They also diminish the role of the teacher-student relationship in creating a classroom environment conducive to learning and accepting of teacher leadership.

For example, one teacher had multiple challenges regulating her outrage when students shared stories about medical and political system abuses against the elderly, a population with which she had much professional knowledge and experience. Her beliefs that her teaching role was to present knowledge objectively and promote balanced perspectives on social issues effectively silenced her authentic voice, preoccupying her attention internally on strategies to withhold her anger. This minimized class discussion, an effect of her emotional processing of which she may not have been aware at the time. Ironically, suppressing her intense emotions kept her from achieving her goal of presenting a balanced perspective, a strategy she reported using in most situations when conducting class discussions, but which challenged the teacher in the face of her feelings of outrage.

BELIEFS ABOUT PROFESSIONALISM CAN ALSO THREATEN TEACHER IDENTITY AND SILENCE DISCUSSIONS AROUND SOCIAL JUSTICE

In the example above, the teacher explained her reticence to show her emotions rested on the belief that this would have been unprofessional and a poor model to students. The myth of objective knowledge as the foundation of professionalism also conceals the value of relationship in learning and growth (Bordo & Jaggar, 1989). This epistemological view obscures the need for emotional insights into oneself and others that is fundamental to professional assessment and analysis.

The teacher's own feelings in response to injustice challenged her identity as a professional, and adherence to her conceptions of professionalism effectively invalidated her own experience as relevant. Neither did the consequences of this belief support the integration of students' experiences into their classroom learning. These conservative conceptions of leadership have been culturally defined and influenced by patriarchal value structures as argued by feminist writers and critical thinkers such as Bordo and Jaggar (1989), Boler (1999), and Zembylas (2003; Zembylas & Chubbuck, 2010). The silencing effect of these beliefs on engaged discussions of social injustice was evident in the situations provoking aggravation in this study.

PERFECTIONIST EXPECTATIONS OF LEADERSHIP

Multiple examples of aggravation that teachers found difficult to regulate involved their own expectations of themselves to meet individual goals they set for themselves. When teachers were not in perfect control of any feature of their performance, their feelings of aggravation tended to have a clear impact, persisting in distracting through negative self-talk. Situations such as not remembering student names, having problems with technology, not having exact control over learning activities or over the "flow" of the content and other self-critiques provoked feelings of aggravation that haunted teachers and compromised their achievement

of goals for the class. In most instances, teachers did not try to diminish or regulate their aggravation with strategies such as self-talk or deep breathing.

Doubts about the legitimacy of one's authority may be reflected in unrealistic or unforgiving standards that teachers seem to self-impose. They may be related to internalized myths regarding authority being in complete control of any situation, a less than human standard. These doubts may have complex roots in the teacher's personal experiences and their social locations, but when they persist aggravation steals cognitive resources teachers need for class.

SUPPRESSION AS AN EMOTIONAL REGULATION STRATEGY FOR FEELINGS OF AGGRAVATION DID NOT WORK

Suppression as an emotional regulation strategy for feelings of aggravation did not work for teachers in this study, as predicted by the literature (Jacobs & Gross, 2014). Conflict among teachers' valued goals or between their goals and their appraisals of what was possible in a classroom situation perpetuated aggravation and depleted a teacher's cognitive resources, leading to static expectations and repetition of ineffective strategies. One teacher had prepared an active learning strategy to address students' poor performance on an assessment task. Posing a few initial questions to the class on the content of the assignment, she did not get any response. The frustration and defensiveness this provoked led to judgmental appraisals of the students and instead of applying the group activity she had prepared to engage students; she continued to pose questions and answer them herself as the students sat passively in class.

At other times, suppression of frustration with challenging students, perpetuated static appraisals of them, and led to unconscious abruptness or discounting of a student's contribution later in the class that surprised and disappointed the teacher when she viewed the video of the class in the interview. The regulation of her feelings of aggravation had not been successful and she breached her valued goal of making students feel important and valuing student risk-taking and engagement.

PERFECTIONIST EXPECTATIONS OF LEADERSHIP SEEMED ASSOCIATED WITH UNSUCCESSFUL REGULATION OF AGGRAVATION

Multiple examples of aggravation that teachers found difficult to regulate involved their own expectations to meet individual goals they set for themselves. When teachers were not in perfect control of any feature of their performance, their feelings of aggravation tended to have a persistent impact, creating distraction through negative self-talk. Feelings of aggravation haunted teachers in situations such as not remembering student names, having problems with technology, not having exact control over learning activities or over the “flow” of the content and other self-critiques, which compromised their achievement of goals for the class. In some instances, teachers tried to manage these feelings through self-talk or by focusing on the goal of content coverage, which helped them move forward constructively. But in more instances, teachers did not try to diminish or regulate their aggravation, and these emotions undermined their self-confidence and self-efficacy.

CAVEATS

In some of the examples above, teachers had strong feelings of aggravation regarding social injustices that they tried to suppress unsuccessfully which compromised engaged discussion with students. The implication is that teachers could have been less reticent to share their feelings of aggravation and to engage in critical discussions in the classroom, which could activate students and nurture social justice.

Despite this analysis, some fear of expressing strong emotions such as outrage by teachers may be justified from a social justice perspective as well. Threats to privilege can provoke anger that oppresses and reasserts the power of the teacher at the expense of students (Boler, 1989). However, fear of strong feelings can also stunt our understanding of the value of emotions in developing insight, compassion and social change. The need to develop our capacity to understand and manage complex components of emotion is underscored in these tensions.

In other examples above, teachers’ expectations of themselves to be in perfect control as authorities in the classroom seemed to create unnecessary emotional labour. Implicit in this analysis is that teachers must reflect on the tendency to impose standards on themselves that perpetuate an oppressive emotional climate in the demanding and complex work of college teaching. This is not meant to negate the need for appropriate self-reflection as part of teacher development; in fact, detailed reflection will be required to enhance teacher emotional intelligence and ease their emotional labour.

INTEGRATION AND ALIGNMENT OF TEACHER IDENTITY: A REMEDY FOR TEACHER FEELINGS OF AGGRAVATION

A surprising finding in this study of teacher feelings of aggravation was the strength of themes incorporating teachers’ valued goals and sense of authority in how they felt and what they did in class. Congruence among these aspects of teachers’ identities and the components of emotion in their classroom practice enabled teachers to regulate feelings of aggravation and make pedagogical choices that achieved their goals for the class. In effect, alignment of these features of emotional processing enabled teachers to lead the class in a direction they felt was important. This validation reinforced their leadership and role as teachers, providing support to their professional identity and igniting inspiration in their teaching.

Incongruence among teachers’ valued goals, sense of authority and emotional processes in class made those processes difficult to manage when teacher feelings of aggravation were activated. Aggravation or frustration consumed cognitive resources needed for effective pedagogy and undermined teacher confidence and leadership. Without greater alignment among the components of teacher emotions, the emotional labour required to suppress feelings of aggravation that arise from common classroom situations consumes teachers’ energy and may contribute to problems with teacher retention and burnout.

RECOMMENDATIONS

The use of video-recordings to capture teacher self-reflections on their emotions, including all the components of emotion, rendered rich qualitative data. This research method bears repeating as a valuable approach to gaining new insight on how to improve teaching and support teachers in their work.

Teachers can benefit by using feelings of aggravation as indicators of the need for reflection in relation to incongruencies among their valued goals, their understanding of their authority and their behaviours and instructional practices in the classroom, including teacher-student relationships. In their reflections teachers can search for teaching goals they authentically value, question their perceptions of authority and develop insights into how these interact with their emotions and responses and actions in the classroom. Aligning these aspects of their identity will enable them to lead their classrooms with integrity and inspiration.

Teacher reflections may be individual through journaling or self-recording on video. Collaborative reflection could involve colleagues or students to better understand possible resolutions. Professional development such as workshops or credited courses can guide reflection and facilitate the process of improving teacher emotional intelligence.

Indeed, the study of emotions at the personal or academic level can bridge the link between the personal and contextual or political aspects of teaching. This can offer direct benefit to teachers as they grow to integrate their personal and professional identities, reducing their emotional labour and empowering them to make their work inspiring to themselves and their students.

The hope would be that the integration of teacher identity would enable responsive and effective leadership in the classroom for the benefit of teacher and student development, including the promotion of emotional intelligence. In this way higher education may be able to provide the foundation for transformational emotional competencies that have the potential to facilitate social justice and build peace.



About the author

With a background in social work, Mary enjoyed over 30 years at Dawson College as a teacher, department chair and program coordinator in the Social Service Program, during which time she was also a writer in program evaluations and revisions. Her college experience includes being on the union executive, which led to chairing the gun control committee following the shooting at her college in 2006. That event motivated her to become active in initiatives for gun control and nonviolence, including the organization of an international conference on the role of education in youth and violence. During this time, she became convinced that increasing the emotional intelligence of future generations was vital to the creation of peace and that teachers were ideally positioned to lead this transformation. Her engagement in Performa underscored her respect for the challenges of teaching, and to earn her Masters, she took the opportunity to research teacher emotions in the classroom. She hopes her findings will support teachers in their role, help to build knowledge around teacher emotional intelligence, and inspire teachers to lead their students in visionary directions.

References

- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and Education*. Routledge.
- Bordo, S., & Jaggar, A. M. (1989). Introduction. In S. Bordo, & A. M. Jaggar (Eds.), *Gender/body/knowledge: Feminist reconstructions of being and knowing* (pp. 1-10). Routledge.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). Routledge.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (2015) Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Hlywa, M. (2021). *Exploring teacher emotions in the college classroom: A qualitative study* [master's thesis, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 183-201). Routledge.
- Keller, M. M., Chang, M., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labour in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology, Educational Psychology Sector*, 5.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Pekrun, R., & Perry, R.P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 120-141). Routledge.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2010). Emotions and social inequalities: Mobilizing emotions for social justice. In M. Zembylas, & P.A. Schutz (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 343-363). Springer.

QUE LA FORCE DES ESPACES COLLECTIFS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SOIT...

AU SERVICE DES CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DU COLLÉGIAL

*Claire Moreau
Nicole Bizier
Monique Allard
Debby Ann Philie
Angela Mastracci
Christine Gaucher*

Nul n'est sans savoir que le milieu collégial est frappé de plein fouet par une pénurie de main-d'œuvre sans précédent et un fort roulement de personnel. Cette situation touche particulièrement le personnel voué au conseil pédagogique, qui comprend actuellement près de 50 % de son effectif en emploi en situation d'insertion professionnelle. Dans ce contexte, un cercle vicieux s'installe dans les milieux : les départs massifs entraînent un roulement de personnel, le roulement de personnel amène une surcharge de travail pour les personnes qui restent causant ainsi un nouveau roulement de personnel. Le manque de temps, cause et conséquence d'une certaine perte de sens du travail influence alors la qualité de vie au travail des conseillères et des conseillers pédagogiques (CP). Le cumul de (trop) nombreux dossiers et cette surcharge de travail mettent une pression énorme sur les épaules du personnel qui reste, comme de celui nouvellement engagé.

De surcroît, la charge de travail des CP en poste et les départs réguliers ne permettent pas ce passage de témoin transmis à même le milieu de travail, créant ainsi une dilapidation sans précédent d'un savoir expérimentiel durement acquis par leurs pairs et par la socialisation professionnelle des CP. S'ajoute à cela un profond sentiment d'isolement ayant pris naissance lorsque les équipes de soutien pédagogique ont été (sur)sollicitées pour maintenir à flot les institutions d'enseignement supérieur, et ce, dès mars 2020, et dont les effets se font encore sentir.

Tout le monde souffre donc de cette situation :

- Les CP en insertion professionnelle ne bénéficient pas nécessairement du soutien de leurs pairs pour répondre à leurs besoins de formation, qu'il s'agisse de consolider des assises pédagogiques, de se former à l'accompagnement ou d'approprier leur nouveau milieu de travail et ses défis.
- Les CP d'expérience vivent une pression démesurée de performance et d'efficacité tout en n'ayant pas le temps de se former sur les enjeux pédagogiques (postpandémiques) de l'heure.
- Les milieux sont confrontés à la rareté des personnes disponibles pour former les CP en exercice et en formation dans le cadre de formations créditées ou non créditées.

Les milieux jonglent dangereusement pour éviter d'autres départs et maintenir une certaine stabilité dans leurs équipes dans le but d'assurer le soutien pédagogique du personnel enseignant.

Pour répondre à leurs besoins de développement professionnel formel (par des formations créditées et non créditées) et informel (par les pairs et par la socialisation professionnelle) et souffrant d'un manque de temps alarmant pour se soutenir mutuellement, des modèles inédits de formation continue non créditée ont émergé dans les milieux. Certains ont été mis en œuvre par les CP pour les CP, d'autres ont été pensés par des membres actives de la communauté des CP du milieu collégial et soutenus dans le cadre de l'élargissement de l'offre de formation de Performa.

SURVOL HISTORIQUE DE LA CRÉATION D'ESPACES COLLECTIFS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL POUR LES CP

Alors que les besoins sont criants dans les collèges et que les ressources sont limitées, contribuer à la création de moyens novateurs pour soutenir le développement professionnel des CP du réseau collégial est essentiel. Chercher un équilibre entre l'action, la réflexion et les relations entre CP devient donc une fin en soi. Sous forme d'espaces collectifs de développement professionnel, deux communautés d'apprentissage réunissant des CP selon des thématiques précises (soutien à la gestion de programme, insertion professionnelle) et des groupes de codéveloppement ont été mis en œuvre dans les milieux. Si les rencontres ont lieu sur le temps de travail des CP et toujours sur une base volontaire, c'est grâce à la collaboration, la collégialité et l'ouverture que les participantes et les participants ont pu construire leur confiance en leurs compétences et leur posture, et développer un fort sentiment d'appartenance à la communauté professionnelle des CP dans laquelle elles et ils évoluent.

La communauté d'apprentissage portant sur l'actualisation de programme a pour but de soutenir les CP dans le développement de compétences en accompagnement de la démarche d'actualisation de programme. Le groupe de codéveloppement est utilisé pour élucider des situations vécues au quotidien et reliées au processus lui-même. La communauté crée un moment de partage d'idées, d'expériences et de

réflexion tout en créant un réseau de partenaires qui reste au-delà des rencontres de la communauté. Enfin, les CP développent au fur et à mesure des rencontres une compréhension plus juste de leur identité professionnelle comme personne accompagnante de la démarche d'actualisation ainsi que des ressources pour assumer leur rôle de façon pertinente et satisfaisante.

La communauté d'apprentissage sur l'insertion professionnelle est toute jeune. Son but ultime vise à favoriser l'engagement et l'adaptation des personnes CP afin qu'elles puissent continuer de jouer leurs précieux rôles dans les collèges : conseiller, former, accompagner et innover. Dans cette perspective, la communauté d'apprentissage sur l'insertion professionnelle est un lieu d'échange entre CP pour réfléchir à plusieurs à des moyens de relever des défis communs. Dans l'absolu, elle cherche à améliorer l'efficacité dans les interventions locales des CP; en pratique, elle se révèle un catalyseur pour lutter contre l'isolement professionnel des CP.

Les groupes de codéveloppement sont nés d'un constat : le microprogramme de 2^e cycle en conseil pédagogique au collégial (une formation créditée de 15 crédits) répond à un besoin de formation pour certaines personnes, mais il n'est pas suffisant. Les CP ont besoin de plus, non seulement sur le plan des apprentissages, mais aussi sur le plan des échanges et du soutien pour s'insérer dans leur milieu. La solitude professionnelle et le besoin de poursuivre ses apprentissages les unes et les uns avec les autres sont forts. Organiser des moments d'échange empreints de respect et d'écoute dans le cadre de groupes de codéveloppement devient une évidence. Le format est le bon, le moment est idéal et la méthode a fait ses preuves auprès d'autres groupes

professionnels dans le milieu collégial. Les groupes de codéveloppement ont pris leur envol dans un projet pilote dès l'hiver 2021.

PORTRAIT DES COMMUNAUTÉS ET GROUPES DE CODÉVELOPPEMENT

Quatre actrices ont donc réfléchi aux besoins à combler et ont proposé des espaces collectifs de développement professionnel pour les CP. À force d'investissement, elles définissent le pouvoir d'action et de réflexion de ces espaces collectifs de développement professionnel auprès des CP à différents niveaux : d'abord et avant tout sur le développement de la posture de CP, sur la posture d'accompagnement de ces derniers, sur leur éthique professionnelle et sur leur rôle professionnel pas si simple à comprendre et à incarner, ensuite, sur l'être ensemble dans une démarche réflexive collective et individuelle.

Les prochaines pages présentent leur motivation et leurs ambitions. Leurs communautés et groupes de codéveloppement sont ensuite résumés dans une fiche informative, chacune d'elles a été présentée, sous forme d'affiche, dans le cadre du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC, 2023).

UNE COMMUNAUTÉ VOUÉE À L'ACTUALISATION DE PROGRAMME DANS LA PRATIQUE DES CP : FAIRE PREUVE D'HUMILITÉ PROFESSIONNELLE

Nicole Bizier pilote la communauté d'apprentissage sur l'actualisation de programme. Accompagner les CP dans cette démarche vient directement du désir de partager son expérience personnelle de CP ayant accompagné plusieurs programmes d'études dans différents contextes de gestion de programme.

De fait, cette communauté a pour but de soutenir les CP dans le développement de leur expertise d'accompagnement de la démarche d'actualisation. Elle permet ainsi d'explorer en profondeur des situations et des actions professionnelles afin d'identifier des façons différentes d'agir sur les difficultés qui surgissent inévitablement dans cette démarche. En même temps, la communauté cherche à faire émerger des gestes incontournables et des attitudes essentielles chez les CP dans l'accompagnement du personnel enseignant : écouter, questionner, reformuler, faire expliciter pour comprendre et, surtout, faire preuve d'humilité professionnelle, c'est-à-dire assumer son rôle tout en reconnaissant que l'expert du contenu est le personnel enseignant et le souligner.

Cette communauté a eu pour effet d'enrichir les connaissances de l'animatrice sur la didactique professionnelle et a permis de voir se dessiner un schème, celui de l'analyse d'une compétence.

PROBLÉMATIQUE

- Peu d'expérience de la démarche d'actualisation des programmes d'études (DAP) chez les personnes CP;
- La majorité d'entre elles n'ont pas participé à une telle démarche;
- Changement très important : une démarche qui s'étend sur plus d'une année avec des cycles d'évaluation de l'implantation.

OBJECTIFS

- Soutenir des CP dans l'accompagnement du personnel enseignant dans la DAP;
- Faire émerger les schèmes d'action que possèdent des CP expérimentés et les intuitions des CP non expérimentés;
- Voir comment introduire ces schèmes et ces intuitions dans une formation de conseil pédagogique au collégial.

STRATÉGIES

- Communauté d'apprentissage;
- Groupe de codéveloppement;
- Rencontres régulières (aux trois semaines) en ligne;
- Mise en discussion d'une situation de DAP amenée par une participante;
- Enregistrement des rencontres permettant la remise des résultats des discussions aux participantes sous la forme d'un schéma.

QUELQUES SITUATIONS EXPLORÉES

- Résistance à l'analyse fine d'une compétence et au soutien de la personne CP;
- Identification des compétences pour les stages;
- Épreuve synthèse de programme;
- Double seuil de réussite;
- Anticipation de conflits de valeurs dans les choix des milieux de stage.

EXEMPLE D'UN SCHÈME D'ACTION DE L'ANALYSE D'UNE COMPÉTENCE

- Préparation à l'accompagnement des CP
 - Appropriation de la terminologie de l'approche centrée sur le développement de compétences (ACDC);
 - Appropriation de la taxonomie des objectifs d'apprentissage;
 - Connaissance des caractéristiques du personnel enseignant et des enjeux de l'actualisation.
- Étape préalable à l'analyse des compétences avec les personnes enseignantes
 - Familiarisation avec l'ACDC;
 - Explication du but de l'analyse d'une compétence;
 - Explication de son rôle comme CP.
- Règles d'action
 - Choix d'activité pour favoriser une représentation commune de la compétence;
 - Démontrer ou décrire des tâches authentiques permettant d'évaluer le développement de la compétence;
 - Documenter les échanges.
- Attitudes d'accompagnement
 - Accompagnement socioconstructiviste;
 - Habileté de communication;
 - Non-directivité et humilité.
- S'il y a présence de résistance
 - Reconnaissance de la nécessité de la résistance dans le processus de changement;
 - Écouter et faire expliciter cette résistance.

INDICES DE TRANSFERT DANS LA PRATIQUE

- Agir autrement : *Je sais davantage ce que je dois faire;*
- Penser différemment : *J'anticipe des enjeux et je m'y prépare;*
- Ressentir consciemment : *J'ai moins peur des résistances, j'écoute ce que la personne a à dire;*
- Interagir de façon éthique : *Je valorise l'expertise des personnes enseignantes.*

UNE COMMUNAUTÉ VOUÉE À L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES CP : INVESTIR SA VITALITÉ PROFESSIONNELLE

Monique Allard est à la tête de la communauté d'apprentissage travaillant à l'insertion professionnelle des CP du collégial. Elle voit dans sa contribution à la communauté plus large des CP un certain alignement des astres entre les besoins identifiés sur et par le terrain, ses propres intérêts pour le développement professionnel des CP et, surtout, son désir de partager son expérience pour soutenir les CP en insertion professionnelle dans un milieu en mouvement. Si elle perçoit sa communauté comme une suite de moments collectifs de ressourcement professionnel et de moments de réflexion sur les rôles des CP, entre autres, elle définit ces moments de pauses pédagogiques pour faire le vide et pour faire le plein comme un moyen d'investir pleinement sa vitalité professionnelle de CP.

SITUATION DE DÉPART

- Renouvellement de plus de 50 % des CP dans le réseau collégial;
- Défis importants rencontrés par les CP lors de leur arrivée en fonction;
- Besoin de soutien quant à leur développement professionnel afin de pouvoir jouer pleinement leurs rôles.

QUESTION GÉNÉRALE

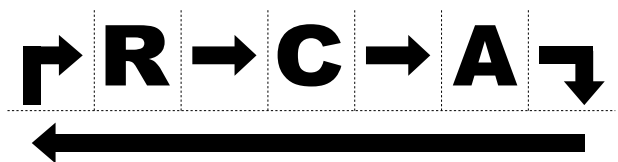
- À titre de personne conseillère pédagogique, comment prendre sa place, toute sa place et juste sa place dans son collège et aux côtés du personnel enseignant?

QUELQUES QUESTIONS SOULEVÉES LORS DES ATELIERS MENSUELS

- Comment favoriser la dynamique de confiance dans un projet collectif?
- Comment accompagner les personnes enseignantes lors d'un changement?
- Quelles sont les stratégies pouvant favoriser l'adaptation et l'engagement des CP novices ou expérimentés?
- Comment les personnes CP en intégration professionnelle au collégial peuvent développer leur pouvoir d'influence?
- Dans quelles situations les personnes CP peuvent utiliser leur pouvoir d'influence?

PISTES DE RÉFLEXION ENTOURANT L'AGIR PROFESSIONNEL DES PERSONNES CP

- RECEVOIR = Recueillir les informations nécessaires provenant des sources disponibles;
- CHOISIR = Faire des choix éclairés à partir d'éléments connus et inconnus;
- AGIR = Passer à l'action afin de tester le projet imaginé au départ;
- BOUCLE AUTORÉGULATION = Revenir à la case de départ à partir des nouvelles informations recueillies sur le terrain;
- Repasser dans la boucle afin d'apporter des ajustements au projet initial;



QUELQUES CONSTATS À LA SUITE DES ATELIERS

- Une meilleure compréhension des rôles à jouer par les CP au collégial;
- Une meilleure représentation des situations professionnelles dans lesquelles les CP interviennent;
- La découverte de différents types d'intervention avec le personnel enseignant;
- Le soutien des pairs du réseau grâce au partage d'expertise et aux échanges de ressources;
- Une réflexion entourant sa posture d'accompagnement et ses pratiques actuelles.

DES GROUPES DE CODÉVELOPPEMENT POUR ET PAR LES CP : ENTRER EN INTIMITÉ PROFESSIONNELLE

Debby Ann Philie et Angela Mastracci ont mis en place les groupes de codéveloppement professionnel pour les CP du réseau collégial non seulement dans le but de donner au suivant, mais surtout avec la croyance à la fois dans le bienfondé de la méthode du codéveloppement et dans l'intelligence collective qui émane d'un groupe en travail. Elles nomment d'ailleurs les trois valeurs fondamentales associées au codéveloppement comme pierre angulaire de la réussite dans cette aventure : (1) l'entraide qui développe des habiletés d'écoute et guide vers la bienveillance (2) le respect qui développe des habiletés d'ouverture, de non-censure et de non-jugement les unes et les uns avec les autres et (3) l'engagement qui développe la passion et l'élan pour déployer un certain leadership d'accompagnement dans les milieux.

En ce sens, toute personne qui participe à un groupe de codéveloppement est susceptible d'entrer en intimité professionnelle avec d'autres CP, créant ainsi une communauté fondée sur la bienveillance, l'écoute active et le questionnement réfléchi et réflexif.

IMPULSION DE DÉPART

- Le besoin des CP du réseau d'avoir un espace commun leur permettant d'apprendre les uns des autres afin d'améliorer leur pratique et la conviction que le codéveloppement professionnel peut répondre à ce besoin.

OBJECTIF

- Permettre aux CP de développer et de consolider leurs compétences dans un cadre structuré et collaboratif, arrimé à leurs besoins, tout en favorisant l'intégration et le transfert des apprentissages et des compétences dans leur milieu.

MÉTHODE DU CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

- Le codéveloppement professionnel est une méthode structurée de consultation qui porte sur des problématiques, des préoccupations ou des projets exposés à tour de rôle par les CP participants.
- Chaque CP participant exerce le rôle de consulté et celui de consultant, en étant guidé pour ce faire par le CP animateur.

SUJETS TRAITÉS

- Les sujets traités concernent tous l'identité professionnelle de CP et l'accompagnement dans des contextes différents : l'insertion professionnelle, la gestion de programmes, le développement de projets pédagogiques (réussite, recherche, stages et autres), etc.

MODALITÉS DE PARTICIPATION

- Ouvert à tous les CP de l'enseignement régulier des collèges francophones et des collèges anglophones;
- Nombre maximal de 10 CP participants par groupe;
- 2 CP animateurs par groupe;
- Engagement d'un an, à raison de 6 rencontres d'une durée de 3 heures chacune, entre octobre et mars;
- Rencontres en ligne et sur le temps de travail;
- Signature et remise du contrat d'engagement, incluant l'accord du supérieur immédiat;
- Formation de base sur le codéveloppement professionnel fournie à même la première rencontre avec une préparation préalable;
- Participation à l'évaluation du projet à la dernière rencontre;
- Aucuns frais pour les CP participants et les CP animateurs.

RETOMBÉES DANS LA PRATIQUE DES CP

- Mieux se connaître comme professionnels en renforçant leur identité professionnelle, ce qui favorise la confiance en soi et contribue à un sentiment d'efficacité personnelle et de bien-être au travail;
- Se construire un réseau professionnel, brisant l'isolement et créant des synergies, ce qui favorise les collaborations;
- Consolider leurs modèles d'action, ce qui favorise la qualité et l'efficacité de leurs interventions;
- Développer leur engagement, ce qui favorise le déploiement de leur leadership pédagogique au sein de leur collège.

CONCLUSION

Lorsqu'il est question de l'avenir de ces espaces collectifs de développement professionnel pour les CP et des défis que les milieux doivent encore relever, il semble qu'il reste encore du travail à faire au regard du renouvellement des équipes dans les programmes, ainsi que de l'accompagnement du nouveau personnel enseignant et conseiller pédagogique. Il faut donc s'assurer d'offrir continuellement du soutien pédagogique tant aux individus qu'aux équipes sous toutes les formes possibles.

L'insertion professionnelle des nouvelles et nouveaux CP est un perpétuel recommencement. Si la formation initiale au conseil pédagogique est bel et bien absente du paysage, il n'en reste pas moins que la formation des CP et la construction d'une identité professionnelle solide est un enjeu vécu et documenté à différents niveaux. Il semble qu'une portion de libération d'espace-temps pédagogique devrait être largement distribuée dans les milieux et pourrait aider à créer davantage de liens significatifs entre CP, avec le personnel enseignant et pour le bien de toute la communauté collégiale. Laisser aux CP la décision d'habiter ces espaces collectifs de développement professionnel permettra non seulement de faciliter le transfert des apprentissages (s'exprimer, poser des questions) dans leur pratique directe, mais surtout d'être à l'écoute active de soi, des autres et du milieu pour favoriser le développement institutionnel et répondre au mieux aux besoins identifiés par le milieu.



À propos des autrices*

Claire Moreau est professeure adjointe en enseignement supérieur à la Faculté d'éducation de l'UdeS et responsable du microprogramme de 2^e cycle en conseil pédagogique au collégial de Performa.

Nicole Bizier a été enseignante (20 ans) et conseillère pédagogique (10 ans) au collégial. Elle est chargée de cours à Performa depuis l'an 2000 et a dirigé *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial* publié dans la Collection Performa.

Monique Allard est conseillère pédagogique au collégial depuis plus de 20 ans et chargée de cours à Performa, où elle accompagne le développement professionnel du personnel pédagogique.

Debby Ann Philie est conseillère pédagogique en provenance des collèges à Performa depuis 2023, rattachée au Cégep Gérald-Godin depuis 2010 où elle a été responsable des dossiers de la réussite, du perfectionnement et du développement institutionnel.

Angela Mastracci est conseillère pédagogique répondante locale Performa retraitée du Cégep Marie-Victorin, consultante, formatrice et membre de l'Association québécoise de codéveloppement professionnel (AQCP).

Christine Gaucher est conseillère pédagogique et chargée de cours à Performa depuis une quinzaine d'années. Elle a participé à la mise sur pied des communautés d'apprentissage.

* Les autrices tiennent à remercier toutes les personnes qui ont contribué au financement des communautés d'apprentissage et qui se sont engagées dans l'organisation des groupes de codéveloppement professionnel pour et par les CP.

Cadres de références

Communauté vouée à l'actualisation de programme dans la pratique des CP

Arsenault, L. (2020). *Catégories et indices de transformation en GCP à l'ACCQ* [essai de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17010>

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoir-Zajc (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n1-rse3870/043985ar/>

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.

Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*. De Boeck Supérieur.

Payette, A. et Champagne, C. (2010/1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Raisky, C., Loncle, J-C (1993). Didactiser les savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques. Dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*, (p. 339-366). Édition du CRP.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 3(36), 9-16.

Vergnaud, G. (2011). Le concept de schème. Dans P. Pastré (dir.) *La didactique professionnelle. Approche anthropologique de développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.

Communauté vouée à l'insertion professionnelle des CP : investir sa vitalité professionnelle

St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Gaëtan Morin éditeur.

Groupes de codéveloppement pour et par les CP

Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Sabourin, N. et Lefebvre, F. (2017). *Collaborer et agir mieux et autrement. Guide pratique pour implanter des groupes de codéveloppement professionnel*. Éditions Sabourin Lefebvre.

APPRENDRE COMMENT APPRENDRE POUR CROIRE QU'ON PEUT APPRENDRE

L'IMPORTANCE DE CONSTRUIRE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE LA RELÈVE ÉTUDIANTE AUTOUR D'UN ÉTAT D'ESPRIT DE CROISSANCE

Andy Van Drom

Toutes les activités humaines sont influencées par le contexte social dans lequel elles se déroulent et il en va de même pour l'enseignement et l'apprentissage. Ce constat peut expliquer pourquoi la motivation scolaire, pourtant un « aspect fondamental du processus éducatif » (Ménard, 2023, p. 29) bien documenté, demeure un sujet de recherche et de questionnement pédagogique d'actualité que les chercheurs et les pédagogues revisitent continuellement – un cours du DESS en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial offert par Performa y est d'ailleurs consacré. Dans ce texte, la réflexion proposée sur la motivation s'ancre plus spécifiquement dans le contexte postpandémique auquel fait face la relève étudiante au collégial.

En effet, d'une façon ou d'une autre, cette pandémie a affecté toutes les personnes apprenantes évoluant au sein des différents paliers du système scolaire québécois en 2020 et en 2021, et ses répercussions continueront donc à se faire sentir au niveau collégial dans les années à venir. Tandis qu'une multitude d'études et de rapports concernant l'expérience étudiante (incluant la motivation scolaire) pendant la pandémie est désormais disponible (p. ex., Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2023; Fédération étudiante collégiale du Québec, 2021), les données probantes au sujet des pratiques pédagogiques issues du contexte postpandémique sont encore peu nombreuses.

Dans son rapport sur la réussite, la Fédération des cégeps souligne à cet égard que ce sont les pratiques pédagogiques qui nourrissent la motivation qui sont les plus susceptibles d'avoir un effet important sur les personnes étudiantes. Elle précise que « déployer de façon plus étendue de telles pratiques au sein des cégeps apparaît crucial » (Fédération des cégeps, 2021, p. 15). Mon essai de maîtrise (Van Drom, 2023a) sur lequel s'appuie cet article cherche à y faire une modeste contribution.

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE

Plus spécifiquement, la problématique sur laquelle repose l'étude réalisée dans le cadre de ma maîtrise en enseignement supérieur au collégial prend racine dans les observations informelles que j'ai pu faire en enseignant l'anglais langue seconde à la formation générale au Cégep Limoilou (Québec), ainsi que dans les propos que les personnes étudiantes m'ont rapportés. *L'anglais n'est pas ma force* ou, au contraire, *l'anglais me vient intuitivement* : voici deux commentaires que j'entends souvent quand des personnes étudiantes m'expliquent leur manque de motivation en début de session. Dans les deux cas, ces personnes étudiantes ont une idée préconçue de leur aptitude à apprendre l'anglais qui affecte négativement leur motivation.

Ainsi, j'ai été sensible au manque de motivation qu'éprouvent certaines personnes étudiantes avant même de commencer le cours et qui me semblait en lien avec la croyance qu'elles ne seraient pas en mesure d'améliorer leur capacité à apprendre l'anglais langue seconde, par exemple parce qu'elles perçoivent que ce n'est pas un « talent » dont elles disposent ou, au contraire, parce qu'elles considèrent qu'elles n'ont plus grand-chose à apprendre. Des observations semblables ont été rapportées dans la littérature (Bélec, 2018; Leriche et al., 2015). En effet, cette attitude ne se limite pas à l'apprentissage de l'anglais ni des langues; beaucoup de compétences, toutes disciplines confondues, sont considérées comme des « talents » par les personnes étudiantes, même si en pédagogie, cette conception simpliste a été abandonnée au profit d'une conception plurifactorielle depuis longtemps (Frenkel et Déforge, 2014).

Le contexte postpandémique actuel dans lequel évolue la relève étudiante semble exacerber certains défis inhérents aux études collégiales, notamment en ce qui a trait au métier étudiant et à sa dimension émotionnelle, plus spécifiquement en lien avec la transition secondaire-collégial, qui subit les conséquences des opportunités et des

situations d'apprentissage manquées ou modifiées au cours des dernières années. Ainsi, les façons altérées de recevoir des enseignements et des rétroactions au secondaire auraient pu mener certaines personnes à développer une vision fossilisée de leurs compétences, les voyant plutôt comme des talents sur lesquels elles n'ont pas ou peu d'agentivité.

La transition secondaire-collégiale va au-delà du simple passage d'un ordre d'enseignement à un autre : le changement de paradigme sous-jacent comporte de nombreux défis d'adaptation et d'ajustement (De Clercq, 2019). Cette situation d'adaptation entraîne à son tour des répercussions sur la motivation des personnes étudiantes, les perceptions qu'elles ont de leur compétence et de leur assiduité (Vezeau, 2007). De plus, cette transition s'inscrit « dans un contexte où le passage vers l'âge adulte s'allonge et où l'adulte en émergence vit une période exploratoire sur le plan identitaire » (CAPRES, 2020, p. 1).

Comme le souligne le CSE (2023), pendant la pandémie, la communauté étudiante n'a pas pu vivre de la même façon les relations sociales et pédagogiques. Il est probable que la situation d'isolement et d'incertitude qu'elle a vécue ait eu des répercussions négatives sur l'exploration identitaire des personnes étudiantes et qu'elle ait pu, entre autres, augmenter leur anxiété liée aux études. Il n'est alors pas étonnant que parmi les personnes ayant répondu à une enquête du CSE (2023), 23 % font mention d'un manque de motivation en lien avec l'enseignement qu'elles ont reçu en temps de pandémie.

Pour mieux comprendre pourquoi des perceptions positives autant que négatives de leur compétence peuvent mener à un manque de motivation de la part des personnes étudiantes, je me suis alors tourné vers le concept d'état d'esprit (*mindset*) dans les travaux de la psychologue Carol Dweck. Cette piste m'a paru particulièrement intéressante en raison du potentiel émancipateur d'un état d'esprit orienté positivement. J'ai alors voulu concevoir une pratique pédagogique inclusive prenant appui sur un cadre conceptuel robuste et ayant le potentiel d'accroître la

motivation de l'ensemble des personnes étudiantes en leur faisant prendre conscience de leur capacité d'apprentissage par le biais de leur aptitude métacognitive.

VERS UNE CONCEPTION DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE POUR LA RELÈVE ÉTUDIANTE

LA MOTIVATION

Viau (1994, 2009) a proposé un modèle de la dynamique motivationnelle qu'il a adapté aux différents niveaux scolaires dans un contexte québécois. Ce modèle stipule que la motivation se construit, se déconstruit et se reconstruit au fil des expériences d'apprentissage; il ne s'agit donc pas d'un état inné immuable, mais plutôt d'un processus dynamique qui implique non seulement la personne et son comportement, mais aussi l'environnement dans lequel elle évolue. Il s'agit d'un constat primordial, car c'est en raison de ce caractère dynamique que les pédagogues sont en mesure d'agir afin d'accroître la motivation scolaire des personnes étudiantes.

À ce sujet, Viau (2009) souligne l'importance du contexte pédagogique, par le biais des stratégies pédagogiques mises en place par la personne enseignante, dans la modulation de la motivation à apprendre des personnes étudiantes. Les activités pédagogiques influencent ainsi les perceptions des personnes étudiantes concernant la valeur de la tâche, leur compétence à accomplir la tâche et la contrôlabilité de la tâche. Des perceptions positives favorisent alors l'engagement cognitif et la persévérance – les manifestations de la motivation – et des perceptions négatives y nuisent (voir Figure 1, page suivante).

Dit autrement, la motivation, c'est « vouloir faire », l'engagement, c'est « faire » et la persévérance, c'est « continuer à faire » (Cabot et Dagenais, 2016). Ainsi, la recherche confirme que la personne étudiante qui perçoit positivement sa compétence à accomplir une tâche aborde cette tâche « avec plus de confiance, manifeste plus

d'intérêt, travaille plus fort, fait davantage usage de ses stratégies cognitives et métacognitives, persévère plus longtemps et accroît ses efforts pour résoudre les problèmes » (Vezeau, 2007, p. 3). En contraste, les personnes étudiantes qui se perçoivent comme n'étant pas compétentes à accomplir la tâche s'investissent moins et sont plus enclines à se désengager, voire à abandonner. Selon Blackwell et al. (2007), cette remise en question de sa compétence se manifeste surtout lors d'activités comportant une incertitude élevée ou représentant un défi important. Il n'est donc pas surprenant d'observer ce type de comportement au collégial, dû à l'adaptation requise de la personne étudiante pour faire face aux ruptures sur le plan éducatif et social qui accompagnent la transition interordres (De Clercq, 2019), d'autant plus dans le contexte postpandémique.

LES ÉTATS D'ESPRIT

Ces observations m'ont amené à m'intéresser au concept des états d'esprit de Dweck (2010) puisqu'il me paraît intimement lié aux problèmes évoqués. De nombreuses études ont examiné la théorie des états d'esprit de Dweck et ont trouvé des preuves solides de leur pertinence pour la motivation, l'apprentissage et la réussite des personnes apprenantes (voir, par exemple, Blackwell et al., 2007; Lou et Noels, 2017; Yeager et Dweck, 2012). Dweck (2010) suggère que les individus ont des croyances qui encadrent la façon dont ils perçoivent et expliquent leur monde social. Ces états d'esprit peuvent les amener à considérer leurs qualités personnelles comme fixes (état d'esprit fixe) ou malléables (état d'esprit de croissance), ce qui les motive à penser, à ressentir et à agir différemment. Les personnes qui manifestent un état d'esprit fixe ont tendance à attribuer leurs échecs à un manque d'intelligence ou de talent et sont susceptibles de douter de leur capacité à s'améliorer (Blackwell et al., 2007). Pour protéger leur estime de soi, elles ont tendance à éviter ces situations menaçantes, car elles pourraient confirmer leur manque d'aptitude. Dans cette situation, elles se sentent donc plus impuissantes et anxieuses.

En revanche, les personnes qui adoptent un état d'esprit de croissance attribuent l'échec à leur

propre effort et sont plus enclines à travailler plus fort parce qu'elles croient qu'elles peuvent améliorer leurs compétences en y mettant l'effort requis. Elles considèrent les défis comme des opportunités d'apprentissage et restent donc plus optimistes et persèverent plus longtemps (Blackwell et al., 2007). Les personnes étudiantes qui rapportent un manque de motivation en raison de leur perception d'une impossibilité d'apprendre semblent donc avoir en commun le fait qu'elles font preuve d'un état d'esprit fixe. En conséquence, si les personnes apprenantes croient qu'elles peuvent s'améliorer grâce à leurs efforts investis (état d'esprit de croissance) plutôt que de s'en remettre à leurs perceptions subjectives de talent ou d'intelligence (état d'esprit fixe), elles sont plus motivées et réussissent mieux (Lou et Noels, 2021). Il est évident qu'une telle attitude peut bénéficier à toutes les personnes étudiantes du collégial.

LA MÉTACOGNITION

Pour adopter une telle posture, il me semble primordial que les personnes étudiantes aient de bonnes compétences métacognitives afin de comprendre comment améliorer leur compétence dans le but de croire qu'elles sont en mesure de

le faire. Il s'agit ici du cœur de ma recherche, soit de mieux comprendre comment les activités pédagogiques favorisant la métacognition peuvent agir comme levier pour faciliter l'adhésion à un état d'esprit de croissance par tous et toutes sans égard à leur profil étudiant, et ce, afin d'éviter la démotivation ou le désengagement de la population étudiante.

Par ailleurs, Pintrich (2000) affirme que les attentes de réussite, la valeur accordée à la tâche et la réaction affective de la personne étudiante par rapport à une activité pédagogique sont en lien avec les stratégies métacognitives qu'elle met en place, car, pour qu'elle fasse appel à ses stratégies d'apprentissage ou les développe, la personne étudiante doit être motivée à le faire. La métacognition constitue donc une interface entre la personne étudiante et l'activité pédagogique à accomplir (Efklides, 2008). À cet égard, Vallin (2019) conclut que l'intégration d'activités pédagogiques agissant sur la métacognition dans les contenus d'un cours en enseignement supérieur peut influencer positivement la capacité métacognitive des personnes étudiantes en seulement cinq semaines, ce qui en fait une pratique pédagogique efficace et intéressante au collégial,

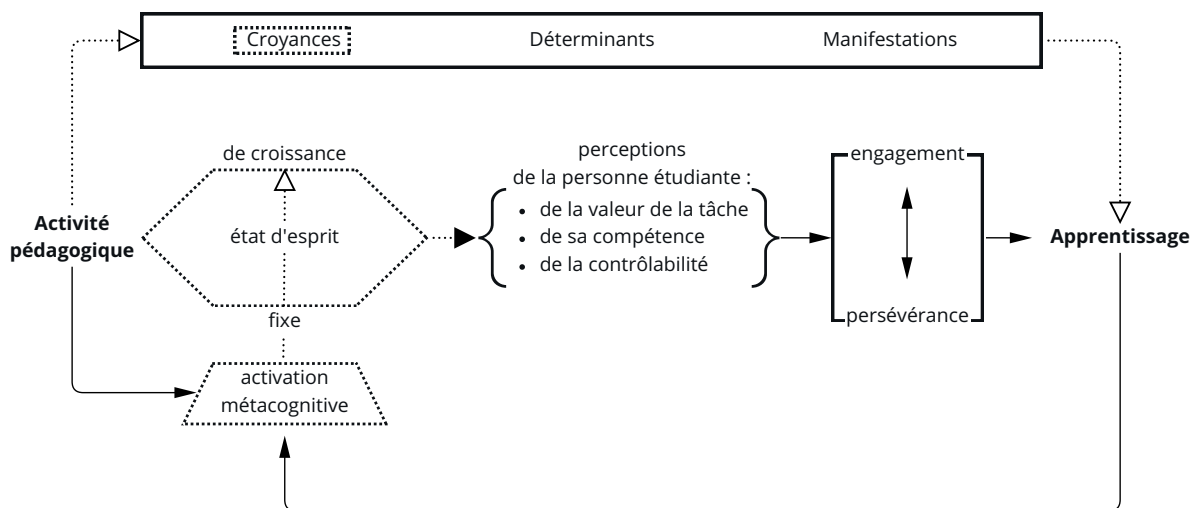


Figure 1. Cadre conceptuel de la dynamique motivationnelle rendant compte de l'apport des expériences métacognitives et des états d'esprit langagiers (proposé à partir de Viau, 2009)

Note. Dans le schéma, les lignes pleines représentent les interrelations présentées par Viau (2009), tandis que les lignes pointillées indiquent les éléments nouvellement introduits.

où une session typique compte 15 semaines. Les activités visant à favoriser la métacognition que j'ai conçues à cet effet sont décrites dans Van Drom (2023b).

REPENSER LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE POUR LA RELÈVE ÉTUDIANTE

Dans un désir de mieux comprendre l'enjeu, j'ai intégré les concepts d'aptitude métacognitive (Efklides, 2008) et d'états d'esprit (Dweck, 2010) à la dynamique motivationnelle de Viau. Selon Viau (2009), la motivation est « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (p. 12). Je propose, dans ma relecture de la dynamique motivationnelle, que ce sont en fait les croyances générales qu'entretient la personne étudiante en lien avec sa capacité à développer une compétence – soit les états d'esprit – qui alimentent les perceptions qu'ont les personnes étudiantes de leur compétence à accomplir une activité d'apprentissage spécifique, de la valeur de cette activité et du contrôle qu'elles peuvent exercer en l'accomplissant. En d'autres mots, les croyances qu'entretient la personne étudiante par rapport à sa capacité de s'améliorer sont le résultat des perceptions que la personne a d'elle-même en tant qu'étudiante; ces croyances sont préalables aux perceptions qu'elle a de sa compétence, de la contrôlabilité et de la valeur de l'activité pédagogique (voir Figure 1).

Bref, une personne qui adopte un état d'esprit de croissance est susceptible d'avoir une perception plus positive des facteurs motivationnels relatifs aux activités pédagogiques; une personne qui a un état d'esprit fixe en aura une perception négative (Kirschner et Hendrick, 2020). Cet état d'esprit sous-jacent se manifeste avant même que la personne étudiante soit exposée à une activité pédagogique spécifique, tel qu'illustré par les comportements décrits plus haut, observés en début de session avant le début de la séquence d'apprentissage. Cet état d'esprit peut être

consolidé et orienté vers la croissance à travers la mise en place d'activités pédagogiques rendant explicite le processus métacognitif. Ensemble, tous ces concepts font partie intégrante de la dynamique motivationnelle des personnes étudiantes telle qu'elle est présentée dans la Figure 1.

ÉTUDE EXPLORATOIRE

Dans l'étude que j'ai menée (Van Drom, 2023a), j'ai examiné si, en conformité avec le modèle conceptuel proposé, les activités métacognitives pouvaient augmenter l'état d'esprit de croissance des personnes étudiantes et conduire à une motivation accrue. Au cours de la session, une augmentation statistiquement significative des compétences métacognitives, de l'état d'esprit de croissance (par opposition à l'état d'esprit fixe) et de la motivation des personnes étudiantes a été observée. Les corrélations démontrées dans l'analyse des données quantitatives, triangulées avec les données qualitatives d'entrevues semi-dirigées, suggèrent que l'activation métacognitive a un impact positif sur l'état d'esprit de croissance, qui peut agir comme un facteur médiateur et, à son tour, influencer positivement la motivation des personnes étudiantes. Ce constat est cohérent avec l'observation de Kirschner et Hendrick (2020) selon laquelle les expériences d'apprentissage positives, telles que les activités métacognitives dans cette étude (décrites de façon détaillée dans Van Drom, 2023b), sont une source de motivation scolaire.

En outre, les recherches antérieures fournissent une base solide pour théoriser les relations entre la métacognition, les états d'esprit et la motivation suggérées par les corrélations statistiques. À cet égard, il est important de noter que des études récentes ont montré que les états d'esprit peuvent influencer la motivation scolaire des apprenants (Lou et Noels, 2021; Yeager et al., 2019). D'autres études dans ce domaine (p. ex. Tinkel, 2022) ont établi des liens entre les stratégies d'apprentissage (y compris celles de nature métacognitive) et l'état d'esprit. Ces résultats confirment les conclusions d'autres études en psychologie de l'éducation qui ont montré que l'évolution de l'état d'esprit des personnes apprenantes est liée à l'évolution

de leur motivation, de leur niveau d'engagement en classe et, en fin de compte, de leur réussite (par exemple, Yeager et al., 2019). Il convient de mentionner que d'autres facteurs aussi variés que l'intérêt personnel, la valeur perçue de la tâche et du matériel, l'effort et les stratégies d'autorégulation peuvent, bien entendu, être des covariants dans la relation entre l'état d'esprit et la motivation et ne devraient pas être négligés dans la conception d'activités pédagogiques.

CONCLUSION

À la lumière des constats de la littérature, l'analyse des données quantitatives et qualitatives de l'étude exploratoire faisant l'objet de mon essai de maîtrise suggère que le cadre conceptuel présenté dans cet article est prometteur pour expliquer les interrelations entre la métacognition et les états d'esprit langagiers, et ce, au sein de la dynamique motivationnelle.

Comme le souligne Lamb (2017), il est certes opportun de comprendre les processus motivationnels en jeu dans la relation pédagogique, mais les équipes de recherche en motivation devraient également faire avancer le domaine par le biais d'interventions empiriques fondées sur la théorie, en travaillant avec des pédagogues pour les aider à rendre leur pratique plus motivante. C'est ce que j'ai tenté de faire dans le cadre de mon étude, où j'avais le double rôle d'enseignant-chercheur. D'après Lamb (2017), ce type d'étude holistique doit être encouragé, car il offre les preuves les plus convaincantes en ce qui a trait à la dynamique motivationnelle en éducation. Ce chercheur remarque d'ailleurs qu'il n'est pas nécessaire que ces études soient à grande échelle, tant que l'intervention elle-même est théoriquement solide, qu'elle est mise en œuvre de manière cohérente et que des procédures statistiques appropriées sont utilisées pour un examen faisant autorité des interventions de motivation. Je souhaite ainsi encourager tout le personnel pédagogique des collèges à concevoir et à expérimenter des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la métacognition, l'état d'esprit de croissance et la motivation de leur population étudiante.

Au chapitre des implications pédagogiques, il s'avère que l'implantation d'une pratique pédagogique relativement simple, soit l'insertion d'activités visant à favoriser la métacognition dans la séquence d'apprentissage, peut avoir des répercussions positives et statistiquement significatives sur l'aptitude métacognitive, l'état d'esprit et la motivation des personnes étudiantes. Les données qualitatives confirment que les personnes étudiantes perçoivent la valeur de cette pratique et évaluent positivement ses apports. Il s'agit d'une pratique inclusive qui peut bénéficier à toutes les personnes étudiantes, sans égard à la discipline enseignée, en les incitant à atteindre leur plein potentiel, ce qui est ainsi propice à favoriser la réussite étudiante dans un contexte postpandémique. J'espère avoir démontré qu'il est important pour les personnes enseignantes de non seulement porter une attention à la didactique disciplinaire, mais également aux stratégies d'apprentissage et, plus particulièrement, celles liées à la métacognition. Ces stratégies peuvent constituer un moyen efficace pour favoriser la croyance des personnes étudiantes qu'elles sont en mesure d'apprendre (et de réussir) et, ainsi, augmenter leur motivation. Comme l'ont témoigné les personnes étudiantes participant à mon étude, ces activités et stratégies leur ont permis d'apprendre comment apprendre, ce qui les a amenés à croire davantage qu'elles peuvent apprendre.



À propos de l'auteur

Andy Van Drom enseigne l'anglais, langue seconde, et la linguistique depuis 2005, d'abord à l'Université Laval, puis, depuis 2012, au Cégep Limoilou. Après avoir terminé des études doctorales en linguistique, il vient de compléter une maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial avec Performa. Andy a publié quatre manuels chez Pearson ERPI et a développé plusieurs ressources éducatives libres en format numérique. Son grand intérêt pour la pédagogie l'a d'ailleurs mené à travailler avec Profweb (désormais Éductive) en 2017 et avec l'AQPC en 2021, deux mandats qui se poursuivent. Son désir continu d'innover en pédagogie lui a valu la Mention d'honneur de l'AQPC, le prix *EF Excellence Award in Language Teaching* et le Prix du personnel engagé de Forces Avenir.

Références

- Bélec, C. (2018). L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 15-21.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. et Dweck, C. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78, 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Cabot, I. et Dagenais, A. (2016). Motivation scolaire. *Bulletin de la documentation collégiale*, 17. <https://educq.info/xmlui/handle/11515/34670>
- CAPRES. (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. <http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2023). *L'expérience collégiale en temps de pandémie : points de vue étudiants : rapport*. <https://educq.info/xmlui/handle/11515/38786>
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116.
- Dweck, C. (2010). *Changer d'état d'esprit : une nouvelle psychologie de la réussite*. Mardaga.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-Regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Fédération des cégeps. (2021). *La réussite au cégep. Regards rétrospectifs et prospectifs*. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2021/05/la-reussite-au-cegep-enjeux-et-pistes-daction-mai-2021-l.pdf>
- Fédération étudiante collégiale du Québec. (2021). *Derrière ton écran. Une enquête de la fecq sur les impacts de la Covid-19 sur la condition étudiante au collégial*. <https://educq.info/xmlui/handle/11515/38058>
- Frenkel, S. et Deforge, H. (2014). Métacognition et réussite scolaire : Perspectives théoriques. Dans C. Gireaudeau et G. Chasseigne (dir.), *Psychologie, éducation et vie scolaire* (p. 87-113). Éditions Publibook Université.
- Kirschner, P. A. et Hendrick, C. (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge.
- Lamb, M. (2017). The Motivational Dimension of Language Teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Leriche, J., Walczak, F. et Gravel, C. (2015). Au-delà de la réussite scolaire : comment intéresser les étudiants à notre discipline? *Pédagogie collégiale*, 28(3), 16-22.
- Lou, N. et Noels, K. (2017). Measuring Language Mindsets and Modeling Their Relations With Goal Orientations and Emotional and Behavioral Responses in Failure Situations. *The Modern Language Journal*, 101(1), 214-243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Lou, N. et Noels, K. (2021). Growth, Fixed and Mixed Mindsets: Mindset System Profiles in Foreign Language Learners and Their Role in Engagement and Achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(3), 607-632. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000401>
- Ménard, L. (2023). À la recherche de pratiques motivantes. *Pédagogie collégiale*, 36(2), 28-38. <https://educq.info/xmlui/handle/11515/38766>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Tinkel, I. (2022). The Interconnectedness of Mindset and Learning Strategies: How Teaching the Lexical Approach could Support Deep Learning. *MAP Education and Humanities*, 2(2), 30-44. <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2022.2.2.30>
- Vallin, L. (2019). *A Pedagogical Approach to Improving Students' Use of Metacognitive Strategies* [thèse de doctorat, University d'Hawaï à Mānoa]. ScholarSpace. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/df8d1fb5-c371-4b00-b7bf-61e06a137080>
- Van Drom, A. (2023a). *L'influence des activités pédagogiques visant à favoriser la métacognition sur l'état d'esprit langagier et la dynamique motivationnelle des personnes apprenantes de l'anglais langue seconde au collégial* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
- Van Drom, A. (2023b). *Apprendre comment apprendre pour croire qu'on peut apprendre : les activités métacognitives au service de l'état d'esprit*. Éductive. <https://éducative.ca/ressource/apprendre-comment-apprendre-pour-croire-quon-peut-apprendre-les-activites-metacognitives-au-service-de-le-tat-desprit/>
- Vezeau, C. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial* [rapport de recherche PAREA]. Cégep régional de Lanaudière à Joliette. https://cdc.qc.ca/parea/786692_vezeau_transition_joliette_article_PAREA_2007.pdf
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Yeager, D. et Dweck, C. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

ÊTRE RÉPONDANTE LOCALE PERFORMA

UNE CHANCE INCROYABLE

Marie Ménard

Aout 2008, je deviens conseillère pédagogique (CP) au Collège Montmorency après 22 ans comme consultante en techniques d'innovation et comme chargée de cours dans quatre universités, dont l'Université de Sherbrooke (plus de 28 ans). Habituee à être sans domicile fixe (professionnellement parlant), me voilà avec un point de chute bien précis. Vient, en prime, le dossier du développement professionnel des personnes enseignantes et le titre de répondante locale Performa (RL). Je ne savais pas alors le bonheur qui m'attendait...

Dès les premières rencontres de RL, j'ai compris dans quel univers je venais de tomber. Un monde fabuleux où les projets étaient les bienvenus et aussi un puits sans fond pour qui aime s'engager, caractéristique première de mon ADN. Apprendre ce métier de RL est déjà une course à obstacles puisqu'on l'apprend au fur et à mesure des problèmes à régler. Cela suppose donc une ligne directe avec des perles – l'équipe du secteur Performa – qui, malgré la quantité de demandes, répondent patiemment à la novice (et un peu délinquante, il faut le dire!) que j'étais.

Cela prend un certain temps avant de comprendre que des activités reviennent systématiquement de session en session, surtout pour une fille qui avait l'habitude depuis toutes ces années de pondre de nouveaux cours en quantité. J'étais loin de maîtriser les rouages d'une gestion administrative et la techno qui pouvait y être associée. Merci, Performa, d'avoir mis sur mon chemin une CP qui un jour est venue me sauver de ma montagne de

papiers, et qui est devenue une grande complice. Inscriptions, programmation, suivi de dossiers, engagement de personnes chargées de cours, évaluation de l'enseignement, charges de cours (parce que oui, je donnais aussi des cours), courriels, de nombreux courriels, de très nombreux courriels et, au travers de cela, un job de CP dans un collège et aussi, trois fois par année, tantôt au Manoir Victoria, tantôt à l'Université de Sherbrooke (Campus de Longueuil), des AG (Assemblées générales) qui se sont transformées en AP (Assemblées Performa) au fil du temps. C'est précisément là que la magie opère.

Je ne pense pas m'être absentée une seule fois et je ne voulais pour rien au monde manquer ces rendez-vous de personnes réfléchies et concernées. Une organisation exemplaire et rodée (merci à ces organisatrices de grand talent), où surprises, rencontres, échanges, apprentissages, nouveautés tant administratives que pédagogiques ou didactiques prenaient place, suivis de 5 à 7 animés et de soupers informels où certains se retrouvaient pour refaire le monde... de l'éducation tout au moins! Restons anonymes, mais que de plaisir, de confidences, d'informations ont été partagés! Du gros bonheur... D'ailleurs, à ce propos, j'ai toujours prétendu que ces AP étaient des oasis, des moments d'exception, de ressourcement, où projets et amitiés prenaient forme.

Rapidement, je me suis jointe au Regroupement des répondantes et répondants locaux de la grande région de Montréal. On y partageait nos ressources et on ébauchait des programmations

complémentaires. Par la suite, je suis devenue représentante des RL avec des collaboratrices et des collaborateurs précieux qui se sont succédé selon leur disponibilité, et membre de la Délégation collégiale et du Comité mixte.

Bref, c'est grâce à toutes ces rencontres que j'ai pu collaborer à la création de cours comme celui sur les attitudes professionnelles au DESS ou, plus récemment, ceux sur les stratégies pédagogiques du MIPEC et du MAPEC. J'étais aussi de la création du nouveau parcours de la maîtrise avec projet d'innovation pédagogique, la première cohorte étant constituée essentiellement de profs de Saint-Jérôme et de Montmorency. CP et profs pourraient en témoigner, c'est de loin ma plus belle expérience professionnelle. Le genre qu'on ne peut oublier pour tout ce qui y a été vécu d'intense, sentiment éprouvé autant par les personnes étudiantes que les personnes chargées de cours. Un saut dans le vide qui a culminé avec une collation des grades des plus touchantes. Il y a également les programmations partagées avec des collègues irremplaçables et des alliances toutes particulières qui ont donné naissance à des camps d'entraînement pédagogique annuels ou autre perfectionnement offert dans les collèges. Certes, on est extérieur à Performa, mais ce sont des RL qui entament souvent le mouvement et qui sollicitent l'expertise des uns et des autres pour partager au réseau.

D'un réseau à l'autre... D'ailleurs, à ce sujet, je crois sincèrement que Performa a contribué largement à construire la CP que je suis devenue. Je ne suis certainement pas la seule! Si j'étais gestionnaire, j'encouragerais la personne RL à être de toutes les AP et à s'investir dans au moins un comité ou un projet, même si le boulot doit attendre un peu. Les gains sont exponentiels pour qui sait profiter de ce magnifique réseau. Ce sont presque tous les cégeps du Québec, avec leurs caractéristiques propres, qui se rencontrent via leur RL et il y a tant à faire. La clé est dans le partage, mais encore faut-il se donner la chance de s'intéresser à ce que les autres font, sur quoi ils travaillent! Si j'étais gestionnaire, je l'encouragerais aussi à communiquer les apprentissages les plus pertinents à son équipe de collègues CP. Tous n'ont pas la chance d'appartenir à un réseau. Je m'assurerais

aussi que ce dossier soit dans ses mains le plus longtemps possible afin de bénéficier davantage des retombées du long terme.

En écrivant, j'ai vu défiler plein de visages radieux de personnes qui, sans toujours le savoir, ont contribué ou influencé mon cheminement et mon développement professionnel dans Performa et comme CP. Je me suis impliquée, certes, mais j'ai beaucoup reçu. La générosité me semble une valeur fondamentale et incontournable en éducation. Cela m'a permis aussi de me constituer une banque de personnes ressources sur qui on peut compter et aussi une banque de ressources sur des sujets des plus diversifiés. Une personne RL peut être aux premières loges des pratiques exemplaires en côtoyant ses pairs. L'ouverture à l'autre et l'authenticité sont de belles cartes de visite. Après viennent l'emballage et l'autonomie... Je retiens donc que le travail de production fait avec des complices qui ont des forces complémentaires à soi donne des résultats insoupçonnés.

Maintenant à la retraite depuis juillet 2020, je n'arrive pas à décrocher de Performa, et du monde de l'éducation plus généralement. Cela viendra sans doute un jour. Par passion, je demeure chargée de cours. Cela me donne une occasion d'être en contact avec des collègues et des personnes enseignantes qui sont tout autant motivées les unes que les autres, qui dessinent le monde à leur tour et qui recréent, d'une certaine manière, la richesse, la qualité et la profondeur des échanges que j'aime tant! Deux choses importent encore pour moi aujourd'hui, contribuer au développement du plein potentiel de chacun et cultiver le plaisir d'apprendre, plus que de réussir...



À propos de l'autrice

Marie Ménard est chargée de cours à Performa. Elle a été conseillère pédagogique répondante locale Performa au Collège Montmorency de 2008 à 2020.

BILAN PERFORMA 2022-2023

FAITS SAILLANTS

Jules Bélanger

UNE ANNÉE MARQUÉE PAR LE MOUVEMENT

L'année 2022-2023 de Performa a débuté, et se conclut, sous le signe de la transition. L'année dernière marquait en effet l'aboutissement, réussi, du plan stratégique 2017-2022. Durant les cinq années de ce plan, 82 % des objectifs ont été atteints. Des transformations et des améliorations majeures ont eu lieu quant à la qualité de l'offre de service au cours de cette période importante. Quatre axes ont été porteurs de ces transformations :

- la qualité des programmes de formation,
- la recherche et l'innovation,
- l'intégration du numérique,
- l'engagement et la mobilisation du réseau des collègues membres Performa.

En juin 2022, les membres du Comité mixte ont avalisé le déploiement d'un plan de transition bisannuel permettant l'achèvement de certains dossiers du plan stratégique 2017-2022, tout en préparant la transition vers l'avenir et en établissant les bases d'une nouvelle planification stratégique. Ce plan de transition assure un arrimage entre l'ancien plan stratégique et le nouveau chantier de planification stratégique prévu en 2023-2024, permet l'avancement de plusieurs dossiers académiques, pédagogiques et administratifs tout en s'arrimant aux orientations des plans stratégiques facultaire et institutionnel.

L'année 2022-2023 se termine aussi sur une bonne note en ce qui a trait à la fréquentation étudiante avec une augmentation de plus de 4,8 % du nombre de EEETP (effectifs étudiants équivalents au temps plein). Cette augmentation de l'effectif étudiant dans nos programmes pour l'année 2022-2023 est d'autant plus significative qu'il faut remonter à plusieurs années pour retrouver un résultat aussi élevé pour le secteur Performa. Cette croissance est une preuve tangible de la pertinence de l'offre de formation de Performa pour soutenir le développement professionnel du personnel pédagogique du réseau collégial.



PERFORMA EN ACTIONS

2022-2023

Développement de nouvelles activités pédagogiques et mise en œuvre de la planification annuelle

Développement et déploiement de l'offre de formation non créditée

Travaux de révision et adoption de la nouvelle entente partenariale Performa par le Comité mixte

Élaboration et adoption par le Comité mixte d'un guide des rôles et des responsabilités des personnes conseillères pédagogiques répondantes locales (CP RL)

Organisation de deux Assemblées Performa rassemblant les personnes CP RL

Planification du lancement d'un nouvel ouvrage de la Collection Performa

Mise en œuvre de plusieurs projets novateurs : Sherpa+, Entente Canada-Québec, communautés de pratique pour les conseillères et les conseillers pédagogiques

Ajout d'une formation à l'éthique de la recherche dans le cursus de la maîtrise

Réalisation du dossier d'opportunité pour la création d'un nouveau microprogramme de 1^{er} cycle

PERFORMA EN CHIFFRES

2022-2023

- 63 • Collèges membres
- 884 • Étudiantes et étudiants
- 181 • Personnes diplômées
- 165 • EEETP
- 8 • Programmes spécialisés en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial
- 59 • Activités pédagogiques
- 815 • Inscriptions (et visionnement différés) aux activités Entente Canada-Québec
- 70 • Participations aux communautés d'apprentissage et groupes de codéveloppement pour conseillères et conseillers pédagogiques
- 59 • Membres de l'équipe enseignante
- 21 • Projets de recherche professionnelle
- 24 • Projets d'innovation pédagogique
- 16 • Comités et groupes de travail en partenariat avec des membres du réseau collégial

REVUE PERFORMA

DIRECTION ÉDITORIALE

Aude Séguin

DIRECTION ARTISTIQUE

Laurie-Anne Dubeau et Aude Séguin

GRAPHISME

Laurie-Anne Dubeau

TRADUCTION

Dominic Brierre et Aude Séguin

RÉVISION

*Sonia Drouin, Laurie-Anne Dubeau,
Caroline François, Christine Gaucher,
Aude Séguin*

IMPRESSION

Précigrafik

CONTACT

*Revue Performa
Université de Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke, Qc, J1K 2R1
performa@usherbrooke.ca*

DÉPÔT LÉGAL

*ISSN 2817-6634 (Imprimé)
ISSN 2817-6642 (En ligne)*

REMERCIEMENTS

L'équipe de la *Revue Performa* tient à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce projet. Un grand merci à nos autrices et à nos auteurs pour leurs contributions inspirantes.

Un merci particulier au secteur Performa et à son directeur Jules Bélanger d'avoir sauté à pieds joints dans cette aventure de créer une revue.

Merci à la Faculté d'éducation et à l'Université de Sherbrooke pour le soutien indéfectible à la mission de Performa.

Performa reconnaît la contribution et la confiance du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec pour l'ensemble de ses activités.

Enfin, un grand merci à nos lectrices et à nos lecteurs à qui nous avons pensé tout au long de la création de ce premier numéro de la *Revue Performa*.





performA UDS