

G

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LB
1027.42
FL7
2011

Expérimentation de l'apprentissage par problèmes (APP) en formation initiale
pour développer les compétences professionnelles des enseignants au primaire

par
Lisa Fortier

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Maîtrise en sciences de l'éducation

Septembre 2011
© Fortier Lisa, 2011

J-845

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Expérimentation de l'apprentissage par problèmes (APP) en formation initiale
pour développer les compétences professionnelles des enseignants au primaire

Lisa Fortier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Marie-Josée Dumoulin

Présidente du jury

Godelieve Debeurme

Directrice de recherche

Hélène Larouche

Membre du jury

Mémoire accepté le 30 septembre 2011

SOMMAIRE

Parmi les débats actuels sur l'éducation, l'efficacité de l'enseignement constitue un enjeu majeur faisant l'objet de nombreuses interrogations et réflexions. Ainsi, au cours des dernières années, la formation initiale des enseignants¹ a fait l'objet de remaniements successifs et de plans de réforme un peu partout dans le monde. Dans une volonté de professionnalisation, la réécriture des programmes de formation des enseignants québécois s'est articulée autour de l'approche par compétences comme choix stratégique.

Dans cette optique d'optimisation de la formation, nous étions également soucieuse d'offrir aux cohortes qui nous succèdent un environnement pédagogique des plus favorables à l'émergence des compétences professionnelles requises pour faire face à la complexité du réel que nous confrontons quotidiennement dans notre pratique enseignante. Nous avons donc entamé une réflexion pour contribuer à l'amélioration des pratiques en tentant de revoir certains choix et de définir des modalités d'appui au développement des compétences des futurs enseignants.

Disons-le d'entrée de jeu, l'enseignement dans un contexte universitaire nous confronte à différents défis. Ainsi doit-on aider les étudiants à acquérir des compétences sans pouvoir, pour autant, leur offrir un contexte d'enseignement où celles-ci peuvent se développer de manière authentique. Nous avons donc choisi d'orienter notre recherche vers l'apprentissage par problèmes (APP), une approche d'apprentissage active basée sur la résolution de problèmes, exploitée avec succès à l'Université de Sherbrooke depuis 1987 à la Faculté de médecine et depuis 2001 à la Faculté de génie.

L'APP est une formule pédagogique active qui vise l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés de haut niveau et le transfert des connaissances à partir de situations-problèmes complexes, signifiantes et interdisciplinaires. Notre intérêt pour cette

¹ Dans ce document, la forme masculine désigne tant les femmes que les hommes et est utilisée dans le seul but d'alléger le texte.

approche réside dans le fait que les enseignants éprouvent des difficultés à faire face aux problèmes liés à l'enseignement-apprentissage, entre autres, celui de la lecture, même s'ils ont d'abord reçu les connaissances théoriques qui permettent a priori de le faire. Il devenait donc impératif de trouver un moyen pour amener les étudiants à développer davantage les compétences professionnelles favorables à la réussite des élèves du primaire, particulièrement dans le domaine transversal de la lecture. Nous avons émis l'hypothèse que l'APP, cette approche pédagogique nouvelle pour cette clientèle, permettrait d'optimiser le développement des compétences professionnelles pour faire face aux problèmes du quotidien et que les bénéfices seraient perçus par les étudiants et la chargée de cours.

Ainsi, trois situations-problèmes conçues selon les principes de l'APP et destinées à une population de troisième année du Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) ont été expérimentées à l'Université de Sherbrooke, à la session d'automne 2010, dans un cours de didactique du français, selon une étude descriptive. L'objectif était de décrire les bénéfices de l'APP perçus par les étudiants et la chargée de cours, particulièrement en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles. Notre recherche visait également à dresser un portrait des difficultés rencontrées pour produire une meilleure connaissance des conditions et des résultats de l'action afin d'en dégager des acquis susceptibles d'être généralisés.

Ce mémoire permet donc de se familiariser avec l'APP et de comprendre l'intérêt d'utiliser un problème comme outil d'apprentissage. Nous ferons part de notre expérimentation lors de ce passage du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage dans la formation initiale des enseignants au primaire en exposant les difficultés rencontrées et les bénéfices perçus par les étudiants en lien avec l'utilisation de l'APP. Les résultats obtenus à la suite de cette étude descriptive nous semblent très prometteurs quant à l'atteinte des objectifs visés, particulièrement au regard du développement des compétences professionnelles.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES FIGURES	11
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	15
1. LE CONTEXTE DE RECHERCHE.....	15
1.1 Un niveau de réussite qui laisse place à l’amélioration.....	15
1.1.1 L’importance de la lecture.....	16
1.1.2 La responsabilité des enseignants.....	17
1.2 L’état de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec.....	17
1.2.1 Le renouveau pédagogique et le changement de pratique.....	17
1.2.2 Les compétences professionnelles.....	18
1.2.2.1 L’enseignement, une tâche complexe.....	18
1.2.2.2 Les habiletés métacognitives requises	19
2. LA DESCRIPTION DU PROBLÈME.....	20
2.1 La formation initiale : place à une continuelle amélioration.....	21
2.1.1 La conversion théorie-pratique.....	21
2.1.2 Le développement des compétences professionnelles.....	22
2.2 Les difficultés liées à l’enseignement de la lecture.....	24
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE THÉORIQUE	26
1. LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS.....	26
1.1. La figure du professionnel.....	26
1.2 Une conception “professionnalisante” de la formation.....	27
1.3 Des indicateurs pour assurer la professionnalisation des futurs enseignants.....	28
1.3.1 La compétence professionnelle.....	29

1.3.2	L'excellence professionnelle.....	30
2.	L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES (APP).....	31
2.1	La définition.....	31
2.2	Les principes d'apprentissage.....	32
2.2.1	La culture d'acteur (étudiant) et de tuteur (formateur).....	32
2.2.2	Le travail collaboratif.....	32
2.3	Les bénéfiques pédagogiques.....	33
2.3.1	La motivation.....	33
2.3.2	Le développement du sentiment de confiance et de l'agir professionnel.....	34
2.3.3	Le développement de compétences professionnelles.....	34
2.3.3.1	Les habiletés méthodologiques.....	34
2.3.3.2	La pensée réflexive.....	35
2.3.3.3	La métacognition, l'autorégulation et l'autonomie.....	35
2.3.4	Le transfert et la formation continue.....	36
2.4	La situation-problème.....	37
2.4.1	Les principales caractéristiques.....	37
2.4.1.1	Elle est signifiante.....	38
2.4.1.2	Elle est contextualisée, globale et complexe.....	38
2.4.1.3	Elle est adaptée.....	38
2.4.1.4	Elle a une intention didactique.....	39
3.	LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS.....	40
3.1	Les objectifs de la didactique dans la formation.....	40
3.2	Les aspects constitutifs de la didactique.....	41
3.2.1	L'épistémologie.....	41
3.2.2	La psychologie.....	43
3.2.2.1	Les processus impliqués dans la compréhension en lecture.....	44
3.2.2.2	Les difficultés liées aux processus de compréhension en lecture	46
3.2.3	La praxéologie.....	47
3.3	La formation initiale des enseignants à la didactique.....	48
4.	LA QUESTION ET L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....	50

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	52
1. LE TYPE D'ÉTUDE.....	52
2. LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON.....	53
3. LE MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION.....	53
4. L'EXPÉRIMENTATION.....	55
4.1 La planification	55
4.2 L'initiation	57
4.3 Le déroulement	58
4.3.1 Le processus de résolution de problèmes.....	58
4.3.2 Les rôles de l'étudiant	60
4.3.3 Les rôles du formateur	61
4.4 L'évaluation des étudiants dans le cadre du cours	60
5. LES MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES	63
5.1 Les perceptions des étudiants	63
5.2 Les perceptions de la chargée de cours	64
6. LES MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	65
7. LA DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	67
 QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS	 69
1. LES BÉNÉFICES PERÇUS.....	70
1.1 La motivation.....	70
1.1.1 L'aspect réaliste et transférable.....	71
1.1.2 L'acquisition des connaissances.....	72
1.2 Le sentiment de confiance.....	74
1.3 Le transfert théorie-pratique.....	75
1.4 L'agir professionnel.....	78
1.5 Le développement des compétences professionnelles.....	81
1.5.1 Le savoir.....	82
1.5.1.1 Les facteurs influençant l'acquisition du savoir.....	85
1.5.2 Le savoir-faire.....	87
1.5.2.1 La compréhension de l'approche socioconstructiviste.....	89
1.5.3 Le savoir-être.....	91
1.5.4 Le savoir-réfléchir.....	94

1.5.4.1	La métacognition et l'autorégulation de l'apprenant.....	94
1.5.4.2	La métacognition et l'autorégulation du futur enseignant...	96
1.5.4.3	L'esprit critique.....	97
1.6	La formation continue.....	98
1.6.1	Les habiletés méthodologiques.....	101
1.6.2	L'autonomie.....	104
2.	LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.....	106
2.1	La compréhension de la tâche et l'insécurité.....	107
2.2	L'investissement des étudiants.....	110
2.2.1	La motivation intrinsèque.....	110
2.2.2	La formation des sous-groupes.....	112
2.2.3	Les habitudes des étudiants.....	113
2.2.4	La perception de la tâche et le rapport à l'évaluation : culture et profil scolaire.....	116
2.3	La charge de travail versus le temps et la pondération accordés	118
2.4	Le développement des habiletés requises.....	120
2.4.1	La recherche efficace.....	121
2.4.2	La gestion des apprentissages.....	124
2.4.3	La gestion du temps.....	126
2.4.4	La collaboration et la dynamique de groupe.....	126
3.	DISCUSSION.....	128
3.1	La contextualisation des apprentissages.....	128
3.1.1	L'organisation et la mémorisation des apprentissages.....	128
3.1.2	La valeur accordée au caractère réaliste et transférable de l'APP...	129
3.2	L'adhésion des étudiants.....	130
3.2.1	Le socioconstructivisme.....	132
3.2.2	La participation des pairs.....	134
3.2.3	Le genre de l'étudiant.....	134
3.3	La responsabilité individuelle.....	136
CONCLUSION.....		138
1.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	138
1.1	Le contexte d'expérimentation.....	138

1.2	La nouveauté du rôle de tuteur.....	139
1.3	La collecte et le traitement des données.....	140
2.	LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE.....	142
2.1	La préparation méthodologique des étudiants.....	142
2.1.1	La connaissance du profil des étudiants.....	143
2.1.2	Une initiation plus importante.....	143
2.1.3	La formation aux habiletés méthodologiques.....	144
2.1.4	L'intérêt pour les écrits et leur accessibilité.....	146
2.2	La préparation et l'accompagnement des tuteurs.....	147
2.3	Le réinvestissement des apprentissages.....	148
2.4	L'évaluation des étudiants.....	149
2.5	L'intégration dans plusieurs cours.....	150
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	153
	ANNEXE A APP – Situations-problèmes	164
	ANNEXE B APP – Rapport de recherche.....	185
	ANNEXE C APP – Bilan de séance.....	188
	ANNEXE D Grilles d'évaluation des étudiants en APP	190
	ANNEXE E APP – Grilles d'auto et de co-évaluation.....	199
	ANNEXE F Guide d'entretien destiné aux étudiants.....	202
	ANNEXE G Guide d'entretien destiné au formateur	205
	ANNEXE H Formulaire de consentement	208

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Savoirs essentiels liés à la lecture au 2 ^e et 3 ^e cycle (MEQ, 2001 <i>b</i> , p.88-89).....	42
Tableau 2	Stratégies de lecture au 2 ^e et 3 ^e cycle (MEQ, 2001 <i>b</i> , p.91).....	43
Tableau 3	Principaux obstacles à la compréhension en lecture sur le plan cognitif (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003, p.4).....	46
Tableau 4	Grille d'aide à la construction d'énoncés de situations-problèmes (Vander Borgh, 2006, p. 135).....	54
Tableau 5	Calendrier d'expérimentation dans le cours <i>FRP 333</i>	56
Tableau 6	Tâches d'apprentissage selon les étapes de la résolution de problèmes dans l'APP (Larue, 2007, p. 471).....	58
Tableau 7	Les éléments considérés « motivants » par les étudiants.....	71
Tableau 8	Les indices du développement de la confiance en soi.....	74
Tableau 9	Les indices du transfert théorie-pratique.....	75
Tableau 10	Les indices de la sensibilisation à l'agir professionnel	79
Tableau 11	Les savoirs développés.....	83
Tableau 12	Les savoir-faire développés.....	88
Tableau 13	Les savoir-être développés.....	91
Tableau 14	Les indices du développement du savoir-réfléchir.....	94
Tableau 15	Les indices du développement des habiletés méthodologiques.....	101
Tableau 16	Les indices d'une difficulté liée à la compréhension de la tâche.....	107
Tableau 17	Les indices d'une difficulté liée à la charge de travail vs le temps et la pondération accordés.....	118

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Vers la formation d'un enseignant professionnel (Dupont, 2002, p. 84).....	28
Figure 2	La situation-problème à travers le triangle didactique (Roegiers, 2003, p.24).....	37
Figure 3	Les composantes de la compétence <i>Lire des textes variés</i> (MEQ, 2001b, p.74).....	42
Figure 4	La démarche de déstructuration et de restructuration du corpus (inspirée de Tech (dans Paillé, 2003).....	66

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pu être menée à terme sans l'étroite collaboration de plusieurs personnes auxquelles nous tenons à rendre hommage. Nous remercions tous ceux et celles qui nous ont encouragée et conseillée dans ce travail. D'une façon plus particulière, nous désirons souligner l'aide précieuse apportée par les personnes suivantes :

Godelieve DEBEURME, professeure-chercheure à l'Université de Sherbrooke, directrice de ce mémoire, pour son accompagnement chaleureux, son intérêt et ses judicieux conseils qui ont toujours été des plus constructifs;

Marie-Daphné LÉTOURNEAU, chargée de cours à l'Université de Sherbrooke, pour son enthousiasme, son sens du défi, sa volonté de changement et son indispensable collaboration à notre expérimentation;

Isabelle CARIGNAN, professeure-chercheure à l'Université de Sherbrooke, **Jacqueline JOLY**, enseignante au primaire et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke et **Christelle LISON**, doctorante et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke, pour leur expertise dans le cadre de la validation de nos situations-problèmes;

Marie-Josée DUMOULIN et **Hélène LAROUCHE**, professeures-chercheures à l'Université de Sherbrooke, pour leur participation au jury de ce mémoire;

Claire BEAUMONT, professeure-chercheure à l'Université Laval, pour l'inspiration à entreprendre cette recherche et le support documentaire fourni;

Les étudiants participants pour leur engagement dans cette étude et les nombreux commentaires émis;

Les professeures et chargées de cours du Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, section didactique du français, pour leur collaboration et leur ouverture face à ce projet innovateur.

INTRODUCTION

D'après les chercheurs qui analysent les données amassées depuis les années 1970, la qualité de l'enseignement est sans conteste un des principaux déterminants scolaires de la réussite des élèves (Gauthier, Bissonnette, Richard et Djibo, 2003; Gauthier et Dembélé, 2004). Ces données expliquent probablement le regain d'intérêt et d'importance que l'on porte dans le monde à la qualité du personnel enseignant, de même que les critiques que suscitent les systèmes de formation des enseignants (Boutin, 2003). Ces préoccupations se sont traduites au cours des dernières décennies par des réformes et la mise en place de nouveaux dispositifs de formation à l'enseignement dans un grand nombre d'universités au Québec comme un peu partout ailleurs (Gauthier et Mellouki, 2006).

Malgré les nombreuses innovations pédagogiques instaurées pour développer les compétences professionnelles des enseignants, Mukamurera (dans Caron, 2005) est d'avis que l'on peut encore améliorer la formation. D'ailleurs, ce projet de recherche constitue une sorte de signe visible du malaise que nous avons ressenti et des problèmes rencontrés lors de nos premières années d'enseignement. À la source de ces insatisfactions se trouvent, d'une part, notre sentiment d'un manque de bagage professionnel pour agir efficacement et par conséquent, un besoin d'optimiser notre propre formation initiale. D'autre part, nos insatisfactions sont également liées au sens que les enseignants donnent à leur métier, à la justification de leurs pratiques et aux difficultés observées chez certains collègues face aux défis quotidiens. En fait, lors de nos premières années sur le terrain, nous aurions aimé rencontrer davantage d'enseignants qui se centrent sur les compétences à développer et les situations d'apprentissage les plus fécondes, plutôt que de se contenter de " faire le programme ", manuel et guide du maître à l'appui. Nous nous serions attendue à côtoyer davantage d'enseignants qui différencient leur enseignement pour lutter activement contre l'échec scolaire; qui se forment, lisent, participent activement aux journées pédagogiques; qui se remettent en question, réfléchissent sur leur pratique, individuellement ou en groupe; qui s'engagent, se rendent responsables, vont chercher le nécessaire pour relever les défis quotidiens et assurer la réussite des élèves; bref, des enseignants qui montrent les

compétences professionnelles nécessaires pour exercer efficacement leur métier dans les conditions actuelles.

La formation continue est certainement un levier majeur de la professionnalisation évoquée précédemment, mais elle doit être en cohérence avec la formation initiale. Or, à notre avis, contrairement à ce que nous avons vécu en grande partie, les ingrédients clés de cette formation ne devraient pas être d'abord des contenus, mais des démarches de formation : véritable articulation théorie-pratique, démarche clinique, résolution de problèmes, apprentissage de l'analyse de situations avec des méthodes de travail efficaces, apprentissage de la coopération, etc. Il ne s'agit pas de tourner le dos aux savoirs disciplinaires, mais de les mettre au service de l'action, ce qui nécessite, selon notre vécu d'étudiante et d'enseignante, un certain remaniement des dispositifs et des offres de formation, d'où l'objet de la présente étude. En fait, cette étude consiste à expérimenter une méthode d'apprentissage innovante en formation initiale des enseignants au primaire, soit l'approche par problèmes, dans un cours de didactique du français, en vue d'optimiser le développement de leurs compétences professionnelles.

Ainsi, ce mémoire fait état d'un changement de pratique dans la manière de former les futurs enseignants au primaire dans le domaine de la didactique de la lecture. Nous commencerons par exposer plus en détails l'élément déclencheur et le contexte qui a présidé à notre désir de renouveler l'approche pédagogique utilisée dans la formation actuelle des étudiants. Dans le second chapitre, nous mettrons en évidence comment l'apprentissage par problèmes nous a présenté différentes avenues pour favoriser le développement des compétences professionnelles requises chez les futurs enseignants et ce, plus précisément dans la didactique du français. Nous exposerons ensuite notre démarche d'expérimentation et nos choix méthodologiques dans le chapitre 3. Puis, le quatrième chapitre mettra en lumière les résultats obtenus en termes de bénéfices perçus et de difficultés rencontrées. Nous analyserons également les conditions qui favorisent ce type de pédagogie lors de ce changement de pratique. Enfin, les limites et les retombées de la recherche viendront clore la présentation de cette étude.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans les dernières décennies, les changements et l'innovation pédagogiques sont devenus des thématiques dominantes en éducation. Comme un peu partout dans le monde, les analyses, les appels au changement et la mise en place de nouveaux dispositifs de formation à l'enseignement se sont multipliés au Québec, notamment au début des années 1990 et plus récemment en 2001 (Gauthier et Mellouki, 2006). D'après les nombreux colloques et écrits relevés par Boutin (2003), la formation des enseignants occupe une place extrêmement importante dans cette phase de grande turbulence. Selon cet auteur, l'énoncé de politique rendu public par le ministère de l'Éducation concernant les nouvelles orientations en formation initiale réaffirme la place prédominante qu'occupe l'enseignant dans l'apprentissage des élèves. Face aux nombreuses critiques émises à l'endroit du système d'éducation actuel, Boutin (2003) soutient que la formation initiale des enseignants doit être remise en question. Dans ce chapitre, la problématique est présentée de manière à situer le contexte et à décrire de façon plus précise le problème qui nous intéresse concernant la formation initiale des enseignants du primaire.

1. LE CONTEXTE DU PROBLÈME

L'intérêt de plus en plus marqué pour la formation initiale des futurs enseignants s'alimente à diverses sources, notamment à partir du bilan peu reluisant du niveau de réussite scolaire des élèves du primaire.

1.1 **Un niveau de réussite qui laisse place à l'amélioration**

Un peu partout dans le monde, le diagnostic est sévère à l'endroit de l'école que certains vont jusqu'à accuser de performances médiocres au regard des échecs et du décrochage scolaire (Gauthier et Mellouki, 2006). D'ailleurs, Boutin (2005) affirme que les difficultés scolaires se multiplient et perdurent en dépit de la réforme mise en place au

primaire depuis plusieurs années. Dans notre quotidien d'enseignante, nous rencontrons de nombreux enfants qui éprouvent des difficultés à l'école et ce, particulièrement avec l'apprentissage de la langue. Cette réalité compromet leur réussite dès les premières années de leur cheminement scolaire, la compréhension de l'écrit étant le fondement de l'apprentissage (MELS, 2005). D'ailleurs, en 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaissait l'importance de la lecture dans la réussite scolaire et annonçait un *Plan d'action sur la lecture (Ibid.)*.

1.1.1 *L'importance de la lecture*

Selon Vandendorpe (1999), « le français est dans une situation particulière vis-à-vis des autres disciplines scolaires, car il est à la fois forme et contenu, instrument de pensée et de communication en même temps que savoir objectif » (Vandendorpe, 1999, p.7). En effet, la langue est transversale puisqu'elle est à la fois l'objet d'une discipline et le véhicule des autres. Le français a des effets sur les autres disciplines; il leur fournit des modèles, des objets, des méthodes, des résultats (Legros, 2004). De façon encore plus précise, Chartrand et Falardeau (2008) mentionnent que la maîtrise de la lecture tend à couvrir toutes les autres compétences puisque l'élève doit comprendre des consignes écrites ainsi que des textes d'information, ce qui est essentiel à la réussite scolaire.

À son tour, cette réussite vient largement déterminer l'étendue et la nature des possibilités qui s'offriront au terme des études secondaires, dont la possibilité d'accéder à l'enseignement postsecondaire ou de choisir des programmes (Statistiques Canada, 2004). Sans de solides compétences en littératie, les choix demeurent restreints sur le marché du travail. Selon les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (*Ibid.*), les personnes sans formation universitaire, collégiale ou professionnelle après le secondaire s'exposent davantage à connaître le chômage, l'emploi temporaire ou l'emploi mal rémunéré où il n'y a guère de perspectives d'avancement. Bref, on réalise que l'enjeu est de taille et que l'urgence d'intervenir dans cette discipline est bien présente.

1.1.2 *La responsabilité des enseignants*

Dans le *Plan d'action sur la lecture* (MELS, 2005) visant à favoriser la réussite scolaire des élèves, l'une des mesures d'action du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport visait à offrir aux membres du personnel des écoles le soutien nécessaire pour qu'ils adoptent des stratégies pédagogiques efficaces en langue d'enseignement. Qu'est-ce qui aide le plus l'élève à apprendre? Selon Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2005), outre des facteurs tels l'affectivité et la motivation, l'identification de procédés pédagogiques efficaces s'impose. Ceci présuppose nécessairement que l'enseignant dispose d'un pouvoir d'influence sur l'apprentissage des élèves; c'est ce qu'on appelle "l'effet enseignant" (*Ibid.*). Voilà qui soutient l'idée de Boutin (2003) et Charmeux (1998) selon laquelle l'effet enseignant serait le facteur externe ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves. Toutefois, malgré ces récentes orientations énoncées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture continuent de poser problème et restent associées à l'échec scolaire (Morin, 2006). Ce soutien, se traduisant, entre autres, en termes de coffres d'outils, de colloques et de camps littéraires, offert aux membres du personnel des écoles pour qu'ils adoptent des stratégies pédagogiques efficaces, ne semble pas donner les résultats escomptés. En fait, produire un effet en enseignant requiert nécessairement des savoirs et la mobilisation de compétences particulières, ce qui nous ramène à la question de la formation initiale (Boutin, 2003). Les mesures d'action pour favoriser la réussite scolaire ne devraient-elles pas remonter à cette source? Avant de considérer les raisons pouvant amener les formateurs universitaires à se questionner et, éventuellement, à changer leurs méthodes d'enseignement, voyons l'état des tendances actuelles en formation initiale des enseignants.

1.2 **L'état de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec**

Tel qu'illustré dans les lignes qui suivent, la formation initiale des enseignants au Québec s'aligne présentement sur le modèle qui a marqué le renouveau pédagogique en 2001. Elle s'appuie sur des socles de compétences professionnelles attendues pour faire face à une réalité enseignante de plus en plus complexe.

1.2.1 *Le renouveau pédagogique et le changement de pratique*

L'arrivée du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b), en lien avec la demande sociale actuelle, confronte les enseignants à la nécessité de passer d'un rôle de transmetteur à celui de médiateur afin de développer chez les élèves des savoirs durables, des compétences (Gauthier et St-Jacques, 2002). Mentionnons ici que la compétence est un savoir-agir en contexte qui se développe par la mobilisation des ressources, définition qui donne priorité à l'action (Tardif, 1998). Selon Paquay (2005), le développement de compétences chez les élèves implique une autonomie des élèves. Il faut prendre conscience que « les enseignants eux-mêmes ne peuvent former à l'autonomie que s'ils sont eux-mêmes dans des conditions pour développer leur propre autonomie. » (*Ibid.*, p. 115) Bref, ce passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage demande de revoir la préparation professionnelle des enseignants afin que celle-ci soit cohérente avec le projet éducatif renouvelé (*Ibid.*).

1.2.2 *Les compétences professionnelles*

Le renouveau pédagogique a conduit à une révision importante de la politique de formation à l'enseignement. L'objectif principal d'une telle politique est la professionnalisation de la formation à l'enseignement qui devrait être atteinte grâce à une approche de formation basée sur la maîtrise des douze compétences professionnelles définies par le référentiel (MEQ, 2001a). La préparation des enseignants est centrée sur le savoir-agir afin qu'ils soient capables de faire face à la complexité du réel dans l'intérêt des élèves, d'où l'importance de développer des habiletés réflexives (Desjardins, 2008).

1.2.2.1 *L'enseignement, une tâche complexe.* D'entrée de jeu, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) mentionne qu'il n'est pas simple de préparer à l'enseignement, un métier complexe, comportant une large part d'imprévu, nécessitant de construire, souvent en situation, des réponses adéquates, d'inventer des solutions adaptées. De plus, au cours de la dernière décennie, nous avons pu observer un mouvement vers l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires (MEQ, 1999). L'enseignant doit donc apprendre à

répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui lui sont confiés, ce qui constitue un apprentissage particulièrement complexe (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005). Comme nous le rappelle Perrenoud (1999), les conditions et les contextes de l'enseignement évoluent toujours plus vite, si bien qu'il est impossible de vivre sur les acquis d'une formation initiale; l'enseignant doit devenir le concepteur de sa propre pratique. Dans ce contexte, la professionnalisation de l'enseignement est vue par plusieurs auteurs tels que Lang (1999), Perrenoud (1999) le CSE (2004) et Beckers (2007), comme la meilleure façon de remédier aux faiblesses qui le caractérisent et de répondre à la demande sociale actuelle. Ainsi, selon Iglesias (2002), le type d'enseignant considéré comme nécessaire pour le 21^e siècle devrait être un enseignant auto-dirigé et réflexif, capable d'évaluer et de reformuler ses stratégies d'enseignement, d'acquérir et de réacquérir continuellement des compétences professionnelles (*Ibid.*). Bref, le contexte social actuel demande de développer chez les futurs enseignants des habiletés métacognitives, tel que décrit ci-dessous.

1.2.2.2 *Les habiletés métacognitives requises.* Réfléchir sur son action, prendre l'habitude de se questionner, mais avoir aussi les moyens conceptuels et techniques de ce questionnement et de la production rationnelle de solutions originales, telles sont les compétences du professionnel de l'enseignement selon Charlot (2005). Il faut donc libérer un espace qui sorte les enseignants d'un simple rôle d'application technique et qui leur permette d'agir en professionnels responsables du choix de leurs moyens (Inchauspé, 2007). Or, plutôt que de s'engager dans une telle démarche active, Tisset (2006) prétend que trop souvent, les enseignants attendent que leur soit proposée la transposition didactique, soit « le passage du savoir comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre » (Chevallard, 1991, p.6), via les manuels scolaires par exemple. Ce constat réaffirme la place cruciale de l'entraînement réflexif et métacognitif en formation des professionnels, défendu entre autres par Argyris et Schön (1999) pour favoriser le travail efficace. Le développement de la pratique réflexive et celui de la métacognition constituent donc deux visées à insérer dans le programme de formation initiale, selon Lafortune et Deaudelin (2001), pour tout professionnel du monde de l'éducation qui veut travailler à stimuler les êtres humains à évoluer, à changer, à devenir.

Ruph et Hrimech (2001) précisent qu'il existe une autre compétence nécessaire à un apprentissage et à un enseignement de qualité : la compétence à ajuster son activité en fonction de contextes variés, c'est-à-dire l'autorégulation. L'autorégulation mobilise la pensée réflexive pour tenter de réformer les structures conventionnelles et de mieux répondre au principe de responsabilisation des enseignants (*Ibid.*).

Dans un contexte où les tâches éducatives se complexifient et les conditions de pratique sont parfois difficiles, les enseignants doivent faire preuve de compétences plus approfondies. On ne recherche plus des enseignants transmetteurs, mais des professionnels réflexifs capables de régler des problèmes et de s'adapter au changement afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Comment, tout au long de la formation, développer une posture réflexive et des compétences professionnelles? Dans plusieurs universités du Québec, la réponse à cette question consiste à adopter des dispositifs d'alternance cours/stages. Est-ce que cette juxtaposition d'une formation théorique et d'une formation pratique suffit? Comment améliorer la formation initiale actuelle pour favoriser la professionnalisation, permettant ainsi aux futurs enseignants de développer les compétences nécessaires pour affronter les défis quotidiens et favoriser la réussite des élèves?

2. LA DESCRIPTION DU PROBLÈME

Dans le contexte actuel, pour persévérer dans la carrière et favoriser la réussite des élèves, l'habileté à s'ajuster à différentes situations, à surmonter les difficultés et à améliorer ses compétences est devenue le cheval de bataille des enseignants (Théorêt, Hrimech, Garon et Carpentier, 2003). Malgré les changements entraînés par le renouveau pédagogique dans cette optique de professionnalisation, la formation des enseignants a été pointée du doigt pour n'avoir pas su produire d'enseignants suffisamment aptes à surmonter les difficultés tout en favorisant l'apprentissage des élèves (Gauthier et Mellouki, 2006). Les enseignants affirment eux-mêmes qu'ils manquent de confiance en leurs compétences, particulièrement face à l'intégration scolaire (Rousseau et Bélanger, 2004). Les besoins qu'ils expriment rappellent que l'amélioration continue de la formation initiale des enseignants a toujours sa place.

2.1 La formation initiale : place à une continuelle amélioration

Dans le cadre de l'Événement-Éducation tenu en 2003 à l'UQAM, la présidente de la Centrale des syndicats du Québec a rapporté des témoignages dans lesquels les nouveaux enseignants expriment quelques critiques vis-à-vis de leur formation, éléments qu'ils ne considèrent toutefois pas comme de « graves lacunes ». Comparées à des critiques de la formation antérieure au programme « renouvelé », une amélioration est même constatée, particulièrement en ce qui concerne la planification, l'évaluation des apprentissages et les stratégies d'enseignement, une « base technique » très importante pour la pratique (Richard, 2003). Dans les études qu'elle a menées, Mukamurera (dans Caron, 2005) arrive au même constat. Selon elle, les enseignants expriment de plus en plus de satisfaction à l'égard de la formation, en particulier grâce aux stages allongés. Par contre, une fois rendus sur le terrain, après un certain temps d'exercice de la profession, la perception change face aux conditions d'exercice difficiles. Mukamurera (*Ibid.*) ajoute que les défis quotidiens auxquels les enseignants débutants sont confrontés peuvent affecter la qualité de leur enseignement. Sachant que l'effet enseignant constitue un facteur déterminant dans la réussite des élèves, il convient donc de s'attarder plus spécifiquement aux différents aspects de la formation initiale actuelle qui pourraient être améliorés.

2.1.1 La conversion théorie-pratique

Dans ses recherches, Nadot (2003) démontre que le processus de formation actuel présente l'obstacle de la conversion de théories en actions effectives. Selon cette auteure, il y a peu de réinvestissement et de transfert des connaissances acquises entre les cours et le milieu scolaire. En fait, Perrenoud (2001b) affirme qu'on ne mesure pas assez, en éducation, l'écart astronomique entre ce qui est prescrit et ce qu'il est possible de faire dans les conditions effectives du travail enseignant. Ainsi, il apparaît urgent d'établir un équilibre entre savoirs théoriques et savoirs pratiques afin que la formation puisse prétendre accomplir la mission qui lui revient : former des enseignants en mesure de relever les défis dans le métier difficile qui les attend (Boutin, 2003). Mais comment amener les étudiants à faire des apprentissages durables qui peuvent être transférés par la suite? Certes, de

nombreux changements, tel que l'allongement des stages, contribuent à l'acquisition de moyens pour faire face à ces "réalités choc". Toutefois, tel qu'il a été démontré précédemment, la tâche des enseignants s'est constamment alourdie depuis les dernières années. Selon Richard (2003) et Mukamurera (dans Caron, 2005), il y a donc encore à faire pour l'amélioration de la formation afin de mieux préparer les futurs enseignants à faire face à ces "réalités choc". Selon Simard et Martineau (2010), cette formation a avantage à inclure, entre autres, un travail sur le développement des compétences professionnelles et d'une pratique réflexive chez des futurs enseignants qui se retrouveront dans des classes avec des élèves très différents.

2.1.2 *Le développement des compétences professionnelles*

L'importance du développement des fondements théoriques n'est pas à mettre en cause, il demeure nécessaire. Il ne s'agit pas ici de reprendre une opposition stérile entre "théorie" et "pratique". En fait, l'état actuel de la recherche ne nous permet pas de juger de la pertinence d'offrir des cours principalement axés sur l'acquisition de savoirs, puisque l'on reconnaît généralement qu'il n'y a pas de compétences sans savoir (Desjardins et Dezutter, 2009). Cependant, il y a lieu de réfléchir à la manière dont les institutions choisissent d'articuler le savoir et l'agir ou plus spécifiquement, comment y est conceptualisé le lien entre l'acquisition de savoirs et la visée de développement de compétences, les propos précédents montrant que l'activité de l'enseignant ne découle pas strictement des théories et que le processus d'adaptation impliquant une activité réflexive du praticien est essentiel. Or, à l'heure actuelle, Mellouki et Gauthier (2005) déplorent la centration de la formation sur les contenus au détriment de la pensée. Simard et Martineau (2010) abondent dans le même sens en affirmant que la formation universitaire actuelle néglige le développement d'aptitudes attendues par le monde professionnel : aptitude au travail en équipe, prise de responsabilités, esprit critique, etc. Pour leur part, Desjardins et Dezutter (2009) ont constaté que le référentiel de compétences professionnelles, comme base de restructuration des programmes, n'a pas empêché le maintien d'une portion souvent importante de cours qui, selon leur descripteur, sont davantage centrés sur l'acquisition de

savoirs. En d'autres termes, tel que décrit, ces activités de formation évoquent rarement le rapport entre les contenus à acquérir et l'activité professionnelle des futurs enseignants. Si le cadre des compétences nous offre quelques repères utiles pour penser la formation (contextualisation, cohérence, progression, etc.), les modalités à mettre en place, notamment en termes d'organisation curriculaire, pour favoriser l'apprentissage de la profession, restent assez peu documentées (Desjardins et Dezutter, 2009).

Selon Perrenoud (2001a), former les enseignants dans cette optique de professionnalisation semblerait chose aisée, l'université étant le lieu par excellence de la réflexion et de la pensée critique. Toutefois, cet auteur croit que l'université n'est pas vraiment organisée pour développer des compétences professionnelles de haut niveau, sauf en ce qui concerne certaines facultés, comme celle de médecine et d'ingénierie, qui ont opéré une "révolution" en introduisant l'apprentissage par problèmes (APP) (*Ibid.*). Mentionnons qu'à l'Université de Sherbrooke, dans le programme de formation des enseignants du primaire, l'APP est une méthode expérimentée depuis quelques années dans le cadre d'un seul cours, soit le FPD 423 : *Intervention auprès des élèves à risque*. Ce cours entend former des professionnels ayant les compétences nécessaires pour adapter leur enseignement aux élèves handicapés ou aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Toutefois, à l'exception de ce cours, cette méthode d'apprentissage est encore peu répandue en éducation. Dans cette même optique, Ubaldi (2006) croit qu'il faut construire, dans les différentes disciplines, des situations de formation pertinentes qui créent du sens, posent des problèmes et apportent des solutions. Précisons ici que ce n'est pas une révolution totale de la formation initiale des enseignants au primaire qui est préconisée, mais plutôt une formule hybride alliant les atouts des méthodes actuelles à ceux d'une approche potentiellement plus signifiante et efficace. En fait, selon Ubaldi (2006), la formation doit se rapprocher du terrain tout en gardant une prise de distance obligatoire aux pratiques. Dans le domaine qui nous intéresse, soit l'enseignement-apprentissage de la lecture, qu'en est-il des principales difficultés vécues sur le terrain de la classe primaire?

2.2 Les difficultés liées à l'enseignement de la lecture

À la base de la réflexion didactique des enseignants se situent les principaux obstacles cognitifs liés à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Évoquons d'abord et avant tout un premier point qui refait souvent surface lorsqu'on parle de problèmes reliés à l'enseignement de la lecture : la motivation. Dans la mesure où l'identification des mots occupe l'essentiel de leurs ressources attentionnelles ou que les stratégies de lecture sont défaillantes, l'accès au sens global du texte est particulièrement difficile. On peut donc comprendre pourquoi certains élèves n'aiment pas lire puisque les textes les rendent anxieux et créent inévitablement des problèmes de motivation (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003). Nous nous concentrerons plutôt sur la compréhension en lecture.

À la lecture des écrits, nous constatons que nous savons beaucoup de choses sur le fonctionnement cognitif de l'élève durant l'acte de lire, mais peu sur les clés de l'enseignement de la lecture. D'ailleurs, Goigoux (2008a) affirme que le décodage est la partie que l'enseignant sait, généralement, la mieux traiter. On sait toutefois qu'aujourd'hui, 20 % à 30 % des élèves, qui décodent relativement bien, ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent à l'entrée en sixième (Cèbe, 2009). De même, une expérimentation menée par Goigoux (2008a) montre qu'un élève peut avoir un résultat de 4/5 en répondant à un questionnaire, mais ne rien avoir compris du texte. Soulignons que comprendre signifie « saisir ensemble, mettre en relation » alors que le questionnaire amène généralement les élèves à morceler le texte, à n'en prendre que des bribes (*Ibid.*). Selon Goigoux (2008a), ce problème est, entre autres, lié au fait que trop souvent, les tâches de lecture proposées par les enseignants ne permettent pas à l'élève de savoir quoi faire devant un vrai texte. Les élèves en viennent à croire que le décodage permet la compréhension, que tout déchiffrer amène le sens. Ce constat réaffirme l'importance de former des enseignants qui se questionnent régulièrement sur leur pratique.

Face à cette situation, des questions demeurent. L'utilisation d'un modèle d'apprentissage par problèmes, tel qu'introduit plus tôt, pourrait-il s'appliquer dans un

autre contexte que celui présenté précédemment? Optimiserait-il réellement le développement des compétences professionnelles du futur enseignant au primaire pour favoriser l'enseignement de la lecture? Iglesias (2002) souligne qu'organiser la formation professionnelle à partir de problèmes présente des inconvénients. D'une part, il suppose de la part des étudiants de fortes dispositions à la responsabilité et à l'autonomie, ainsi que des compétences minimales en matière d'apprentissage autodirigé et d'étude de groupe, lesquelles auraient dû être acquises au cours de leur scolarité antérieure. Mais en pratique, on trouve très rarement de telles compétences parmi les candidats au programme de formation pédagogique (*Ibid.*). D'autre part, l'application de la démarche d'apprentissage par problèmes à elle seule exige une organisation administrative et universitaire très différente de ce que l'on trouve traditionnellement dans les universités. Il n'est pas facile de mettre en place une telle organisation, en particulier lorsque d'autres programmes dans la même université s'appuient sur des cours universitaires traditionnels. Malgré ces obstacles, serait-il possible d'organiser un cours relatif à une discipline spécifique, telle que la didactique du français, sous forme d'apprentissage par problèmes dans le programme universitaire actuel? À quelles conditions? Avec quels résultats? Bref, nous croyons qu'il s'agit là d'une méthode d'apprentissage qui nécessiterait d'être documentée et expérimentée scientifiquement dans le cadre d'une formation professionnalisante à l'intention des enseignants du primaire.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE THÉORIQUE

La professionnalisation, l'apprentissage par problèmes et la didactique du français sont les principaux objets du deuxième chapitre. D'abord, nous tenterons d'éclaircir le flou qui entoure le concept de professionnalisation pour mieux aborder les composantes d'une formation "professionnalisante" des enseignants. Ensuite, nous exposerons le fruit de nos recherches concernant les éléments clés de l'apprentissage par problèmes (APP). Nous tenterons de démontrer concrètement les caractéristiques de cette méthode d'apprentissage afin d'en retirer quelques éléments transférables pour lancer notre projet de recherche. Puis, nous présenterons les constructions discursives du savoir et les pratiques liées à la discipline du français. Nous ferons émerger quelques concepts pour mieux saisir la spécificité de la didactique du français et les apports possibles de certaines recherches effectuées dans ce champ à la formation des enseignants du primaire.

1. LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Développée en France au cours des années 1980 (Lang, 1999), la professionnalisation des enseignants sera abordée ici sous un angle pédagogique et sociologique, dans la mesure où elle concerne la nature de la formation des enseignants et où elle constitue un moyen stratégique d'adaptation et de développement du système d'éducation face aux besoins actuels (*Ibid.*). Rappelons que ces besoins ont été soulignés par la réforme de la formation des enseignants qui s'inscrit dans une dynamique de reconnaissance du statut professionnel des enseignants (Gauthier et St-Jacques, 2002).

1.1. La figure du professionnel

L'enseignement possédant toutes les caractéristiques d'une profession selon Gauthier et Mellouki (2006), une distinction s'impose entre la figure du professionnel et celle du technicien. La conception de Schön (1994) veut qu'un professionnel soit une personne qui

offre des services judicieux et réfléchis pour faire face à des situations uniques, floues et complexes. « À l'inverse du technicien, le professionnel agit sur des problèmes dont la solution n'est pas connue, ce qui requiert la mise en œuvre de nouvelles combinaisons, de techniques et le recours à des connaissances pour estimer la probabilité de leur succès » (Lang, 1999, p. 169). Lang (1999) ajoute que le professionnel est responsable de s'engager dans un processus de recherche de solutions digne de confiance. Beckers (2004) abonde dans le même sens en définissant l'enseignant professionnel par sa compétence, son autonomie, son sentiment de responsabilité, sa capacité à prendre du recul ainsi qu'à articuler les savoirs pour une meilleure compréhension de la complexité. Autrement dit, l'opposition entre professionnaliser et techniciser s'alimente en grande partie à la visée du développement des attitudes professionnelles et des aptitudes pour la formation continue. Alors que le technicien possède en principe tous les acquis nécessaires pour accomplir ses tâches au terme de sa formation, le fait d'être un professionnel ajoute une dimension d'engagement (Lang, 1999) : vouloir continuer d'apprendre, d'être en mouvement, en évolution, d'être assez vigilant, de prendre ses responsabilités, etc. Voilà qui nécessite donc d'adopter une vision « professionnalisante » de la formation initiale des enseignants.

1.2 Une conception « professionnalisante » de la formation

Le rôle des enseignants ayant considérablement évolué, la formation initiale ne peut s'appuyer sur une compilation de savoirs, de règles et de prescriptions pour l'application en classe, au risque de se retrouver dans une perspective strictement technique (Lessard et Bourdoncle, 1998). C'est ainsi que la professionnalisation, qui renvoie aux modalités de formation particulières, s'impose (Lang, 1999).

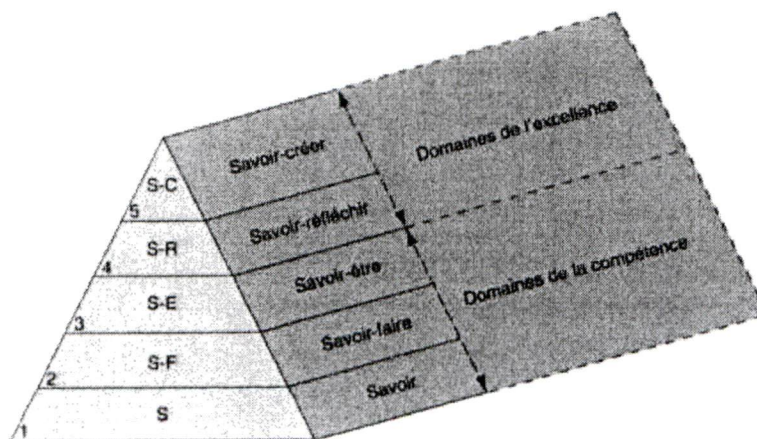
En ce sens, professionnaliser l'enseignement, c'est s'assurer d'une relation plus forte et plus créatrice entre le sujet de la formation et les situations professionnelles réelles. La formation se centre ainsi sur le sujet formé en voie de devenir un enseignant compétent, i.e, capable d'intervenir dans des situations professionnelles complexes et habilité à aborder ses interventions comme autant d'hypothèses de travail à raffiner, à évaluer et à modifier dans l'action. (Lessard, 2005, p.7)

Professionaliser consiste donc à situer la formation au plus près des pratiques (Lang, 1999). À la lumière de ces fondements, précisons que parmi les principales typologies de formations professionnelles relevées par Lang (1999), notre conception du métier de l'enseignement s'inscrit dans le pôle du *professionnel* qui prétend, entre autres, former des *praticiens réfléchis* selon une formule ayant émergé des travaux de Schön (1994). À la lumière de ces fondements, voyons les balises susceptibles d'orienter une formation professionnalisante des enseignants.

1.3 Des indicateurs pour assurer la professionnalisation des futurs enseignants

Après avoir réalisé une recension d'études scientifiques, Dupont (2002) a déterminé cinq domaines clés qui contribueraient à faire acquérir aux futurs enseignants un haut degré de professionnalisation et d'expertise, soit le domaine du savoir, du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-réfléchir et du savoir-crée. La figure 1 illustre l'évolution de ces domaines.

Figure 1
Vers la formation d'un enseignant professionnel (Dupont, 2002, p. 84)



Cette figure met en évidence les dimensions d'une formation professionnalisante, soit le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel, l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel ainsi que l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (Lessard, 2005). De même, la professionnalisation concerne l'exercice autonome et responsable d'un travail organisé,

comportant une forte composante intellectuelle (*Ibid.*) représentée par les deux niveaux supérieurs de cette figure. Une distinction est donc faite entre les domaines de la compétence et ceux de l'excellence, tel qu'explicité ci-dessous.

1.3.1 *La compétence professionnelle*

Dupont (2002) suggère trois domaines pour développer la compétence professionnelle. D'abord, il y a le domaine du savoir qui constitue une base de référence pour une compréhension scientifique des situations complexes auxquelles sera confronté le professionnel de l'enseignement. La capacité de décider pourquoi, quand et comment il importe d'utiliser telle ou telle pratique en classe fait référence au domaine du savoir-faire. Quant au domaine du savoir-être, il se rapporte aux compétences relationnelles dans une logique de communication avec les différents acteurs du système éducatif (*Ibid.*). De cette façon, selon Dupont (2002), l'enseignant dispose de compétences qu'il utilise dans le système éducatif et il adopte ainsi un rôle d'agent.

Rappelons que pour Lang (1999) et Perrenoud (2001a), un des principaux enjeux de la professionnalisation porte justement sur le développement des compétences. Bien que ce dernier concept soit hautement polysémique, nous privilégierons la définition de Beckers (2007) qui est congruente avec la figure élaborée par Dupont (2002) :

Une compétence est la capacité à agir efficacement en mobilisant spontanément, correctement, de façon organisée [...] des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes propres à l'individu) et externes (expérience d'autres collègues, documentation...) en situation complexe, qui appartient à une famille de situations ouvertes (plusieurs démarches possibles, éventuellement, plusieurs réponses acceptables) jugées critiques, essentielles à la vie sociale (professionnelle ou citoyenne). (Beckers, 2007, p. 88-89)

Ainsi, les compétences permettent la mise en œuvre de pratiques professionnelles et de combinaisons de ressources efficaces (LeBoterf, 2006). Toutefois, pour favoriser la professionnalisation et permettre aux enseignants de devenir des acteurs réflexifs ayant une plus grande marge de manœuvre grâce à une capacité d'analyse et d'initiative, la formation doit cibler des domaines de plus haut niveau (Perrenoud (2001a)). En effet, pour agir en tant que professionnel, l'enseignant doit s'inscrire dans une pratique réflexive où il est essentiel

de prendre du recul pour s'interroger, observer, analyser et s'ajuster (*Ibid.*). Voilà qui fait référence aux domaines de l'excellence professionnelle élaborés par Dupont (2002).

1.3.2 *L'excellence professionnelle*

Grâce au domaine du savoir-réfléchir, soit le niveau 4 élaboré par Dupont (2002), l'enseignant devient progressivement acteur réflexif, sa capacité analytique et critique sur ses pratiques lui permettant d'entrevoir de nouvelles stratégies. La volonté de se remettre en question et de se dépasser l'invite à une analyse réflexive, un concept développé par Schön (1994), sur ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Le savoir-réfléchir suppose une détermination et des compétences d'autoévaluation; elle implique également de s'intéresser aux résultats de la recherche (Dupont, 2002). Finalement, Dupont mentionne que le niveau ultime, le savoir-crée, amène l'enseignant à devenir auteur, initiateur, en créant, en imaginant et en innovant. Nous jugeons que ces derniers niveaux exigent un minimum d'expérience professionnelle et c'est pourquoi nous nous concentrerons plutôt sur les niveaux 1 à 3 de cette figure, tout en préparant le terrain pour le développement de la dimension de l'excellence professionnelle.

Bref, tel que mentionné plus tôt, l'approche par compétences devrait être appliquée dans les universités du Québec. Toutefois, dans l'optique illustrée précédemment, Le Boterf (2002) rappelle la nécessité de raisonner non seulement en termes de compétences, mais en termes de professionnalisme afin de retrouver « le sujet porteur et producteur de compétences » (p.34). Dans un contexte où il a été démontré que les nouveaux enseignants ont du mal à faire face aux difficultés, Lessard (2005) affirme qu'une formation favorisant la résolution de problèmes et les habiletés métacognitives serait favorable à la formation de futurs enseignants professionnels plus aptes à faire face à la complexité du réel. C'est ainsi que cet auteur présente l'apprentissage par problèmes comme une méthode d'apprentissage professionnalisante que les universités auraient intérêt à exploiter dans le cadre d'une approche par compétences. Cette méthode fera l'objet des pages qui suivent.

2. L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES (APP)

Une méthode d'apprentissage suscite de plus en plus d'intérêt dans l'optique de la professionnalisation dont il a été question. En effet, l'apprentissage par problèmes constituerait un levier pertinent pour favoriser cette transformation puisqu'il promeut le développement de compétences professionnelles (Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004). Née à l'Université McMaster en 1969 (Albanese et Mitchell, 1993), l'APP a fait son entrée au Québec il y a un peu plus de vingt ans, à la faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke (Iglesias, 2002). Cette innovation pédagogique a été implantée à la suite du constat d'un manque d'efficacité de la méthode d'enseignement traditionnel. En outre, selon Iglesias (2002), les cours magistraux ne permettaient pas de développer un apprentissage autonome suffisant et des stratégies nécessaires au transfert des connaissances et au développement des compétences. La similitude nous a paru évidente avec les problèmes actuels observés en formation initiale des enseignants. Nous avons donc cru bon d'approfondir cette méthode.

2.1 La définition

Alors que certains définissent l'APP comme une approche pédagogique, nous opterons plutôt pour le concept de méthode tel que défini par Poirier Proulx (1999) :

L'apprentissage par problèmes est une méthode qui consiste à confronter un étudiant à des problèmes signifiants et réels dans le but de favoriser l'acquisition des connaissances requises par la résolution de ces problèmes, ainsi qu'à développer des habitudes d'auto-apprentissage associées à des problèmes à résoudre. (Poirier Proulx, 1999, p.100)

Ubaldi (2006) ajoute que dans le cadre d'une approche par compétences, l'APP constitue une méthode d'apprentissage concrète permettant l'organisation d'une formation initiale professionnelle, afin que les enseignants soient prêts à affronter les grands défis du métier. Dans sa forme traditionnelle, les étudiants doivent chercher, organiser et synthétiser les informations pour tenter de résoudre un problème complexe réel. À ce sujet, Fabre et Vellas (2006) conceptualisent le problème comme étant une différence entre une situation actuelle et une situation désirée. D'ailleurs, il semble que la compétence professionnelle puisse se

concevoir comme « la capacité de gérer l'écart entre *travail prescrit* et *travail réel* » (Jobert, dans Perrenoud, 2001a, p. 13), ce qui renforce l'intérêt porté à l'APP dans le cadre d'une formation professionnalisante.

2.2 Les principes d'apprentissage

Inspirée par les théories du constructivisme cognitif, cette méthode inductive se caractérise par la confrontation à des situations de vie réelles liées à la pratique de l'enseignement, ce qui suscite un étonnement se transformant en questionnement et en réflexion (Dupont, 2002). Ainsi, l'APP vise moins le cumul de savoirs préétablis que la maîtrise des connaissances et habiletés essentielles dans la pratique (Mauffette, 2001).

2.2.1 *La culture d'acteur (étudiant) et de tuteur (formateur)*

Dans le cadre de cette méthode d'apprentissage, l'étudiant a une part de responsabilité importante; il est actif dans son apprentissage et il apprend à être autonome (Mauffette, 2001). L'étudiant prend conscience de ses limites et fait émerger des besoins de formation (Perrenoud, 2001a). Il doit faire appel à ses connaissances antérieures et les réutiliser adéquatement. Il peut également partir en quête de théories ou d'outils pour revenir, mieux équipé (*Ibid.*). Dans ce contexte, l'étudiant est supervisé par un formateur qui joue un rôle de guide, de tuteur favorisant le développement de ses compétences. « L'entraîneur observe, attire l'attention, suggère, donne un coup de pouce, illustre parfois un geste difficile. Il est centré sur l'apprenant et son processus de développement et cherche, non à en prendre le contrôle, mais à le stimuler » (Perrenoud, 2001a, p. 168). Bref, le formateur est avant tout une personne ressource qui est garant du cadre d'une procédure visant l'autonomie des étudiants en recherche.

2.2.2 *Le travail collaboratif*

Selon Butler (2005), la distanciation nécessaire à la résolution de problèmes est bien plus riche dès lors qu'elle est conduite à plusieurs, tel que le démontrent ces commentaires d'étudiants ayant suivi un cours sous la forme APP en formation initiale en enseignement

en Europe : « Le travail en groupe prend plus de temps, mais se révèle plus efficace et ouvre l'esprit. APP = HATAP (Hypothèses d'actions trouvées à plusieurs) » (Fontaine, Monhonval, Weber, 2003). En effet, la démarche dialogique est à l'honneur dans le cadre de l'APP puisque les apprenants sont regroupés dans des équipes de 5 à 10 personnes (Mauffette, 2001). Selon Boutet (2003), la situation de groupe permet d'élever le niveau de conscience grâce à l'expression et à l'adoption de balises réflexives plus nombreuses. Ubaldi (2006) ajoute que c'est souvent par l'échange avec les autres que les futurs enseignants pourront réguler leur pratique et affirmer leur identité professionnelle.

2.3 Les bénéfices pédagogiques

À l'heure actuelle, l'APP est mondialement connue et certaines évidences empiriques confirment les qualités potentielles de cette méthode sur divers plans.

2.3.1 La motivation

L'intérêt d'une méthode active du savoir basée sur l'APP a été soulevé par Tardif (1992) et Viau (2007) sous prétexte que les activités les plus susceptibles de provoquer et de soutenir la motivation de l'apprenant sont celles qui incitent à l'engagement et qui présentent des défis surmontables. L'idée de travailler dans une situation réaliste d'enseignement est donc apte à susciter une forte motivation à apprendre de la part des étudiants, d'autant plus que l'aspect pratique est souvent considéré par les novices comme étant l'aspect le plus valable de la formation. D'ailleurs, une enquête menée par Bédard et Viau (2001) démontre que l'apprentissage par problèmes et les études de cas constituent les situations d'enseignement perçues par les étudiants comme étant les plus favorables aux apprentissages. Bref, la confrontation à des problèmes réels offre des conditions privilégiées pour permettre à un individu en formation d'apprécier l'importance d'acquérir les compétences professionnelles pour agir efficacement (Galand et Frenay, 2005).

2.3.2 *Le développement du sentiment de confiance et de l'agir professionnel*

Dans le cadre de l'APP, l'étudiant n'a d'autres choix que d'accepter des formes d'implication, d'incertitude et de risque qui pouvaient jusqu'à maintenant effrayer ceux qui se réfugiaient dans le savoir. Selon Julliard, Cèbe et Ubaldi (2006), ce rapport actif à la complexité a pour effet de favoriser les essais et l'innovation, menant ultimement au développement d'un sentiment de confiance. Cette prise de risques en toute sécurité, la situation-problème se distinguant d'un problème réel à résoudre par son caractère fictif, favorise les analyses nécessaires pour extraire des situations proposées de nouvelles postures, des connaissances didactiques et pédagogiques nouvelles, ainsi que des compétences professionnelles liées à l'intervention en classe (*Ibid.*). En effet, l'APP aurait l'avantage de faciliter la construction, par l'action, d'un ensemble de référents propres au contexte de pratique qui permettent de lire et d'interpréter la situation à résoudre (Jorro, 2006). Certes, saisir l'épaisseur d'une pratique professionnelle et construire un modèle intelligible de la pratique constitue une ambition qui se heurte à la complexité de la situation d'enseignement (*Ibid.*). Toutefois, l'APP constitue une ouverture à ce travail de construction de l'agir professionnel en permettant aux étudiants de reconnaître les caractéristiques du milieu et les gestes professionnels liés à l'enseignement.

2.3.3 *Le développement de compétences professionnelles*

Un des principaux enjeux de la professionnalisation étant le développement de compétences professionnelles, l'APP semble toute désignée pour atteindre cette cible, tel qu'illustré dans les paragraphes suivants.

2.3.3.1 *Les habiletés méthodologiques.* Mis à part l'appropriation de nouveaux concepts, l'APP favorise le développement d'habiletés méthodologiques transversales telles que la capacité de résoudre des problèmes complexes, les stratégies de recherche documentaire, l'organisation du travail, la communication efficace, etc. (Galand et Frenay, 2005). Rappelons que les compétences transversales telles que se « donner des méthodes de travail efficaces » figurent dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b).

Le comportement de l'enseignant constituant un facteur déterminant dans l'apprentissage, la pertinence de développer ces habiletés chez le futur enseignant en est renforcée.

2.3.3.2 *La pensée réflexive.* Outre les compétences cognitives de haut niveau, Mauffette (2001) affirme que la force majeure de l'APP est de permettre aux étudiants de s'adapter à une réalité professionnelle en mutation rapide grâce à la pensée réflexive. D'ailleurs, Beckers (2007), Gauthier et Mellouki (2006) sont convaincus que la formation initiale devrait s'appuyer d'abord et avant tout sur le développement d'un habitus réflexif sur la situation et sur la qualité de sa démarche afin de responsabiliser et de professionnaliser les enseignants. Ainsi, la résolution de problèmes, telle que suggérée dans l'APP, aurait l'avantage d'alléger le programme de formation initiale de ses savoirs à transmettre au profit de l'apprentissage pratique de la réflexion professionnelle (Perrenoud (2001a). D'ailleurs, les étudiants affirment eux-mêmes que l'APP est la méthode qui favorise le plus les stratégies de pensée réflexive (Bédard et Viau, 2001). Les recherches démontrent que l'APP permet de plonger l'étudiant directement dans l'action, de prendre position et de la défendre, de réfléchir aux conséquences de ses choix et de prendre une décision éclairée dans le cadre d'une pratique professionnelle (Villemaire, 2005).

2.3.3.3 *La métacognition, l'autorégulation et l'autonomie.* Dans le cadre de l'APP, le travail avec les ressources proposées peut être accompagné d'une réflexion métacognitive pour permettre aux étudiants de mieux comprendre le processus d'appropriation des compétences professionnelles (Gauthier et Mellouki, 2006). Lorsqu'on parle d'un accent mis sur la métacognition, voici la définition proposée par Flavell (1976): « la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données » (dans Noël, 2001, p. 8). Tel que proposé par Flavell (1976), la métacognition intègre également le concept d'autorégulation qui se caractérise par l'autocritique par rapport aux erreurs, la flexibilité cognitive et motrice, le maintien ou la persistance de l'action jusqu'à son terme et la capacité d'effectuer les changements nécessaires en cours de route. À la lumière des données recueillies auprès des

étudiants de l'université de Sherbrooke par Bédard et Viau (2001), il semblerait que l'APP soit la méthode d'apprentissage qui privilégie le plus les stratégies d'auto-évaluation et d'autorégulation, alors que l'exposé est la situation d'enseignement qui la favorise le moins. Enfin, le travail métacognitif permet à l'apprenant qui a acquis des connaissances et des compétences de montrer qu'il est capable de les transférer dans un autre contexte (Pallascio et Lafortune, 2000). C'est pour cette raison que Pallascio et Lafortune (2000) accordent une valeur prépondérante au développement de l'autonomie des étudiants comme effet potentiel de l'APP, permettant ainsi aux futurs enseignants de se détacher d'un contexte dans lequel ils ont fait leurs apprentissages pour faire face au problème.

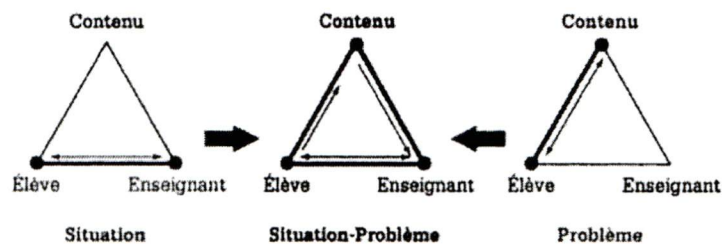
2.3.4 *Le transfert et la formation continue*

Tel que mentionné précédemment, une formation de type APP qui met l'accent sur les fonctions métacognitives permet à l'étudiant de transférer et d'intégrer les stratégies ainsi que les connaissances apprises à l'université (Butler, 2005; Pallascio et Lafortune, 2000). L'étudiant devient plus autonome dans le contrôle de son propre processus d'apprentissage et est mieux armé pour se développer d'une façon continue (Boisvert, 1998). Cet effet potentiel est non négligeable dans un contexte où, selon Perrenoud (2001a), il serait absurde d'espérer qu'une formation initiale puisse anticiper toutes les situations qu'un enseignant rencontrera un jour. D'ailleurs, le MEQ (2001a) mise sur la formation continue dans son nouveau programme de formation, la compétence 11 se lisant ainsi : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001a, p. 125). Voilà qui appuie l'idée que l'approche par compétences doit être conjuguée à la pratique réflexive, tel que suggéré par l'APP (Gauthier et Mellouki, 2006). Deaudelin, Brodeur et Bru (2005) soutiennent que pendant un certain temps, le développement professionnel visait à amener les enseignants à maîtriser des savoirs procéduraux, alors que de plus en plus, les activités de développement professionnel visent à amener les enseignants ou futurs enseignants à prendre conscience de leurs pratiques, des connaissances qui influencent leurs prises de décision et ce, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent ou qu'ils pourraient rencontrer.

2.4 La situation-problème

L'APP étant « une méthode d'apprentissage basée sur le principe d'utiliser des situations-problèmes comme point de départ pour l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances » (Galand et Frenay, 2005, p.9), il convient d'approfondir plus précisément le concept de situation-problème. Partoune (2002) et Roegiers (2003) définissent la situation-problème comme une tâche à accomplir dans certaines conditions en réponse à une déstabilisation constructive. Pour cette tâche, l'apprenant ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour l'accomplir (Poirier-Proulx, 1999). Il lui manque ce qui est prévu comme apprentissage, ce qui le mènera à la maîtrise d'un objectif sous-jacent prévu par l'enseignant, tel qu'illustré par la figure suivante.

Figure 2
La situation-problème à travers le triangle didactique (Roegiers, 2003, p.24)



Bref, surtout au moment de l'introduction de la situation-problème, « la relation *contenu – élève* passe par l'enseignant, qui joue le rôle de médium entre le contenu et l'élève : c'est lui qui sélectionne le support ou le construit, c'est lui qui choisit le moment ou la manière de le présenter à l'élève, en fonction de la suite des apprentissages » (Roegiers, 2003, p.23). Sachant comment la situation-problème s'articule entre les trois pôles du triangle didactique, voyons maintenant ses principales caractéristiques.

2.4.1 Les principales caractéristiques

De nombreux ouvrages de pédagogie ou manuels scolaires fournissent des exemples de situations-problèmes. Toutefois, des chercheurs ayant œuvré dans le domaine de l'APP tels que De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) déplorent le fait que la plupart ne soient

que des problèmes plus ou moins ouverts, sans être de réelles situations-problèmes. Dans ce cas, quelles sont les caractéristiques qui définissent une véritable situation-problème?

2.4.1.1 *Elle est signifiante.* D'abord, selon Guilbert et Ouellet (1997), il est important que la situation-problème intéresse les apprenants, qu'elle leur permette de comprendre leur quotidien immédiat ou futur. La situation-problème est signifiante, donc concrète et calquée sur la réalité, même si elle ne constitue pas nécessairement une situation réelle (Poirier-Proulx, 1999). Dans une situation-problème, il y a donc un but à atteindre qui donne un sens à la mobilisation et à l'organisation des connaissances.

2.4.1.2 *Elle est contextualisée, globale et complexe.* La situation-problème contient des données initiales qui précisent le contexte de la situation et qui sont utiles pour résoudre le problème (Bédard, 2006). Elle est composée de plusieurs éléments diversifiés et traite différents aspects (psychologique, scolaire, familial, etc.) et points de vue, ce qui fait référence à son caractère *macro* ou global (Guilbert et Ouellet, 1997). De même, la situation-problème amène un questionnement, un conflit cognitif, puisque la démarche et la solution ne sont pas évidentes (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002). Les contraintes ou les obstacles à surmonter exigent une rupture, une réorganisation des connaissances antérieures et amènent l'apprenant à trouver d'autres moyens, donc à faire des apprentissages. Elle offre la possibilité de mener sa propre démarche de recherche, ce qui ouvre sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002).

2.4.1.3 *Elle est adaptée.* Poirier-Proulx (1999) explique qu'une même situation fera problème à une personne, qui devra comprendre la tâche à accomplir et élaborer une stratégie de résolution, alors que pour une autre, il s'agira simplement d'exécuter une procédure, si complexe soit-elle. Ainsi, il faut s'assurer que la situation-problème offre un défi à la portée de l'apprenant, ce qui fait référence ici à la zone proximale de développement (ZPD) définie par Vygotski (1978). Autrement dit, les connaissances et les habiletés de l'apprenant doivent lui permettre de résoudre en groupe le problème soumis

tout en lui demandant de fournir un effort intellectuel important (Guilbert et Ouellet, 1997). Bien que cette réalité ne soit pas soulignée dans les écrits, nous croyons qu'il s'agit là d'un réel défi lorsqu'on fait du travail de groupe. Le tuteur devra donc être alerte et proposer des modalités d'adaptation (ajout ou retrait de contraintes, etc.) pour répondre le mieux possible aux besoins des étudiants.

2.4.1.4 *Elle a une intention didactique.* La situation-problème est structurée sur le plan didactique puisqu'elle est créée en fonction d'un apprentissage visé et elle peut déboucher sur d'autres apprentissages généraux (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002). Elle permet de développer la capacité réflexive de l'apprenant puisqu'elle fait l'objet d'un ou de plusieurs moments de métacognition, c'est-à-dire des moments d'analyse de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré (Bédard, 2006). Puis, la situation-problème est construite de manière à ce qu'elle soit évaluable, permettant ainsi d'apprécier et de noter le développement des compétences (CS de Laval, s.d.).

En résumé, une véritable situation-problème doit être déstabilisante et doit enclencher chez l'apprenant une rupture avec ses conceptions initiales. Ainsi, la tâche représentera pour lui un défi tout en le plaçant au centre de ses apprentissages, à la condition, bien entendu, que la situation-problème soit adaptée au niveau de l'apprenant et qu'elle donne un sens aux apprentissages. Enfin, le savoir qui peut être opérationnalisé par l'apprenant doit être sollicité et la situation-problème doit le mener à entreprendre une démarche de recherche avec le support de ses pairs et de son formateur.

Ayant une meilleure connaissance de l'APP, il convient maintenant d'approfondir le domaine d'application souhaité. Ainsi, face à l'importance de la langue dans la réussite scolaire et sachant le manque de références à des problèmes, liés entre autres à la didactique du français, exprimé par les nouveaux enseignants (Ubaldi, 2006), le français constitue un véhicule de choix pour notre projet de recherche, d'où l'intérêt d'approfondir les savoirs et les pratiques liées à la didactique de cette discipline.

3. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Dans une visée de formation, nous ne pouvons envisager d'aider les futurs enseignants à réfléchir à leurs pratiques que si, d'une part, nous sommes consciente des ancrages théoriques qui fondent le programme de formation dans la discipline qui nous intéresse, et, d'autre part si nous pouvons identifier les principes qui guident notre activité et celle des futurs enseignants que nous accompagnerons. Nous tenterons donc de faire émerger quelques concepts pour mieux saisir la spécificité de la didactique du français, volet lecture plus particulièrement, et les apports possibles de certaines recherches effectuées dans ce champ à la formation des enseignants du primaire. Mentionnons que « la perspective didactique s'intéresserait davantage aux activités d'aménagement des savoirs par l'enseignant et à leur appropriation par les élèves » (Jonnaert et Laurin, 2001, p.4).

3.1 Les objectifs de la didactique dans la formation

Parmi les nombreuses conceptions recensées concernant les objectifs de la didactique dans la formation, la perspective dans laquelle s'inscrit Bednarz (2004) nous semble la plus pertinente pour notre projet de recherche. D'abord, selon cette auteure, les connaissances didactiques, qui devraient former en quelque sorte le cadre de référence du formateur, serviraient principalement à problématiser les activités de formation mises en place. On peut bien sûr se poser la question à savoir si c'est réellement exploité ou présenté comme un cadre de référence, mais ce n'est pas l'objet de notre investigation. Rappelons que l'apprentissage à partir de situations-problèmes – situations didactiques construites autour d'un problème dont la résolution nécessite l'investissement des étudiants dans une optique de professionnalisation (Roegiers, 2003) – a été présenté plus tôt comme un levier pertinent pour favoriser le développement de compétences professionnelles. Ainsi, la didactique permet de préparer les futurs enseignants à faire face à la complexité du réel (Bednarz, 2004). Selon Tisset (2006), il faut donc miser sur la formation en didactique pour pallier certains problèmes développés au premier chapitre, sachant que la didactique permet de « déstabiliser les futurs enseignants et de déclencher chez eux un processus de questionnement sur l'apprentissage et l'enseignement d'une discipline, de reconstruire un

nouveau rapport aux savoirs à enseigner et d'assurer une formation à l'intervention » (*Ibid.*, p.100). L'élaboration d'interventions en enseignement de la lecture dans le cadre de la résolution de situations-problèmes en didactique du français devrait donc s'appuyer sur un certain nombre d'analyses préalables (réflexion épistémologique, psychologique et praxéologique) – les trois secteurs constitutifs de la didactique selon Jonnaert et Laurin (2001) – afin d'assurer une bonne articulation entre les savoirs disciplinaires et l'enseignement-apprentissage.

3.2 Les aspects constitutifs de la didactique

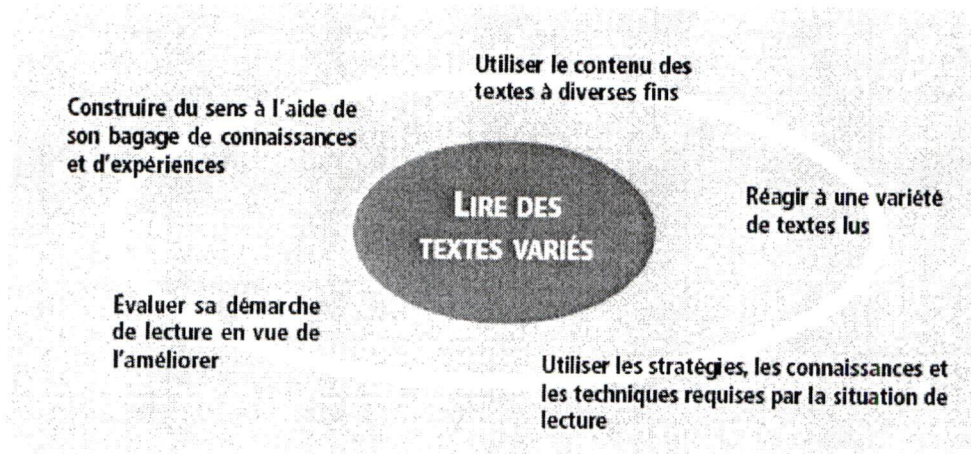
Les auteurs (Halté, 1992; Simard, 1993; Jonnaert et Laurin, 2001) présentent la didactique à partir de trois orientations. En allant du sens large au plus particulier, ils évoquent l'épistémologie, la psychologie et la praxéologie. Ces dimensions concordent avec le triangle didactique qui met en évidence les nécessaires interactions entre trois pôles : le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Nous utiliserons ces subdivisions pour présenter les éléments théoriques susceptibles de soutenir notre projet de recherche, soit les connaissances, les habiletés et les pratiques d'enseignement qui sous-tendent une compréhension efficace de la lecture.

3.2.1 *L'épistémologie*

Halté (1992), Simard (1993), Jonnaert et Laurin (2001) définissent d'abord la didactique par une réflexion sur les objets, les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Selon Schneuwly (2008), les savoirs à enseigner sont caractérisés par une reconnaissance sociale, une légitimité, entre autres, définie par les programmes de formation. Mentionnons que dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), la discipline du français se répartit en quatre secteurs: la lecture, l'écriture, l'oral et l'appréciation littéraire. Ces quatre compétences disciplinaires se subdivisent elles-mêmes en diverses composantes. En ce qui nous concerne, nous nous attarderons uniquement à la première compétence, soit « Lire des textes variés » (MEQ, 2001*b*), illustrée par la figure suivante :

Figure 3
Les composantes de la compétence *Lire des textes variés* (MEQ, 2001b, p.74)

Composantes de la compétence



Ces composantes évoquent divers objets d'enseignement qui correspondent en fait aux savoirs essentiels inscrits dans le programme de formation. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons fait le choix de viser l'intervention auprès des élèves de 2^e et 3^e cycle du primaire puisque le développement de l'apprenti-stratège et du lecteur confirmé apporte un éventail de difficultés possibles plus large que le développement des habiletés d'identification des mots sur lequel se centre l'enseignement de la lecture au 1^{er} cycle. Les savoirs prescrits pour la clientèle visée sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 1
Savoirs essentiels liés à la lecture au 2^e et 3^e cycle (MEQ, 2001b, p.88-89)

Connaissances liées au texte	
•	Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes
•	Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation
-	Thèmes et sous-thèmes, personnages, temps et lieux du récit, séquence des événements
-	Valeurs et stéréotypes, allusions et sous-entendus
-	Expressions, jeux de sonorités et autres figures de style
•	Exploration et utilisation de la structure des textes
-	Récit en trois temps, récit en cinq temps
-	Double renversement, dilemme requérant des choix interactifs
-	Répétitions avec ajout cumulé de nouveaux éléments
-	Un sujet central subdivisé en différents aspects
-	Relations causes/conséquences, problèmes/solutions, sentiments/attitudes
-	Alternance ou opposition d'éléments, superposition
-	Configuration de schémas, tableaux, encarts

- Marques du dialogue
- Sections, chapitres, titres, sous-titres, intertitres
- Prise en compte des éléments de la situation de communication
 - Intention, destinataire, contexte
- Prise en compte d'éléments de cohérence
 - Idées rattachées au sujet, pertinence et suffisance des idées
 - Regroupement par paragraphes, déroulement logique et chronologique
 - Emploi des principaux temps verbaux
 - Principaux connecteurs ou marqueurs de relation
 - Reprise de l'information en utilisant des termes substitués

À notre avis, ces savoirs essentiels appartiennent au secteur épistémologique puisqu'il s'agit des objets, du contenu d'enseignement et d'apprentissage. Dans le Programme de formation, ces connaissances sont reliées à des stratégies de lecture qui s'appuient sur les principes de la psychologie cognitive. Ces habiletés seront développées au point suivant.

3.2.2 *La psychologie*

Ici, le cœur du questionnement didactique se déplace de l'objet (les connaissances liées au texte) à la relation à l'objet et à la personne du lecteur (Jonnaert et Laurin, 2001). La dimension psychologique se centre donc sur l'appropriation par l'apprenant. Dans ce domaine, selon Privat (2008), la réflexion didactique a deux ambitions : que l'élève accède au sens fondamental du texte et qu'il découvre le plaisir personnel de lire. Pour ce faire, le développement de stratégies de lecture constitue la principale clé d'accès. Telles que définies par le Programme de formation, ces habiletés sont énumérées ci-après.

Tableau 2
Stratégies de lecture au 2^e et 3^e cycle (MEQ, 2001b, p.91)

- **Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte**
 - Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris).
 - Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes).
 - Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède.
 - Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts.
 - Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas).
 - Repérer les mots porteurs de sens.

- **Stratégies de gestion de la compréhension**
 - Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit.
 - Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens.
 - Planifier sa manière d'aborder le texte.
 - Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections).
 - Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure.
 - Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.
 - Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués.
 - Se servir du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes.
 - Utiliser les indices relatifs à la ponctuation.
 - Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.
 - Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres.
 - Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.
 - Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu.
 - Surmonter des obstacles de compréhension par la poursuite de la lecture, des retours en arrière, la relecture d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe, la reformulation intérieure, le questionnement du texte, l'ajustement de sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer), la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec ses pairs.

- **Stratégies d'évaluation de sa démarche**
 - Décrire ou expliquer la démarche suivie.
 - Établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de son intention de lecture.
 - Évaluer l'efficacité des stratégies retenues.
 - S'autoévaluer comme lecteur.

Ces stratégies de lecture sont issues des théories cognitives ayant permis de mettre à jour les principaux processus impliqués dans le développement de la capacité à lire.

3.2.2.1 *Les processus impliqués dans la compréhension en lecture.* Outre les compétences de décodage – identification des mots écrits – la compréhension en lecture requiert la mise en branle simultanée de nombreuses habiletés cognitives (Observatoire National de la Lecture, 2005). Nous utiliserons la traduction d'Irwin (1986) proposée par Giasson (1990) pour présenter les catégories des processus liés à l'acte de lire. D'abord, les **microprocessus** se situent au niveau de la phrase et font intervenir la reconnaissance des mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection (Giasson, 1990). D'ailleurs, selon l'Observatoire National de la Lecture (2005), il existe une forte corrélation entre l'étendue du lexique et la compréhension des textes écrits. Goigoux (2008a) ajoute que l'acte de lire exige des compétences linguistiques qui permettent de dépasser la successivité des mots pour construire une représentation globale et cohérente de la phrase. La compréhension repose donc aussi sur le traitement de la syntaxe de la phrase – place des mots, mots grammaticaux, phrases complexes, ponctuation, formes verbales, etc. – (*Ibid.*). Puis, le

lecteur doit choisir l'information qui sera retenue dans la phrase, ce que Giasson (1990) appelle la microsélection. Deuxièmement, les **processus d'intégration** permettent de comprendre les liens entre les phrases qui assurent la cohésion du texte (*Ibid.*). On pense d'abord ici aux référents (ellipses, pronoms) et aux connecteurs, mais également au concept d'inférence, soit la « mise en relation entre des éléments du texte et des connaissances non explicitement évoquées dans le texte et que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrites » (Observatoire National de la Lecture, 2005, p.16). Puis, le passage au niveau du texte amène le lecteur à reconnaître l'organisation textuelle et à élaborer des représentations cohérentes, soit,

[...] dans le cas du récit, [à] établir le thème du texte, le lieu et le moment de l'action, [à] regrouper en un ensemble organisé en fonction d'un but les actions de chaque personnage. Ces informations sont fournies, d'une part, par les indices disponibles dans le texte, d'autre part, par les savoirs dont un individu dispose du fait de son expérience propre ou des enseignements qu'il a reçus et, enfin, par les processus qui permettent d'interpréter les indices et/ou de combler les manques des textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré. (Observatoire National de la Lecture, 2005, p.16)

Les habiletés évoquées précédemment impliquent les **macroprocessus** – identification des idées principales, résumé, utilisation de la structure du texte – et les **processus d'élaboration** – prédictions, imagerie mentale, réponse affective, liens avec les connaissances, raisonnement – (Giasson, 1990). On fait donc ici appel à des compétences textuelles reliées entre autres à la culture littéraire (genres, auteurs, stéréotypes, stratégies narratives) ainsi qu'à des compétences référentielles reliées aux connaissances sur le sujet traité et aux référents culturels qui permettent de comprendre (Goigoux, 2008*b*). Enfin, pour parvenir à une compréhension satisfaisante d'un texte, le lecteur doit régulièrement déterminer s'il a ou non compris la partie de ce texte qu'il a déjà traitée. Ainsi, il peut identifier une perte de compréhension et réparer cette perte. C'est ce que les auteurs appellent l'autocontrôle et la régulation de la compréhension qui constituent les **processus métacognitifs** (Giasson, 1990; Goigoux, 2008*a*).

3.2.2.2 *Les difficultés liées aux processus de compréhension en lecture.* Goigoux (2008a) affirme que tous les processus de lecture énumérés précédemment sont susceptibles de constituer des obstacles à la compréhension des textes écrits pour les élèves. Toutefois, selon cet auteur, les compétences stratégiques qui permettent de relier les informations au fur et à mesure qu'on avance dans le texte constituent le nœud dur de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Les lecteurs malhabiles ne voient pas l'importance de la régulation de la compréhension et ont souvent de la difficulté à modifier leur première représentation mentale causée par un manque de flexibilité. Bref, les difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces peuvent avoir plusieurs origines dont les principales, du point de vue des traitements cognitifs, figurent dans le tableau suivant.

Tableau 3
Principaux obstacles à la compréhension en lecture sur le plan cognitif

- les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures **d'identification des mots (le décodage)** ;
- les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral, peuvent dépendre de **dysfonctionnements cognitifs généraux** (mémoire, attention, raisonnement, etc.) ;
- les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes **compétences linguistiques** (lexique ou syntaxe de l'écrit) et **textuelles** (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ;
- l'insuffisance des **connaissances du lecteur** par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles) ;
- la mauvaise **régulation de l'activité** de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension).

(Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003, p.4)

Comment pallier ces difficultés observées en lecture? Plusieurs auteurs (Giasson, 2003; Goigoux, 2008; Sousa, 2009) se sont penchés sur la question et suggèrent des stratégies d'enseignement pour aider les élèves à comprendre les textes narratifs (se représenter la scène et les personnages), pour distinguer une déduction possible d'une pure invention, etc. Il est à souhaiter que la formation des futurs enseignants les amène à développer l'habitude de consulter divers ouvrages de référence, notamment ceux des auteurs renommés dans le domaine comme Giasson et Goigoux, afin de développer leurs compétences professionnelles dans ce domaine.

3.2.3 *La praxéologie*

Finalement, la réflexion sur l'intervention didactique en classe, les gestes professionnels, les outils et les tâches d'enseignement (conception, planification, réalisation, régulation des dispositifs pédagogiques, évaluation) constituent l'aspect praxéologique (Jonnaert et Laurin, 2001). Nous faisons référence ici à la « compétence à définir les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir afin de construire efficacement l'organisation des acquisitions » (Vaguer et Leeman, 2006, p.8). Le point d'aboutissement de ce volet de la didactique correspond donc à la pratique en classe. Les futurs enseignants doivent se questionner sur la pluralité des stratégies d'enseignement et sur leur pertinence.

Parmi les modalités pédagogiques utilisées en lecture, on retrouve notamment tout ce qui a trait au tâtonnement et à l'exploration, à l'aide, par exemple, de situations-problèmes (Goigoux, 2004). Goigoux (2004) nomme également l'enseignement magistral, relatif aux exposés, l'enseignement explicite où l'enseignant modélise les stratégies de lecture et guide l'élève (Tardif, 1992) ainsi que les dispositifs d'usage tels que les exercices d'entraînement. Selon Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003), quelle que soit la modalité pédagogique privilégiée, l'enseignement de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres entre les activités :

- qui visent la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture ;
- de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.) ;
- de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites.

(Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003, p.4)

En d'autres termes, ces auteurs soutiennent l'importance des interventions pédagogiques liées aux stratégies de gestion et d'une réflexion didactique praxéologique permettant d'éviter la disproportion des situations pédagogiques. Bref, pour apprendre à comprendre,

la didactique doit permettre d'initier et de maintenir à long terme un double mouvement, l'un analytique qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes, l'autre synthétique en prenant appui sur des tâches qui permettent aux élèves de mettre ensemble ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003, p.5).

Enfin, outre les situations d'apprentissage, le rapport du PISA (OCDE, 2000) soulève la nécessité de maintenir un équilibre en variant les formats de texte puisqu'au cours de sa vie adulte, l'élève rencontrera un vaste éventail d'écrits. De même, le rapport rappelle l'importance de varier les situations de lecture en lien avec les diverses finalités qui y sont associées (pour agir, pour le plaisir, pour apprendre) (OCDE, 2000). Rappelons que l'enseignant, considéré comme un modèle et un guide pour l'enfant dans son activité intellectuelle, doit toujours avoir le souci de placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière et de favoriser le développement de son autonomie (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2005).

3.3 La formation initiale des enseignants à la didactique

Maintenant que nous avons cerné les ancrages théoriques qui fondent le programme de formation en lecture à travers les différents secteurs de la didactique et que nous avons dressé l'inventaire des principales difficultés liées à son enseignement-apprentissage, faisons l'état des lieux de la formation initiale actuelle des futurs enseignants dans ce domaine. Sans exiger des futurs enseignants qu'ils soient des didacticiens, il faut admettre qu'ils doivent posséder une compétence didactique permettant de faire face, le plus efficacement possible et avec créativité, aux difficultés de leur métier (Raisky, 2001). Les choix de formation initiale des enseignants s'effectuent à partir des orientations et prescriptions officielles du système scolaire, des moyens d'enseignement à disposition et des acquis des étudiants (Thévenaz-Christen et Sales Cordeiro, 2008). Ainsi, le programme de BEPP de l'Université de Sherbrooke est ancré sur le référentiel *Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001a) et sur le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b). Pour la didactique du français en enseignement primaire, les objets et démarche de formation se structurent sur la base de quatre cours de 45 heures répartis sur

les trois premières années de formation du programme de BEPP. Le premier cours en didactique du français vise principalement le développement de la compétence professionnelle « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001a). La deuxième de ces quatre activités entend sensibiliser les futurs enseignants aux premiers apprentissages en lecture, en oral et en écrit. Des liens sont établis avec le premier cours de didactique du français de la troisième année, qui aborde le programme de 2^e et 3^e cycle du primaire, afin d'examiner sous un angle didactique les outils, les démarches, les situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Puis, le dernier cours s'inscrit dans une perspective de perfectionnement de la communication écrite et orale ainsi que d'ouverture à la culture littéraire.

Tout au long de ce processus évolutif, il est essentiel que les formateurs cherchent à connaître les représentations du savoir que se font les futurs enseignants. Dans le cadre d'une recherche en didactique du français, Lebrun et Baribeau (2004) ont étudié les préconceptions en lecture de quelques futurs enseignants du primaire. Parmi les quelques caractéristiques soulevées par l'analyse de ces portraits dans le domaine de la lecture plus spécifiquement, il semble que certains soient ambivalents ou ignorants des stratégies à privilégier pour soutenir la démarche de compréhension en lecture. D'autres s'y retrouvent mieux, mais ont du mal à justifier leurs propos quant aux choix de leurs interventions. La difficulté des jeunes enseignants à articuler l'oral et l'écrit dans les pratiques pédagogiques ainsi qu'à intervenir pour favoriser la compréhension en lecture a également été soulevée par Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélair (2008). De plus, la culture littéraire paraît généralement peu développée chez les sujets du BEPP; plusieurs affirment posséder peu de connaissances en littérature francophone et montrent peu d'intérêt à se former davantage dans ce domaine. Notons que cette recherche menée par Lebrun et Baribeau (2004) il y a plus de sept ans nous apporte peu d'informations sur les connaissances et habiletés des futurs enseignants actuels. Particulièrement en ce qui a trait à la littérature jeunesse, nous croyons que les conceptions des étudiants ont beaucoup évolué puisqu'un accent important a été mis sur la lecture par le MELS et les formateurs au cours des dernières années. Ceci

pourrait faire l'objet d'une validation avec les professeurs et chargés de cours concernés afin que les orientations de notre projet de recherche, présentées ci-après, correspondent le mieux possible à la réalité des étudiants.

4. LA QUESTION ET L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Compte tenu de la problématique entourant d'un côté, l'apprentissage des élèves et de l'autre côté, la formation initiale actuelle des enseignants, la nécessité d'innover dans ce domaine semble s'imposer. Dans le contexte de la volonté d'améliorer la formation initiale des enseignants afin que ces derniers soient plus aptes à affronter les défis et favoriser la réussite des élèves, particulièrement en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture, les écrits recensés nous laissent croire que l'expérimentation de l'APP constitue une piste de recherche prometteuse. Cette approche s'harmonise bien aux méthodes d'enseignement-apprentissage actuelles pour permettre aux futurs enseignants de développer leurs compétences dans une optique de professionnalisation. Rappelons que les compétences en résolution de problèmes apparaissent comme des outils cognitifs de choix qui permettent aux étudiants ou aux futurs enseignants plus d'autonomie dans leur travail, les rendant capables, dans leur vie professionnelle, d'aborder efficacement diverses situations-problèmes (Lessard, 2005).

De ces constats a émergé la question suivante : est-ce que l'utilisation d'une approche par problèmes (APP) pourrait se déployer dans la formation initiale en enseignement, plus spécifiquement dans un cours de didactique du français, et pourrait avoir un impact positif sur le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants au primaire? Pour répondre à cette question, notre objectif de recherche consistait à décrire les bénéfices de l'APP perçus par les étudiants et la chargée de cours, particulièrement en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles, ainsi que les difficultés rencontrées. Sous-jacents à cet objectif, la construction des situations-problèmes selon l'APP et le contenu d'un cours de didactique du français du programme de BEPP ainsi que la mise en place de l'APP dans le cours FRP 333 à la session d'automne

2010 auprès d'un groupe d'étudiants de troisième année du BEPP ont constitué des conditions d'accès préalables à la réalisation de notre projet de recherche.

Notre recherche a donc contribué à renouveler le déroulement d'un cours de didactique du français du BEPP afin d'expérimenter une méthode d'apprentissage innovatrice. Croyant que l'APP est une approche pédagogique souhaitable et applicable dans ce nouveau contexte, nous avons voulu décrire et comprendre l'opérationnalisation de cette approche et les bénéfices perçus par cette nouvelle clientèle au regard du développement des compétences professionnelles. Nous avons cru que la mise à l'essai de cette approche pédagogique dans la formation initiale des futurs enseignants et le renforcement des acquis de l'APP pourraient, de ce fait, inspirer les responsables et les formateurs universitaires intéressés à mettre en place des conditions propices à la formation professionnalisante des enseignants afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Cette recherche visait également à permettre de surmonter les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette approche. Soulignons que le changement proposé ici n'était pas une révolution; il relevait plutôt d'une évolution des pratiques de formation initiale actuelles en vue de favoriser la professionnalisation des enseignants. Cette forme de recherche, tel que présenté dans le chapitre suivant, est vue comme susceptible de contribuer au questionnement des pratiques et d'amener les personnes concernées à effectuer une transformation (Van der Maren, 2003).

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose un aperçu du cadre d'investigation de notre projet de recherche. Ainsi, nous précisons le type d'étude choisi, les caractéristiques de la population ciblée, de même que les stratégies adoptées pour construire les situations-problèmes selon l'APP, expérimenter ces situations-problèmes, collecter et analyser l'information.

1. LE TYPE D'ÉTUDE

En fonction de l'utilisation souhaitée, soit l'application de l'APP dans la formation initiale des enseignants au primaire en vue d'optimiser le développement de leurs compétences professionnelles, notre démarche de recherche s'appuie sur une méthodologie de recherche-intervention (Van der Maren, 2003), celle-ci proposant une association complémentaire de l'approche descriptive et compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2003). En effet, nous avons adopté une approche visant la description des bénéfices perçus par les étudiants et des difficultés rencontrées. Dans cette recherche-intervention de type pratique, nous avons agi à titre de chercheur-acteur ayant un rôle de facilitateur qui encourage la réflexion et l'échange entre les étudiants (Van der Maren, 2003), le tout dans une visée de formation et de compréhension.

La description réalisée ici n'a pas la prétention d'être neutre même si elle y tend (*Ibid.*). En effet, d'une même séance d'APP vécue sur le terrain de recherche, il existe différentes manières d'en rendre compte. L'approche compréhensive associée à ce type de recherche consiste justement à adopter le point de vue des acteurs sociaux (Gauthier, 2009) au regard de l'expérience d'APP vécue. La compréhension renvoie donc à une tendance plus subjective, celle de la quête de sens, mais également plus épistémologique, celle de la recherche des théories sur lesquelles asseoir les interventions en formation initiale des enseignants (Paillé et Mucchielli, 2003). Rappelons que la finalité de la recherche-intervention est la production de connaissances et la production recherchée d'un

changement. On cherche donc à rendre conscientes ou à mettre en lumière des pratiques existantes ou innovantes, à les analyser et à les comprendre (Van der Maren, 2003). Ainsi, notre démarche est orientée vers l'amélioration des pratiques de formation dans une visée de professionnalisation et vers l'émergence d'une meilleure compréhension de la dynamique inhérente à ce dispositif innovateur, dans ce nouveau contexte, auprès de la population décrite ci-dessous.

2. LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON

Pour atteindre notre objectif, un protocole d'expérimentation a été défini. La population cible se composait d'un groupe d'étudiants inscrits au cours FRP 333 : *Français, langue de communication* du programme de BEPP de l'Université de Sherbrooke à la session d'automne 2010. Ayant peu d'expérience, Bédard et Viau (2001) estiment que les étudiants en début de parcours sont probablement moins autonomes et manifestent plus d'insécurité quant à leur capacité de réussir. C'est pour cette raison que nous avons orienté notre recherche vers les étudiants de troisième année. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture (stratégies, matériel didactique et difficultés des élèves) constituant une part importante du contenu de ce cours, le contexte d'expérimentation nous paraissait idéal. Les cinquante et un étudiants participants appartiennent à un même groupe pour des raisons de logistique. La sélection du groupe a été effectuée parmi ceux dont la chargée de cours associée à notre projet avait la responsabilité. Puis, quatre sous-groupes de dix étudiants et un sous-groupe de onze étudiants ont été formés grâce à une pige aléatoire des noms figurant sur la liste du groupe. Ces étudiants ont vécu l'APP à partir du matériel que nous avons conçu à cet effet, tel que présenté ci-après.

3. LE MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION

Le projet impliquait la construction de trois situations-problèmes se rapportant à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Pour effectuer ce travail d'élaboration, nous avons parcouru les plans de cours de didactique du français au BEPP de l'Université de Sherbrooke et nous avons consulté le *Programme de formation de l'école québécoise*

(MEQ, 2001*b*). Cette première étape nous a permis de relever des points d’ancrage susceptibles de constituer les dénominateurs communs (ex. : stratégies de lecture) de nos situations-problèmes reliées à l’enseignement de la lecture. Certaines balises devant être respectées pour formuler un problème au sens de l’APP, nous nous sommes appuyée sur la grille de travail développée par Vander Borgh (2006), tel qu’illustré au tableau 4.

Tableau 4
Grille d’aide à la construction d’énoncés de situations-problèmes
(Vander Borgh, 2006, p. 135)

Condition	Actions	Situation-problème
Sens	Décrire un contexte Description de la situation qui rend le problème plausible.	
But	Décrire la situation attendue (plusieurs solutions possibles).	
	Formuler les contraintes à la réalisation même de la tâche	
	Énoncer les consignes Exigences par rapport à la forme de la production.	
Situation riche	Décrire les conceptions des apprenants et obstacles à franchir Dépendent des apprentissages visés; sont préalables à la formulation de l’énoncé.	
	Identifier des apprentissages spécifiques visés Description des concepts envisagés.	
Situation ouverte Situation complexe	Formuler le problème Question pour laquelle les apprenants ne disposent pas d’emblée de la réponse, tâche complexe.	
Transfert	Identifier des transferts possibles	

Ainsi, nous avons veillé à ce que l’étudiant possède des connaissances suffisantes pour problématiser la situation et qu’il soit en mesure de se représenter diverses possibilités de résolution du problème. Nous nous sommes assurée que la situation soit complexe, exigeant la mise en branle de plusieurs compétences; qu’elle soit riche, favorisant la construction du savoir une fois l’obstacle franchi; et qu’elle soit ouverte, permettant l’utilisation de plusieurs stratégies pour la traiter. Enfin, la situation-problème pouvait se traduire dans des cadres différents afin que les connaissances acquises soient transférables dans d’autres situations. L’annexe A présente les trois situations-problèmes conçues au regard de ces principes de l’APP et auxquelles les étudiants ciblés ont été confrontés.

Mentionnons que ces situations-problèmes ont été validées par des experts au printemps 2010 afin d'assurer un contrôle de la qualité du matériel d'expérimentation. Grille à l'appui, cette validation a été effectuée par une experte en enseignement au primaire, une experte en didactique du français et une experte en APP. Ces professionnelles ont été choisies au regard de leur expérience dans le domaine ciblé. À la suite des commentaires reçus, nous avons ajusté nos situations-problèmes et nous sommes passée à l'étape de l'expérimentation.

4. L'EXPÉRIMENTATION

Avec la collaboration d'une chargée de cours volontaire du département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke, section didactique du français, nous avons expérimenté les situations-problèmes selon la démarche de l'APP. Cette démarche s'est articulée en quatre grandes étapes, soit la planification, l'initiation, l'action et l'évaluation, tel qu'illustré dans les prochaines sections.

4.1 La planification

Dans un premier temps, une rencontre avec la chargée de cours associée à notre projet a permis d'ajuster le déroulement prévu pour notre expérimentation. Il s'agissait d'identifier les moments les plus propices pour notre expérimentation, lors de la session d'automne 2010, en fonction du plan de cours, de la matière à couvrir et des stages des étudiants. Ainsi, le tableau 5 présente le calendrier d'expérimentation qui a été approuvé. Tel qu'illustré, les trois phases d'une unité d'APP, soit l'exploration du problème en groupe, le travail personnel et la validation des connaissances en groupe, phases présentées de façon plus explicite dans le tableau 6, se sont étalées sur deux semaines (la phase II étant effectuée de façon individuelle, à l'extérieur de la classe, entre ces deux semaines).

Tableau 5
Calendrier d'expérimentation dans le cours *FRP 333*

	CONTENU DU COURS	CONCEPTS ENVISAGÉS
1 ^{er} cours 13 sept.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentation du plan de cours ▪ Explication de l'apprentissage par problèmes (APP) + remise de la liste des sous-groupes collaboratifs ▪ Remise des critères d'évaluation (annexes B et E) 	
2 ^e cours 20 sept.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ APP : Sit.-prob. 1 → Une mère inquiète – Phase I 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La compréhension des textes littéraires et ses obstacles ▪ La dimension sociale et interactive de la compréhension écrite ▪ La lecture sur le modèle du jeu
3 ^e cours 27 sept. AM		
4 ^e cours 27 sept. PM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ APP : Sit.-prob. 1 → Une mère inquiète – Phase III 	
5 ^e cours 4 oct.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ APP : Sit.-prob. 2 → Maxime ne comprend rien – Phase I 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les difficultés liées au lecteur et le rapport des élèves à la lecture ▪ Les difficultés liées au contexte (liens avec les pratiques d'enseignement) ▪ Les interventions liées aux processus métacognitifs
Congés : ACTION DE GRÂCE ET SEMAINE DE LECTURE		
6 ^e cours 25 oct.	<p><i>*Remise du rapport de recherche des sit.-prob. 1 et 2 (APP) → (10%)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APP : Sit.-prob. 2 → Maxime ne comprend rien – Phase III 	
Du 1 ^{er} au 19 novembre 2010 : STAGES et LECTURES		
10 ^e cours 22 nov.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ APP : Situation-problème 3 → Une école sans manuels scolaires – Phase I 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignement de la lecture dans une démarche de résolution de problèmes ▪ Les indicateurs de résistance en lecture et les obstacles cognitifs ▪ Le lien avec le PFÉQ (MEQ, 2001)
11 ^e cours 29 nov.	<p><i>*Remise du rapport de recherche de la situation-problème 3 (APP) → (5%)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APP : Situation-problème 3 → Une école sans manuels scolaires – Phase III ▪ APP → Bilan ▪ APP → <i>*Auto et coévaluation (5%)</i> 	

12 ^e cours 6 déc.	
13 ^e cours 13 déc.	
14 ^e cours 17 déc.	

Mentionnons qu'au départ, nous avons conçu et suggéré d'expérimenter quatre situations-problèmes, mais la rencontre avec la chargée de cours associée à notre projet nous a permis d'ajuster nos visées en fonction du calendrier des étudiants. Ainsi, le nombre de trois situations-problèmes a été retenu. Pour chacune des dates présentes dans le calendrier précédent, la portion APP a représenté environ la moitié du cours, laissant un espace pour que la chargée de cours puisse intégrer d'autres activités et éléments de contenu liés à la programmation du cours. Une fois cette organisation établie, nous avons introduit la population ciblée à notre projet de recherche.

4.2 L'initiation

Au début de la session, à la suite de la présentation du plan de cours par la chargée de cours, nous avons effectué une période d'initiation des étudiants à l'APP afin de les familiariser et de les engager dans cette nouvelle méthode d'apprentissage. Nous avons présenté brièvement les fondements de cette approche ainsi que quelques repères méthodologiques. Ayant l'autorisation de l'auteure, nous avons remis à chaque participant le guide conçu par la professeure Beaumont (2006) et utilisé dans le cadre du cours *FPD 423*, pour accompagner les étudiants qui débutaient cette démarche inductive de résolution de problèmes. Chacune des trois phases de l'APP est développée dans ce guide qui explique aux étudiants la manière de les réaliser. Par contre, nous n'avons pas pu mettre la main sur un guide d'accompagnement destiné au formateur. Celui-ci aurait pu décrire la démarche qu'il devait mettre en œuvre dans le cadre de l'APP, soit la mise en place de l'enseignement, le suivi et l'évaluation des étudiants. La rédaction et la formalisation d'un tel guide étant une activité complexe, nous avons d'abord consulté la chargée de cours associée à notre projet pour évaluer la nécessité de concevoir un tel outil. Des documents de référence se sont finalement avérés suffisants pour passer à la pratique.

4.3 Le déroulement

Une fois l'entrée en matière effectuée, au début d'une séance d'APP, les étudiants se réunissaient selon les sous-groupes formés et entendaient la présentation du thème par la chercheuse qui animait cette portion du cours. Ensuite, les étudiants étaient invités à s'engager dans le processus de résolution de problèmes et à s'attribuer des rôles.

4.3.1 *Le processus de résolution de problèmes*

Le processus de résolution de problèmes s'est effectué selon les consignes présentes dans le guide d'accompagnement de Beaumont (2006). Ainsi, avec ce document et le soutien des tuteurs – chercheure et chargée de cours –, les étudiants devaient réfléchir, retourner les données dans tous les sens pour construire le problème, élaborer des hypothèses et les mettre à l'épreuve par la pensée, dans un contexte où tout est réversible (Perrenoud, 2001a). Cette démarche de résolution de problèmes comportait trois phases distinctes traduites en tâches d'apprentissage concrètes à l'intérieur du tableau 6. Précisons que selon Guilbert et Ouellet (1997), la démarche de résolution de problèmes selon l'APP constitue un processus itératif. Ainsi, certaines phases pouvaient revenir à plusieurs reprises et pas nécessairement dans un ordre linéaire.

Tableau 6
Tâches d'apprentissage selon les étapes de la résolution de problèmes dans l'APP
(Larue, 2007, p. 471)

Phases	Étapes	Tâches d'apprentissage
I Exploration du problème en groupe	1. Identifier les indices et clarifier les termes.	- Lire le problème individuellement en relevant les termes et les concepts inconnus. - Souligner individuellement les indices pertinents. - Définir les termes inconnus à l'aide d'un dictionnaire ou des connaissances antérieures du groupe.
	2. Définir le problème et rédiger la liste des phénomènes à expliquer.	- Établir la liste des phénomènes à expliquer à partir des indices (sans essayer d'y répondre). - Résumer le problème en une phrase.
	3. Analyser le problème et proposer des hypothèses.	- Faire appel aux connaissances antérieures pour suggérer des hypothèses. - Proposer des hypothèses explicatives.
	4. Organiser et prioriser les hypothèses.	- Classer les hypothèses en les priorisant. - Regrouper les hypothèses.

	5. Clarifier les objectifs d'étude.	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre connaissance des objectifs en les reliant à l'analyse du problème. - S'assurer de bien les comprendre.
II Travail personnel	6. Étudier individuellement.	<ul style="list-style-type: none"> - Planifier son étude. - Lire les objectifs d'étude. - Utiliser diverses ressources (bibliothèque, experts, pairs, Internet, etc.). - Sélectionner les lectures appropriées. - Lire en vue de répondre aux objectifs et de valider les hypothèses. - Réaliser un schéma de concepts clés.
III Validation des connaissances en groupe	7. Synthétiser et valider les hypothèses.	<ul style="list-style-type: none"> - Partager ses connaissances. - Vérifier sa compréhension du problème. - Argumenter sur le choix des hypothèses retenues. - Clarifier les points demeurés incertains lors de l'étude personnelle. - Produire une synthèse.
	8. Évaluer [la démarche collective].	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le problème (qualité, intérêt, référence). - Évaluer l'efficacité du groupe.
	9. Faire son bilan personnel.	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer la progression des apprentissages. - Évaluer sa participation, sa motivation, ses points forts et ses difficultés. - Identifier, appliquer et évaluer des solutions.

En d'autres mots, après avoir pris connaissance de la situation-problème, chaque équipe inscrivait sur une feuille de papier conférence les éléments d'intérêt en rapport avec le thème (phénomènes à expliquer, facteurs en cause, hypothèses explicatives, questionnements, etc.). Les étudiants faisaient le constat que les connaissances leur manquaient et ils identifiaient des objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire des éléments qu'ils devaient rechercher dans les outils de référence. Les tutrices circulaient pour soutenir les équipes, les questionner et commenter les résultats de cette première phase. Après cette séance d'environ une heure, les étudiants disposaient de la semaine pour leur travail individuel d'étude en consultant divers outils de référence. Ils rédigeaient un rapport de recherche selon le canevas présenté à l'annexe B. Il s'agissait en fait d'un compte-rendu de la phase 2 de l'APP qui permettait de dresser un portrait global de la démarche ayant mené à la résolution du problème de la façon choisie. Soulignons que pour réduire l'impact de l'aspect nouveauté de cette approche, nous avons offert la possibilité aux étudiants d'effectuer la phase 2 de l'APP en dyade. Le cours suivant, les étudiants remettaient à la tutrice une copie de leur rapport de recherche et se réunissaient à nouveau en sous-groupe lors d'une séance « retour ». Ainsi, ils partageaient leurs découvertes, confrontaient les

solutions proposées par chacun et faisaient la synthèse des éléments les plus pertinents. Les pistes de solutions retenues, les principales ressources découvertes ainsi que le bilan de la démarche de travail du sous-groupe étaient présentés à l'ensemble du groupe par un représentant d'équipe. Puis, la chercheure bouclait la séance par une mise au point et un retour théorique d'une vingtaine de minutes qui permettait de clarifier et de compléter certains points restés obscurs, ainsi que de mettre en relief les concepts fondamentaux sous-jacents à la situation-problème, ressources à l'appui.

Enfin, les étudiants étaient invités à compléter de façon individuelle un bilan de séance disponible sous forme de questionnaire électronique sur la plateforme Moodle de l'Université de Sherbrooke et présenté à l'annexe C. Ce bilan favorisait le développement d'un regard critique sur les notions abordées et les compétences visées, ainsi que sur la formule d'apprentissage vécue. C'était aussi l'occasion pour les étudiants de se fixer des objectifs de formation continue. Mentionnons que cette formule de bilan ponctuel a été choisie pour sa maniabilité et sa facilité à être mis en place, contrairement, par exemple, au portfolio, qui demande une plus grande organisation. Cette étape de retour a constitué un point culminant dans notre phase de collecte de données, tel que présenté au point 5. Tout au long de ce processus de résolution de problèmes, les étudiants se sont vu attribuer différents rôles et ont été accompagnés par une tutrice.

4.3.2 *Les rôles de l'étudiant*

Nos séances d'APP invitaient les étudiants, tantôt seuls, tantôt en sous-groupes de 10 ou 11 personnes, à participer et à s'impliquer dans une démarche active. Dans chaque sous-groupe, en plus des tâches énumérées à l'intérieur du tableau 6, les étudiants se partageaient les rôles d'animateur, de secrétaire, de scribe ou d'intendant et les participants en charge de ces rôles variaient d'une séance à l'autre. L'étudiant qui acceptait la fonction d'animateur gérait les étapes du processus de résolution de problèmes. Il devait susciter et diriger la discussion, donner le droit de parole au besoin, résumer les idées exprimées et s'assurer que le temps prévu soit respecté (Guilbert et Ouellet, 1997). Afin que les membres du groupe puissent suivre le déroulement de l'analyse du problème librement, un secrétaire

rendait l'information accessible au groupe en écrivant sur une feuille de papier conférence les éléments de discussion tels que les concepts identifiés, la définition du problème, les questionnements et les objectifs d'étude (Larue, 2007). Le scribe transcrivait au fur et à mesure, sur papier ou à l'aide d'un ordinateur portable, les éléments de l'affiche qui faisaient consensus. À la fin de la phase d'exploration, il procurait une copie des notes à chaque membre du groupe (*Ibid.*). Enfin, l'intendant devait s'assurer que les besoins matériels du groupe étaient comblés, veiller au bon climat du groupe et maintenir un lien constant avec la tutrice (*Ibid.*).

4.3.3 *Les rôles du formateur*

Dans le contexte de l'APP, la chargée de cours associée à notre projet s'est vu attribuer une fonction de tutrice. D'abord, elle s'assurait d'une démarche cohérente tout au long du processus. Elle veillait à la compréhension et à la progression des étudiants, s'assurait que les questions importantes étaient couvertes, aidait les étudiants à relier leurs idées, favorisait les interactions en questionnant les étudiants et en prenant soin de faire participer l'ensemble des individus (Guilbert et Ouellet, 1997). La chargée de cours devait être attentive aux besoins des étudiants, leur faire confiance et se laisser guider par la démarche de ces derniers (*Ibid.*). Mentionnons que la fonction du tuteur est structurante au départ et s'assouplit au fur et à mesure que les étudiants s'habituent au travail de groupe. Dans le cadre de cette expérimentation, la chercheure devenait assistante à la chargée de cours et agissait également en tant que tutrice. Dans sa fonction de formation, la chercheure devait également évaluer les étudiants qui ont pris part à cette expérimentation.

4.4 **L'évaluation des étudiants dans le cadre du cours**

La démarche d'évaluation ne pouvait s'entreprendre sans une solide réflexion pédagogique préalable. En effet, comme dans tout autre contexte, l'évaluation devait faire preuve d'une certaine rigueur. Ainsi, des grilles devaient être établies et mises à la disposition des étudiants. Cette transparence est rassurante pour l'étudiant et permet au formateur une meilleure communication avec l'étudiant pour qui les attentes sont claires

(Scallon, 2004). Cela a mené évidemment à la question du « quand » évaluer. La réponse était loin d'être simple, si on considère l'évaluation comme une aide à la progression. Les évaluations doivent marquer des étapes dans l'avancement du cours, dans l'acquisition des concepts requis et dans le développement des compétences professionnelles (*Ibid.*). Dans le contexte de cette première expérimentation d'APP, tel que mentionné précédemment, nous avons suggéré qu'à la fin de chaque séance, les étudiants remettent un rapport de recherche, soit une brève synthèse des résultats de leur démarche comprenant, entre autres, une présentation des informations recueillies, des solutions proposées ainsi que des références de soutien. Cette évaluation touchait davantage la démarche et l'investissement de l'étudiant dans cette phase de recherche que la solution elle-même.

Mentionnons que certaines grilles d'évaluation existantes auraient pu être utilisées pour évaluer les étudiants, telles que celles suggérées à l'annexe D. La première est celle de l'Université de Montréal qui est établie selon sept rôles attribués à l'étudiant en contexte d'APP. La seconde provient de l'Université d'Ottawa et se limite à trois grandes dimensions, soit l'assiduité, le traitement de l'information et les aptitudes pour la communication, et finalement, le professionnalisme. Puis, les documents d'évaluation de l'UQAM sont ceux qui nous apparaissent les plus clairs et les plus complets. Ces grilles sont divisées en cinq grands critères détaillés à l'aide de descripteurs précis. Elles comprennent une coévaluation par les pairs ainsi qu'une évaluation par le tuteur. Pour répondre à nos besoins, nous nous sommes inspirée de ces outils pour concevoir une grille d'auto et de co-évaluation, tel que présentées à l'annexe E. Notre expérience d'étudiante et de professionnelle de l'enseignement nous a permis de sélectionner les critères qui nous semblaient les plus pertinents à inclure dans ces grilles. Au préalable, ces outils ont bien sûr été approuvés par la chargée de cours associée à notre projet ainsi que par la responsable du programme. Soulignons que ces éléments d'évaluation ont servi uniquement aux fins d'évaluation du cours et non à titre d'outils de collecte de données, ce qui aurait demandé une démarche scientifique plus approfondie concernant l'évaluation des compétences.

5. LES MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES

La recherche-intervention étant une démarche qualitative plus que quantitative, nous avons eu recours aux outils spécifiques de son mode de fonctionnement, à savoir des outils de communication directe (Van der Maren, 2003): bilans de séance rédigés par les étudiants après chaque situation-problème (annexe C) et entretiens semi-directifs réalisés auprès de neuf étudiants volontaires et de la chargée de cours à la fin de la session (annexes F et G). Le formulaire de bilan de séance est inspiré de Beaumont (2006) alors que la structure des entretiens semi-directifs repose sur le guide développé par Paillé (2007). Se présentant en trois temps, soit le récit motivationnel, de parcours et académique/professionnel, ce dernier outil cherchait à contribuer à la compréhension « de l'intérieur » des perceptions, attitudes, motivations et pratiques des étudiants à travers l'analyse de leur discours (*Ibid.*), des aspects qui auraient pu être négligés dans le bilan de séance.

5.1 Les perceptions des étudiants

Tel que présenté au point 4.3, les étudiants ont été invités à compléter un bilan de séance à l'issue de chaque situation-problème qui, au lieu de cibler exclusivement des connaissances, tendait à cibler également un mode de réflexion. Ces bilans complétés, au nombre total de 129, nous ont permis d'apprécier les bénéfices retirés ainsi que les difficultés rencontrées par les étudiants en lien avec cette nouvelle méthode d'apprentissage. De même, un entretien semi-directif effectué à la fin de la session – en décembre 2010 – avec neuf étudiants s'étant portés volontaires nous a permis d'approfondir les données obtenues au moyen de l'outil précédent. Nous sommes consciente que le choix volontaire de participer aux entretiens a pu influencer les perceptions. Toutefois, comme nous nous situons dans une perspective compréhensive, nous ne cherchons pas à «évaluer» la perception des étudiants, mais plutôt à amener ces derniers à décrire ce qui a contribué ou non à leurs apprentissages dans une telle démarche. Ainsi, le guide d'entretien, présenté à l'annexe F, a été conçu avec des parties spécifiques aux composantes de l'APP et aux objectifs visés, éléments interrogés à travers trois volets, soit le récit motivationnel, le récit de parcours et le récit académique/professionnel. Le

travail de groupe constituant un élément important de l'APP, le recours à d'autres outils de collecte s'avérait nécessaire.

5.2 Les perceptions de la chargée de cours

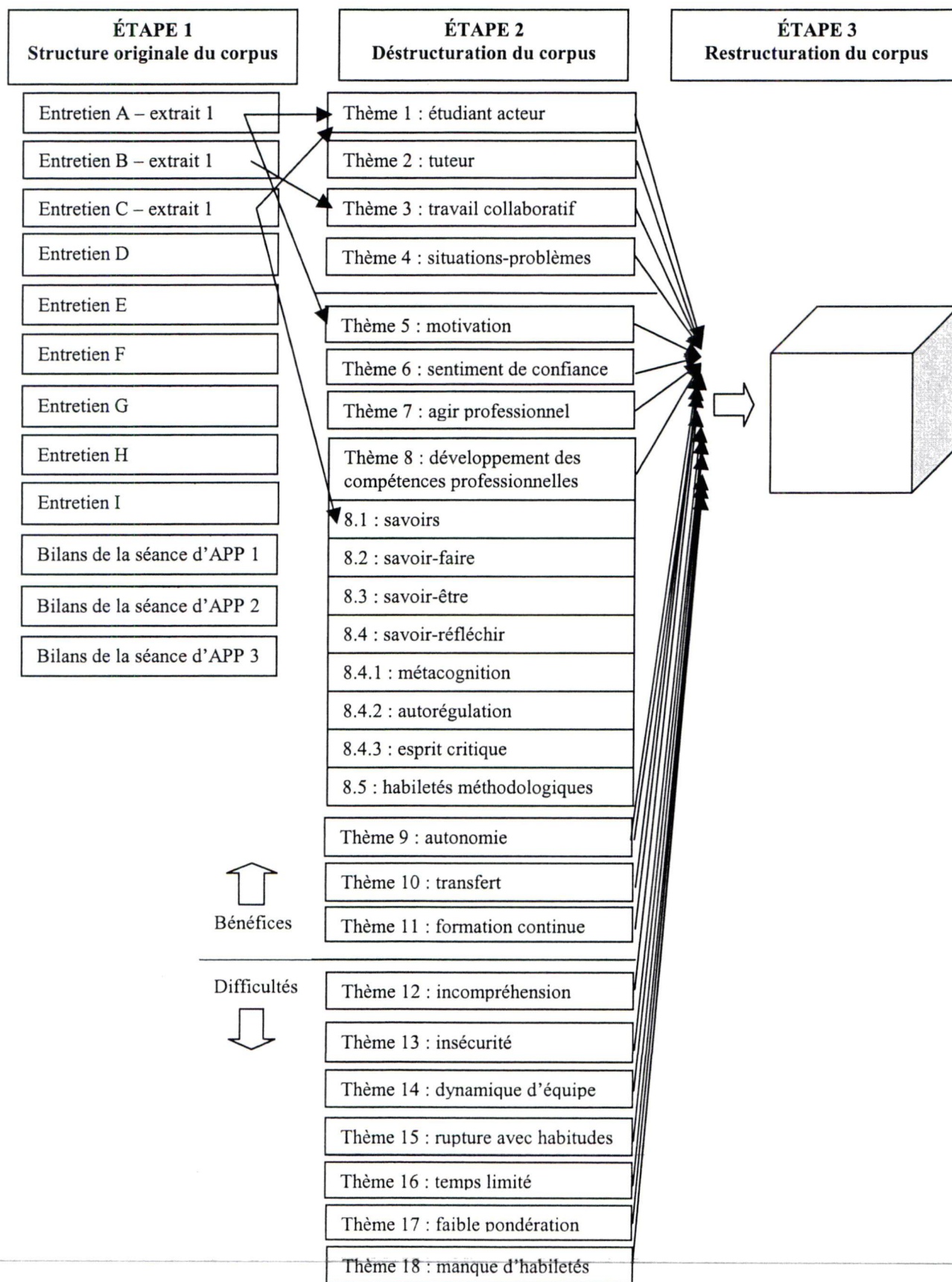
Pour obtenir un portrait global de l'expérimentation de l'APP, il nous est paru nécessaire de saisir également les perceptions de la chargée de cours, qui agissait ici en tant que tutrice, face à l'expérimentation vécue par ses étudiants. Tutorer un groupe, soit s'assurer du bon fonctionnement du groupe et de l'apprentissage des étudiants, consiste également à évaluer ce fonctionnement et les compétences professionnelles développées. Ainsi, nous avons interrogé la chargée de cours impliquée dans notre projet afin que celle-ci nous communique l'évaluation qu'elle a faite des acquis des étudiants ainsi que sa perception du développement de leurs compétences professionnelles dans cette dynamique. Cet entretien semi-directif, dont le guide figure à l'annexe G, nous a apporté un autre point de vue au sujet de l'opérationnalisation et de l'efficacité perçue d'une telle méthode d'apprentissage.

Les bilans de séance et les entretiens semi-directifs, des outils conviviaux visant à alléger le dispositif de collecte de données, laissaient place aux réactions et à l'adaptation. Les participants pouvaient se livrer facilement grâce à ces outils constitués de questions ouvertes. Cette méthode d'investigation empirique nous a permis de décrire la dynamique, l'interaction et les éléments humains attendus ou imprévus (Gauthier, 2009), tel que perçus par les étudiants et la chargée de cours, afin de dresser un portrait de cette expérimentation de l'APP en lien avec le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants au primaire. Pour avoir une valeur de recherche, notre démarche qui est en lien dynamique avec le vécu repose sur un protocole permettant l'analyse du contenu, tel que présenté ci-après.

6. LES MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour procéder à l'analyse des données, les entretiens ont été enregistrés puis transcrits intégralement à l'hiver 2011. Afin d'exploiter ces informations, après avoir effectué une première lecture des données pour relever les points d'ancrage susceptibles de constituer les dénominateurs communs de nos résultats, nous avons procédé au relevé systématique des propos en les regroupant en catégories à l'aide du logiciel NVivo. Le principe d'analyse à la base du logiciel NVivo relève de ce que Tech (dans Paillé, 2003) décrit comme une démarche de déstructuration-restructuration du corpus. Cette déstructuration nous a amenée à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet particulier. Nous avons donc classé et organisé les données de manière systématique à partir des subdivisions des points 2.2 (les principes d'apprentissage de l'APP) et 2.3 (les bénéfices pédagogiques) du cadre théorique et des catégories ayant émergé de notre première lecture des commentaires des participants. La figure 4 illustre bien cette démarche où nous sommes partie du corpus constitué de deux types de documents (bilans de séances et entretiens). Ensuite, à l'aide du logiciel NVivo, nous avons déstructuré cet ensemble de documents en découpant le corpus global en unités de sens. À chaque fois qu'un des thèmes était repéré, nous plaçons l'ensemble des extraits rattachés à ce thème au même endroit (deuxième étape de la figure 4). Puis, nous avons procédé à la restructuration en amalgamant les catégories préalablement décontextualisées pour en faire un tout intelligible et porteur de sens.

Figure 4
La démarche de déstructuration-restructuration du corpus
inspirée de Tech (dans Paillé, 2003)



Cette démarche étant itérative, nous avons répété l'opération de codage sur des extraits déjà codés pour affiner et pousser plus loin l'analyse. Ensuite, nous avons fait un décompte pour pondérer l'importance de chaque type de commentaires. Vu la quantité importante de commentaires recueillis, nous ne présenterons que ceux ayant été exprimés par au moins deux sujets, jugeant ceux-ci plus représentatifs que ceux communiqués à une seule reprise. Nous avons trié les commentaires par ordre de fréquence observée afin de montrer l'importance relative de chaque catégorie (*Ibid.*). Au chapitre 4, pour compléter ce portrait des propos émis par les participants, nous avons ajouté des commentaires généraux et des citations jugées particulièrement représentatives. Nous sommes consciente que le fait que nous soyons la seule, en tant que chercheuse, à avoir fait le choix des propos des étudiants comporte un biais de subjectivité. Toutefois, face à l'imposant corpus recueilli et aux contraintes de temps, un accord inter-juges nous semblait impossible dans ce contexte. Nous estimons avoir fait preuve d'un souci considérable pour réduire la subjectivité en utilisant le logiciel NVivo pour traiter les données et choisir les propos des étudiants. Les résultats ainsi obtenus seront présentés, analysés et interprétés dans les pages suivantes.

7. LA DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE

Conformément aux règles usuelles de déontologie en recherche, nous avons préalablement communiqué aux participants les informations relatives à la nature du projet, aux conséquences de leur participation et aux mesures prises pour respecter l'intégrité scientifique. Le consentement des participants a été demandé pour la collecte des bilans de séance et pour les entretiens individuels à l'aide d'un formulaire écrit (annexe H). Nous avons pris les mesures nécessaires pour assurer le caractère confidentiel et anonyme des données en utilisant des codes numériques (bilans) et alphabétiques (entretiens) ainsi qu'en éliminant, lors de la transcription des entretiens, les renseignements pouvant mener à l'identification des personnes participantes. Nous avons limité l'accès au matériel recueilli aux seules personnes affectées à la recherche.

Précisons que la participation des étudiants aux activités d'APP a été imposée sans consentement puisqu'il s'agissait du cours auquel ils se sont inscrits (FRP 333). La structure et le contenu du cours, approuvés par l'équipe des professeures et des chargées de cours de didactique du français du département d'EPP à la faculté d'éducation, ont été présentés dans le plan de cours dès la première rencontre et les étudiants ont été informés que cette nouvelle approche était liée à un projet de recherche. Pour minimiser les risques, tel que mentionné plus tôt, les participants ont reçu un guide d'introduction à l'APP conçu par la professeure Beaumont et utilisé depuis quelques années dans le cours FPD 423. Aussi, dans le cadre du cours, des grilles d'évaluation avec des critères précis ont été établies et mises à la disposition des étudiants. Nous jugeons donc que l'équilibre entre les risques et les bénéfices, le consentement éclairé ainsi que la confidentialité des données constituent des aspects éthiques qui ont été respectés dans le cadre de notre démarche de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS

À la suite de l'expérimentation menée dans le cours *FRP 333* à la session d'automne 2010 auprès d'un groupe de 51 étudiants de troisième année du BEPP, nous avons recueilli suffisamment de données pour répondre à notre objectif de recherche, soit décrire les bénéfices de l'APP perçus par les étudiants et la chargée de cours, particulièrement en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles, ainsi que les difficultés rencontrées. Rappelons que ces données ont été puisées à même deux sources, soit l'entretien individuel que nous ont accordé neuf étudiants volontaires ainsi que la chargée de cours, de même que les commentaires émis par les étudiants du groupe via les bilans de séance (1^{ère} séance : 48 bilans remplis; 2^e séance : 42; 3^e séance : 39). Il s'agit donc d'une forme qualitative et nuancée du point de vue des étudiants et de la chargée de cours.

Bien que peu aient documenté les difficultés liées à l'APP, de nombreuses recherches ont décrit et démontré la pertinence de cette méthode d'apprentissage, notamment celles de Bécharde (2001), d'Edwards et Hammer (2006), de Galand et Frenay (2005) ainsi que de Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000). Ces auteurs reconnaissent la validité de cette méthode d'apprentissage qui semble répondre à certaines déficiences de l'enseignement traditionnel. Nous examinerons donc les résultats de notre expérimentation à partir de cette littérature florissante afin d'alimenter, à notre tour, la réflexion d'autres pédagogues et chercheurs. En effet, nous tenterons de voir les liens entre les objets d'étude, les propos recueillis auprès des participants et les principes sur lesquels se fondent actuellement les avancées de la recherche en formation initiale.

Dans la présentation qui suit, nous avons été soucieuse de montrer tant l'aspect « favorable » de l'APP que l'aspect « neutre » ou « défavorable ». En effet, le découpage des unités de sens du corpus a fait ressortir ces deux grands thèmes en lien direct avec notre objectif de recherche présenté à la fin du chapitre 2. Nous résumerons donc, en premier

lieu, les bénéfices perçus par les étudiants tels que la motivation, le sentiment de confiance en soi (en lien direct avec le développement de l'initiative tel que présenté au chapitre 2), le transfert théorie-pratique, l'identité et les compétences professionnelles développées au cours de cette expérimentation. Il s'agit là d'éléments traités dans notre cadre théorique et donc de bénéfices attendus. Soulignons que l'ordre de présentation de ces catégories diffère quelque peu de celui utilisé au second chapitre afin de rendre plus visibles les liens existants entre chacune d'elles selon les données recueillies. En deuxième lieu, nous revisiterons les données en portant une attention particulière aux difficultés qui ont émergé des propos des participants, particulièrement en lien avec des facteurs personnels et contextuels.

1. LES BÉNÉFICES PERÇUS

Dans un premier temps, les données recueillies auprès des étudiants et de la chargée de cours ont permis de constater que les bénéfices attendus en lien avec l'utilisation de l'APP et présentés au second chapitre, soit la motivation, le sentiment de confiance, le transfert théorie-pratique, l'identité professionnelle, le développement des compétences professionnelles et la propension à la formation continue ont été perçus par les participants.

1.1 La motivation

Les résultats de la présente expérimentation démontrent avec évidence que les séances d'APP expérimentées ont eu un effet sur la motivation des participants. D'ailleurs, huit des neuf sujets qui nous ont accordé un entretien individuel parlent de l'APP comme une approche motivante. Seul le sujet D, qui mentionne une motivation variable en fonction du degré de difficulté de la situation-problème, ainsi que trois autres commentaires issus de bilans de séance ont témoigné d'une baisse de motivation et seront présentés au point 2. En fait, la majorité des étudiants ont trouvé les activités stimulantes et ce, pour diverses raisons présentées dans le tableau suivant.

Tableau 7 – Les éléments considérés « motivants » par les étudiants

Total	Esprit du commentaire
27	1) L'APP permet d'acquérir des pistes de solutions, des ressources et des outils qui nous seront utiles plus tard.
20	2) L'APP nous montre des problèmes concrets, nous met dans un contexte réel et significatif.
13	3) L'APP nous apprend beaucoup/davantage/mieux. C'est enrichissant.
12	4) L'APP offre des défis, nous pousse à chercher, comprendre et trouver.
4	5) L'APP est nouveau/différent comme méthode d'apprentissage.
3	6) L'APP nous fait voir que nous sommes capables de trouver des solutions et de faire nos propres apprentissages.
3	7) L'APP nous permet de prendre contact avec notre profession, d'en avoir un portrait.

Comme nous pouvons le constater, plusieurs variables expliquent le soulèvement de l'intérêt des étudiants dans le cadre de cette expérimentation de l'APP, particulièrement l'aspect réaliste et transférable du contenu ainsi que le processus même d'acquisition des connaissances.

1.1.1 *L'aspect réaliste et transférable*

À la lumière des commentaires 1, 2 et 7 présentés dans le tableau 8, nous constatons que l'aspect réaliste des situations-problèmes et l'aspect transférable des apprentissages réalisés, des éléments « corollaires » selon les propos de la chargée de cours, justifient en grande partie la motivation engendrée par l'APP. Des termes tels que « la vraie vie » et « les réalités de l'enseignement » ont été utilisés pour décrire l'expérience en tant que contribution à la motivation des futurs enseignants dans leur formation initiale. Les commentaires suivants, issus de bilans de séance, expriment bien cette idée :

Le fait que les situations sont réelles et que nous pourrions les vivre rend le tout très significatif et concret. Je n'avais pas l'impression que je faisais des recherches pour rien et toutes les belles ressources que j'ai trouvées m'ont rendue très heureuse.

J'ai adoré l'activité. Ce fut une réussite tangible pour moi de pouvoir apprendre dans un contexte qui fait du sens à mes yeux, qui m'apparaît authentique et qui rend le tout bien plus intéressant.

En d'autres mots, le sens de la réalité associé à cette méthode d'apprentissage a été perçu par les futurs enseignants comme une façon de développer les savoirs qu'ils estiment pertinents pour leur pratique future puisqu'ils devront « agir dans ce genre de situations dans la vraie vie » (bilan de séance). La possibilité de se pencher sur un problème réel et de sentir qu'ils pourront appliquer le contenu théorique dans leur pratique a donc suscité l'intérêt des étudiants, comme l'exprime le sujet E : « Je crois qu'en travaillant sous forme d'APP, ça amène du concret dans nos apprentissages. C'est une situation qu'on pourrait vivre, donc moi, ça me motivait à la faire, parce que je me disais que si jamais ça m'arrive, je vais au moins être préparée ». La chargée de cours arrive au même constat :

Cette approche-là dans laquelle, oui, il y a une partie vraiment concrète, ça a plu beaucoup, je l'ai vu. Nos étudiants, je le sais qu'ils aiment ça quand on leur fait faire des études de cas ou des trucs comme ça. L'approche APP, il y a des similitudes avec ça, donc oui : motivation, intérêt... j'ai bien vu ça.

Bref, l'APP a motivé les étudiants en leur donnant des exemples concrets leur permettant de relier leurs stratégies et la théorie à la réalité pratique dans une démarche active. D'ailleurs, ce transfert théorie-pratique constitue un bénéfice perçu qui sera présenté au point 1.3 du présent chapitre.

1.1.2 *L'acquisition des connaissances*

Mis à part l'aspect concret des situations proposées, les commentaires 3 à 6 présentés dans le tableau 8 démontrent que le processus même d'apprentissage a contribué à la motivation des étudiants. L'aspect « nouveauté » de cette méthode a été souligné par deux participants, mais au-delà de cela, ce sont les principes de base de l'APP qui ont semblé contribuer à l'augmentation de l'intérêt des futurs enseignants, comme nous pouvons le constater à la lecture de ces témoignages issus de bilans de séance :

J'ai été intéressée du début à la fin. C'était un beau défi, un vrai défi actif, de chercher et de voir qu'il est possible de faire quelque chose pour aider les élèves en lecture.

Ce nouveau cours a vraiment été super! Quoi de plus motivant pour l'intellect d'approfondir des notions par soi-même.

Autrement dit, étant les principaux acteurs de cette méthode d'apprentissage, les étudiants ont été stimulés par le défi que représentaient les situations-problèmes. L'engagement cognitif constitue donc une variable importante dans la motivation générée par l'APP, tel qu'exprimé par le sujet A : « Je l'ai fait pour moi dans le sens où je voulais apprendre des choses et je me mettais en situation de défi. C'était un défi cognitif, intellectuel pour moi. Ce côté-là, ça me motivait. » Le fait d'être amenés à sortir de leur zone de confort a aussi été décrit comme une source motivationnelle par quelques étudiants dans les bilans de séance ainsi que par les sujets B, G et H, tel que formulé par ce dernier :

C'est super le fun parce que c'est de la pratique et que ça nous fait marcher dans la « merde ». Il faut fouiller, on n'a pas le choix. Et après avoir cherché un peu là-dessus, je me dis : Ah! Moi, j'ai trouvé ça et elle, elle me dit ça. Je fais un lien, je valide. Mon intérêt est plus là et je connecte.

D'autre part, ce commentaire nous amène à constater que la validation des hypothèses des étudiants et la richesse des acquis qu'ils font à travers les recherches et les discussions constituent également un leitmotiv important. Certains rapportent que le fait de découvrir par eux-mêmes et d'être alimentés par d'autres membres du sous-groupe suscitait leur intérêt. En ce sens, la motivation ressentie est palpable à travers les propos du sujet I :

Je trouvais de l'information et je voulais toujours en savoir plus. Je m'ambitionnais toujours et ça finissait que j'avais trop de pages, mais en même temps, c'était le comble. C'était des sujets incroyables et ça m'a vraiment motivée jusqu'à la fin. Au dernier APP, moi et mon amie, on n'arrêtait pas. À chaque jour, on en faisait et on se disait « Hey! As-tu vu ce que je t'ai envoyé par courriel? » « Oui, je suis allée voir, c'est trippant! ». On en discutait dans les autres cours, hyper motivées.

Enfin, la perception de leur compétence après avoir résolu une ou deux situations-problèmes a également constitué une source motivationnelle pour les étudiants. D'ailleurs, ce sentiment de confiance au regard de leurs capacités découvertes ou développées dans le cadre des séances d'APP figure parmi la liste des bénéfices perçus par les étudiants, tel que présenté ci-après.

1.2 Le sentiment de confiance

Nous ne sommes pas en mesure de dire si l'utilisation de l'APP a eu une incidence sur la note finale des étudiants, mais les données recueillies montrent que ceux-ci sont plus confiants au regard de leur bagage de connaissances et de leur capacité d'agir. Plus d'une vingtaine de commentaires très similaires ont été émis en ce sens et ont pu être résumés sous deux commentaires génériques, comme l'illustre ce tableau :

Tableau 8 – Les indices du développement de la confiance en soi

Total	Esprit du commentaire
14	1) Je me sens mieux équipé/outillé et donc plus à l'aise pour enseigner ou défendre mes idées.
10	2) Je sais maintenant que je peux trouver une solution à un problème.

Même si l'insécurité était palpable au début de l'expérimentation, les étudiants n'ont eu d'autres choix que de plonger dans l'aventure et certains ont mentionné avoir ainsi développé leur confiance en eux, notamment pour trouver des ressources valables. D'autres affirment se sentir plus aptes à « confronter des situations stressantes » puisqu'ils ont acquis un bagage pratique ainsi que des habiletés de résolution de problème (bilan de séance). Voici quelques commentaires issus des bilans de séance qui illustrent bien cet effet significatif sur le sentiment de confiance des étudiants :

Je sais maintenant que peu importe le problème qui m'arrive, même si je suis seule, je peux trouver des solutions. Il me suffit de ne pas avoir peur de chercher constamment et l'APP m'a aidée en ce sens.

Cette séance d'APP m'a permis de comprendre les inférences et de me sentir à l'aise si j'ai à les enseigner. Il m'a donc enlevé une crainte. En fait, j'apprends vraiment mieux de cette façon. Je retiens beaucoup de choses. Je me sens mieux équipée et plus en confiance pour enseigner la lecture.

Il semble donc que le fait de savoir comment réagir et agir dans une situation réaliste comme celles proposées dans le cadre de l'APP a donné davantage confiance à certains futurs enseignants. Ces derniers ont également pu constater leurs capacités, comme le mentionne le sujet I : « Je suis encore étudiante, il m'en reste à apprendre, mais je peux dire

que l'APP, ça m'a fait réaliser que je suis quand même pas mal, que je peux me débrouiller.» Certains participants mentionnent avoir été surpris de constater que grâce à un bon travail d'analyse préalable, à leurs recherches et au partage en sous-groupe, ils ont pu résoudre les situations-problèmes aussi aisément. Cela les amène à dire qu'ils s'en sortiront fort probablement bien lorsqu'ils rencontreront d'autres situations de ce genre, signe d'un niveau de confiance rehaussé. De même, plusieurs étudiants rapportent l'acquisition d'une banque de ressources qui leur serviront dans l'exercice de leur profession. Le fait de se sentir plus outillés favorise leur confiance en eux.

Bref, ces résultats démontrent que le sentiment de confiance ne se réfère pas nécessairement à une meilleure compréhension de la théorie, mais est surtout associé à l'acquisition de ressources et au développement de compétences qui sont considérées comme pertinentes à l'enseignement par ces étudiants qui agiront à titre de professionnels.

1.3 Le transfert théorie-pratique

À la lecture des données, nous constatons que plusieurs étudiants évoquent un réinvestissement de leurs acquis, potentiel, concrétisé ou à venir, dans leur stage et leur enseignement futur. Ces commentaires, répertoriés en grande quantité dans le tableau 9, constituent autant d'indices nous permettant d'affirmer que le transfert théorie-pratique est un bénéfice de l'APP qui est clairement perçu par les étudiants.

Tableau 9 – Les indices du transfert théorie-pratique

Total	Esprit du commentaire
62	1) Je vois que les informations / idées / outils acquis me seront utiles dans ma pratique future, pourront être réinvestis.
9	2) J'ai l'intention d'appliquer des acquis précis dans ma pratique future.
7	3) Je fais des liens avec ma classe de stage et/ou j'ai l'intention d'expérimenter certains acquis dans mes stages.
4	4) J'ai déjà réinvesti des acquis issus des séances d'APP.

Les résultats démontrent que l'aspect réaliste de l'APP, au-delà de son pouvoir motivationnel, permet aux étudiants de voir un contexte d'application concret lié à leurs apprentissages. À ce sujet, la chargée de cours mentionne que la motivation et le transfert pratique sont corollaires et constituent les principaux bénéfices observés. D'ailleurs, le commentaire traitant de l'utilité des acquis constitue celui qui a été recensé le plus fréquemment dans le corpus. En voici un exemple :

Beaucoup de choses me serviront pour ma future carrière, car j'ai cherché par moi-même et j'ai trouvé des informations pertinentes que j'utiliserai plus tard, comme des idées de conseils que je pourrai donner aux parents pour qui la lecture à la maison avec leur enfant est plus difficile. Quelle richesse!

Pour leur part, les sujets B et H ont perçu ce même bénéfice par comparaison avec le transfert du contenu appris selon la formule traditionnelle que les étudiants n'ont pas été en mesure d'effectuer dans la situation-problème faisant appel à ces mêmes notions. Ces sujets affirment que les acquis issus des séances d'APP sont « clairement plus applicables et seront appliqués » (sujet H). Le sujet G abonde dans le même sens en décrivant ce constat :

On s'en est souvent fait parler, par exemple, des stratégies de lecture, mais on n'était même pas capables... Oui, c'est le fun, on est obligé d'avoir des connaissances sur tout plein de choses, des concepts et tout ça, mais après ça, concrètement, qu'est-ce que tu fais avec ça? Là, ça va servir parce qu'on l'a vu dans une situation. Dans le fond, on aurait sauvé du temps si on l'avait vu tout de suite comme ça dans un contexte réaliste. (sujet G)

En d'autres termes, l'APP a permis de mettre en contexte les connaissances acquises dans les cours précédents puisque selon le sujet B, « l'APP, c'est de la pratique, carrément ». De même, le sujet H dit voir le transfert parce que le contenu est issu de la pratique du vécu. « Le transfert vers la pratique, on le fait avec les stages, mais avec l'APP, on le commence à l'intérieur des murs de l'université » (sujet H), dit-il. Le réinvestissement possible des apprentissages issus de ces séances d'APP a donc été bien perçu par les étudiants. Le sujet F, quant à lui, propose un avis nuancé : il dit avoir clairement vu le caractère transférable de la troisième séance d'APP, mais un peu moins celui des deux premières puisqu'il s'agissait, selon lui, de cas d'élèves isolés nécessitant de voir les circonstances et le contexte. Mise à

part la possibilité que l'étudiant n'était pas encore assez à l'aise avec la méthode, voilà qui laisse entrevoir une limite de l'APP qui sera abordée au second point de ce chapitre.

D'un point de vue encore plus appliqué, certains étudiants ont mentionné avoir déjà observé une problématique semblable dans leur stage et ne pas avoir su comment agir. Ils poursuivent en expliquant que grâce aux acquis de l'APP, ils ont des pistes de solutions qu'ils souhaitent expérimenter, tel que l'illustre cet extrait d'un bilan de fin de séance :

La compréhension en lecture est à travailler dans ma classe de stage. J'ai été conscientisée à l'importance de bien choisir les textes à faire lire. Je choisirai des textes qui contiennent peu d'inférences pour commencer et je pourrai enseigner des stratégies aux élèves pour les aider à les comprendre. D'avoir ces nouvelles stratégies sera donc très utile pour rendre l'apprentissage des élèves plus significatif. J'utiliserai cela pendant mon stage.

En fait, ils sont quelques-uns à avoir exprimé cette ferme intention de réutiliser, dans leurs stages, leurs acquis, tels que leur découverte de plusieurs œuvres de littérature de jeunesse dans le cadre de la troisième séance d'APP ainsi que des pistes d'exploitation qui leur sont associées. À plus long terme, d'autres étudiants ont fait des découvertes qui leur ont plu, que ce soit des activités ludiques pour travailler la lecture ou la mise en réseau littéraire, et ont exprimé le désir ou l'intention sérieuse d'expérimenter ces méthodes qu'ils trouvent concrètes et pertinentes dans leur enseignement futur. Les résultats démontrent donc que les étudiants ont été en mesure de se détacher du contexte de la situation-problème proprement dite et de faire des liens avec leur pratique à venir.

Dans un même ordre d'idées, trois commentaires témoignent d'un transfert déjà concrétisé, comme ces propos tirés d'un bilan de fin de séance : « Le fait d'avoir découvert toutes ces ressources et ces façons de faire m'a permis d'appliquer plus de différenciation en classe lors de mes derniers jours de stage afin de m'assurer que les élèves maîtrisent les stratégies de lecture. » Les propos du sujet H indiquent également un réinvestissement des acquis sous forme, cette fois, de production de matériel pédagogique : « Je me suis même fait une carte, comme je suggérais, dans le rapport, à l'enseignante. Je l'ai vraiment faite. Elle est chez moi, plastifiée et toute belle. Donc ça me pousse à faire des choses. » Le sujet

I a également expérimenté certaines de ses trouvailles qu'il trouve vraiment pratiques en stage. Il souligne que son enseignante-associée a remarqué ces nouveaux apports issus des activités d'APP, ce qui a suscité de la fierté chez ce futur enseignant. Quant à la chargée de cours, elle dit avoir constaté que le contenu de la troisième séance d'APP a beaucoup été récupéré dans le journal littéraire, le travail de fin de session du cours FRP 333. Elle a remarqué des critiques, des ajouts d'un point de vue plus didactique, plus pédagogique, en lien avec ce qui avait été abordé dans cette activité d'APP. Il y a donc eu un réinvestissement permettant d'enrichir ce travail.

Bref, les résultats démontrent bien que l'APP est propice au transfert des acquis, bien qu'une large part de ce transfert demeure hypothétique comme le soulignent les sujets A et H. En effet, le contexte d'expérimentation ayant certaines limites – qui seront abordées au point 2 – un transfert tangible n'a pas pu être concrétisé, mis à part quelques exceptions. De même, tous les outils suggérés n'ont pas pu être construits, prêts à être utilisés, comme l'aurait souhaité le sujet H. Malgré tout, la possibilité et la volonté d'insérer les acquis issus de l'APP dans la pratique future sont palpables. Nous voyons cela comme un engagement dans la voie du développement de l'agir professionnel.

1.4 L'agir professionnel

En lien avec le sentiment de confiance évoqué plus tôt et cette accessibilité au transfert théorie-pratique, les propos recueillis nous portent à croire que l'APP permet aux futurs enseignants de saisir les différentes facettes de l'agir professionnel. Dans le tableau 10, nous avons donc répertorié les différents indices menant à ce constat.

Tableau 10 – Les indices de la sensibilisation à l’agir professionnel

Total	Esprit du commentaire
16	1) Je réalise l’importance de bien me préparer, de me documenter à partir de sources fiables et de m’outiller. [conscientisation à la nécessité de se documenter]
8	2) Je me suis découvert des intérêts professionnels; j’ai pris conscience de ce qui me convient et de ce que j’ai envie d’expérimenter dans ma classe. [développement d’un profil enseignant personnalisé]
7	3) Je pourrai agir plus efficacement parce que j’ai une meilleure idée des problèmes auxquels je pourrais être confronté dans la pratique et des solutions possibles. [conscientisation à la complexité du réel]
2	4) Je vois l’importance de consulter des collègues pour avoir une vision plus large et du soutien afin d’agir plus efficacement. [conscientisation à la nécessité de consulter]
2	5) Je constate que même une fois la formation initiale terminée, il est normal de ne pas tout savoir; il faut continuer de lire et de se documenter pour résoudre les problèmes. [conscientisation à la nécessité de se former de façon continue]

D’abord, en lien avec l’aspect réaliste de l’APP mentionné dans les pages précédentes, une conscientisation à la complexité du réel (commentaire 3) qui attend les futurs professionnels de l’enseignement apparaît comme une retombée positive de cette méthode d’apprentissage. C’est d’ailleurs ce que soutiennent le sujet I et le sujet C, ce dernier s’exprimant ainsi :

Ce qu’on apprend à l’université d’habitude, c’est tout le temps parfait la façon dont c’est présenté, puis on arrive en stage et ce n’est pas ça, mais l’APP, même si on ne vivra pas exactement une situation comme ça, on sait que ça peut arriver. Donc, on est plus conscientisés aux problèmes qu’on risque de rencontrer, à tout le temps qu’on va devoir prendre en dehors de la classe, aux recherches personnelles, à l’intervention auprès des parents... Je pense que ce qui m’a fait le plus évoluer, c’est cette sensibilisation à ce qui pouvait se passer.

Cette « sensibilisation » transparaît également à travers un commentaire issu d’un bilan de séance dans lequel l’étudiant affirme avoir été surpris d’apprendre que certaines écoles fonctionnaient sans manuels scolaires. Il ajoute être bien content de connaître cette réalité, un bel exemple de la complexité de l’enseignement, afin de pouvoir s’y préparer et agir à juste titre s’il se retrouve confronté à une telle situation. En fait, les résultats démontrent que la prise de conscience ne se limite pas aux situations-problèmes que les futurs enseignants risquent de rencontrer, mais qu’elle s’étend à l’action professionnelle qui en

découle, aux responsabilités de l'enseignant. Cela résume, entre autres, la pensée du sujet I et est illustré par les propos suivants, tenus par le sujet H :

Je pense que l'APP, ça m'a permis de réaliser que si tu te poses des questions, c'est juste normal, mais tout de suite, cherche, trouve-toi des pistes. Et je trouve que ça permet aussi de créer un certain... comment dire... pas un niveau de professionnalisme, mais... oui... ou des enseignants avertis peut-être, des façons de travailler plus professionnelles et de voir que ce n'est pas parce que tu as fini ton bacc que nécessairement, tu sais tout ou la formation devrait t'avoir appris tout. Tu dois continuer à t'informer.

Ainsi, à travers l'expérimentation de l'APP, quelques étudiants ont pris conscience qu'une fois sur le marché du travail, le professionnel de l'enseignement doit continuer de se former pour agir efficacement (commentaire 5). En fait, à travers leurs propos, nous constatons que les étudiants ont été sensibilisés aux attentes du milieu et à leurs « devoirs » en tant que futurs professionnels, comme celui de se documenter lorsqu'on se questionne et de consulter des collègues pour avoir une analyse plus riche d'une situation (commentaires 1 et 4). Le sujet I y voit là « un travail sur sa profession ». Les commentaires de bilans de séance présentés ci-dessous vont dans ce sens :

J'ai réalisé à quel point il est important de faire des recherches lorsque certains parents nous font part de leurs inquiétudes. Il ne faut pas prendre cela à la légère. Donc en tant que future enseignante, je me dois d'être préparée et d'être en mesure de communiquer des informations valables.

Avec l'APP, je retiens que je dois avoir une attitude professionnelle dans mon travail. Je dois avoir le souci de m'informer sans cesse sur divers sujets et de consulter les professionnels qui m'entourent.

L'APP a donc permis à certains étudiants d'être conscientisés à la nécessité de prendre un temps de préparation, consultation à l'appui, avant d'intervenir de façon professionnelle et efficace. Dans un bilan de séance, un étudiant va jusqu'à affirmer que cette prise de conscience est sans doute l'apprentissage le plus important qu'il a fait à travers l'expérimentation de l'APP. Nous pouvons donc prétendre que l'APP contribue à une meilleure compréhension de la réalité du milieu et des responsabilités professionnelles.

Enfin, certains étudiants semblent également avoir développé un aspect plus personnalisé de leur profil enseignant (commentaire 2), tel qu'illustré par cet extrait d'un bilan de séance :

J'ai adoré ce travail sur la résolution de problèmes en lecture et sur la mise en réseau littéraire. C'est une révélation pour moi. Cela correspond vraiment à ma personnalité et je désire enseigner la lecture de cette façon dans ma pratique future. MERCI!!!

D'autres étudiants, dont le sujet I, ont évoqué cette même retombée en termes d'« inspiration professionnelle », de « déclic » et de « couleur » qu'ils souhaitent donner à leur enseignement. Quant au sujet A, il ajoute que ces activités d'APP lui ont permis de « voir ce qui lui convenait et ce qui ne lui convenait pas » puisqu'il a déjà expérimenté, dans ses stages, certaines interventions ou activités d'enseignement découvertes dans le cadre de ces séances. Nous constatons donc un certain développement de la personnalité du professionnel de l'enseignement.

Bref, à travers les séances d'APP vécues, des étudiants ont pris conscience de leurs forces et cela semble avoir augmenté leur confiance en eux comme professionnels de l'enseignement. Nous interprétons cela comme un impact considérable sur le développement des compétences professionnelles du futur enseignant, ce dernier devant être en mesure d'accueillir avec une certaine sérénité l'incertitude qui fait partie de sa vie quotidienne et de s'y soumettre avec une certaine confiance et une prise de risque malgré l'anxiété (Baribeau et Lebrun, 2005). Selon Baribeau et Lebrun (2005), la confrontation à des situations-problèmes est au cœur de la quête identitaire, ce qui pourrait expliquer cette retombée observée sur le plan de l'agir professionnel.

1.5 Le développement des compétences professionnelles

Selon Perrenoud (2001*b*), le développement des compétences professionnelles, socles sur lesquels la formation initiale des enseignants au Québec s'appuie présentement (MEQ, 2001*b*), exige tôt ou tard une confrontation à des problèmes relativement

complexes, réalistes et contextualisés qu'on peut qualifier de situations-problèmes. C'est dans cette principale optique que nous avons élaboré ce projet de recherche qui voulait donner l'occasion aux étudiants de développer les compétences qu'exige l'enseignement de la lecture, sachant que l'impact de l'APP sur le développement des compétences est reconnu par de nombreux auteurs (Béchar, 2001 ; Edwards et Hammer, 2006; Guilbert et Ouellet, 1997 ; Larue et Cossette, 2006). Nous aborderons donc la contribution des séances d'APP vécues à cette formation professionnalisante sous cinq aspects. En effet, nous analyserons les bénéfices perçus par les étudiants au regard du savoir, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir-réfléchir, soit les quatre premières dimensions d'une formation professionnalisante selon Dupont (2002) tel qu'illustrées à la figure 1 du deuxième chapitre. Le savoir-réfléchir suppose non seulement une détermination et des compétences d'autoévaluation, mais implique également de s'intéresser aux résultats de la recherche (Dupont, 2002). C'est pourquoi nous terminerons avec les propos des étudiants qui reflètent la capacité à se former de façon continue ainsi que le développement de l'identité professionnelle.

1.5.1 *Le savoir*

En tant que dispositif de formation initiale, on s'attend évidemment à ce que les recherches effectuées par les étudiants dans le cadre des séances d'APP leur permettent d'acquérir un certain contenu disciplinaire. Il s'agit en fait du premier niveau de la compétence professionnelle (Dupont, 2002), d'une base de référence pour une compréhension scientifique des situations complexes auxquelles les futurs enseignants seront confrontés. Rappelons le problème soulevé par Goigoux (2008a) qui stipule que les enseignants n'en savent pas suffisamment sur l'enseignement de la lecture. Ainsi, les activités proposées avaient pour objet la didactique de la lecture. À ce sujet, voici ce que nous a répondu la chargée de cours lorsque nous lui avons demandé si elle avait l'impression que les étudiants avaient fait des apprentissages dans le cadre de cette expérimentation de l'APP:

Ah oui, ça, je n'en doute pas. Malgré le fait qu'ils n'aient pas été aussi autonomes que je l'aurais souhaité ou pensé qu'ils étaient capables de le faire, je pense que oui, ils ont appris. En fait, tout ce qui touche au contenu, ça a bien répondu à mes attentes, au-delà, même.

Les données recueillies auprès des étudiants confirment ces propos puisque de nombreux savoirs acquis ont été nommés par ceux-ci, comme en témoigne le tableau suivant :

Tableau 11 – Les savoirs développés

Total	Contenu disciplinaire
26	1) La mise en réseau littéraire
22	2) Les prescriptions ministérielles (utilité et contenu des documents)
19	3) Les composantes de la lecture (dimensions, connaissances, stratégies)
14	4) Les inférences en lecture
9	5) La culture littéraire (œuvres de littérature de jeunesse)
7	6) Les caractéristiques des œuvres littéraires
7	7) La résolution de problèmes en lecture (démarche de travail)
5	8) Les difficultés en lecture (sources, obstacles)

Les résultats démontrent que la troisième séance d'APP, soit « Une école sans manuels scolaires », constitue sans doute celle ayant le plus contribué aux apprentissages des étudiants, comme l'exprime ce commentaire :

Cette séance d'APP a été celle qui m'a le plus apporté au niveau de mes apprentissages. J'ai pu apprendre beaucoup sur ce qu'est la mise en réseau de livres en lien avec des caractéristiques littéraires que je ne maîtrisais pas très bien. Elle était riche et nous pouvions développer davantage certains sujets.

En fait, la mise en réseau littéraire a été une nouveauté pour la majorité des étudiants, suscitant ainsi de nombreux apprentissages. Les neuf sujets rencontrés en entretien individuel ont affirmé n'en avoir jamais entendu parler et avoir beaucoup appris à ce sujet et ce, sans même que cette question leur ait été explicitement posée. En lien avec ce concept, les étudiants ont découvert la démarche de résolution de problèmes en lecture et ils ont enrichi leur bagage culturel (œuvres et caractéristiques littéraires). Le savoir-lire et ses

diverses composantes figurent également au tableau des apprentissages réalisés, comme le montre cet extrait d'un bilan de séance :

J'ai pu définir plus clairement ce qu'est la lecture. Je ne m'y étais jamais attardée, mais je constate aujourd'hui que ce n'est pas seulement le fait d'être capable de décoder les mots et de comprendre. Il y a tout le volet de l'interprétation aussi. C'était riche.

Les stratégies de lecture, les difficultés en lecture (nature, sources) ainsi que les inférences ont aussi été nommées par plusieurs étudiants à titre d'apprentissages issus des séances d'APP. Pour le sujet B, ces deux derniers éléments constituent les apprentissages les plus marquants des séances d'APP : « Des apprentissages, oui, surtout avec le deuxième APP, avec le petit garçon et l'inférence. Voir comment il répond. Au début, je me disais qu'il faisait n'importe quoi, mais non, j'ai vu ce qui était derrière ça. Ça a poussé plus loin pour comprendre ses erreurs et comprendre l'inférence. » C'est donc dire qu'un bagage disciplinaire important a été acquis à travers ces séances d'APP.

Enfin, un dernier apprentissage, mais non le moindre puisqu'il constitue le deuxième plus fréquent dans les commentaires des étudiants, consiste en une meilleure connaissance de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009) en ce qui a trait à son utilité et aux concepts que ce document renferme. Le sujet E croit qu'en ce moment, les étudiants n'utilisent pas suffisamment les outils ministériels et il affirme que le fait de « voir quelles sont les notions à enseigner dans cette matière-là pour les niveaux du 2^e et 3^e cycle, dans le cadre de ces situations-problèmes, c'était vraiment pertinent et aidant ». D'ailleurs, un autre étudiant mentionne que c'était l'une des premières fois qu'il travaillait concrètement avec ce document ministériel. Mieux connaître les connaissances en lecture associées à chaque niveau constitue donc un apprentissage significatif pour une vingtaine d'étudiants, tel que l'exprime ce commentaire tiré d'un bilan de séance :

J'ai appris que les connaissances liées au décodage des éléments implicites dans un roman ne sont pas obligées d'être acquises en 4^e année. Cela vient plus tard au primaire. Personnellement, je croyais que ça devait être acquis! J'ai donc découvert ce qu'était savoir lire en 4^e année et plus encore.

Les étudiants ont donc été appelés à revisiter leur propre bagage de connaissances, à les recadrer, à les modifier, à les parfaire, à y greffer une didactique et à inscrire leur agir dans le contexte socioculturel québécois. Bien que les apprentissages aient été nombreux selon les données recueillies, les acquis semblent très variables d'un étudiant à l'autre. Les propos tenus par les participants laissent entrevoir des facteurs pouvant justifier ce constat.

Au regard des données recueillies, nous constatons que les étudiants ont acquis plusieurs savoirs disciplinaires dans ce domaine par le biais des situations-problèmes proposées. En fait, les commentaires recueillis montrent que de nombreuses connaissances ont pu être découvertes, approfondies ou consolidées. Est-ce que ce bénéfice est directement lié à l'APP? Aurions-nous atteint les mêmes résultats en abordant ce contenu à l'aide d'une autre méthode d'apprentissage? Nous ne pouvons nous prononcer là-dessus, mais la question mérite certainement d'être posée. Par contre, une forte assimilation du contenu a été soulevée par les étudiants en lien direct avec les principes de l'APP, ce qui constitue une retombée non négligeable de cette pédagogie. Voyons donc les facteurs ayant contribué au développement de cette dimension de la compétence professionnelle.

1.5.1.1 *Les facteurs influençant l'acquisition du savoir.* Les savoirs étant d'abord relatifs aux différentes situations-problèmes, les données montrent une certaine variabilité dans le niveau de leur acquisition selon les caractéristiques des étudiants. Certains mentionnent avoir énormément appris alors que d'autres, moins. L'aspect motivationnel constitue un facteur considérable dans cette variation, selon l'intérêt des étudiants pour la formule d'apprentissage en général, le thème abordé ou le type de problème à résoudre. Outre cela, trois autres facteurs ont émergé du corpus pour justifier ces variations, soit la ressemblance du contenu avec celui d'un cours suivi l'année précédente, la ressemblance du contenu entre les deux premières situations-problèmes et les différences dans le style d'apprentissage des étudiants.

D'abord, le fait que certaines notions aient déjà été traitées dans un cours précédent a été pointé du doigt par certains étudiants pour justifier un plus faible niveau d'acquisition

de savoirs. Le sujet D explique que « tout ce qui touchait les stratégies de lecture, ça n'a pas vraiment apporté. Il y avait eu le cours sur la lecture, déjà, l'an passé. Donc, c'était quand même frais. Il suffisait de retourner voir dans ces livres. » Le sujet H abonde dans le même sens. Parmi les 129 bilans de séance recueillis, nous avons recensé neuf autres commentaires soulignant que peu de savoirs ont été acquis dans le cadre des deux premières situations-problèmes abordant notamment le thème des stratégies de lecture. Ces étudiants ont toutefois souligné une certaine « révision » et une « consolidation » de leurs acquis, appréciée ou non, considérée nécessaire ou non selon le point de vue de chacun. Pour leur part, les sujets F, G et I mentionnent que ces situations-problèmes ont « poussé plus loin les savoirs » (sujet I) et ils se disent satisfaits de ces nouveaux apports.

Deuxièmement, les parallèles qui pouvaient être faits entre la première et la deuxième situation-problème semblent avoir bloqué certains étudiants quant à l'acquisition de nouveaux savoirs. En fait, 14 commentaires expriment cette idée de « trop grande ressemblance » ou de « redondance » du contenu, entraînant, selon ces propos, un apport plus faible en termes de connaissances. Pour leur part, les sujets A, E, G et I pensent tout autrement. Les propos du sujet E résument bien leur pensée : « Les trois séances d'APP, du point de vue des apprentissages, ont toutes été différentes, puisqu'il y avait toujours des aspects différents, quelque chose qui était inconnu et qui pouvait être étudié ». Par le fait même, chaque séance apportait de nouveaux apprentissages selon ces sujets.

Dans un troisième temps, les différents styles d'apprentissage émergent des propos de quelques étudiants pour expliquer la variation dans l'acquisition des connaissances. Pour certains participants comme le sujet E, l'APP était une méthode de prédilection :

Moi, comme je suis une personne vraiment hyperactive, un cours magistral, ça vient me perdre cent milles à l'heure. Donc faire de la recherche, pour moi, ça m'a permis vraiment d'approfondir, de chercher et de répondre moi-même à mes questions. Donc pour mes apprentissages, j'ai trouvé que c'était vraiment mieux comme ça. (sujet E)

Le sujet G mentionne aussi que l'APP est une bonne méthode d'apprentissage pour elle puisque c'est « une personne qui est très visuelle, qui a besoin de beaucoup de concret » et l'APP répond donc à son style d'apprentissage. Par contre, quelques étudiants, comme le sujet C, affirment avoir acquis beaucoup moins de connaissances que dans un cours magistral, non sans reconnaître toutefois les bénéfices de l'APP en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles. Voici ce que le sujet H explique :

Moi, le magistral, je suis aux anges là-dedans. J'aime ça me faire apprendre quelque chose. Je prends des notes, j'ai des mots-clés. Là, c'est difficile pour moi de cerner. Je sais qu'il y en a qui vont avoir évolué plus que dans un cours magistral, mais moi, j'ai de la difficulté parce que ça correspond moins à mon style d'apprentissage. C'est pour ça que les savoirs... Mais je sais qu'il y a des compétences que j'ai développées, ça c'est sûr.

Bref, nous constatons une variation dans l'acquisition des savoirs des étudiants dans ce contexte d'APP selon leurs connaissances initiales, leur intérêt à les approfondir et leur style d'apprentissage. D'un autre côté, l'APP a également contribué au développement de la capacité à décider pourquoi, quand et comment il importe d'utiliser telle ou telle pratique en classe, ce qui fait référence au domaine du savoir-faire.

1.5.2 *Le savoir-faire*

Tel que soulevé dans la problématique de notre projet, une partie des lacunes que les nouveaux enseignants relèvent concernant leur formation actuelle fait référence globalement à ce qu'ils appellent les “réalités choc” de la classe et de l'école. Ils disent se sentir démunis face aux élèves en difficulté, ne pas savoir comment intervenir et où trouver des ressources (Richard, 2003). Voilà qui fait appel au savoir-faire nécessaire à l'agir professionnel (Dupont, 2002). Selon les propos tenus par les participants, nous constatons que les savoirs développés se sont prolongés à ce second niveau de la compétence professionnelle. En effet, le tableau ci-dessous montre que plus d'une centaine de commentaires témoignent de bénéfices perçus par les futurs enseignants en ce qui a trait à leur capacité d'intervention éducative en lecture.

Tableau 12 – Les savoir-faire développés

Total	Esprit du commentaire
28	1) Enseigner la lecture à partir de la littérature de jeunesse, planifier des situations d'apprentissage à partir de réseaux littéraires.
19	2) Enseigner les stratégies de lecture et la façon de répondre à un questionnaire de lecture; modéliser et guider la pratique.
18	3) Varier les approches et les moyens utilisés pour développer et observer la compréhension en lecture autrement que par le questionnement oral et écrit, à la maison ou en classe.
12	4) Planifier et évaluer en respectant les indications de la <i>Progression des apprentissages</i> et les attentes de fin de cycle.
11	5) Enseigner et développer la compréhension des inférences en lecture.
9	6) Mettre les enfants en action dans un contexte signifiant, les confronter et les déstabiliser (résolution de problème).
8	7) Évaluer la compréhension en lecture en portant attention au texte (détecter les difficultés) et aux types de questions.
6	8) Analyser les erreurs des élèves dans les tâches de compréhension de lecture pour intervenir adéquatement.
5	9) Lire et choisir des œuvres littéraires avec un regard critique et pédagogique.

En lien avec le contenu d'apprentissage acquis par les étudiants à travers les séances d'APP, la capacité d'enseigner la lecture à partir de la littérature jeunesse constitue le savoir-faire acquis qui semble avoir été le plus significatif pour les étudiants, comme en témoigne le sujet H : « Les manuels, poussez ça; c'est ce qu'on nous dit, mais on ne sait pas quoi faire d'autre si on n'en a pas. Donc ça, cette nouvelle façon de faire qu'on a découvert, l'enseignement à partir de la littérature, ça a été la plus belle acquisition pour moi ». Toutefois, ce même sujet nuance ses propos en mentionnant qu'une phase de réinvestissement serait nécessaire pour consolider ce savoir-faire, puisqu'il n'est pas certain qu'il serait en mesure de planifier de « bons réseaux littéraires » seulement après la séance vécue. « J'aurais besoin de plus de pratique » mentionne-t-il. Directement lié à ce savoir-faire, certaines données démontrent également des développements en ce qui a trait à la méthode d'apprentissage que l'on peut utiliser et aux œuvres que l'on devrait privilégier pour favoriser un apprentissage efficace de la lecture.

Ensuite, la capacité à modéliser et guider le développement des stratégies de lecture représente un autre savoir-faire souligné par de nombreux étudiants. Notons d'ailleurs que,

bien qu'il ait mentionné avoir acquis peu de nouvelles connaissances relatives aux stratégies d'apprentissage, le sujet G semble avoir tiré profit des séances d'APP en ce qui a trait au savoir-faire lié à ce contenu : « On s'en est fait souvent parler, des stratégies de lecture, mais on n'était même pas capables... Là, je sais plus comment les enseigner. » Le sujet H tient sensiblement les mêmes propos. De même, l'acquisition d'une variété d'activités d'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'inférence en lecture ainsi que la capacité à planifier et évaluer au regard des prescriptions ministérielles représentent d'autres savoir-faire importants issus des séances d'APP.

Enfin, la seconde séance d'APP a permis à certains étudiants de développer leur « compétence à analyser les réponses d'un élève et à interpréter le *pourquoi* de celles-ci, ce qui était très riche » (bilan de séance). Ils ont appris une démarche conduisant à détecter les causes qui sont à la base des difficultés en lecture et ils ont appris à connaître les interventions à privilégier. À travers toutes ces séances, un accent particulier a été mis sur l'enseignement explicite de la lecture et le sujet A semble en avoir tiré profit :

Maintenant, je comprends que souvent, ce n'est pas explicité au début et que c'est ça qui pose problème aux enfants. Il faut que j'offre du soutien, de la modélisation, de la pratique guidée, et je me sens plus à l'aise pour le faire. Ça, c'est vraiment un savoir-faire que j'ai développé.

Bref, l'application concrète et pratique des connaissances en termes d'intervention éducative constitue un bénéfice de l'APP bien perçu par la majorité des étudiants qui ont nommé plusieurs savoir-faire acquis grâce à ces séances. À ce sujet, nous constatons qu'un savoir-faire n'est pas apparu de manière significative dans nos données, mais mérite tout de même, à notre avis, d'être souligné. Il s'agit du développement d'une meilleure compréhension de l'approche socioconstructiviste.

1.5.2.1 *La compréhension de l'approche socioconstructiviste.* Exceptionnellement, nous croyons pertinent de présenter ici un commentaire n'ayant été exprimé que par un seul sujet, d'où l'absence de mention dans le tableau 12. « L'apprentissage par problèmes en lecture, pour des élèves du primaire, je ne pensais pas que ça se faisait. Je pensais que

c'était plus pour ici, à l'université. Et là, c'est sûr que déjà, de l'avoir vécu, c'est plus facile à transporter avec des élèves. » (sujet A) En effet, nous pouvons croire, à la lumière de nos observations et des écrits consultés, que l'expérimentation menée pourra avoir des répercussions sur la façon d'agir des futurs enseignants. Les séances d'APP vécues ont pu favoriser la reconnaissance de la relation entre l'apprentissage et l'enseignement, avec l'étudiant capable d'exprimer et de partager ses découvertes et ses savoirs (Simard et Martineau, 2010). En d'autres mots, un des bénéfices possibles de l'APP qui serait à valider auprès des participants consiste à mieux comprendre l'apprentissage du point de vue de l'apprenant. Cette compréhension est cruciale pour le développement professionnel des enseignants qui doivent agir selon les principes du renouveau pédagogique où l'accent est mis sur la nature de l'apprentissage et le développement de compétences. Comment l'APP les a-t-il contraints à accepter la responsabilité de leurs propres apprentissages et comment cela a-t-il influencé leurs conceptions des différences entre l'apprentissage et l'enseignement? Nous pensons que si les croyances sur l'enseignement plus magistral, que les étudiants ont reçu la majeure partie de leur éducation, restent (ou sont renforcées) au cours de leur formation professionnelle, il y a peu de chance qu'ils utilisent des méthodes d'enseignement actives et mobilisantes dans la pratique qui sont pourtant fréquemment citées parmi les plus efficaces (Tardif, 1992). Nous croyons donc que l'APP permet de remettre en question la façon de penser sur l'apprentissage et l'enseignement.

Bref, nous pouvons donc croire que l'APP est propice au développement de cette dimension de la compétence professionnelle vu la quantité de savoir-faire développés et nommés par les étudiants, ainsi que l'utilisation potentielle relevée par ceux-ci. En effet, selon Boutin (2003), cette aisance du transfert théorie-pratique perçue par les étudiants est une retombée directe des principes qui fondent l'APP. Ce transfert est également perceptible au regard de la troisième dimension de la compétence professionnelle proposée par Dupont (2002), soit le savoir-être.

1.5.3 *Le savoir-être*

Bien qu'ils soient trois fois moins nombreux que les commentaires signifiant des bénéfices perçus en termes de savoirs ou de savoir-faire, nous avons relevé plus d'une trentaine de propos indiquant des retombées de l'APP dans le domaine du savoir-être. Ce troisième niveau de la compétence professionnelle se rapporte aux compétences relationnelles dans une logique de communication avec les différents acteurs du système éducatif (Dupont, 2002). Voici un portrait des principaux propos retenus à ce sujet :

Tableau 13 – Les savoir-être développés

Total	Esprit du commentaire
16	1) Collaborer avec l'équipe : faire preuve d'ouverture, tenir compte des idées des autres, contribuer au bon fonctionnement de l'équipe.
10	2) Communiquer avec les parents : répondre adéquatement à leurs inquiétudes, les aider avec des mots vulgarisés et des outils à leur portée.
7	3) Communiquer sa pensée, s'exprimer, argumenter.
5	4) S'adapter au contexte et aux acteurs.

D'une part, nous constatons que la première séance d'APP nécessitant une communication avec les parents – fictive, bien sûr – semble avoir contribué au développement du savoir-être d'une dizaine de participants, dont le sujet A, comme l'illustrent les propos tenus par un participant dans un bilan de séance :

Cette séance d'APP m'a démontré qu'il peut parfois y avoir une assez grande différence entre les perceptions que l'enseignante et le parent ont quant aux capacités d'un élève dans un domaine donné. J'ai également vu l'importance de discuter avec le parent afin de bien comprendre ses inquiétudes et ce qui se passe à la maison pour pouvoir l'aider adéquatement. J'ai appris à expliquer en termes plus accessibles pour que l'aide soit significative.

Ainsi, une sensibilisation à la communication aux parents a été perçue comme une retombée positive de cette séance d'APP.

D'autre part, à la lumière des commentaires ciblés dans le domaine du savoir-être, nous constatons que l'APP a surtout contribué au développement de la capacité à travailler

efficacement en groupe pour résoudre une situation-problème. Le sujet C souligne que « l'APP donne un goût des discussions qu'il pourrait y avoir dans une équipe-cycle par exemple. C'est donc aidant parce que ça prépare à ça, à collaborer. » Le développement de ce savoir-être est donc perçu comme étant utile et pertinent aux yeux des futurs enseignants. Certains participants ont constaté des bénéfices dans leur habileté à jouer un rôle actif dans une démarche collaborative, comme le montrent ces commentaires issus de bilans de séance :

Dans ces activités, j'ai travaillé ma capacité à gérer une discussion où il y a échange d'idées, de questionnements, d'hypothèses afin qu'elle reste constructive et respectueuse du sujet.

Lors du travail d'équipe, comme je ne suis pas habituée à ce que l'on soit aussi nombreux, j'ai beaucoup exercé mon sens de l'écoute et je me suis aussi pratiquée à synthétiser les idées pour aider à la compréhension, pour clarifier ce "big brainstorming".

D'autres commentaires évoquent une avancée dans la capacité à prendre en considération l'opinion des autres et à partager ses idées ou trouvailles. En fait, en lien avec le développement des connaissances et de la confiance en soi, certains étudiants ont constaté que l'APP leur a permis d'acquérir une plus grande aisance pour s'exprimer. Tiré d'un bilan de séance, l'extrait suivant peut en témoigner:

Ça a développé ma compétence à communiquer, car je crois que le fait de connaître mieux le sujet de la lecture sous ces angles m'a permis de me faire une tête et je serai davantage en mesure de m'exprimer clairement à ce propos à un parent, à un enseignant ou à un élève.

De même, pour quelques étudiants qui se sont décrits comme étant plus timides ou réfractaires au travail d'équipe, l'APP a permis de développer la compétence à participer lors d'une discussion avec un groupe de personnes peu connues.

Toutefois, soulignons que certains étudiants interrogés ont mentionné ne pas avoir perçu d'avancée sur ce plan. En effet, les sujets D et H affirment que la coopération avec l'équipe et la communication sont des compétences qu'ils ont déjà travaillées dans leur stage et que par conséquent, ils n'observent pas de bénéfices issus des activités d'APP en ce

qui a trait à ces habiletés. Quant à la chargée de cours, elle aurait souhaité observer davantage le développement de cette capacité à travailler en équipe :

La collaboration. Cette compétence-là, j'aurais aimé voir que ça émerge plus. Ça, je pouvais le remarquer un peu quand il y avait les discussions sur le problème, puis le partage. J'aurais aimé ça qu'il y en ait plus que ça parce qu'on sait que c'est une compétence importante. Il y a encore beaucoup de « je, me, moi », de cet aspect-là, que j'ai senti.

C'est donc dire qu'en ce qui a trait au développement du savoir-être, il existe un écart entre les propos tenus par les répondants et les observations réalisées par la chargée de cours dans le cadre de cette expérimentation. Par contre, le niveau d'attente de chacun peut se situer à des niveaux très variables; cela demeure subjectif dans la mesure où nous n'avons pas de grille critériée ou de référence explicite à ce sujet.

Quoi qu'il en soit, l'APP est une méthode qui laisse beaucoup de place à la communication orale et écrite ainsi qu'au travail d'équipe. Des bénéfices ont ainsi été exprimés dans près d'une quarantaine de commentaires formulés par les étudiants en ce qui a trait à la capacité à collaborer, à communiquer, à tenir compte de l'opinion des autres et à argumenter, alors que d'autres n'ont pas noté d'évolution dans ce domaine. Comme Galand et Frenay (2005), nous croyons que cela peut s'expliquer par les nombreux facteurs personnels qui entrent particulièrement en ligne de compte dans ce domaine, notamment la personnalité, les expériences de travail d'équipe vécues, la motivation ainsi que l'investissement personnel de l'étudiant. En fait, nous constatons que plus nous grimons dans la pyramide des dimensions d'une formation professionnalisante développée par Dupont (2002), plus les bénéfices perçus sont partagés : ils sont fortement ressentis par certains et complètement absents du discours des autres. Il en va de même pour le savoir-réfléchir, la première dimension de l'excellence professionnelle (Dupont, 2002) qui demande de l'expérience pour y parvenir. En fait, nous remarquons que plusieurs commentaires portant sur le développement des compétences professionnelles sont surtout exprimés en termes de prises de conscience. Loin d'être négligeables, celles-ci constituent une base sur laquelle le développement de ce savoir-réfléchir peut prendre appui.

1.5.4 *Le savoir-réfléchir*

Le savoir-réfléchir suppose une détermination et des compétences d'autoévaluation; cette dimension implique également de s'intéresser aux résultats de la recherche et figure au niveau de l'excellence professionnelle qui apparaît au-delà de la compétence professionnelle dans la pyramide élaborée par Dupont (2002). Le savoir-réfléchir ne figurait donc pas parmi nos visées initiales, mais certains résultats ayant émergé à ce sujet nous incitent à nous pencher quelque peu sur cette dimension. Selon les écrits, l'APP permet de plonger l'étudiant directement dans l'action, de prendre position et de défendre cette dernière, de réfléchir aux conséquences de ses choix et de prendre une décision éclairée dans le cadre d'une pratique professionnelle (Villemaire, 2005). Ainsi, certains indicateurs, recensés dans le tableau suivant, permettent d'affirmer que le développement de la pensée réflexive, de la métacognition et de l'autorégulation constitue un bénéfice de l'APP perçu par certains futurs enseignants.

Tableau 14 – Les indices du développement du savoir-réfléchir

Total	Esprit du commentaire
16	1) J'ai pris conscience de mes connaissances, de ma façon d'apprendre, de mes forces et de mes lacunes à combler.
15	2) J'ai réfléchi sur ma pratique, je me suis questionné, je me suis remis en question.
12	3) J'ai des ajustements à apporter dans ma pratique à la suite de mes prises de conscience.
9	4) J'ai adopté un regard critique, j'ai pris position lors des échanges d'idées.

Les propos des répondants évoquent donc des bénéfices perçus sur le plan de la métacognition et de l'autorégulation et ce, à deux niveaux, soit celui de l'apprenant et celui du futur enseignant. De même, le développement de l'esprit critique relaté par quelques participants sera présenté à la fin de cette section.

1.5.4.1 *La métacognition et l'autorégulation de l'apprenant.* Dans un premier temps, l'esprit du commentaire le plus recensé dans le tableau 15 reflète un discours métacognitif tenu par certains étudiants. L'un d'entre eux affirme avoir découvert à quel point, lorsqu'il est placé dans un contexte réaliste comme celui de l'APP, ses apprentissages se font mieux

et sont plus significatifs pour lui (bilan de séance). D'autres disent avoir réalisé qu'ils retiennent beaucoup plus d'éléments de cette façon. C'est d'ailleurs la même prise de conscience que les sujets G et H ont effectuée, comme l'exprime ce dernier :

Le fait que notre cerveau a cherché des affaires, quand tu fais le retour, on dirait que c'est plus comme : « Ah oui! », plus que si tu me le disais carrément et que mon cerveau n'avait pas cherché. Si j'ai cherché un peu là-dessus, je me dis : « Ah! Moi, j'ai trouvé ça. Elle, elle me dit ça. Je fais un lien avec ça. Ça va rester plus en mémoire de cette façon-là, définitivement. C'est des choses que, vu que je les ai trouvées moi-même... Je réalise à quel point cette façon-là d'apprendre est efficace pour moi. (sujet H)

Avec ce même regard posé sur soi en tant qu'apprenant, le sujet B affirme que l'APP lui a permis d'aller chercher les connaissances qu'il a déjà en mémoire et de les appliquer. C'est d'ailleurs ainsi que le sujet I a pu constater certaines de ses forces et faiblesses : « Parfois, je réalisais qu'il y a des choses que je faisais déjà, que j'étais capable, sans en être vraiment consciente, donc j'étais contente et autant d'autres fois, je me disais que j'avais du travail à faire là-dessus. » (sujet I). Quelques propos similaires ont également été relevés dans les bilans de séance, où certains étudiants ont confié avoir réalisé leur manque de maîtrise dans certains domaines et le besoin qu'ils avaient de s'informer. Un autre étudiant explique comment une de ses expériences de stage l'a aidé à résoudre une des situations-problèmes, ce qui démontre une prise de conscience de son processus d'apprentissage. Mentionnons que cela va dans le sens d'une approche-programme lien théorie-pratique tel que le BEPP de l'Université de Sherbrooke le préconise et tente de le réaliser. Bien que peu d'étudiants aient émis des commentaires sur l'évolution de leur démarche proprement dite, un commentaire tiré d'un bilan de séance a été formulé en ce sens :

Le plus surprenant, c'est que je ne me suis pas seulement outillée pour aider les élèves, mais aussi pour m'aider moi. En effet, j'ai beaucoup de difficulté à faire de bonnes lectures et à bien comprendre un texte; l'APP m'a vraiment permis de le réaliser. En effectuant mes recherches sur le thème de la lecture, j'ai fait des liens avec moi et j'ai trouvé plusieurs informations qui m'aideront lors de mes prochaines lectures. Je vais essayer de modifier certains trucs.

Les réponses ne nous permettent donc pas d'affirmer clairement que les étudiants ont perçu le développement d'un plus grand contrôle sur leurs apprentissages, mais quelques bases semblent avoir été installées pour certains participants.

1.5.4.2 *La métacognition et l'autorégulation du futur enseignant.* En mettant de côté le profil étudiant pour s'attarder davantage au profil du futur enseignant, nous constatons qu'un certain développement de la métacognition et de l'autorégulation en termes d'intervention éducative peut être observé en lien avec la méthode d'apprentissage expérimentée. D'ailleurs, un étudiant affirme dans un bilan de séance qu'il « pense que l'APP concerne surtout la compétence professionnelle 11 qui consiste à réfléchir régulièrement sur ses pratiques afin de les améliorer ». Dans cette même ligne de pensée, deux étudiants affirment que la deuxième séance d'APP était un contre-exemple parfait pour comprendre ce qu'il ne faut pas faire avec des élèves et que cela les a remis en question. « On a pu se rendre compte que même si on est une enseignante, il se peut qu'on donne des activités inadéquates. Il faut se poser des questions, regarder ce qui ne va pas, se remettre en doute, parce que notre influence y est pour beaucoup dans l'apprentissage. » (bilan de séance) Dans cette même optique, des participants ont fait un lien avec leur vécu et mentionnent qu'ils réfléchiront davantage aux conséquences de leurs choix et de certaines pratiques qu'ils souhaitent modifier. Par exemple, ils porteront attention à la sélection des textes et des questionnaires qu'ils utiliseront ainsi qu'à la façon dont ils réagiront face aux échecs en lecture de leurs élèves. Le témoignage suivant, exprimé par le sujet A, est un bel exemple de cette prise de conscience :

Les inférences, par exemple, je réalise à quel point je ne maîtrisais vraiment pas ça. Dans mon stage, les enfants ont toujours une période le matin où ils lisent un roman avec un questionnaire et dans ces questionnaires-là, souvent, je réalise qu'il y a des questions d'inférence. Là, l'enfant arrivait avec la question. Moi, je lisais un peu le livre pour trouver la réponse, je la trouvais et je disais : « Relis », mais je n'étais pas équipé pour lui expliquer que c'était une information différente et comment faire pour la trouver. Mais avoir su, une fois que j'ai eu fait l'APP, j'aurais pu essayer de faire de l'enseignement explicite en lui disant par exemple : « Regarde-moi, je vais t'expliquer comment moi, j'ai fait pour trouver la réponse. » Vraiment, je me sentais désarmé face à l'inférence parce que je disais souvent « Relis, relis »,

mais maintenant, je comprends que souvent, ce n'est pas explicité au début et que c'est ça qui pose problème aux enfants. Je réalise qu'il faut que je change mon discours, que j'offre du soutien, de la pratique guidée. Je me sens plus à l'aise et je réalise que c'est pédagogiquement le geste à poser.

L'importance de jeter un regard analytique sur sa propre pratique, de douter de soi et de s'ajuster a donc été soulignée dans 27 commentaires issus de bilans de séance et d'entretiens individuels, ce qui constitue une avancée intéressante initiée par l'APP.

1.5.4.3 *Esprit critique*. Au-delà d'une réflexion sur leurs propres choix et actions, d'autres étudiants ont relaté une évolution de leur regard critique face aux propos tenus par leurs pairs lors des discussions. En effet, certains mentionnent que l'APP, « un contexte propice aux divergences et aux oppositions » (bilan de séance), leur a permis de développer leur esprit critique en écoutant les propositions des autres, en exprimant leur opinion et en argumentant leurs choix. Le sujet I a livré un témoignage marquant à ce sujet en utilisant des termes similaires à ceux présentés ci-après, formulés cette fois-ci par le sujet F :

En plus de me questionner, ça développe ma réflexion et mon sens critique par rapport aux pistes de solution que mes collègues proposaient. Avec l'APP, on peut discuter ensemble, puis on fait des recherches, on se questionne et on a encore la chance de discuter sur les choses : « Comment aurais-tu fait? Comment ça pourrait être encore mieux? Est-ce que la méthode a aggravé quelque chose? Pourquoi? Es-tu sûr? » Et tu dois être capable aussi de justifier tes choix et ce que tu fais. Donc l'APP, c'est de pouvoir le faire; c'est ce que ça m'a apporté. Me dire : « Pourquoi est-ce que je fais ou je ferais ça? ». Parfois, on est porté à faire des choses ou à prendre ce qui nous a été donné sans réfléchir à pourquoi on le fait. Donc c'est ça : je trouve que l'APP, ça nous amène à nous questionner plus. Et l'APP rend possibles les discussions et je pense que c'est comme ça qu'on développe une certaine ouverture et une capacité de jugement. (sujet F)

Bien que quelques étudiants aient nommé le développement de certaines de ces habiletés, la chargée de cours affirme avoir observé peu de manifestations en ce sens, peu d'étudiants qui remettaient en question les pistes apportées, qui réagissaient, qui interrogeaient ou confrontaient, ce qui l'a déçue. « Cet esprit critique-là par rapport au contenu, ce développement-là intellectuel, je ne l'ai pas senti. » (chargée de cours) Selon la chargée de cours, peu d'étudiants sont parvenus à dégager une réflexion critique sur les pistes

proposées par leurs collègues. Une fois de plus, il semble donc exister une distance entre ce qui est dit par les étudiants et possiblement perçu comme une retombée potentielle de l'APP versus ce qui a été observé lors de l'expérimentation, selon les attentes de chacun.

Nous pouvons penser que ces résultats sont influencés par la courte durée de l'expérimentation vécue, la pensée critique nécessitant de nombreuses années pour se développer de manière significative (Legault, 2004). Nous croyons qu'il serait intéressant de connaître les conditions qui permettent à un futur enseignant de réfléchir de façon critique et de fonder son agir. Il serait également intéressant de prévoir des mesures d'aide et de soutien telles que le journal de bord, la pratique guidée ou la recherche en classe, qui pourraient favoriser cette dimension du développement professionnel du futur enseignant dans le cadre de cette pédagogie.

D'un autre côté, bien que les étudiants n'aient pas verbalisé ce bénéfice, nous croyons que le fait que ceux-ci se soient prêtés à l'exercice de remplir un bilan après chaque séance d'APP pour s'auto-évaluer et faire le point sur les connaissances acquises, les compétences développées ainsi que les éléments justifiant l'appréciation positive ou négative de l'activité, constitue un bénéfice non négligeable dans le développement professionnel de ces futurs enseignants. D'ailleurs, selon Gauthier et Mellouki (2006), cette réflexion métacognitive permet aux étudiants de mieux comprendre le processus d'appropriation des compétences professionnelles parmi lesquelles figure la capacité à se former de façon continue.

1.6 La formation continue

Les nouvelles orientations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MÉQ, 2001*b*) proposent que l'étudiant s'engage, au fil de sa formation, dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. On précise qu'au terme de sa formation, l'étudiant doit être en mesure de poursuivre lui-même des projets d'approfondissement de son enseignement et de collaborer avec ses pairs dans la réalisation

de ces activités (MÉQ, 2001*b*). Bien que les commentaires exprimant explicitement une propension à la formation continue perçue par les participants soient peu nombreux, nous constatons que la quasi-totalité des répondants ont indiqué, au quatrième point de leur bilan de séance, des objectifs de formation pertinents en lien avec les activités d'APP vécues. Nous pouvons donc croire que cette méthode d'apprentissage suscite une curiosité et un intérêt pour l'amélioration des connaissances au-delà de la formation reçue dans ce cours. De plus, nous avons répertorié 12 commentaires exprimant la volonté de certains de pousser davantage les recherches pour en apprendre plus sur certains concepts. Selon les propos des répondants, les caractéristiques de l'APP semblent inhérentes à cette propension.

D'abord, malgré l'insécurité que l'APP peut générer, le sujet H souligne que le fait que les objectifs d'étude ne soient pas définis par la tutrice peut avoir des retombées positives. En effet, il mentionne que lors de ses recherches, il trouvait des informations intéressantes, mais qu'il s'apercevait parfois, lors du retour final, qu'il n'avait pas étudié certains objectifs sur lesquels la tutrice souhaitait attirer l'attention des étudiants. Alors, il se donnait comme objectif de faire des recherches sur ces éléments pour bien s'outiller. Trois autres commentaires, un tiré de l'entretien avec le sujet H et deux issus de bilans de séance, témoignent de cette même propension à poursuivre sa formation, malgré la conclusion de la séance d'APP, « pour enrichir certains sujets personnellement oubliés ou négligés » (sujet H) :

Dans la rédaction de notre rapport, ma coéquipière et moi avons mis davantage l'accent sur les difficultés liées au contexte. Toutefois, lorsque nous avons effectué le retour en grand groupe, nous avons vu que les difficultés pouvaient aussi être liées au lecteur. Ainsi, j'irai personnellement approfondir cet aspect de façon à mieux m'outiller pour les futures situations de ce genre que je vivrai dans ma profession. (bilan de séance)

Autrement dit, les principes de l'APP suscitent le goût d'améliorer ses apprentissages. Dans cette même optique, en lien avec leurs prises de conscience métacognitives sur leurs connaissances et leurs besoins, certains étudiants ont manifesté le désir de poursuivre leur étude personnelle pour combler leurs manques, comme l'explique le sujet A : « Là, j'ai été

initié à ça et je veux m’y intéresser plus, enrichir mes connaissances là-dessus, lire le livre de l’enseignement explicite et tenter de mieux comprendre les stratégies de lecture. » L’APP incite donc à prendre des orientations qui correspondent aux besoins ou aux intérêts particuliers des étudiants. En effet, deux étudiants ont exprimé le désir d’en apprendre plus sur un sujet qui les passionne et leur « brûle les lèvres ». De même, trois étudiants mentionnent avoir probablement trouvé leur sujet de mémoire de fin d’études grâce à ces séances d’APP. Ces activités ont donc suscité leur curiosité et leur envie d’approfondir certains problèmes liés à l’enseignement de la lecture et les solutions qui s’y rattachent.

Enfin, les sujets B, E et I souhaiteraient que l’APP soit davantage exploité dans l’ensemble des cours de la formation initiale, mais ils expliquent qu’ils sont aussi conscients que tous les problèmes ne peuvent pas être traités et qu’il leur incombe de se former eux-mêmes tout au long de leur carrière. Voici un extrait de l’entretien réalisé avec le sujet B qui relate bien cette idée :

Il devrait y avoir de l’APP dans plein de cours, pas juste en lecture, ailleurs aussi : en math, en univers social, ça se fait partout! C’est sûr que maintenant, je vais essayer d’être plus alerte à ces problèmes-là, ceux que je vois, que j’entends ou que j’entrevois pour pouvoir me documenter là-dessus. Surtout que là, j’ai bien vu que j’étais capable de le faire, alors pourquoi m’arrêter là?!

De même, dans un bilan de séance, un étudiant énumère des situations-problèmes qui lui sont venues en tête à la suite des séances vécues, sujets sur lesquels il souhaite se documenter. Bref, l’APP semble avoir été perçu comme un incitatif, un moyen d’acquérir et d’améliorer ses connaissances au-delà de la formation initiale reçue, selon ses besoins.

Bref, les 12 commentaires recueillis à ce sujet montrent qu’un certain nombre d’étudiants sont à l’affût d’idées nouvelles; ils souhaitent se donner des instruments pour mieux travailler. Ce même constat avait d’ailleurs été fait par Baribeau et Lebrun en 2005. Ces auteurs soulignent que le sentiment de responsabilité, la participation à des projets d’équipe et les réseaux d’entraide figurent parmi les principaux paramètres suscitant l’engagement personnel dans la formation initiale et continue de l’enseignant. Voilà qui

correspond aux postulats mêmes de l'APP et qui pourrait expliquer pourquoi ces bénéfices ont été perçus et exprimés explicitement dans une douzaine de commentaires des étudiants, cette méthode d'apprentissage favorisant la recherche de nouveaux outils et offrant des activités collaboratives qui contribuent au développement de cette capacité à se former de façon continue. Cette capacité s'exprime, entre autres, en termes d'habiletés méthodologiques et d'autonomie développée.

1.6.1 *Les habiletés méthodologiques*

L'APP place l'étudiant dans une situation d'apprentissage qui est presque une réalité de vie de sa profession plus tard de façon à découvrir, à apprendre et à réagir dans ces situations (Poirier-Proulx, 1999). Avant tout, l'intérêt de cette méthode, selon Mauffette (2001), est de développer un esprit de curiosité chez l'étudiant, de le motiver à apprendre et de lui permettre de développer des outils d'apprentissage. Bref, c'est le rendre un apprenant pour la vie, le rendre garant de son avenir puisqu'il pourra ainsi faire face à toutes sortes de situations. À ce sujet, les commentaires recensés auprès des participants démontrent une aisance de plus en plus grande au fil des séances d'APP en ce qui a trait à la démarche de résolution de problèmes proprement dite, les étudiants ayant pris de l'assurance. En effet, près de 50 commentaires recueillis mentionnent un apport lié au développement des habiletés méthodologiques, comme en témoignent les indices relevés dans le tableau 16.

Tableau 15 – Les indices du développement des habiletés méthodologiques

Total	Esprit du commentaire
21	1) J'ai appris à trouver des sources variées et pertinentes pour appuyer mes propos et identifier des pistes de solution.
10	2) J'ai appris à me donner une démarche pour résoudre un problème efficacement.
9	3) J'ai appris à analyser une situation et à cibler des objectifs avant d'agir.
8	4) J'ai appris à sélectionner l'information, à l'utiliser adéquatement et à faire des liens.

Ces données représentent les bénéfices perçus en termes de démarche de travail pour comprendre et résoudre une situation-problème ainsi que de stratégies de recherche

documentaire et de traitement de l'information. De façon plus précise, neuf commentaires indiquent une avancée dans la capacité à traiter initialement une situation-problème. L'APP semble donc favoriser l'habileté à observer et analyser une situation de façon objective et précise. Les étudiants ont pris conscience de l'importance de bien définir les facteurs et les concepts en jeu, tel que l'illustre cet extrait d'un bilan de séance :

J'ai retenu que pour une même situation, plusieurs causes peuvent expliquer celle-ci. Il est donc important de prendre le temps d'analyser la situation avant de réagir, voir les facteurs, réfléchir, se questionner. Sinon, on pourrait se tromper et ne pas être sur la bonne piste.

Les étudiants ont également constaté l'importance de cibler des objectifs d'étude bien délimités avant d'amorcer une recherche. « Au début, on ne savait pas trop où se lancer et plus qu'on en faisait, plus on cernait bien le problème et on dirigeait vraiment nos objectifs de recherche vers ce qu'on devait faire, ce qui était beaucoup plus efficace ». Ces propos tirés de l'entretien réalisé avec le sujet E montre bien cette progression méthodologique.

Mise à part cette avancée dans le traitement initial d'une situation-problème, les données recueillies indiquent que l'APP a particulièrement contribué au développement de l'habileté de recherche. En effet, les étudiants disent avoir « appris à chercher et trouver de l'information rapidement et aux bons endroits pour répondre à leurs besoins » (bilan de séance). La capacité à varier leurs sources et à se diriger vers des ressources fiables a également été soulignée par certains et décrit comme un des principaux apports de l'APP par d'autres. Le sujet G résume bien les commentaires recensés dans cet esprit :

Ça allait définitivement plus vite de faire mes recherches à la fin. Je me disais : Bon, OK, là, est-ce que j'ai regardé sur les sites des commissions scolaires? Sur le site du MELS? Ici? Là? ... au lieu de me lancer sur Google à l'aveugle, aller vers les bons sites où je vais trouver quelque chose de pertinent. Donc ça m'a permis d'être plus efficace dans mes recherches. Et ça, je trouve ça vraiment bien pour plus tard, ce que ça m'a permis, d'être capable d'aller chercher mes ressources au bon endroit. (sujet G)

Le sujet B a tenu pratiquement les mêmes propos et a ajouté qu'il sait davantage à quoi lui servent les livres de référence achetés dans le cadre des cours précédents, livres que jusqu'à maintenant, il n'utilisait pas vraiment, comme l'a également mentionné le sujet G. Plusieurs

étudiants ont donc appris à structurer davantage leur recherche à travers l'expérimentation de l'APP. D'autres, toutefois, ont moins perçu ce développement en ce qui a trait aux habiletés de recherche documentaire. Les sujets B et E soulignent le fait que les étudiants ont l'habitude de faire de la recherche et ce, depuis le secondaire, d'où une certaine aisance déjà installée : « La recherche sur Internet, nous sommes nés là-dedans. Nous sommes vraiment habiles pour faire ça. » Le sujet G apporte toutefois une nuance intéressante :

J'aurais aimé ça aussi développer cette compétence-là, d'aller chercher dans les bibliothèques, parce qu'on dirait que là, je me suis familiarisée avec Internet, tout ce qu'il offre, mais en bibliothèque, je suis peut-être moins à l'aise. C'est sûr qu'Internet, c'est très accessible de chez moi. Donc là-dessus, je trouve ça intéressant parce que justement, j'ai développé cette compétence-là de voir tout ce qui est à portée de la main, mais le côté bibliothèque, on dirait qu'on a moins eu le temps de développer. (sujet G)

Le sujet H exprime un commentaire similaire en avouant qu'il ne sait pas vraiment comment chercher à la bibliothèque et que cela lui prendrait beaucoup de temps s'il le faisait. De même, un étudiant écrit, dans un bilan de séance, qu'il doit développer cette compétence à aller chercher des ouvrages extérieurs à ceux connus ou présentés dans les cours universitaires puisqu'il n'est pas aussi efficace qu'il le souhaiterait. Voilà qui nous apparaît très pertinent, mais un peu inquiétant à la fois. En lien direct avec la recherche documentaire, la capacité à sélectionner les informations pertinentes et valides a été notée par certains participants à titre d'habileté développée au cours de l'expérimentation de l'APP, tel qu'illustré par cet extrait d'un bilan de séance : « Cela m'a fait développer ma compétence à cerner les informations. Je devais utiliser mon jugement quant à la pertinence et la véracité de l'information ». De même, en lien avec la consigne limitant à trois pages le rapport de recherche, les étudiants ont dû travailler leur « capacité à traiter efficacement cette information en faisant l'entonnoir » (sujet H), « en synthétisant davantage et en planifiant mieux la rédaction » (sujet A). Il s'agit là d'habiletés méthodologiques non négligeables qui auront sans doute des répercussions favorables sur l'élaboration du mémoire de fin d'études.

Enfin, d'un point de vue global, l'acquisition d'une démarche de résolution de problèmes efficace, « qui permet de se débrouiller rapidement » (bilan de séance), a été

perçue comme une retombée positive de l'APP et recensée à dix reprises dans le corpus. « Les compétences professionnelles développées, ça a été gros ça : tu es devant un problème et il faut que tu te débrouilles, que tu fasses de la recherche et que tu trouves une solution, donc d'avoir une démarche qui se tient et de bien la faire. » (sujet E) La chargée de cours confirme qu'elle a vu évoluer certains étudiants dans cette démarche, « être capables d'arriver à leurs fins par leurs propres moyens en faisant les recherches ». Selon elle, il s'agit d'une retombée « relativement palpable » de l'APP. De toute évidence, les résultats ne permettent pas de démontrer avec certitude que l'efficacité des méthodes de travail des étudiants ou la qualité de leurs rapports a augmenté. Toutefois, le souci de mener efficacement une recherche documentaire (repérer des sources fiables, distinguer l'essentiel de l'accessoire) est perceptible vu les 48 commentaires recueillis à ce sujet.

À ce sujet, nous nous interrogeons : face à l'importante préoccupation des étudiants au regard de leurs résultats académiques, est-ce que ce souci de mener efficacement une recherche est davantage lié à une optique de formation continue ou à un désir de performance scolaire? Nous ne pouvons nous prononcer là-dessus, mais la question mériterait d'être étudiée. En effet, nous pouvons croire que cette préoccupation est en partie liée au fait que l'APP oblige les étudiants à rechercher activement des sources d'information pour produire le travail demandé. Évidemment, une étude longitudinale permettrait de vérifier les impacts à long terme de l'APP sur cette compétence à se former de façon continue en lien avec le développement de méthodes de travail efficaces favorisé par cette méthode, compétence en lien direct avec le développement de l'autonomie.

1.6.2 *L'autonomie*

Dans cette optique d'engagement professionnel, lorsque nous avons demandé au sujet I quelles compétences l'APP lui a permis de développer, il a répondu spontanément : « L'autonomie. Je ne sais pas si c'est une compétence, mais l'autonomie, c'est clair. Si le but de l'APP était qu'on fasse nos propres apprentissages, je pense que j'ai réussi cette tâche! Mais j'ai pris ça au sérieux aussi. Je pense que ça fait une différence aussi. » Bien

qu'ils soient peu nombreux, nous avons tout de même dénombré sept commentaires formulés dans cet esprit, où les participants perçoivent une autonomie accrue grâce à l'APP au regard de leur capacité à rechercher des informations et à se débrouiller pour trouver une solution. Voici deux extraits de bilans de séance qui représentent bien cette idée :

Ça nous permet de développer notre autonomie et ne pas toujours se fier à avoir tout cru dans la bouche! Je peux chercher par moi-même et je vois que j'y arrive très bien seule, de plus en plus.

Cette séance d'APP m'a permis d'apprendre à m'auto-instruire, dans le sens où quand je serai enseignante, plein de situations-problèmes de ce genre pourraient survenir et je sais maintenant quelle procédure je pourrai mettre en place pour parvenir à des pistes de solutions solides.

Dans cette même optique, le sujet E affirme se sentir davantage apte à approfondir, chercher et répondre lui-même à ses questions, ce qui représente une belle avancée dans son autonomie. Sans parler nécessairement d'un développement en ce sens, le sujet G semble avoir réalisé la nécessité d'agir de façon autonome, comme le montre cet extrait :

En prenant la *Progression des apprentissages*, on voit qu'il y a des tas de concepts qu'on pourrait aborder dans le cours, mais je pense aussi que c'est notre affaire. Par exemple, les stratégies de lecture, je sais c'est quoi, mais j'ai vu que je ne les maîtrise pas parce que je n'étais pas capable de résoudre le problème. Donc là, c'est plus rendu de notre côté. Il faut que ce soit nous qui nous prenions en main. Je vais donc aller chercher là-dessus. (sujet G)

Voilà donc des commentaires prometteurs pour de futurs professionnels qui sont appelés à se développer de façon continue. Par contre, une fois de plus, la chargée de cours remet ces propos en perspective. En effet, elle affirme :

Moi, j'ai été déçue. Je m'attendais justement à une étudiante qui grappille, une autonomie... C'est important. En tant que professionnel, quand tu vas te retrouver en classe et que la seule ressource que tu vas avoir, c'est toi-même, ça s'appelle : « Débrouille-toi, cherche, fouille, lis, parle à tes collègues, suggère des pistes ». Il va falloir que tu lises, que tu te l'appropries, que tu en trouves des solutions. C'est décevant de voir qu'ils ont besoin encore qu'on leur mâche tout ça, les objectifs, quoi chercher exactement, où, quoi écrire.

Nous partageons l'avis de la chargée de cours dans la mesure où, pour bien se préparer à l'exercice de leur future profession, nous nous serions attendue à ce que les étudiants

accordent plus d'importance au développement de méthodes de travail efficaces et à l'autonomie dans l'apprentissage. Il est possible que les obstacles rencontrés lors de l'expérimentation de cette nouvelle approche aient freiné l'exploitation maximale du potentiel de l'APP. D'ailleurs, certains commentaires émis par les participants et présentés ci-après permettront peut-être d'éclaircir ou de mieux comprendre cette réalité.

2. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Au départ, plusieurs facteurs nous permettaient de croire que cette expérimentation pouvait susciter de nombreuses retombées positives et peu d'obstacles avaient été prévus. D'abord, du point de vue du dispositif de formation, les étudiants sélectionnés en étaient à leur troisième année de scolarité universitaire et possédaient déjà une certaine expertise concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture. Le projet respectait les intentions pédagogiques du cours FRP 333, c'est-à-dire permettre aux étudiants, entre autres, de s'approprier le programme d'études des 2^e et 3^e cycles du primaire, de développer des stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture et d'agir en tant qu'agent dynamique de la littérature de jeunesse. Nous partions avec l'hypothèse que les étudiants seraient en mesure d'examiner le problème, d'identifier les questions pertinentes et des sources d'informations appropriées en s'engageant et en collaborant avec leurs pairs. Cette hypothèse nous était notamment suscitée par les études menées sur l'utilisation de l'APP dans la formation initiale en médecine et en ingénierie (Béchar, 2001). Or, les résultats confirment que certains paramètres doivent être contrôlés ou du moins, pris en compte, pour que les étudiants puissent profiter pleinement des bénéfices de l'APP. En effet, des difficultés ont été soulevées par les répondants dans le cadre de cette expérimentation, particulièrement à travers les commentaires issus de la dernière partie du bilan de séance (appréciation globale de l'activité) et de la section *récit de parcours* du guide d'entretien. Tel que prévu dans nos objectifs de recherche, nous croyons pertinent de présenter ces obstacles relevés par les participants puisque ceux-ci ont pu avoir une influence considérable sur les bénéfices perçus par ces derniers.

Rappelons qu'au point 1.1, nous avons mentionné avoir répertorié trois commentaires soulignant explicitement une baisse de motivation liée à l'APP. Voici les motifs indiqués dans ces trois réponses : « Je ne savais pas comment me diriger; c'était difficile. » « La deuxième situation ressemblait à la première, alors je n'ai pas eu envie de chercher ailleurs et ça ne m'apportait rien de plus. » « Il y avait du travail supplémentaire, ça grugeait beaucoup d'énergie pour ce que ça valait. » (bilans de séance). Ces propos représentent en partie les principaux obstacles identifiés dans les commentaires émis par les participants, soit la compréhension de la tâche, l'investissement des étudiants, la charge de travail par rapport aux contraintes d'expérimentation et les habiletés de recherche. Chacune de ces difficultés sera présentée à tour de rôle, commentaires des répondants à l'appui.

2.1 La compréhension de la tâche et l'insécurité

Malgré les précautions prises en début d'expérimentation telles qu'une initiation à l'APP et la remise d'un guide d'accompagnement, certains étudiants ont senti un manque de contrôle en ce qui a trait au fonctionnement de l'APP. En effet, la compréhension de la tâche, liée à une insécurité pour certains, a été soulevée à quelques reprises par les répondants à titre de difficulté. Le tableau suivant relate les commentaires émis en ce sens.

Tableau 16 – Les indices d'une difficulté liée à la compréhension de la tâche

Total	Esprit du commentaire
12	1) Je n'ai pas bien compris les exigences/attentes/consignes. La procédure n'était pas claire, surtout au début.
5	2) Les situations-problèmes étaient larges et je ne savais pas quoi chercher, comment me diriger; je n'étais pas certain de ce que j'avais fait.
5	3) J'ai senti de l'insécurité / du stress ou de l'incertitude par rapport à ce que je faisais comme recherche.
3	4) La troisième séance était différente des deux premières et j'ai eu du mal à comprendre ce qui était demandé.

D'abord, 12 étudiants mentionnent que les consignes n'étaient pas suffisamment claires, ce qui leur a causé une surcharge de travail. « L'activité est bien, mais je crois que c'est un peu flou par contre. Après la première rencontre, je n'étais pas très certaine de la tâche que je devais faire. J'étais perdue, mais après, ça s'est éclairci. » (bilan de séance) Ce

commentaire exprime bien l'incompréhension ressentie, qui s'est toutefois estompée un peu avec la pratique. En effet, dans six de ces 12 commentaires, on peut lire que la seconde séance d'APP a été davantage appréciée, et ce, probablement parce que c'était plus clair, que les étudiants étaient plus familiers avec la méthode et que leurs objectifs étaient plus précis, selon leurs propos. « Je comprends de mieux en mieux l'intention de la démarche et en apprécie de plus en plus les répercussions. » (bilan de séance) Voilà un commentaire qui montre que cette incompréhension de départ, justifiée entre autres par le fait que la quasi-totalité des participants n'avaient jamais entendu parler de cette méthode auparavant, a pu freiner la perception des bénéfices perçus par les étudiants. La chargée de cours confirme que la première séance d'APP était plus nébuleuse :

Au départ, les étudiants étaient déstabilisés. On les voyait un peu paniquer. Ils n'étaient pas habitués à ça, donc, évidemment, le changement suppose un peu d'inquiétude. Ça, je l'ai senti au début par un bon nombre quand même. Mais dès les rencontres en sous-groupes, le fait qu'on les ait guidés, ça les a déjà sécurisés beaucoup. Après la première APP, j'ai senti qu'il y en a qui baignaient là-dedans, qu'ils étaient à l'aise, disons plus que moins.

Donc les discussions étaient plus vagues et ambiguës au début, mais dès la deuxième séance, c'était plus clair pour les étudiants. Ils connaissaient davantage la structure de l'APP et ce qui était attendu, ce qui leur permettait de tirer davantage profit de l'expérimentation. Toutefois, le fait que seulement trois séances d'APP aient été vécues n'a pas permis à tous de surmonter l'incompréhension et l'insécurité générées, comme en témoigne le sujet C :

Quand j'ai remis mes rapports d'APP, je ne savais pas si c'était bon ou si c'était mal. Quand j'ai reçu ma note, j'étais déçue un peu, mais en même temps, je comprenais, parce que je n'avais pas compris dans le fond. Ce qui posait difficulté, je pense que c'est ça, la compréhension de ce qui est attendu de moi. Même après trois, je me demande encore un petit peu c'est quoi. Je sais que c'est de partir d'un problème pour le régler, mais après ça ... Quelle branche prendre? Comment on s'y prend? C'est encore un peu nébuleux.

L'incompréhension et l'insécurité ont donc persisté chez certains étudiants jusqu'à la fin de l'expérimentation de l'APP. Rappelons que, tel que présenté à la section 1.4.2.1, le sujet C affirme se sentir plus à l'aise avec la méthode magistrale qui correspond davantage à son style d'apprentissage. Selon le sujet A, il s'agit justement là de la beauté et de la difficulté

de l'APP : « Je crois qu'on a beaucoup à aller chercher de cela, mais justement, ça dérange, ça déstabilise un peu. Il y a de l'insécurité : Où est-ce que je m'en vais? Comment faire? Il y a un manque de stratégies en fait. Mais en même temps, on n'est pas habitués à ça. » Cette insécurité qui transcende les propos précédents est perceptible à travers quelques extraits de bilans de séance, comme celui-ci : « Ce qui serait aidant pour moi, c'est d'avoir les objectifs poursuivis par la situation-problème. Mes recherches seraient mieux dirigées. Je comprendrais mieux quoi chercher pour être vraiment dans le vif du sujet. » De toute évidence, il a des liens entre l'incompréhension ressentie dans ce contexte d'APP et la nature même d'une situation-problème qui se doit d'être complexe et ouverte.

D'ailleurs, les sujets D, G et H ont fait ce constat en mentionnant que les situations-problèmes étaient « larges » et que par conséquent, ils comprenaient parfois difficilement ce qu'ils devaient faire. Ils se demandaient sur quoi ils devaient concentrer leurs recherches et ils n'étaient pas certains qu'ils allaient dans la bonne voie, comme l'explique le sujet D :

Mais ça a été ça notre principal problème, je pense qu'on a pris un éventail trop large d'éléments, de facteurs et d'objectifs. On ne comprenait pas très bien je crois. On ne savait pas le degré de précision jusqu'où on devait aller dans le rapport, au niveau de qu'est-ce qui est attendu. Un moment donné, on décidait de se concentrer sur un élément, mais sans savoir si c'était ça que l'APP ciblait réellement. Comme au dernier APP où on n'avait aucune idée de comment partir, alors il y en a une de vous deux qui avez donné une ligne directrice au moins pour qu'on sache. Ça a été bien. C'est sûr qu'au niveau des attentes pour la recherche et le rapport, avoir eu quelques objectifs définis, plus de détails, on aurait peut-être aimé, en tout cas, moi.

Ainsi, ces trois étudiants ont constaté qu'ils prenaient en compte un trop grand nombre de facteurs ou de difficultés potentielles plutôt que de se concentrer uniquement sur les principaux objectifs cernés par les membres du sous-groupe. Cela augmentait leur anxiété face à leur démarche et à l'APP en général. Le sujet D explique qu'elle craignait « qu'il y ait des éléments qui tombent entre deux chaises, d'en manquer un bout et par conséquent, d'être pénalisée malgré tous les efforts fournis ». C'est donc dire que même si des indices orientant la tâche étaient indiqués à la fin de chaque situation-problème et même si un canevas avait été remis pour faciliter la rédaction du rapport, certains étudiants ont ressenti

un manque de clarté des consignes lié ou non à un sentiment d'insécurité face à cette méthode. En ce qui le concerne, le sujet C mentionne qu'il aurait « eu besoin de plus de temps et d'aide pour bien comprendre ce qui était attendu » de lui; nous pouvons présumer que d'autres étudiants pensent la même chose à la lecture des commentaires formulés. Cette difficulté a pu affecter la perception des bénéfices que peut apporter l'APP. Par ailleurs, le sujet B rappelle que lorsque ce n'est pas clair, il est de la responsabilité des étudiants de questionner leurs collègues et la tutrice, d'agir et de s'impliquer pour mieux comprendre.

2.2 L'investissement des étudiants

L'un des principes de base de l'APP étant le rôle actif attribué aux étudiants, l'implication des participants est une condition essentielle au bon déroulement de cette méthode. Dans le cas inverse, il est probable que certains bénéfices de l'APP n'aient pas pu être perçus par les répondants, comme en témoignent les données recueillies. D'ailleurs, l'apport du sous-groupe constitue un aspect mitigé dans cette expérimentation. Autant certains ont fortement apprécié la richesse de ces échanges, autant d'autres ont mentionné un manque d'investissement de leurs collègues. Notons ici que la présence des étudiants n'est pas en cause, le taux d'absentéisme ayant été pratiquement nul tout au long de cette expérimentation. La motivation intrinsèque, la formation des sous-groupes et les habitudes des étudiants pourraient être en cause.

2.2.1 *La motivation intrinsèque*

Selon le sujet I, une part de cet obstacle se traduit en termes de participation plus ou moins active ou d'une « paresse intellectuelle » des étudiants, comme le relate également le sujet A dans les propos suivants :

Ce que je trouve malheureux ou regrettable, c'est que ce n'est pas l'attitude de tout le monde de se dire : « Je vois l'APP pour personnellement m'équiper professionnellement ». La plupart des étudiants que j'ai côtoyés, ils ne l'ont pas vu comme un défi que tu nous apportais au-delà de la note que ça rapportait. Je sentais une espèce de paresse intellectuelle de leur part. Ils font ce qu'il faut pour avoir leur bacc. Je ne peux pas dire qu'il y a une grande soif d'en apprendre plus loin alors que l'APP permettait vraiment ça.

Ce témoignage évoque la nécessité de s'investir dans son propre apprentissage pour pouvoir tirer profit de l'APP. D'ailleurs, l'étudiant ayant mentionné une baisse de motivation liée au fait que la seconde séance d'APP ne lui ait rien amené de nouveau (commentaire présenté au début de la section 2) est questionnable puisque plusieurs autres étudiants disent avoir fait de nombreux apprentissages à cette occasion. Le désir d'aller plus loin, de creuser les savoirs et de sortir de sa zone de confort pour améliorer ses connaissances semble très variable d'un étudiant à l'autre. D'ailleurs, il s'agit là d'un élément qui a particulièrement déçu la chargée de cours :

Autant je pensais que ce cours-là sous forme d'APP, compte tenu du fait que c'est un cours de troisième année, que nos étudiants, donc, ont un bagage par rapport à leurs stages, par rapport à leurs cours, qu'ils sont arrivés à une certaine maturité... Ça m'a déçue de voir les rapports, de voir comment il y a peu de recherches qui ont été faites. Il y en a qui se sont démarqués. On le voyait dans leurs écrits et dans les références qu'elles nous donnaient. C'était riche. Mais encore là, ce n'est pas la majorité et peut-être même moins.

Ce type de constat a particulièrement émergé auprès des étudiants lors des entretiens individuels. En fait, seulement deux bilans de séance font état d'écarts dans l'investissement personnel des pairs : « Certaines personnes se laissaient nourrir », « Il y en a qui semblaient compter sur les autres ». Pour les sujets A, F et I, il ne fait pas de doute que ce manque de motivation intrinsèque a affecté la richesse du travail collaboratif. Le sujet I trouve que les membres de son équipe avaient tendance à rester dans leur zone de confort et à se limiter aux pistes de solution connues, ce qui était un facteur « frustrant et ralentissant » pour lui. De même, les sujets A, F et I croient que s'ils avaient été avec d'autres étudiants du groupe « plus engagés dans leur formation professionnelle » (sujet A), ils auraient vraiment pu pousser l'APP plus loin. Pour leur part, les sujets B et D affirment que tous les membres du sous-groupe participaient et contribuaient aux échanges. Bref, outre le manque d'investissement relaté par certains répondants, ces propos laissent entrevoir la composition des sous-groupes comme un élément ayant pu jouer un rôle dans la plus ou moins grande perception des bénéfices de l'APP par les étudiants.

2.2.2 *La formation des sous-groupes*

Mise à part la motivation personnelle de chacun des membres, la formation des sous-groupes ressort comme un facteur contraignant selon huit propos recueillis. D'abord, le fait que les sous-groupes soient composés de dix étudiants est apparu comme un obstacle selon quatre commentaires présents dans les bilans de séance. De plus, quatre des neuf sujets étudiants interrogés étaient du même avis. Par exemple, le sujet C avoue avoir été porté à « s'effacer » devant ce grand nombre de personnes. L'extrait suivant, issu d'un bilan de séance, relate sensiblement les mêmes propos qui ont été tenus par ce sujet : « Étant plutôt timide de nature, le fait que nous soyons dix par équipe lors des APP m'empêche de prendre de la place et dire mon avis, ce que je pense vraiment. » Les autres commentaires soulignent qu'une plus petite équipe permettrait davantage à chacun d'avoir le temps de s'exprimer pleinement. Pour leur part, les sujets A, F et I y voient plus une façon de « forcer les étudiants à se mobiliser davantage » (sujet F), un moyen d'« éviter que certains ne fassent rien, se perdent dans la masse et se fient sur les autres » (sujet I). Selon le sujet A, si c'était des équipes de quatre ou cinq, les étudiants seraient plus obligés de se lancer, de se compromettre, ce qui serait à leur avantage pour les faire progresser dans l'APP. Pour sa part, la chargée de cours croit que dix participants par sous-groupe était un nombre fonctionnel et elle précise que les rôles attribués soutenaient bien le fonctionnement d'une telle équipe. Par contre, elle avoue être embêtée à savoir si le niveau de participation et la richesse des échanges ont pu être influencés par le fait que nous ayons « décloisonné les clans de ce groupe très hétérogène ».

En fait, il semble que la formation aléatoire des sous-groupes ait représenté une difficulté pour quelques étudiants interrogés. Bien qu'aucun n'ait signalé des situations dans lesquelles un manque d'ouverture et de respect mutuel ait posé problème, la chargée de cours mentionne un manque de chimie entre les étudiants du groupe et la présence de conflits de personnalité. Selon un bilan de séance, cette « absence de dynamique de groupe » pourrait justifier « un empressement à terminer les séances et un manque de participation ». Les sujets D et G se sont prononcés à ce sujet. Pour sa part, le sujet D

souligne avoir eu la « chance » d'être avec une de ses amies dans le sous-groupe formé de façon aléatoire. Le fait d'avoir quelqu'un avec qui ce sujet a l'habitude de travailler lui permettait de discuter d'abord avec cette personne pour ensuite proposer ouvertement ses idées à l'ensemble du sous-groupe. « J'avoue qu'avoir été avec dix inconnus ou dix personnes avec lesquelles je m'entends moins bien, comme c'était le cas pour certains, j'aurais beaucoup moins participé et partagé parce que je ne me serais pas sentie à l'aise. » (sujet D) N'ayant pas eu cette « chance », le sujet F, qui se décrit comme une personne peu à l'aise en présence de personnes moins connues, affirme ne pas avoir eu le temps de créer des liens avec son sous-groupe, ce qui ne lui a pas permis, selon lui, de développer des compétences en communication. Il croit que s'il avait été avec des gens avec qui il travaille habituellement, son apprentissage aurait été beaucoup plus efficace parce que ces personnes le complètent bien. Voilà qui nous questionne face à la capacité de travailler éventuellement en équipe-école, sachant que ces futurs enseignants devront collaborer avec une majorité de collègues inconnus, particulièrement lors de leurs premières années de pratique. Enfin, le pairage avec au moins une personne connue dans le sous-groupe aurait sécurisé le sujet H, selon ses dires, mais ce dernier avoue avoir beaucoup appris de ses autres collègues qu'il ne connaissait pas. C'est d'ailleurs pour cette raison que selon lui, le nombre de dix participants par équipe est bénéfique puisque cela a permis d'enrichir les apports. Bref, nous constatons que l'obstacle représenté par la formation des sous-groupes est lié à l'habitude qu'ont les étudiants de travailler avec des personnes qu'ils connaissent bien. D'autres éléments liés aux habitudes des étudiants seront présentés ci-après afin de faire la lumière sur les facteurs ayant pu affecter la perception des bénéfices de l'APP.

2.2.3 *Les habitudes des étudiants*

Les propos tenus par les répondants montrent que depuis plusieurs années, les étudiants évoluent dans un cadre éducatif culturel, un fonctionnement connu qui conditionne, jusqu'à un certain point, leurs attentes, leurs perceptions et leurs apprentissages. Bien que peu fréquents dans le corpus, les commentaires soulevant cette

réalité à titre d'obstacle à l'APP sont éloquentes et méritent donc d'être présentés. D'abord, deux propos issus des bilans de fin séance relatent la difficulté à s'adapter à cette nouvelle méthode d'apprentissage. En voici un exemple : « Étant habituée de recevoir les informations à l'oral, de façon gratuite, j'ai trouvé ça difficile, mais très enrichissant ». Le sujet H ajoute qu'avec l'APP, son côté « besoin de théorie, besoin de ce que le prof peut me donner » n'a pas été satisfait comme à son habitude, ce qui explique pourquoi il a trouvé cette méthode un peu plus ardue. Cette même rigidité face au changement est perceptible dans les propos tenus par le sujet C :

Dans le cadre que je me suis fait, j'aime venir à l'université pour apprendre, et dans mes stages, je veux expérimenter et là, c'est comme si je faisais à l'université ce que j'aime faire en stage. Je me dis : « Je le verrai quand je serai rendue là, je serai en situation-problème quand je serai rendue là. Maintenant, j'apprends. » Donc c'est pour ça que moi, ça vient plus difficilement me rejoindre et m'aider.

Nous constatons donc que certains étudiants sont plus ou moins ouverts à l'idée de déroger à certaines habitudes d'apprentissage. À ce propos, le sujet I mentionne avoir ressenti de la frustration et un certain découragement au regard de ses pairs, qui devront agir à titre de professionnels, lorsqu'elle les entendait demander s'ils allaient pouvoir avoir la présentation PowerPoint – retour théorique – de la tutrice. Ce sujet a senti que ces étudiants agissaient « comme des machines qui veulent juste copier tout ce que le prof dit, sans réfléchir ». Il ajoute toutefois comprendre qu'ils sont habitués à cela depuis des années : « En général, lorsque tu arrives à recracher ce que le prof a dit, tu passes super bien, alors pourquoi changer? Mais quand ils vont arriver sur le terrain, ils vont avoir des surprises. » (sujet I). Dans ce même ordre d'idées, un étudiant étranger, le sujet F, livre un témoignage soutenu pour exprimer cette réalité qui l'a profondément stupéfié :

Je dois vraiment critiquer un peu les étudiants québécois. Comment dire... Ils sont toujours habitués à faire des automatismes, c'est fascinant! Et je crois que c'est ce qui a pu nuire à l'efficacité de l'APP. Ils savent des règles par cœur, mais ne savent pas comment les apporter en réalité, en discuter. Dans l'APP, j'ai vu que les étudiants ont à chaque fois essayé de poser la question : « Qu'est-ce qu'on doit faire exactement? ». Et quand vous donniez des pistes... « Ah, le prof a dit ça, que ce chemin là était bon, donc on ne va pas essayer autre chose. » Bon, d'accord, mais on peut aussi se demander « Est-

ce qu'on ne pourrait pas trouver autrement? ». Mais ça ne semblait pas les intéresser. Je suis un peu, disons, choqué qu'au Québec, les futurs enseignants croient aveuglément en ce que les profs leur disent.

Ces propos confirment que les habitudes des étudiants peuvent avoir nui à la perception des bénéfices apportés par cette nouvelle méthode qu'est l'APP. La chargée de cours affirme effectivement avoir senti les attentes des étudiants : « Dis-nous en plus, dis-nous en plus. Ils s'attendaient à ce qu'on leur dise exactement quoi faire, qu'on leur donne LA solution. » Selon la chargée de cours, l'éducation reçue y est aussi pour quelque chose dans les habitudes observées. « On parle d'une génération. Il y a des enfants-rois beaucoup là-dedans. Ça non plus, ce n'est pas à négliger. » précise-t-elle.

D'un autre côté, la perception qu'ont les étudiants des résultats finaux semble avoir rendu certains étudiants réticents à l'APP. Par exemple, rappelons d'abord la crainte exprimée par le sujet D qui était de « passer à côté de quelque chose » vu l'aspect ouvert des situations-problèmes. Or, à la lecture des propos tenus par ce sujet, nous constatons que cela a davantage trait à la note finale qu'aux apprentissages potentiels qui auraient pu lui échapper : « Au moment où tu fais le retour, oui, c'est vrai qu'on peut récupérer les éléments oubliés, mais là, les travaux sont déjà remis, l'évaluation est déjà faite, alors si on était à côté, on est perdant. » Le sujet G avoue également avoir ressenti de la frustration lors du retour final effectué par la tutrice, lorsqu'il constatait ne pas être allé dans la même direction lors de ses recherches. « Veut, veut pas, on se compare avec le prof et on aimerait ça arriver à la même chose. » (sujet G) Dans ce même ordre d'idées, l'importance accordée à la finalité académique constitue un obstacle perceptible à travers quelques discours. Selon le sujet A, cette difficulté est également liée aux habitudes des étudiants :

Ce que je trouve regrettable avec l'APP, ce qui a fait plus ou moins son succès si on veut, ce n'est pas l'organisation en tant que telle, mais c'est vraiment plus l'attitude des étudiants. Bon, on le fait pour s'en débarrasser, on le fait parce qu'il faut le faire et avoir une note puis un diplôme. Malheureusement, ça, je pense que c'est un conditionnement qui remonte à plus de sept ans de scolarité. Depuis le début, on fait les choses pour la note. Ce n'est pas du jour au lendemain qu'on va changer ça.

Voilà un discours fort intéressant, mais qui nous laisse toutefois perplexe puisque ce même sujet a mentionné au cours de son entretien individuel que l'ajout d'un volet plus compétitif, des pistes de solution pondérées et jugées entre pairs par exemple, serait plus motivant selon lui. Cela le pousserait à « chercher et travailler davantage, à prendre cela plus au sérieux » (sujet A). Comme quoi le besoin de la note est bien présent...

2.2.4 *La perception de la tâche et le rapport à l'évaluation : culture et profil scolaire*

En lien avec les propos précédents, les données recueillies nous amènent à nous interroger sur l'interprétation et l'importance attribuée à la tâche demandée aux étudiants. Il est possible que certains étudiants perçoivent et interprètent la tâche demandée comme étant de la mémorisation de solutions nécessitant peu d'engagement cognitif. À la lecture des rapports de recherche de Bédard et Viau (2001), nous constatons que plusieurs étudiants mentionnent être davantage préoccupés par le rendement aux examens que par l'intégration des connaissances à plus long terme. Cependant, cette hypothèse n'a pas été vérifiée dans nos résultats. Toutefois, nous constatons que la valeur de l'évaluation a déterminé en grande partie l'investissement des étudiants. Nous émettons l'hypothèse que ce constat est en partie lié à la culture et au profil scolaire des étudiants.

Bien qu'il s'agisse d'une minorité, nous constatons qu'il a été difficile pour certains étudiants d'adhérer à la didactique de la lecture dans une perspective socioconstructiviste tel que suggéré par l'APP. D'abord, à la lumière des données recueillies et des propos tenus par Simard et Martineau (2010), la difficulté qu'ont éprouvée certains étudiants à adhérer à l'APP peut s'expliquer, en partie, par le fait que, dans leur parcours scolaire, ces étudiants ont vécu peu d'expériences de ce genre. Selon ces auteurs, une culture de la recherche pédagogique n'a pas encore pénétré ni les programmes de formation initiale à l'enseignement ni la culture des enseignants. Les propres apprentissages de ces étudiants ont surtout été centrés sur des explications et des démonstrations. De ce fait, ils tendent à reproduire ces comportements malgré les théories socioconstructivistes qui leur ont été préalablement enseignées (Romainville, 2000). Nous estimons que ce résultat manifeste un

scepticisme, voire une résistance face à un changement de méthode d'apprentissage et l'attachement des étudiants à une formule traditionnelle et aux contenus.

D'un autre côté, la confusion et l'incertitude témoignées par certains étudiants à l'égard de leur engagement dans le processus et dans l'accomplissement des tâches étaient peut-être en fonction des différences de style d'apprentissage mises en évidence par les principes de base de l'APP. Nous relevons aussi des différences dans le rythme auquel les étudiants développent les compétences compte tenu de la pédagogie mise en œuvre. Cette observation est une limite rapportée dans les écrits, mais elle s'applique aussi à d'autres approches pédagogiques. Larue et Cossette (2006) précisent que le fait d'avoir des objectifs très précis ainsi qu'une charge de travail élevée sont des éléments qui peuvent nuire au développement de stratégies d'élaboration des connaissances. Les commentaires présentés plus tôt vont dans le même sens. Les objectifs cachés dont nous avons déjà parlé sont aussi à considérer. En effet, certains étudiants veulent parfois considérer un nombre trop importants de facteurs plus ou moins nécessaires. Ils sont alors en surcharge cognitive, ce qui les amène à s'éloigner des intentions réelles du cours (Larue et Cossette, 2006). En effet, dans le cadre de cette méthode d'apprentissage, ce qui est important, c'est la démarche et ce qui se passe dans la tête de l'étudiant: celui-ci puise son dynamisme dans le processus de réflexion (Gauthier et Mellouki, 2006). L'accent est mis sur l'importance du processus plutôt que sur le résultat à obtenir, celui-ci entraînant souvent d'autres questions et d'autres problèmes.

Dans ce même ordre d'idées, la culture scolaire dans laquelle la plupart d'entre eux ont évolué les amène à croire qu'il y a généralement une réponse meilleure que les autres et peu laissent place à la prise de risque. En fait, selon Simard et Martineau (2010), le rôle de l'erreur est souvent mal perçu par les étudiants. Or, l'erreur, dans ce processus, devient, pour paraphraser Astolfi (2007), un outil pour apprendre. Elle est, sinon souhaitée, du moins permise, car elle favorise l'émergence du travail critique, elle incite à faire le point sur les connaissances déjà acquises, à formuler d'autres hypothèses. Cette mauvaise conception de l'erreur peut donc avoir ralenti l'adhésion des étudiants à l'APP et par le fait

même, la perception des bénéfiques. Outre ces éléments perceptuels, des facteurs contextuels tels que le temps et la pondération accordés pour effectuer ce travail constituant, somme toute, une charge de travail relativement importante, figurent également au chapitre des difficultés rencontrées par les étudiants.

2.3 La charge de travail versus le temps et la pondération accordés

Ici, ce rapport à l'évaluation est une fois de plus très visible puisqu'il est associé à l'esprit du commentaire le plus répertorié au sujet de la difficulté qu'a pu représenter la charge de travail par rapport au temps et à la pondération accordés, tel qu'illustré dans le tableau suivant :

Tableau 17 – Les indices d'une difficulté liée à la charge de travail vs le temps et la pondération accordés

Total	Esprit du commentaire
18	1) Le 5% pour chaque rapport accordé est insuffisant au regard du temps et de l'énergie investis.
17	2) L'APP engendre une grande charge de travail (« lourdeur » de la tâche).
8	3) La phase 3 et l'étape du retour de la tutrice étaient bousculées dans le temps.
7	4) Plus de temps aurait permis d'approfondir encore plus les recherches.
5	5) Le rapport remis était insatisfaisant, faute de temps.

En fait, les séances d'APP exigent d'investir du temps dans la recherche et la rédaction d'un rapport à l'extérieur des heures de cours. Or, près d'une vingtaine de commentaires répertoriés dans le corpus évoquent une lourdeur ressentie face à cette charge de travail et ce, malgré les avantages perçus. « Cela est très utile, mais c'est beaucoup de travail! Ouf! Cela nécessite de faire beaucoup de recherches et un APP à chaque semaine devenait une tâche assez lourde en tenant compte des autres travaux à faire ». (bilan de séance) Une quantité similaire de commentaires évoque également le désaccord de certains étudiants vis-à-vis de la pondération accordée à ces rapports de recherche. « C'est enrichissant, mais cette approche est exigeante et demande beaucoup d'investissement pour seulement un petit 5% par rapport. » (bilan de séance) Cette perception de la tâche et de la valeur qui lui était

accordée a donc pu nuire aux bénéfices de l'APP perçus par les étudiants. À ce propos, voici l'explication du sujet E qui a d'ailleurs été formulée dans des termes très similaires à ceux utilisés par le sujet G :

Selon ce que j'ai entendu beaucoup des autres, ce qui a été vraiment dommage, c'est la faible valeur accordée à chaque rapport versus l'énergie et le temps à mettre ou le temps qu'on aurait voulu mettre mais que finalement, on ne mettait pas par priorité des pourcentages de travaux. Disons qu'on faisait une liste de priorités de nos choses à faire et qu'on voyait que les rapports d'APP valaient 5% chaque et qu'on avait un autre travail qui valait 30% à remettre la semaine prochaine, on ne répartissait pas le même temps de travail. Mais valoir plus, on aurait sûrement donné plus. Les gens trouvaient ça dommage de mettre trois ou quatre heures pour quelque chose qui valait seulement 5% et ça les a frustrés un peu je pense. (sujet E)

Ce sujet n'a pas tort puisqu'il s'agit là d'un sentiment qui a été exprimé dans la majorité des 55 commentaires recueillis à ce sujet. La chargée de cours confirme que la pondération associée aux travaux d'APP a pu être un obstacle, vu le rapport qu'ont les étudiants à l'évaluation. « Pour certains étudiants, les rapports n'avaient pas une pondération suffisante pour que ça mérite de s'y appliquer. » (chargée de cours) En effet, un étudiant mentionne, dans un bilan de séance, que le temps qu'il a mis n'en valait pas la peine pour le 5% que cela lui a rapporté. Il ajoute par contre qu'en oubliant les points et le temps consacré, il a aimé faire toutes ces découvertes et considère que l'APP devrait être exploité à nouveau en modifiant ces aspects. En fait, cette nuance est importante et est mentionnée dans la majorité des commentaires répertoriés. Les étudiants ont apprécié ce qu'ils ont pu retirer de l'APP, mais ils ont trouvé dommage que leurs efforts ne soient pas plus reconnus en termes de pointage, freinant ainsi l'envie chez certains de s'investir.

D'un autre côté, 13 commentaires font également état d'un manque de temps pour effectuer la tâche. En voici un exemple tiré d'un bilan de séance : « Un cours complet monté avec des APP serait très intéressant, mais j'ai un peu l'impression de faire deux cours en un puisque il y a une grosse charge de travail au total et nous étions serrés dans le temps. » Selon les données recueillies, ce manque de temps a conduit certains étudiants à remettre des travaux dont ils étaient insatisfaits. D'autres participants, dont les sujets B, E

et G relatent qu'un laps de temps supplémentaire leur aurait permis d'aller plus en profondeur dans leurs recherches, particulièrement dans le cas de la troisième situation-problème qui s'est déroulée, au retour des stages, en l'espace d'une semaine. Le sujet D a aussi trouvé le temps accordé pour la phase de recherche limité, tel qu'exprimé ci-après :

Avec le stage qui est plus condensé, les nombreuses reprises, donc nécessairement plus de travaux dans un court laps de temps... Le temps en dehors du cours, ça a été un facteur difficile, c'est sûr. Dans le cours, je ne peux pas dire qu'on en a manqué. (sujet D)

Par contre, selon les sujets C, F, H et I, le temps accordé pour réaliser la phase 2 de l'APP était adéquat. Il semble donc s'agir là d'une question d'organisation personnelle, comme le suggère le sujet C. D'ailleurs, un étudiant mentionne, dans son bilan de séance, avoir trouvé intéressant le fait de devoir résoudre une situation-problème en une semaine puisque la pratique enseignante exige de réagir et de se préparer rapidement. D'autre part, un manque de temps pour la conclusion de chacune des séances d'APP a également été identifié comme une difficulté par certains répondants, dont les sujets A et H. « Les séances d'APP, particulièrement la phase 3 de partage et le retour de la tutrice, étaient souvent bousculées et précipitées dans le temps. Plus d'apprentissages auraient pu être faits à cette étape. » (bilan de séance). Notons qu'il s'agissait là d'une contrainte de notre contexte d'expérimentation. À ce sujet, la chargée de cours ajoute que l'horaire des séances dans le calendrier a parfois acculé les étudiants à remettre rapidement un travail alors qu'ils n'avaient peut-être pas toutes les dispositions nécessaires pour bien le faire, vu leur retour de stage intensif et la remise d'autres travaux. Selon elle, il s'agirait là d'un élément à repenser pour permettre aux étudiants de profiter pleinement de l'APP et de leurs recherches personnelles. Mis à part ces éléments contextuels, des obstacles liés aux habiletés requises pour mener à bien une séance d'APP ont émergé du corpus.

2.4 Le développement des habiletés requises

Rappelons que pour traiter ces situations-problèmes, une démarche de résolution de problème doit être entreprise, d'où la nécessité pour les étudiants de maîtriser certaines

habiletés de travail, dont celles liées à la recherche efficace, à la gestion des apprentissages, à la gestion du temps et à la collaboration, habiletés nécessaires à la professionnalisation.

2.4.1 *La recherche efficace*

Au sujet des recherches personnelles, dans un bilan de séance, un étudiant affirme que celles initiées par l'APP lui ont peu servi puisqu'il a cherché dans des ressources qui lui étaient familières. Nous pouvons lier cela à un manque d'investissement personnel qui lui aurait permis d'aller explorer de nouvelles ressources, mais d'autres commentaires laissent entrevoir un facteur différent, soit celui des compétences de recherche et de la disponibilité des ressources.

En fait, six commentaires mentionnent le peu de succès obtenu en effectuant l'étape d'étude individuelle en expliquant cela par un manque de compétences en recherche pour résoudre le problème, comme en témoignent ces propos issus d'un bilan de séance : « J'ai trouvé difficile de trouver de l'information et quand j'en trouvais, les références étaient empruntées à la bibliothèque. Il aurait fallu que les livres soient réservés pour que tous aient les mêmes possibilités. » Ce dernier point nous questionne puisque la grande majorité des étudiants affirment avoir cherché uniquement sur Internet et dans les livres achetés dans le cadre des cours précédents, notamment ceux de Giasson (1990, 2003) et de Nadon (2002). Comme Mauffette (2011) l'évoque, nous sommes d'avis que l'informatique se prête bien à l'APP puisqu'il s'agit de favoriser l'auto-apprentissage des étudiants et de satisfaire leurs besoins présents et futurs. L'intérêt de travailler via cette méthode est de rendre l'étudiant fonctionnel pour sa profession puisqu'il devra se ressourcer de savoirs aussi rapidement que les technologies se renouvellent (Mauffette, 2011). Toutefois, cette ressource comporte également des limites que les étudiants semblent avoir eu de la difficulté à contourner.

Dans ce même ordre d'idées, le sujet B dit ne même pas avoir pensé aller à la bibliothèque alors que le sujet H affirme ne pas avoir été intéressé à y aller, ayant peu confiance en ses capacités de trouver de bonnes ressources à cet endroit. Seul le sujet I a

mentionné y avoir fait des recherches : « J'en ai trouvé beaucoup dans les documents au CRP, surtout pour les deux premières situations-problèmes... la mère avec l'enfant à aider, les stratégies de lecture... Ça, ça pullule à la bibliothèque! » (sujet I). Reste à savoir si les participants ont réellement tenté d'avoir accès à ces ouvrages et si ces derniers étaient réellement non disponibles. D'autres étudiants disent ne pas être parvenus à trouver les informations dont ils avaient besoin d'une séance à l'autre, même sur Internet, et cette situation a parfois généré de l'insécurité et de la frustration. À ce propos, le sujet B soutient qu'un support dans cette phase de recherche aurait été nécessaire pour lui permettre de profiter pleinement des bénéfices de l'APP :

Oui, avoir du temps de recherche appuyé par la chargée de cours. Parfois, on a des bogues, on ne sait plus... Il faudrait que la tutrice nous oriente davantage dans la recherche ou du moins, qu'il soit là, disponible, quand on fait notre recherche. Comme ça, est-ce que c'est valide cette information-là? Qu'est-ce que je fais pour trouver des bonnes infos? (sujet B)

L'accès à des sites web ainsi qu'à des ouvrages de référence pertinents et fiables sur la didactique de la lecture a donc constitué une difficulté pour certains étudiants. Mentionnons qu'une liste de documents accessibles sur Internet avait été insérée dans leur recueil de notes, mais la chargée de cours constate que peu d'étudiants les ont consultés. Un seul commentaire émis dans un bilan de séance traite de ce sujet et affirme que ces « sources proposées étaient trop scientifiques et difficiles à comprendre ». Autrement dit, l'accès aux ouvrages de référence sur la didactique de la lecture a été une difficulté nommée par les étudiants. En effet, ceux-ci doivent rapidement consulter des documents traitant de l'enseignement et de l'apprentissage des différents concepts en lecture pour planifier leur intervention. Certains étudiants n'arrivaient pas à trouver les informations dont ils avaient besoin pour certaines séances, ce qui a pu générer de l'insécurité et miné la motivation des étudiants. Face à cette difficulté exprimée, nous pouvons croire qu'il serait bénéfique de mettre des documents de référence à la disposition des étudiants, tout en étant conscients qu'on ne peut prévoir tout ce qui émergera comme hypothèses et objectifs d'étude.

Ainsi, lorsque nous avons demandé aux participants nous ayant accordé un entretien individuel si la mise à leur disposition de ressources sélectionnées par le tuteur leur aurait permis d'apprécier davantage les bénéfices de l'APP, les réponses ont été partagées. Les sujets B, C, G et H croient qu'effectivement, cela aurait été nécessaire. Ces répondants disent avoir manqué d'auteurs de référence. Le sujet G explique qu'à la bibliothèque, il y a énormément d'ouvrages et il ne sait pas lesquels sont fiables, lesquels choisir. Rappelons toutefois qu'une liste d'une dizaine d'ouvrages de référence pertinents avait été fournie par la tutrice au début du cours. Le sujet H propose de ne pas nécessairement apporter des livres en classe, comme le souhaiterait le sujet C, mais de suggérer des titres et des noms d'auteurs et surtout, de s'assurer que ces ouvrages soient disponibles en les plaçant à la réserve de la bibliothèque. Il ajoute que si cela avait été fait, il est certain qu'il serait allé à la bibliothèque, mais que présentement, ne sachant pas comment chercher et s'y retrouver, se « lancer » là lui aurait pris beaucoup trop de temps, selon ses dires.

D'un autre côté, les sujets A, D, E, F et I sont d'avis contraire, y voyant là, entre autres, un amenuisement de l'aspect « défi » et « apprentissage autonome » de l'APP, comme l'explique le sujet D : « Je pense que tu nous aurais donné LA réponse si tu nous avais donné des ressources. Ça n'aurait même plus été un défi et on n'aurait pas appris autant. Tu nous l'aurais donné tout cuit dans le bec. Tu nous dirigeais déjà un peu pour la recherche. Ça aurait été un peu trop facile. » Voilà qui fait référence à la conception de l'apprentissage qui varie d'un étudiant à l'autre. Le sujet E ajoute que la possibilité que le tuteur mette à disposition des ressources pourrait freiner un des principaux bénéfices qu'il perçoit de l'APP :

Souvent, dans les cours, on nous donne une belle liste de références bibliographiques. C'est triste : on n'a pas le temps et on ne la lit pas. Tandis que là, tous les sites Internet que j'ai trouvés qui avaient un lien avec la lecture, tous les sites de maisons d'édition, bien, c'est moi qui les ai cherchés, je m'en rappelle. Si tu me les avais donnés, je ne suis pas sûr que j'aurais trouvé ce que j'ai cherché, parce que je n'aurais pas été obligé, je les ai devant moi. Tandis que là, c'est moi qui les ai cherchés. Je n'ai pas le choix, je m'en rappelle, c'est moi qui ai fait les recherches. (sujet E)

Ce répondant fait donc un lien avec la rétention de l'information et le transfert des compétences développées dans la pratique. Pour sa part, la chargée de cours s'est montrée ambivalente. Selon elle, c'est la part du travail autonome qu'elle croyait que les étudiants étaient capables de faire et qu'ils voudraient réellement faire. Elle rappelle que l'APP est construit et pensé en fonction du fait que la recherche est importante aussi, d'apprendre à fouiller, lire et ensuite, partager. « Mais compte tenu de ce que j'ai pu observer, peut-être que oui, on pourrait leur faciliter la recherche en intégrant un peu plus de références ou en mettant des ressources à la réserve de la bibliothèque, des trucs comme ça. » (chargée de cours) Voilà donc des éléments qui mériteront d'être discutés plus en profondeur.

En résumé, la seconde phase de l'APP étant entièrement consacrée à la recherche individuelle, les commentaires recueillis nous confirment que l'habileté à mener une recherche efficace est un paramètre ayant posé obstacle et par conséquent, qui est susceptible d'avoir influencé la perception des bénéfices liés à l'APP. Les difficultés ne se limitent toutefois pas à la recherche efficace puisque la gestion des apprentissages ressort également parmi les lacunes ayant freiné l'efficacité de l'APP.

2.4.2 *La gestion des apprentissages*

Rappelons d'abord que le principe de base de l'APP consiste à inviter les étudiants à traiter une situation, découvrant ainsi par l'action les différentes étapes de traitement d'un problème à des fins d'apprentissage (Guilbert et Ouellet, 1997). Les étudiants rédigent un rapport de recherche, seul ou en dyade, à partir d'un canevas pré-établi; ils le présentent à leurs pairs lors de la troisième phase et ils le remettent au tuteur à des fins d'évaluation. En fin de séance, les étudiants font un retour sur la démarche du sous-groupe et remplissent un formulaire de bilan individuel, ce qui les encourage à poser un regard « méta » sur les tâches réalisées. Même si le caractère ouvert et actif de la démarche apporte une dimension intéressante à l'expérience et si les étudiants s'impliquent, certaines difficultés sont pointées et méritent de figurer sur la liste des points de vigilance pour favoriser le succès de l'APP. D'abord, il semble que les étudiants manquent de repères dans un dispositif

permettant beaucoup de possibilités et ce, malgré les indices présents dans la situation-problème. Contrairement aux objectifs visés, ils s'investissent alors davantage vers un travail scolaire/académique que vers une réflexion méthodologique et professionnelle (Simard et Martineau, 2010). Bien qu'ils disposent d'un guide séquentiel de la démarche à mener, les étudiants éprouvent des difficultés à dégager des pistes de travail individuel et à réaliser cette mission nouvelle pour eux.

De plus, bien que le tuteur demande d'explorer divers écrits, d'effectuer un retour sur les hypothèses et un bilan de la démarche en phase 3, ce ne sont pas tous les étudiants qui répondent à la demande. Romainville (1993) parle d'un malentendu pédagogique : tel que soulevé précédemment, les étudiants sont orientés vers la réussite des examens à court terme alors que les professeurs veulent orienter les étudiants vers un apprentissage durable. En effet, les étudiants semblent davantage intéressés aux retours présentés par la tutrice en lien avec des stratégies cognitives permettant de mieux assimiler et mémoriser les informations révisées, souvent un gage de réussite aux examens. Cette constatation pose la question de l'enseignement des stratégies. Plusieurs chercheurs estiment que l'enseignement des stratégies surtout métacognitives est un facteur de soutien à la réussite (Cartier, 1997, Larue et Hrimech, 2009 ; Romainville, 1993). Toutefois, il faut aussi, comme le mentionnent Larue et Hrimech (2009), que les étudiants soient convaincus des bénéfices qu'ils pourraient tirer de l'utilisation de nouvelles stratégies, en fassent l'expérience et récidivent. Voilà un élément dont les formateurs doivent tenir compte. Une autre piste d'interprétation de ce résultat se rapporte au fait que le développement de nouvelles stratégies nécessite du temps (Cartier, 1997). Rappelons que ces étudiants ont vécu des cours entrecoupés par un stage intensif et qu'ils ont semblé manquer de temps pour concilier l'ensemble de leurs activités. De plus, l'expérimentation vécue a été de courte durée, ce qui a pu influencer la perception des bénéfices.

2.4.3 *La gestion du temps*

D'une part, nous sommes consciente qu'une attention particulière doit être portée au calendrier des séances d'APP. Dans le cas de notre expérimentation, les commentaires recueillis indiquent qu'un remaniement de l'horaire serait à prévoir. Entre autres, la dernière séance d'APP a été concentrée sur une semaine et cette exigence a semblé lourde à porter avec les autres activités en parallèle. Plusieurs étudiants ont mentionné la surabondance de travaux et le manque de temps. Une distribution semestrielle plus équilibrée redonnerait un lieu pour ces séances d'APP, le temps semblant avoir constitué un obstacle majeur aux étudiants.

D'autre part, ce constat nous interroge puisque, à l'issue du programme de formation initiale, le futur enseignant doit être à même de planifier le travail à court, moyen et long terme, de gérer les imprévus, d'équilibrer les temps de travail en équipe-cycle et individuel (Beckers, 2007). L'APP cherche à initier cet apprentissage. Or, peu d'étudiants ont remis en question leurs capacités de gestion du temps, lançant plutôt la pierre au contexte d'expérimentation. Face à ce manque de capacité à analyser la gestion du temps, il serait sans doute favorable de se questionner à savoir si les années de formation antérieure ont permis à l'étudiant de développer ces habiletés de gestion du temps dans un laps de temps restreint, à la manière dont se vit la complexité de la tâche de l'enseignant. Cette complexité se reflète également dans le travail d'équipe, tel que présenté ci-après.

2.4.4 *La collaboration et la dynamique de groupe*

Nous observons, par le biais des bilans de fin de séance, une insatisfaction au regard de la formation des sous-groupes. Nous constatons que depuis le début de leur formation, les étudiants sont sensibilisés au travail efficace en équipe, mais ils en ont moins l'habitude lorsque ces équipes comptent un grand nombre de membres – dix dans ce cas-ci – et qu'elles sont formées aléatoirement avec des pairs qui leur sont parfois peu connus. Malgré cela, comme l'ont souligné les étudiants et la chargée de cours, une fois que la glace a été

brisée, l'équipe a bien fonctionné. Toutefois, comme le travail collaboratif est utilisé dans un rôle de formation dans le cadre de l'APP, il convient de porter une attention particulière à la constitution des sous-groupes et à leur fonctionnement, la participation et la contribution de chacun étant à la base des résultats (Guilbert et Ouellet, 1997). D'ailleurs, Poirier-Proulx (1999) fait valoir que la dynamique de groupe est importante dans l'APP, suggérant que le climat de sécurité, la liberté, le respect mutuel, l'ouverture et une certaine tolérance de la diversité sont nécessaires pour permettre aux participants de tirer profit de l'expérience. Voilà qui va dans le même sens que les commentaires recueillis.

En résumé, un paramètre susceptible d'expliquer le succès mitigé de l'APP est le type de stratégies antérieures acquises. En faisant l'analyse des propos des étudiants, nous faisons d'abord le constat que ces derniers manquent de stratégies et d'habiletés pour profiter au maximum de ces séances d'APP. À l'instar de la chargée de cours, nous pourrions croire qu'en troisième année de formation, ces étudiants possèderaient les acquis nécessaires pour tirer profit de cette méthode, mais est-ce que les années antérieures de formation les ont réellement disposés à cela? Certes, quelques séminaires et cours liés au développement professionnel figurent au programme. Or, Desjardins et Dezutter (2009) déplorent un certain cloisonnement de ces activités en soulevant cette logique de découpage dans les programmes de formation en enseignement préscolaire et primaire des douze universités québécoises. Toutefois, ces auteurs nous rappellent que la formation de l'enseignant, à l'image de la profession, ne devrait pas être compartimentée en activités pédagogiques cloisonnées. La nécessité d'intégrer la formation aux compétences professionnelles non spécifiques à la discipline (dans ce cas-ci, du français) s'impose. C'est donc dire que la structure même du programme de formation mériterait d'être remise en question, tout comme la formation des professeurs et chargés de cours désireux d'exploiter l'APP comme méthode pédagogique.

3. DISCUSSION

Les commentaires recueillis auprès des étudiants tendent à démontrer que l'APP est une méthode d'apprentissage efficace pour développer des compétences professionnelles, tel qu'illustré précédemment. À la lumière des écrits, nous pourrions expliquer cela par le fait que l'APP favorise la contextualisation des apprentissages, l'adhésion ainsi que la responsabilité des étudiants. Ces éléments ayant trouvé écho à travers les propos des participants, figurent parmi les principaux postulats de cette méthode d'apprentissage (Edwards et Hammer, 2006) et constituent des points d'appui à l'intégration de l'APP.

3.1 La contextualisation des apprentissages

Sur la base des connaissances antérieures, chaque situation-problème est soigneusement formulée de façon à ce que les étudiants découvrent leurs objectifs d'apprentissage et les habiletés à développer pour gérer une situation-problème qui se rapproche le plus possible d'une situation réelle (Poirier-Proulx, 1999). C'est ce que nous avons voulu offrir aux étudiants dans le cadre de cette expérimentation. Nous leur avons donc proposé d'intervenir fictivement auprès d'une mère inquiète pour son fils qu'elle croit être en difficulté d'apprentissage en lecture, auprès d'un élève ayant fourni des réponses insensées à un questionnaire de compréhension de lecture et auprès d'une directrice qui demande une planification d'un enseignement de la lecture à partir de la littérature jeunesse. Non seulement le transfert des apprentissages a été bien perçu par les étudiants en lien avec la contextualisation montrant l'utilité fort probable du contenu, mais la qualité de la rétention des nouveaux apprentissages a également été soulignée par les étudiants grâce à cette caractéristique.

3.1.1 *L'organisation et la mémorisation des apprentissages*

En fait, Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000) mentionnent que cette contextualisation de l'apprentissage permet d'organiser les connaissances et de les

mémoriser en vue de leur réutilisation future dans un autre contexte. Autrement dit, l'APP permet de rendre opérationnelles les connaissances qui alors ne resteront pas inertes, comme l'ont perçu les étudiants. Bref, nous pourrions expliquer cette efficacité par le fait que l'APP possède une validité de construit (Poirier-Proulx, 1999). En effet, des recherches récentes sur l'encodage de l'information dans la mémoire à long terme montrent que plus la situation d'apprentissage d'une connaissance se rapproche de la situation où cette connaissance sera utilisée, plus il y a de chances que cette connaissance soit non seulement retenue mais aussi disponible et utilisée à bon escient par la suite (Larue et Hrimech, 2009).

3.1.2 *La valeur accordée au caractère réaliste et transférable de l'APP*

Toujours en lien avec la contextualisation des apprentissages, l'efficacité de l'APP peut être attribuée à la valeur accordée au caractère réaliste des séances par les futurs enseignants. En fait, l'APP constitue une forme indirecte de pratique leur permettant d'utiliser le problème comme une base pour la compréhension du contenu théorique (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000). Partir de l'expérience pratique et s'orienter vers l'utilisation de la théorie est un processus qui, selon Edwards et Hammer (2006), est nécessaire pour permettre aux futurs enseignants de comprendre la pertinence de la théorie liée à leur pratique. Commencer par la théorie pour ensuite tenter de l'articuler à la pratique augmente la probabilité que la théorie soit perçue comme séparée de la pratique, créant ainsi le fameux "fossé" parfois perçu par les étudiants entre ce qui est enseigné à l'université et la réalité pratique (Edwards et Hammer, 2006). Réduire l'écart entre la théorie et la pratique est ressorti comme l'un des points forts de l'APP à travers les commentaires recueillis, sans doute parce que cette approche permet d'introduire les étudiants à une situation-problème pour laquelle la recherche de théorie est nécessaire plutôt que la théorie étant artificiellement appliquée à des conceptions des apprenants de leur pratique future, une fois leur diplôme obtenu.

Donc, un des principaux avantages de l'APP suggéré par Edwards et Hammer (2006) pour la formation des enseignants, soit que cette approche est un moyen utile de

comblent le fossé entre la théorie et la pratique des futurs enseignants tout comme les étudiants en médecine qui doivent être exposés à de vrais patients, a été validé par notre expérimentation. En effet, il s'agit de l'esprit du commentaire le plus fréquent dans les résultats (ex. : *C'est des choses qui peuvent être réinvesties, que je vais probablement rencontrer dans mon quotidien. Je sais maintenant que ça existe et j'ai des ressources que je vais vraiment pouvoir utiliser.* (sujet A)) Dans ce projet, les futurs enseignants ont décrit la théorie comme étant pertinente, car l'APP a été perçue comme une contextualisation de la théorie par rapport à la pratique, donc, les apprentissages acquis ont semblé pratiques et en lien avec le monde réel.

Bref, l'application de théories sur l'enseignement-apprentissage de la lecture dans un "vrai" scénario a permis de mieux comprendre les théories, signe que l'attention initiale portée à la construction des situations-problèmes a été gagnante, comme le suggérait Poirier-Proulx (1999). Cette contextualisation des apprentissages a sans aucun doute favorisé l'adhésion des étudiants à l'APP, comme l'exprime le sujet E :

Je trouvais ça intéressant. Ça venait plus me chercher, je pense, justement, de quoi de concret plutôt que de quoi de magistral où est-ce que non, justement, ça se peut qu'on ne le vive jamais. Ce n'est pas un cours magistral où pour nous-mêmes, on cherche le concret de ce que le prof va nous apprendre. (sujet E)

Voilà une autre condition indispensable à l'efficacité de cette méthode pédagogique, comme le démontrent les résultats recueillis.

3.2 L'adhésion des étudiants

La satisfaction des étudiants face à l'APP constitue plus qu'un appui à l'intégration de cette nouvelle méthode d'apprentissage dans le programme de formation; selon Béchard (2001), elle constitue une condition sine qua non de succès. Les 129 bilans complétés au terme des trois séances d'APP vécues, bilans qui permettaient de faire le point sur les apprentissages réalisés ainsi que sur les aspects positifs et négatifs de chaque séance, n'ont jamais donné lieu à une remise en cause de l'approche, bien au contraire. Les résultats

montrent qu'au départ, l'adhésion des étudiants à cette méthode n'était pas gagnée, mais que la valeur de l'APP a rapidement été reconnue, comme le démontrent ces extraits :

Je trouve cette forme d'enseignement vraiment enrichissante! Au début, ça m'insécurisait un peu, mais là, je me sens déjà plus à l'aise dans cette démarche. Je peux donc m'imaginer à quel point l'APP peut être bénéfique lorsqu'on l'a exercé à maintes et maintes reprises auparavant. (bilan de séance)

J'ai adoré cette activité. L'APP est un bon moyen d'apprendre, riche et pertinent! (bilan de séance)

Ainsi, au terme des trois séances d'APP vécues, la majorité des étudiants ont émis une appréciation positive de l'expérience vécue. Sans jamais remettre en question les fondements de l'APP, les commentaires plus mitigés exprimés par certains avaient trait surtout aux contraintes liées au contexte d'expérimentation et à la difficulté à faire la transition entre les habitudes d'études antérieures et les exigences de l'APP.

J'ai trouvé les séances d'APP intéressantes, mais je trouve que notre charge de travail était beaucoup plus compliquée que pour les autres groupes qui devaient faire une recherche documentaire de quelques heures. De plus, comme c'était nouveau et que nous n'étions pas habitués à ça, je crois que nous aurions dû avoir de meilleurs résultats. (bilan de séance)

Les séances d'APP, bien qu'elles soient souvent précipitées et bousculées dans le temps, sont toujours gratifiantes en termes d'apprentissages. (bilan de séance)

Au chapitre des commentaires favorables, celui d'une plus grande motivation est revenu dans plus de 80 fois dans les données recueillies, tel que présenté au point 1.1 de ce chapitre. Cette motivation s'exprime, entre autres, en termes d'intérêt suscité au regard de la valeur accordée à ces séances d'apprentissage (*Du pratico-pratique, oui, oui, oui. Des APP, j'en veux plus!* (sujet G)) ainsi qu'en termes d'appréciation des acquis (*C'est super riche et le résultat est là; c'est ça qui est trippant.* (sujet A)). D'ailleurs, selon Bédard et Viau (2001), une motivation plus élevée figure parmi les premiers rangs des bénéfices de l'APP. Outre la contextualisation et la rétention des apprentissages présentées plus tôt, Bédard et Viau (2001) soutiennent que plusieurs variables peuvent expliquer l'accroissement de la motivation et par conséquent, de l'adhésion des étudiants à l'APP et

de l'efficacité pédagogique. Dans ce cas-ci, la majorité de ces facteurs sont directement liés aux qualités du socioconstructivisme.

3.2.1 *Le socioconstructivisme*

D'abord, on peut présumer que ces résultats sont attribuables à l'un des piliers de la perspective socioconstructiviste qui soutient cette méthode pédagogique, soit la démarche déductive de l'APP qui amène l'étudiant à partir d'une hypothèse pour l'appliquer ensuite à l'étude d'un certain nombre de variables (Beaumont, 2006). Ceci permet de révéler aux étudiants l'écart qui existe entre leurs représentations et les écrits consultés. Ils se posent des questions qui sont transformées en sujets ciblés d'apprentissage (Guilbert et Ouellet, 1997). Les connaissances acquises sont réactivées et les étudiants sont motivés à trouver des réponses à leurs propres objectifs d'étude. L'APP place les étudiants en situation de défi et les rend actifs. Ainsi, la connaissance non seulement est mieux retenue, mais pourra sans doute être retrouvée plus facilement lors de situations pratiques (Larue et Hrimech, 2009), tel qu'évoqué au point 2.1.1. D'ailleurs, une douzaine de commentaires recueillis indiquent que l'aspect "défi" représenté par chacune des situations-problèmes a été apprécié (ex. : *J'ai bien apprécié les différents APP, car ils me faisaient sortir de mes zones de confort et j'apprenais beaucoup en les faisant.* (bilan de séance)). Selon Bédard et Viau (2001), l'engagement cognitif suscitant la mobilisation de nombreuses stratégies, notamment des stratégies métacognitives, cognitives, de traitement de l'information et de gestion, suscite l'intérêt des étudiants. Cet intérêt est renforcé lorsque les étudiants prennent conscience que cet engagement favorise la rétention de l'information. Dans ce même ordre d'idées, les recherches de ces auteurs démontrent que les méthodes socioconstructivistes telles que l'APP favorise la perception de sa propre compétence cognitive, ce qui stimule les étudiants qui se voient progresser et qui se sentent plus en confiance face à leurs capacités (Bédard et Viau, 2001). C'est d'ailleurs ce que les commentaires recueillis tendent à démontrer (ex. : *J'ai pu développer ma confiance en moi puisqu'au départ, je n'étais pas certaine de me lancer dans la bonne direction. Malgré cela, je me suis fait confiance pour trouver des ressources valables qui m'aideront dans ma future profession,*

en lien avec le problème. Maintenant, je sais que je peux trouver une solution seule à un problème. (bilan de séance)).

De même, l'aspect collaboratif du socioconstructivisme représente une autre condition favorable à l'efficacité pédagogique soulevée par nos résultats. En fait, selon Fontaine, Monhonval et Weber (2003), l'acquisition solide du savoir, savoir-faire et savoir-être est liée au fait qu'il se crée, entre le tuteur et l'étudiant ainsi qu'entre les pairs, une interaction qui est d'autant plus riche et gratifiante qu'elle permet une meilleure compréhension et assimilation du contenu. Cette hypothèse va dans le même sens que les nombreux étudiants qui ont relevé l'utilité du travail de groupe dans le contexte de l'APP. Plutôt que d'être considéré comme un résultat de l'APP lui-même, nous croyons que cet aspect peut être commun à toute situation dans laquelle les gens sont obligés de travailler en collaboration avec d'autres personnes, qu'il s'agisse de la communauté, du lieu de travail ou de situations formelles dans les établissements d'enseignement. Cela dit, l'APP dresse merveilleusement bien la table pour favoriser les interactions. Selon Boutet (2003), ce travail fondamental permettant la confrontation d'idées (le conflit sociocognitif) et la mise en oeuvre de toute une série de compétences comme la capacité d'expression et d'écoute, suscite la motivation des étudiants. De plus, la richesse du contenu acquis grâce aux apports des pairs ayant effectué des recherches variées a été mentionnée à de nombreuses reprises par les étudiants. En voici quelques exemples :

J'ai beaucoup aimé la mise en commun des ressources et des solutions trouvées; c'est très riche du point de vue pédagogique. (bilan de séance)

L'APP m'a permis, en travaillant avec plusieurs personnes, de voir les façons dont les autres personnes ont procédé pour régler le problème et de quelle façon elles ont fait leur recherche. Je trouve que cela est très enrichissant. (bilan de séance)

Voilà donc autant de postulats de l'APP formulés par les auteurs qui ont fait leurs preuves. Sachant cela, il va de soi que la participation active des membres du groupe constitue une condition essentielle à la maximisation des qualités de l'APP.

3.2.2 *La participation des pairs*

Les étudiants ont souvent évoqué le rôle des pairs dans leur processus de construction du savoir. Selon leurs propos, le travail collaboratif permettait un meilleur développement de leurs idées sur la situation-problème. Nous pouvons croire que, comme l'affirme Boutet (2003), le fait que chaque membre possède un bagage de connaissances propre à son cheminement scolaire et personnel, l'analyse du problème fut plus facile étant donné la grande quantité de connaissances disponibles pour l'équipe. Puisqu'ils étaient plusieurs, les observations étaient nombreuses et chaque personne pouvait se les approprier et les comprendre. Cela permettait également de comparer les observations ainsi que de rejeter ou de confirmer certaines hypothèses. Lorsque des solutions étaient suggérées par certains membres, la critique des autres pouvait pousser plus loin le raisonnement ou amener vers d'autres directions. Enfin, les pairs pouvaient apporter des informations supplémentaires aux idées émises, ils pouvaient les complexifier ou les compléter. La grande majorité des étudiants semblent avoir compris l'aspect essentiel du rôle des pairs dans le processus de construction du savoir. En effet, le partage des expériences et des connaissances antérieures, des stratégies cognitives des uns et des autres ainsi que les diverses idées faisant appel à la pensée créative semblent avoir permis aux étudiants de cheminer plus rapidement vers un modèle viable. Bref, le socioconstructivisme et la participation des pairs constituent des postulats associés à la pédagogie active (Gauthier, Mellouki, Simard et Bissonnette, 2005) pouvant expliquer l'adhésion des étudiants à l'APP. Parallèlement à ces observations, nous croyons intéressant de soulever un autre fait qui a retenu notre attention, soit que ce facteur de la pédagogie active pourrait être d'autant plus influent chez les étudiants de sexe masculin.

3.2.3 *Le genre de l'étudiant*

Rappelons que les sujets nous ayant accordé une entrevue individuelle ont tous été recrutés sur une base volontaire. Ils étaient donc, en principe, motivés, et les propos recueillis confirment qu'il s'agissait d'une motivation à nous exprimer leur appréciation

positive de l'expérience vécue. Parmi ces neuf sujets, nous retrouvons trois des quatre étudiants de sexe masculin qui font partie de ce groupe comparativement à six étudiantes féminines sur 47. Les propos tenus par ces trois garçons montrent qu'ils ont trouvé les séances d'APP stimulantes et efficaces. Aucun d'entre eux n'a évoqué la peur de l'échec et l'anxiété, des facteurs ayant pu freiner l'adhésion des étudiants. Considérés comme des attributs plus féminins selon le rapport de l'APOP-AQPC (Archambault, 2003), ces facteurs ont d'ailleurs été soulevés par certains des sujets féminins nous ayant accordé un entretien individuel. Selon les expériences réalisées au collégial et exposées dans le rapport synthèse du colloque de APOP-AQPC (Archambault, 2003), la pédagogie active semble incontournable pour favoriser la réussite des étudiants de sexe masculin. « En effet, la grande majorité des garçons sont à l'aise presque exclusivement lorsque le style d'enseignement favorise l'action plutôt que l'écoute. » (Archambault, 2003, p.9) Selon les conclusions de ce rapport, les méthodes de pédagogie active, parmi lesquelles figure l'APP, alimentent particulièrement les garçons dans leur réflexion et leur motivation. Ces étudiants seraient plus sensibles à la motivation intrinsèque qu'à la motivation extrinsèque (le pouvoir de la note, par exemple, souvent lié à la capacité d'écouter et de mémoriser dans le cadre de la pédagogie magistrale). Une pédagogie active qui fait appel à des approches coopératives, impliquant la résolution de problèmes significatifs où des choix s'offrent à eux, stimulerait particulièrement les garçons (*Ibid.*). D'ailleurs, outre la perception des bénéfices retirés, le simple plaisir de *mettre ses neurones en mouvement* dans le cadre de cette méthode active a été exprimé par ces sujets masculins et peut donc expliquer leur motivation. L'APP, qui s'inscrit dans une pédagogie active, serait-il plus efficace auprès des étudiants masculins? Il serait intéressant de comparer le développement des connaissances et des compétences des filles avec celles des garçons dans le cadre de l'utilisation de cette méthode de pédagogie active. Cela dit, quels que soient les facteurs ayant pu influencer l'adhésion des étudiants, il n'en demeure pas moins que la prise en charge de ses propres apprentissages est indispensable pour favoriser l'efficacité pédagogique de l'APP.

3.3 La responsabilité individuelle

Simard et Martineau (2010) font valoir le fait que ce type de tâche de résolution de problème n'est pas couramment rencontré dans l'enseignement plus traditionnel, pas plus que la nécessité pour les étudiants d'assumer la responsabilité de leur apprentissage. Ainsi, selon ces auteurs, l'APP peut sans doute contribuer au développement de l'autonomie des étudiants dans leurs apprentissages, mais la responsabilisation doit d'abord partir de l'étudiant lui-même. Perrenoud (2001*b*) abonde dans le même sens en soulignant que le succès dépend non seulement de la capacité des étudiants à formuler des objectifs d'apprentissage appropriés et choisir les ressources d'apprentissage pertinentes, mais également à déterminer la profondeur qu'ils souhaitent donner à leurs apprentissages et à l'auto-évaluation qu'ils font de leurs activités. Nous pouvons donc croire que les étudiants ayant fait preuve de responsabilité et d'autonomie ont davantage perçu les bénéfices de l'APP, ces éléments constituant des conditions favorisant clairement l'efficacité pédagogique de l'APP (Guilbert et Ouellet, 1997). D'un autre côté, comme l'évoque Mauffette (2001), les résultats démontrent que l'autonomie et la responsabilité ne s'apprennent pas du jour au lendemain. En effet, certains étudiants ont mentionné le développement de l'autonomie, mais la chargée de cours ayant participé au projet a observé peu de manifestations en ce sens : « [...] ils n'[ont] pas été aussi autonomes qu'on aurait souhaité ou qu'on aurait pensé qu'ils étaient capables de le faire » (chargée de cours). Bien sûr, les étudiants ne maîtrisent pas parfaitement tous les outils de la démarche dès la première situation-problème. Au début, les équipes ont besoin de plus d'encadrement et de directives, d'où l'importance de la présence du tuteur qui a été soulignée dans les données recueillies, comme l'extrait suivant :

Quand on commençait à s'essouffler ou à ne plus être sûr, quand il commençait à y avoir des contradictions ou qu'on voyait que ce n'était pas clair, souvent, toi ou la chargée de cours arriviez à ce moment là et ça éclairait ou nous redirigeait vers où on devait aller et je pense que c'était une bonne chose. Après, on pouvait se réaligner et partir comme ça en étant pas mal sûr que nos bases étaient solides. C'était très aidant. (sujet A)

Voilà qui nous confirme l'importance du soutien du tuteur dans l'apprentissage progressif de cette autonomie souhaitée et attendue chez les futurs enseignants.

En résumé, les résultats recueillis démontrent que de nombreuses prises de conscience ont été effectuées en lien avec la complexité de la tâche de l'enseignant et les responsabilités qui lui incombent. Cette meilleure vision de la réalité et des responsabilités de l'enseignant professionnel qui semble avoir été développée constitue un bénéfice fort considérable à notre avis. Les commentaires nous permettent de croire que plusieurs savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-réfléchir ont été développés, ce qui va dans le même sens que de nombreux écrits scientifiques portant sur le développement des compétences professionnelles en lien avec l'APP. De toute évidence, une étude plus poussée permettrait de valider le tout. Profitant des nombreux commentaires ayant émergé du corpus, nous avons été en mesure de dresser un portrait des difficultés rencontrées lors de l'expérimentation de l'APP et par conséquent, de discuter des conditions ayant favorisé l'efficacité pédagogique observée de cette méthode d'apprentissage.

CONCLUSION

Le bilan des résultats de recherche obtenus permet de répondre aux questions proposées initialement en lien avec l'expérimentation de l'APP. Tout d'abord, il a été établi qu'il est possible d'organiser un cours relatif à une discipline spécifique, telle que la didactique du français, sous forme d'APP dans le programme universitaire actuel. De plus, les données recueillies montrent que cette approche constitue un pas dans la bonne direction en vue d'optimiser le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants au primaire, ce qui constitue un bilan positif de l'expérimentation menée. Rappelons que notre objectif de recherche visait à décrire les bénéfices de l'APP perçus par les étudiants et la chargée de cours, particulièrement en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles, ainsi que les difficultés rencontrées. Au terme de notre démarche, nous sommes à même de constater les forces de ce type de pédagogie, mais également les conditions qui lui sont inhérentes pour favoriser son succès. Des limites de la recherche proprement dite ont aussi été rencontrées et seront présentées dans les lignes qui suivent. En tenant compte de ces précisions, nous entrevoyons de nombreuses contributions possibles issues de cette recherche. Celles-ci feront l'objet de la dernière section de ce mémoire.

1. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme pour toute recherche, des limites sont identifiées pour apporter un éclairage nuancé à la portée des résultats. Tel que présenté ci-après, les données recueillies demeurent liées au contexte, à la situation particulière de la recherche en lien avec les acteurs impliqués ainsi qu'aux choix méthodologiques.

1.1 Le contexte d'expérimentation

Notre démarche de recherche qualitative/interprétative se mouvant sur la réalité des participants (Savoie-Zajc, 2000), il nous a fallu nous ajuster, en collaboration avec la

chargée de cours, à la réalité du contexte d'expérimentation. En fait, nous avons eu le privilège de voir notre projet de recherche accueilli par une chargée de cours du département d'enseignement au préscolaire et au primaire, section didactique du français. Une place à la fois appréciable et limitée, vu la charge de contenu à passer, nous a été faite en remodelant le plan de cours initial. Nous percevons cette réalité comme une limite puisque seulement trois situations-problèmes ont pu être vécues et certaines séances d'APP ont dû être bouclées rapidement. De plus, le contexte ne nous a pas permis d'appliquer l'organisation la plus courante de l'APP en adaptant l'horaire des sous-groupes pour assurer à la tutrice une plus grande présence et une participation au travail de l'équipe. Ceci aurait permis à la tutrice d'utiliser davantage les connaissances antérieures des étudiants lors de la phase 1, de proposer une application des connaissances acquises en présentant de nouvelles situations en phase 3, de miser sur l'identité professionnelle et l'engagement pour que les connaissances acquises soient utilisées en stage par exemple.

Bref, un cours entièrement bâti sous forme d'APP aurait sans doute permis aux étudiants de se sentir moins « bousculés » et de percevoir davantage les bénéfices de l'APP. Du même coup, les difficultés liées à la charge de travail versus le temps et la pondération accordés auraient possiblement été moins ressentis. Notons que le fait que l'expérimentation ait été menée dans un seul cours, sur une seule session, limite également la portée de nos résultats. Il serait nécessaire de poursuivre l'étude et de la réappliquer dans divers contextes afin d'estimer l'évolution du développement des compétences professionnelles en lien avec l'APP et de pouvoir en tirer des conclusions généralisables. Ceci permettrait également de réduire l'impact de l'aspect « nouveauté » du rôle du tuteur.

1.2 La nouveauté du rôle de tuteur

Dans le cadre de cette expérimentation, le rôle de la chargée de cours était nouveau: elle est devenue un guide, une tutrice qui accompagne, soutient, oriente, reformule, recadre, recentre, encourage (Guilbert et Ouellet, 1997). Pour leur part, Braibant, De Theux, Smidts et Wouters (2002) affirment que le véritable rôle du tuteur ne consiste certes pas à

superviser, ni à encadrer ou à vérifier le travail effectué par les sous-groupes. Son rôle consiste davantage à provoquer des questionnements. Selon ces auteurs, si la première rencontre a dû être gérée par la tutrice, les suivantes auraient dû se caractériser par un retrait croissant (alternance de séances avec et sans tuteur) de son intervention répondant ainsi à une augmentation de l'autonomie des étudiants. Or, les données n'ont pas permis d'observer tel constat, la chargée de cours ayant encore dû étayer la situation-problème avec les étudiants lors de la 3^e séance d'APP. D'une part, cela peut être dû au fait que le cours ne se soit pas entièrement déroulé sous forme d'APP. D'autre part, ce constat nous interpelle face aux habiletés et à la prise de responsabilité des étudiants, mais également face au rôle de la tutrice. Nous croyons que le manque d'entraînement à ce rôle lié à l'appropriation de l'APP, mais également au rôle de participante-collaboratrice de la chargée de cours dans ce projet, constitue une limite de notre recherche ayant pu influencer les bénéfices perçus par les étudiants.

En fait, selon Braibant, De Theux, Smidts et Wouters (2002), les formateurs qui s'initient à l'APP se préoccupent de leur nouveau rôle et se mettent à douter des apprentissages que leurs étudiants réaliseront effectivement puisqu'ils sont moins présents et doivent même prendre une posture en retrait pour laisser place aux apprenants et à leurs apprentissages. Ainsi, si la chargée de cours doit être disponible, elle ne doit pas nécessairement être en présence de ses étudiants. Est-ce que les étudiants ont disposé d'un support suffisamment souple pouvant nourrir les échanges et les questionnements? Nous croyons qu'il est possible, à l'instar des propos issus des écrits, que la chargée de cours et la chercheuse aient été affectées par ce nouveau rôle de tutrice, ayant été très présentes auprès des sous-groupes. D'ailleurs, ce rôle attribué à la chercheuse limite également la portée de l'étude au regard de la collecte de données.

1.3 La collecte et le traitement des données

Rappelons d'abord que notre recherche ne visait pas une généralisation des résultats, mais bien la mise en œuvre d'une méthode d'apprentissage innovante afin d'en décrire les

bénéfices perçus et les difficultés qui lui sont reliées. Ainsi, nous avons choisi des outils de collecte qui donnent la parole aux participants afin de mieux saisir leur point de vue. Nous sommes consciente que les propos recueillis ont pu être influencés par le phénomène de l'oubli, certains étudiants ayant complété les bilans plusieurs jours après la fin des séances d'APP et les entretiens individuels ayant été menés en fin de parcours. Les étudiants rapportent ce dont ils se souviennent et ce dont ils peuvent avoir pris conscience lors de l'entretien lui-même. D'ailleurs, le fait que les entrevues aient été menées auprès d'étudiants volontaires peut également constituer un biais aux résultats.

De plus, certains répondants ont pu biaiser volontairement leurs réponses en fonction de certains facteurs personnels (fatigue, manque de temps, tendance naturelle à donner des réponses socialement acceptables, etc.). En effet, cela peut être tout simplement dû au désir de plaire des étudiants, qui ont pu exprimer davantage de propos favorables par crainte de représailles s'ils avouaient des commentaires plus défavorables. Rappelons que la collecte des données a été effectuée alors que nous portions le chapeau de chercheure, de tutrice et d'assistante à la charge de cours. Ce dernier rôle comportait le devoir d'évaluer les étudiants à la suite des séances d'APP vécues, tel qu'établi avec la chargée de cours. Nous croyons que ce rôle d'évaluatrice a pu avoir un impact sur les commentaires formulés par les étudiants. Par exemple, aucun étudiant n'a mentionné n'avoir rien appris, propos qui aurait pu nous influencer lors de son évaluation.

Bref, le fait que les données recueillies soient subjectives constitue une limite de notre recherche. Le traitement qui en a été fait étant de même nature, il s'agit là d'une autre limite constatée. En fait, l'analyse des données qualitatives est une quête de sens. Les données ne parlent pas d'elles-mêmes; c'est le chercheur qui se fait l'interprète du phénomène à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2003). Ainsi, la catégorisation des commentaires recueillis serait sans doute différente selon les chercheurs et des éléments de chevauchements pourraient être identifiés entre certaines catégories. Outre ces limites, la présente étude nous permet de formuler de nombreuses recommandations, avenues de recherche et retombées possibles, telles que présentées ci-après.

2. LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE

Les résultats de cette recherche constituent une source précieuse d'informations pour tout formateur ou chercheur préoccupé par l'amélioration de la formation initiale des futurs enseignants au primaire dans une optique de professionnalisation. En effet, cette étude permet d'obtenir un premier aperçu descriptif de l'utilisation de l'APP dans ce contexte et ainsi de pouvoir renouveler de façon plus efficace l'utilisation de cette approche, partiellement ou intégralement, et d'élargir les domaines de recherche relatifs à la formation initiale des enseignants. Pour pallier les difficultés rencontrées, nous avons envisagé quelques pistes de solution qui constituent autant de retombées possibles de notre recherche. D'abord, nous préconisons un plan d'action pour une meilleure préparation méthodologique des étudiants. De même, nous suggérons de prévoir des modalités de formation et d'accompagnement des tuteurs ainsi qu'un réinvestissement des apprentissages des étudiants pour améliorer les résultats de l'utilisation de l'APP. Enfin, des modalités d'évaluation des étudiants et une intégration dans plusieurs cours du programme nous semblent des plus appropriées au regard du bilan de cette étude.

2.1 La préparation méthodologique des étudiants

Dans la visée d'innovation pédagogique qui a guidé notre démarche, nous pouvons nous questionner à savoir si les étudiants ont vraiment toutes les méthodes de travail appropriées aux nouvelles méthodes d'apprentissage comme l'APP. Iglesias (2002) souligne qu'organiser la formation professionnelle à partir de problèmes suppose de la part des étudiants de fortes dispositions à la responsabilité et à l'autonomie, ainsi que des compétences minimales en matière d'apprentissage autodirigé et d'étude de groupe. Toutefois, en pratique, nous trouvons rarement de telles compétences parmi les candidats (*Ibid.*). Il serait donc nécessaire, dans un premier temps, de mieux connaître le profil des étudiants ainsi que de prévoir une initiation à l'APP plus importante et une formation aux habiletés méthodologiques.

2.1.1 *La connaissance du profil des étudiants*

Parmi les écueils soulevés, nous retrouvons tout ce qui a trait à la disposition à apprendre des étudiants. D'abord, selon Dubet (2002), la question de la motivation profonde d'un étudiant à s'engager dans cette profession devrait être explorée. Cet auteur rappelle qu'il ne suffit plus d'avoir envie de faire ce métier ou d'en avoir besoin pour vivre, le métier d'enseignant s'étant largement complexifié au cours des dernières années. Pour être en mesure d'optimiser le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants, il nous apparaît nécessaire d'en connaître davantage sur le profil d'apprentissage et les caractéristiques spécifiques de la population visée. Selon Gervais (2003), certains futurs enseignants maintiennent une identité d'étudiant jusqu'à la fin de leur formation. Ils visent la réussite et les notes élevées plutôt que le développement de compétences solides (Bédard, 2006). Par ailleurs, nous croyons que si le formateur est capable d'anticiper ces écueils et de mettre en action les modalités permettant de les éviter (explorer les connaissances antérieures, les croyances, les valeurs et le contexte scolaire), il peut aider les étudiants à développer une posture de développement professionnel (Gervais, 2003). Bref, une meilleure connaissance du profil des étudiants pourrait éclairer la manière dont l'APP devrait être menée afin de stimuler les étudiants juste au-delà de leur niveau de développement intellectuel, éthique et identitaire et soutenir leur engagement dans leur formation. D'un autre côté, selon Bédard et Viau (2001), si l'on désire que les étudiants adhèrent au changement qui leur est proposé, il faut prendre le temps de les sensibiliser à leur nouveau rôle et de les former à de nouvelles façons d'apprendre.

2.1.2 *Une initiation plus importante*

À la lumière du bilan présenté plus tôt, nous recommandons de prendre plus de temps pour expliquer le fonctionnement de l'APP. Ceci permettrait aux étudiants d'examiner les tâches impliquées dans la résolution d'un problème et d'aborder les situations-problèmes avec plus de confiance. Bien qu'une brève présentation ait été faite au premier cours, les commentaires mettent en évidence l'idée qu'il faut augmenter l'emphase

sur l'initiation à cette méthode d'apprentissage. Il semblerait nécessaire de fournir aux apprenants des occasions d'examiner comment fonctionne l'APP en utilisant, par exemple, un enregistrement vidéo d'une séance d'APP. Cette introduction plus élaborée en début de parcours comprendrait également un enseignement explicite de la méthode APP et de ses justifications pédagogiques de même que la présentation des avantages du travail d'équipe et des attitudes à développer. Ainsi, nous croyons que les séances pourraient être plus efficaces.

Une telle introduction plus élaborée se justifie par le fait qu'il s'agit généralement, pour les étudiants, d'un premier contact avec la méthode APP. La modification profonde des rôles respectifs de l'étudiant et de la chargée de cours, qui agit ici en tant que tutrice, de même que des comportements qui en découlent de part et d'autre oblige à cette mise au point. De plus, la participation très active demandée aux étudiants dans cette méthodologie d'apprentissage exige une justification des efforts attendus. La prise de conscience, par les étudiants, des bénéfices qu'ils peuvent en retirer pour mieux les préparer aux études universitaires est un facteur très favorable à leur participation. Mentionnons qu'en ce qui nous concerne, nous avons peu abordé ces éléments pour éviter d'induire des bénéfices davantage attendus que constatés dans les bilans des étudiants. Enfin, puisqu'il s'agit d'un des moteurs principaux de l'APP, il est nécessaire de faire un enseignement explicite du travail collaboratif, des attitudes à développer pour un véritable travail d'équipe, et de présenter les nombreux avantages que les étudiants peuvent en retirer, tant pour le cours que pour leur vie professionnelle à venir.

2.1.3 *La formation aux habiletés méthodologiques*

Tel qu'introduit précédemment, l'expérimentation met particulièrement en lumière l'importance de l'aspect progressif de la formation méthodologique des étudiants. Il est possible que notre projet ait embrassé un nombre trop important d'objectifs dès le départ, ce qui a pu diluer l'apprentissage, démotiver les étudiants et atténuer la perception des bénéfices de l'APP. L'option à développer pourrait être de cibler plus précisément les

objectifs méthodologiques de chaque étape du programme de formation des enseignants et de donner les moyens au tuteur de travailler les cibles envisagées. Cela demande d'obtenir une vision globale et de prévoir l'ensemble de la formation méthodologique sur les quatre années du programme, laissant pour la fin du programme les objectifs de perfectionnement nécessitant une certaine maturité. En fait, l'APP reste un temps fort de la formation méthodologique. Il s'agirait de prévoir des modalités pour fonder les bases des compétences à développer. Cette méthode consisterait en une première mise en situation et en une prise de conscience des repères essentiels du processus d'apprentissage et du travail en équipe. La formation à la gestion du temps et à la communication pourrait également être abordée, mais de manière moins intensive que les deux autres points. Par la suite, de session en session, l'étudiant serait encouragé à exploiter ses acquis, à les approfondir, les nuancer et à développer de nouvelles compétences. Un travail progressif d'analyse et de coordination permettrait de produire un référentiel des compétences méthodologiques du « candidat enseignant » au terme de sa formation.

C'est donc dire que pour favoriser le changement et pour remédier au manque d'entraînement à la démarche déductive et au travail autonome, il nous semble primordial de mettre en place un plan d'action commun avec les autres professeurs et chargés de cours du programme. Ce souci de concertation est déjà présent dans l'approche programme actuellement en place à l'Université de Sherbrooke, le programme de BEPP visant l'alliance cours-stage. Il s'agirait maintenant de préparer l'étudiant, d'une part, à être performant comme étudiant universitaire et, d'autre part, à participer de façon efficace à l'apprentissage organisé sous forme d'APP qui exige une démarche active et continue. Ainsi, nous suggérons d'inclure, dès la première année du programme, des activités explicites de formation des étudiants afin de leur indiquer clairement ce que l'on attend d'eux, de leur enseigner les nouvelles stratégies liées à la gestion des apprentissages, à la gestion du temps et à la recherche documentaire. Il conviendrait également de leur offrir du tutorat afin qu'ils expérimentent les apports de ces stratégies à court et à moyen terme. De même, il pourrait être pertinent de prévoir un outil évolutif destiné aux étudiants tout au long de leur formation, qui constituerait en quelque sorte un outil métacognitif favorisant la

gestion des apprentissages, cette habileté ayant ressorti comme une condition favorable au succès de l'APP. Un tel outil pourrait également se révéler fort utile pour les activités de recherche des étudiants en lien avec la consignation et la validation des sources, la précision des termes utilisés et le traitement de l'information.

2.1.4 *L'intérêt pour les écrits et leur accessibilité*

D'une part, constatant la difficulté des étudiants à se documenter et surtout, le plus ou moins grand intérêt pour les écrits professionnels et toutes les richesses que ceux-ci comportent, nous nous interrogeons : une association avec les bibliothécaires du Centre des Ressources Pédagogiques, de la bibliothèque centrale de l'institution et même des bibliothèques des écoles qui sont impliquées dans le même combat, soit celui d'inciter les élèves à lire davantage, pourrait-il être bénéfique? D'autre part, il conviendrait peut-être d'encourager la publication d'une plus grande variété d'ouvrages de vulgarisation à l'intention des étudiants : lorsqu'ils sont bien faits, tels les travaux de Giasson (1990, 2003) et Nadon (2002), on s'aperçoit qu'ils sont beaucoup plus utilisés et permettent le transfert de la théorie dans des situations-problèmes fictives ou dans la pratique. Enfin, l'apprentissage de la lecture d'articles scientifiques serait également un atout.

Bref, plusieurs constats de cette recherche devraient porter les responsables de la formation initiale des enseignants au primaire à s'interroger. En effet, les résultats permettent de penser qu'il ne suffit pas simplement de changer le contexte et les activités d'apprentissage pour que les étudiants changent leur façon d'apprendre. Il faut aussi s'assurer de leur fournir un contexte d'apprentissage évolutif qui leur demande vraiment de changer leurs habitudes et il faut leur enseigner à utiliser des stratégies de construction durable et en profondeur des connaissances et ce, dès la première année de formation. Nous croyons que les mesures proposées précédemment permettraient de rentabiliser la participation des étudiants aux cours ainsi que de les habiliter à rechercher, comprendre et exploiter de façon efficace les écrits. D'un point de vue global, il nous semble qu'une approche plus «intégrative», comme l'APP, doit être valorisée. D'un autre côté, selon

Braibant, De Theux, Smidts et Wouters (2002), les écueils observés peuvent résulter du fait que les tuteurs ne sont pas directement formés à donner une rétroaction à ce type de méthodes de travail et de recherche. Une préparation au rôle de tuteur serait donc à prévoir.

2.2 La préparation et l'accompagnement des tuteurs

Parallèlement à la nécessité de supporter les étudiants dans ce changement de paradigme, nous croyons qu'un soutien au rôle de tuteur doit être effectué. En effet, il peut être difficile pour certains formateurs de passer de la pédagogie classique à cette nouvelle pédagogie. Ainsi, une meilleure préparation des tuteurs, plus particulièrement sur les plans de l'encadrement et de l'intervention auprès des étudiants en vue de favoriser l'élaboration des connaissances, pourrait permettre aux étudiants de percevoir davantage les bénéfices liés à l'APP. Rappelons que préalablement à ces trois séances d'APP, la chargée de cours a reçu un guide destiné à fournir un ensemble de repères – notamment les étapes clés de l'APP, le rôle du tuteur, et de recommandations pratiques pour les interventions du tuteur – pour la préparer à cette expérimentation. Un document spécifiant les objectifs d'apprentissage avec des exemples d'interventions possibles et des pistes de questionnement pour relancer le sous-groupe lui a également été remis. Outre ces outils, l'élaboration d'un guide d'accompagnement destiné au formateur pourrait constituer l'une des retombées de cette étude. D'un autre côté, nous émettons l'hypothèse que la formation de base ne procure pas aux tuteurs une maîtrise suffisante pour mener avec aisance les temps de réflexion et questionnement des étudiants. Voilà qui renvoie à la question de la nécessité ou non de l'expertise du tuteur dans la discipline ou dans le processus d'APP. Quoi qu'il en soit, il nous semble essentiel de fournir du soutien aux tuteurs pour qu'ils puissent aider et encadrer les étudiants à réaliser leur travail de recherche. Une formation à l'enseignement de méthodes de travail s'impose. Cette formation devrait mettre l'accent sur l'art de poser des questions qui suscitent l'utilisation de stratégies cognitives d'élaboration, d'organisation, de généralisation et de discrimination des connaissances.

Braibant, De Theux, Smidts et Wouters (2002) affirment que le tuteur idéal est celui qui est expert dans la discipline, mais également dans le processus de tutorat centré sur l'étudiant. Du moins, il doit avoir la chance de discuter avec d'autres tuteurs et être soutenu dans cette démarche d'accompagnement, d'où la nécessité que l'APP ne soit pas une méthode isolée dans un seul et unique cours. Bref, pour le formateur, le passage au rôle de tuteur demande une adaptation, un temps d'appropriation. C'est l'étudiant qui est au coeur du processus et non plus l'enseignant. Le tuteur doit conseiller, encourager et rassurer sans cesse, surtout au début, sans succomber à la tentation de « donner son cours ». Nous croyons donc qu'il faudrait prévoir un dispositif de formation, des outils et des ressources pour préparer et guider le travail d'accompagnement des tuteurs, permettant ainsi d'optimiser l'efficacité de l'APP auprès des étudiants.

À ce propos, pourrions-nous penser à réduire le nombre d'étudiants par sous-groupe qui pourraient être suivis non seulement par le tuteur, mais par des étudiants-moniteurs formés pour encadrer des groupes? Une formation de tutorat (en lien avec leur formation professionnelle) aux étudiants démontrant déjà de fortes habiletés (zone proximale de développement) pourrait les amener à pousser le raisonnement critique de leurs pairs. Voilà une avenue qui pourrait être explorée, tout comme celle de l'ajout d'une phase de réinvestissement des apprentissages au terme du traitement de la situation-problème.

2.3 Le réinvestissement des apprentissages

Au terme de cette expérimentation, un doute subsiste en lien avec une préoccupation émise par un des sujets nous ayant accordé un entretien individuel: l'APP au sens pur, s'il n'est pas associé à des exercices d'application, amène-t-il beaucoup plus loin que la découverte du sujet? Les étudiants seront-ils aptes à réinvestir leurs connaissances? Dans l'éventualité où cette étude serait poursuivie ou qu'un renouvellement de l'utilisation de l'APP dans la formation initiale des futurs enseignants serait expérimenté par les formateurs, nous croyons qu'il serait intéressant de proposer des problèmes d'application qui constitueraient la phase 4 de la démarche d'APP. Nous suggérons aussi un

apprentissage par problème intégral en divisant le cours en un certain nombre d'étapes guidées par un fil conducteur. Chaque étape correspondrait à un problème qui concerne la découverte d'une nouvelle notion et l'utilisation des concepts vus précédemment. Il s'agirait donc d'un apprentissage cumulatif et progressif ayant pour effet de favoriser le réinvestissement et de diminuer le sentiment d'insécurité. Ces problèmes d'application pourraient faire partie intégrante de l'évaluation des étudiants.

2.4 L'évaluation des étudiants

Les retombées pour le formateur concernent également l'évaluation des apprentissages des étudiants. En effet, les interventions directes lui permettent d'observer les étudiants en action et d'évaluer la progression de chacun par rapport aux objectifs du cours. De la notion de compétence, nous retenons l'idée de synthèse, de transfert et d'intégration de connaissances. Puisqu'un cours devrait viser le développement d'une compétence, il en découle la nécessité de mettre au point des activités de développement et de mise en œuvre de cette compétence. Nous sommes d'avis que la réussite d'un cours devrait être reconnue si l'étudiant peut intégrer et mettre en œuvre l'ensemble des connaissances acquises dans ce cours. Le traitement d'une situation-problème représentative des contextes rencontrés dans le cours exige une intégration des connaissances. Voilà pourquoi nous suggérons qu'une activité d'intégration termine un cours et que son résultat tienne lieu d'examen de synthèse de cours.

En somme, l'APP nous semble un contexte approprié pour la mise en œuvre et l'évaluation d'une compétence, sachant qu'une compétence s'évalue au cœur d'une situation réelle et signifiante (Boutin et Julien, 2000) et qu'un des postulats de l'APP est que les échanges avec les étudiants sont plus personnalisés et plus riches, et que par conséquent, les progrès des étudiants sont plus visibles (Poirier-Proulx, 1999). Toutefois, en pratique, comment évaluer le développement des compétences d'un groupe d'une cinquantaine d'étudiants dans le cadre d'un cours de 15 rencontres ou moins? Rappelons qu'une réforme aussi fondamentale que celle d'intégrer l'APP au programme de formation

des enseignants ne s'improvise pas. Les bases théoriques et méthodologiques de la recherche, notamment celles de la psychologie cognitive, appuient solidement cette méthode, mais un soutien de spécialistes en apprentissage apporterait une aide considérable, particulièrement en ce qui a trait à l'évaluation des étudiants. Un prolongement de la recherche à ce sujet constituerait un appui favorable à la mise en place de cette méthode d'apprentissage, tout comme l'intégration à d'autres cours du programme.

2.5 L'intégration dans plusieurs cours

Un des apports de cette recherche serait évidemment de poursuivre l'expérimentation de l'APP. Des résultats présentés au chapitre précédent, nous retenons notamment l'appréciation positive des étudiants en ce qui a trait à leur rôle plus actif dans leurs apprentissages, bien que cette formule exige plus de travail de leur part. Malgré les difficultés rencontrées, les étudiants ont accueilli cette nouvelle approche avec enthousiasme. Ils reconnaissent son efficacité et estiment que cette approche correspond à la perception qu'ils ont du travail d'enseignant. De son côté, la chargée de cours s'est engagée avec conviction dans ce projet et demeure tout aussi convaincue de sa pertinence au terme de l'expérimentation, relevant son caractère réaliste et innovateur. Bien sûr, il faut reconnaître qu'il y a un effort à faire pour intégrer un modèle de type APP à la formation des futurs enseignants, compte tenu des expériences passées, voire de la culture enseignante qui fait une large place au savoir dispensé par des «maîtres». Néanmoins, les résultats nous incitent à suggérer de renouveler l'application de notre modèle d'APP et d'en proposer le transfert à d'autres cours du BEPP. En exigeant le traitement des situations-problèmes sous plus d'un angle disciplinaire, nous contribuons au décloisonnement des connaissances. Cela est important afin de préparer les étudiants à leur profession qui a, bien évidemment, un caractère transdisciplinaire marqué.

Rappelons ici la volonté et les moyens choisis par les responsables du programme actuel pour offrir la meilleure formation possible aux futurs enseignants.

Le programme de baccalauréat en EPP de l'UdeS n'a pas choisi, comme l'ont fait par exemple les programmes de médecine et de génie, l'éclatement radical des structures traditionnelles de formation par cours en faveur d'approches structurant la formation à partir de problèmes ou de projets. Nous avons davantage misé sur les acteurs que sur les structures en augmentant les possibilités d'intercompréhension dans divers contextes de collaboration. C'est un pari que nous sommes confiants de relever collectivement, puisqu'il s'appuie sur le désir de plus en plus affirmé des formateurs d'enseignants de contribuer à une transformation réelle des pratiques au profit de la réussite scolaire du plus grand nombre d'enfants québécois. (Desjardins et Boutet, dans Gauthier et Mellouki, 2006, p.92)

Bien que la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke n'ait pas fait le choix d'utiliser intégralement l'enseignement par problèmes à l'image de certaines de ses consœurs, les appellations «projet de fin d'études», «apprentissage par projets», «études de cas» et «stages» font déjà partie du vocabulaire courant de ce programme professionnel. On aura reconnu dans ces termes une pédagogie contextualisée et incarnée dans des projets concrets qui exigent une intégration des connaissances d'un programme et la mise en œuvre de compétences dans des situations caractéristiques de fin de programmes d'études. Voilà pourquoi nous croyons qu'une transposition de notre modèle d'APP à d'autres cours du programme de BEPP serait bénéfique et possible avec les adaptations imposées par les particularités des contenus disciplinaires.

Ainsi, notre étude contribue de plusieurs façons à l'avancée des connaissances et se veut être un point de départ vers un renouvellement des méthodes de formation. Nous ne proposons pas ici de faire un choix entre une pédagogie traditionnelle et une pédagogie basée sur l'apprentissage par problèmes. Il serait présomptueux de vouloir faire de l'APP une formule pédagogique qui répond à tous les besoins de formation dans l'enseignement supérieur. Lorsque nous observons les résultats obtenus, il serait difficile de mettre totalement de côté les pratiques actuelles, les étudiants ayant clairement mentionné l'apport des retours magistraux de la tutrice. Nous concevons une situation-problème à la fois comme un prétexte et un moyen pour contextualiser des apprentissages, étudier un phénomène réaliste, faire la synthèse d'un cours ou d'une partie d'un cours ou aborder et introduire de nouveaux contenus. De ce point de vue, l'apprentissage par problèmes ne

vient pas se substituer au cours magistral, il le complète. Somme toute, l'APP offre tout un monde de possibilités pédagogiques, dont celle de favoriser l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages et de développer leurs compétences professionnelles. Croyant que cette approche permet aux étudiants de terminer leurs études universitaires mieux outillés pour faire face aux exigences du métier et pour agir de manière professionnelle, un modèle hybride serait donc à privilégier.

L'APP devient un repère non seulement pour intervenir de façon réfléchie et outillée, mais aussi pour développer une approche préventive face aux difficultés et susciter l'intérêt pour la formation continue. Ces éléments font partie intégrante des compétences professionnelles. Comme le rappellent Baribeau et Lebrun (2005), les étudiants devraient pouvoir tracer, à l'intérieur du programme de formation, leurs voies de formation continue « où le plaisir de redécouvrir les savoirs se conjugue avec l'enthousiasme à les partager aux pairs, où la recherche personnelle s'harmonise avec l'approfondissement scientifique, où culture rime avec ouverture ». (Baribeau et Lebrun, 2005, p.166) Nous y croyons.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albanese, M.A. et Mitchell, S. (1993). Problem-Based Learning: A Review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic-Medecine*, 58(1), 52-81.
- Archambault, G. (2003). *Rapport synthèse des ateliers tenus en juin 2003 à Mont-Tremblant au colloque APOP-AQPC sur le thème de la réussite des garçons. Carrefour de la réussite au collégial*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/colloque_synthese.pdf?PHPSESSID=4f0a566581a989442aa47cb03b7c67fe>. Consulté le 28 juin 2011.
- Argyris, C. et Schön D.A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Astolfi, J.-P. (2007). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (2005). L'évolution du devenir professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 151-167.
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? *Recherche et formation*, 46, 61-80.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, D. (2006). Qu'est-ce qui a changé : quels dispositifs ont été mis en place? In B. Raucent et C. Vander Borght (dir.), *Être enseignant : Magister? Metteur en scène?* (p. 81-164). Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisé et authentique. *RES Academica*, 18(1), 21-47.
- Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et étudiants de l'Université de Sherbrooke – Rapport d'enquête*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Bednarz, N. (2004). Former les futurs enseignants à la didactique ou par la didactique? In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique?* (p.91-110). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Beaumont, C. (2006). *L'apprentissage par problèmes : une pédagogie active centrée sur le développement des savoirs scientifiques et professionnels – Guide à l'intention des étudiants et étudiantes*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Boisvert, J. (1998). Stratégie d'enseignement axée sur le développement de la pensée critique. In L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 389-413). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Boutet, M. (2003). Un savoir enseigner continuellement construit dans la réflexion. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question* (p. 22-32). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (dir.). (2003). *La formation des enseignants en question*. Montréal : Éditions Nouvelles. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sisp.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf>. Consulté le 9 avril 2008.
- Boutin, G. (2005). *La réforme au Québec : entre acharnement et prudence*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.stopponslareforme.qc.ca/images/reforme_scolaire.pdf>. Consulté le 20 mars 2010.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Braibant J.-M., De Theux, M.-N., Smidts, D., Wouters, P. (2002), *Référentiel de compétences caractérisant un tuteur idéal dans un processus d'APP et pistes pour le dispositif de formation des tuteurs*, document interne, FSAIPM.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), 55-78.
- Caron, L. (2005). *Le décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme – Entrevue réalisée avec J. Mukamurera*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sisp.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf> Consulté le 9 avril 2008.
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Cèbe, S. (2009). Des outils pour travailler les compétences oubliées. *XYZep*, 34, 6-7.

- Cèbe, S., Goigoux, R et Thomazet, S. (2003). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In Ministère de la Justice et de l'Éducation Nationale, *Enseigner le Français en Classes Relais*, CD ROM édité par la prévention judiciaire de la jeunesse et la direction de l'enseignement scolaire. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ac-orleans-tours.fr/circ36-chateauroux/chateauroux_commun/pedagogie/dispositifs_departementaux/prevention_illettrisme/comprehension/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf>. Consulté le 23 juillet 2009.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charmeux, É. (1998). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Toulouse : Éditions Milan.
- Chartrand, S. et Falardeau, É. (2008). Sens et fonctions des concepts de la langue dans le Programme de formation de l'école québécoise. *SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation*, 42, (143-170).
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CS de Laval. (s.d.). *Qu'est-ce qu'une situation-problème?* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cslaval.qc.ca/tic/francais/grel/sitprobl.htm>>. Consulté le 24 juin 2009.
- CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/souf-cpl.pdf>>. Consulté le 9 avril 2009.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Développement professionnel des enseignants et innovation : une lecture plurielle des interventions et des apprentissages. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), 5-14.
- Desjardins, J. (2008). Former des enseignants compétents : oui, mais comment? *Vie pédagogique*, 147. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/147/index.asp?page=dossier_B_3>. Consulté le 30 juin 2008.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 873-902.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette.

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dupont, P. (2002). *Faire des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Edwards, S. et Hammer, M. (2006). Problem based learning in early childhood and primary pre-service teacher education: identifying the issues and examining the benefits. *The Australian Journal of Teacher Education*, 22, 4.
- Fabre, M et Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (p. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fontaine, F., Monhonval, F. et Weber, J.-M. (2003). L'apprentissage par problèmes dans la formation des enseignants de l'enseignement post-primaire au Luxembourg. *Forum Pädagogik*, 228, 41-45. Document téléaccessible à l'adresse http://www.forum.lu/pdf/artikel/5064_228_Fontaine_Monhonval_Weber.pdf. Consulté le 15 décembre 2009.
- Galand, B. et Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur*. Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Gauthier, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. 5^e éd. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Djibo, F. (2003). *Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en développement*. Document préparé pour la Biennale 2003 de l'ADEA. Paris : ADEA.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*. Paris: Fondation pour l'innovation politique.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. Document de travail pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Paris : UNESCO.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (dir.) (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et St-Jacques, D. (dir.) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question* (p. 83-102). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 37-56.
- Goigoux, R. (2008a). *Enseigner la lecture aujourd'hui au cycle élémentaire*. Conférence téléaccessible à l'adresse <http://www.edu.ge.ch/sem/production/streaming/goigoux/goigoux_1.html>. Consulté le 23 juillet 2009.
- Goigoux, R. (2008b). *Mémoire et compréhension en lecture*. Document téléaccessible à l'adresse <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/memoire_et_comprehension_en_lecture_goigoux_fname.pdf>. Consulté le 23 juillet 2009.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (1997) *Étude de cas, apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Iglesias, J. (2002). L'apprentissage par problèmes dans la formation pédagogique initiale. *Perspectives*, 32(3), 83-101.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, NJ : Prentice-Hall.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Éditions Liber.
- Jonnaert, P. et Laurin, S. (2001). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Paris : CNAM-CRF. Document téléaccessible à l'adresse <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>>. Consulté le 17 septembre 2011.
- Julliard, J.-P., Cèbe, S. et Ubaldi, J.-L. (2006). Former au métier d'enseignant. Principes et dispositifs de formation. In J.-L. Ubaldi (dir.), *Débuter dans l'enseignement* (p. 240-279). Paris : ESF éditeur.

- Lafontaine, L., Bergeron, R. et Plessis-Bélaïr, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larue, C. (2007). Les stratégies d'apprentissage d'étudiantes durant le travail de groupe dans un curriculum centré sur la résolution de problèmes. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 467-486.
- Larue, C. et Cossette, R. (2006). *Apprendre en apprentissage par problèmes : un lent processus de maturation*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/art_UDM_oct.06.shtml>. Consulté le 15 avril 2009.
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25, 2. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/index221.html>>. Consulté le 24 avril 2011.
- LeBoterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2004). Conscience prédisciplinaire de futurs enseignants : le cas du français? In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique?* (p. 241-259). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Legros, G. (2004). *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?* Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/G-Legros.pdf>>. Consulté le 21 juillet 2009.
- Lessard, C. (2005). *L'université et la formation professionnelle des enseignants : des acquis indéniables, des nouveaux questionnements*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.crifpe.ca/membres/clessard/pdf/lessardConf17sept05.pdf>>. Consulté le 9 avril 2009.

- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques. In Raymond et Lenoir (dir.), *Enseignants de métier*, (p. 11-33). Bruxelles : De Boeck.
- Mauffette, Y. (2001). *Apprentissage par problèmes*. Comité de pédagogie UQAT. Document téléaccessible à l'adresse <<http://web2.uqat.ca/pedago.com/app/pbl1.htm>>. Consulté le 12 avril 2009.
- Mauffette, Y. (2011) *Yves Mauffette présente la PBL!* École informatique Exia. Document téléaccessible à l'adresse <<http://news.exia.cesi.fr/pedagogie-ecole-informatique/yves-mauffette-presente-la-pbl/>>. Consulté le 5 avril 2011.
- MELS (2009). *La progression des apprentissages au primaire*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/>>. Consulté le 10 juillet 2010.
- MELS (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/plan_lecture2/lecture_doccompl.pdf>. Consulté le 12 avril 2009.
- MEQ (2001a). *Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences?* Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Morin, M.-F. (2006). *Surmonter les difficultés du français écrit au primaire*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultats-recherche/Fiche_Morin.pdf>. Consulté le 20 mars 2010.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF éditeur.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.

- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question* (p. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Noël, B. (2001). *La métacognition* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 1991).
- OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : Lecture, mathématiques et science : l'évaluation PISA 2000*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/45/50/33693784.pdf>>. Consulté le 23 juillet 2009.
- Observatoire National de la Lecture. (2005). *Rapport sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). *Fondements de l'analyse qualitative, EDU 710 – notes de cours*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (dir.). (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Partoune, C. (2002). *La pédagogie par situations-problèmes*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.geoeco.ulg.ac.be/lmg/articles/situation_probleme.html>. Consulté le 17 juin 2007.
- Paquay, L. (2005). Becoming teachers and vocational trainers in a learning organisation? From utopia to reality! *European Journal of Teacher Education*. 28(2), 111-128.
- Perrenoud, P. (1999). *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*. Université de Genève. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.html>. Consulté le 9 avril 2009.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Coll. Pédagogies/Recherche. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001b). *La formation des enseignants au 21^e siècle*. Université de Genève. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.html>. Consulté le 9 avril 2009.
- Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

- Privat, V. (2008). In. J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 119 à 134). Bruxelles : De Boeck.
- Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. In Terrise (éd.), *Didactique des disciplines : les références au savoir* (p. 25-48). Bruxelles : De Boeck.
- Richard, M. (2003). *La formation des maîtres à l'Université*. Communication présentée lors de l'Événement-Éducation « 40 ans après le rapport Parent, réalisations et prospective » organisé par l'UQAM. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,1219,html>>. Consulté le 9 avril 2008.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles: De Boeck.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ruph. F. et Hrimech. M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficiace cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 595- 620.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. In. J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p.47 à 60). Bruxelles : De Boeck.
- Schön. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. par J. Heynemand J. et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Simard, C. (1993). Prolégomènes à la didactique. *Revue de l'ACLA*, 15(1), 59-73.
- Simard, D. et Martineau, S. (2010) Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique. Dans Simard, D. (coor.) La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques. *Recherche en éducation*. Hors série no 2.

- Sousa, D. A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire*. Montréal : Chenelière/Éducation.
- Statistiques Canada. (2004). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2007017.htm>>. Consulté le 9 avril 2009.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.
- Théorêt, M., Hrimech, M., Garon, R. et Carpentier, A. (2003). *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires oeuvrant en milieux défavorisés : vers des pistes pour une intervention de soutien*. Montréal: Université de Montréal.
- Thévenaz-Christen, T. et Sales Cordeiro, G. (2008). Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte. In J. Dolz et S. Plane (éds), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (p. 95-130). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Tisset, C. (2006). Des savoirs linguistiques aux savoirs enseignés / au savoir enseigner. In C. Vaguer et D. Leeman (dir.), *Des savoirs savants aux savoirs enseignés* (p. 103-122). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ubaldi, J.-L. (dir.) (2006). *Débuter dans l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- Vaguer, C. et Leeman, D. (2006). *Des savoirs savants aux savoirs enseignés*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Vander Borgh, C. (2006). Du côté de la formation des enseignants en sciences : concevoir des problèmes. In M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation*, (p. 125-141). Bruxelles : De Boeck.
- Vandendorpe, C. (1999). Didactique et sens commun. *La lettre de la DFLM*, 25, 5-7.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : DeBoeck.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire* (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 1994).

Villemaire, A. (2005). Une stratégie d'enseignement pour favoriser le sens de l'éthique. *Pédagogie collégiale*, 18(4), 21-26.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANNEXE A
APP – SITUATIONS-PROBLÈMES

NOTES AU LECTEUR

1. **[Définition]** – Dans le présent document, le mot « situation-problème » représente une tâche à accomplir dans certaines conditions en réponse à une déstabilisation constructive (Roegiers, 2003). L'apprenant ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour accomplir cette tâche ; il lui manque ce qui est prévu comme apprentissage. Il pourra consulter les références, les notes de cours et/ou le recueil de textes qui accompagnera l'exploitation des situations-problèmes, ce qui le mènera à la maîtrise d'un objectif sous-jacent prévu par le formateur (Poirier-Proulx, 1999). Spécifions que la tâche en elle-même constitue une contrainte de réalisation puisque les étudiants n'ont pas accès au contexte direct et possèdent peu d'informations sur l'enfant et sur son environnement.

2. **[Critères de construction]** – Les pages qui suivent ont été élaborées au regard de la grille d'aide à la construction d'énoncés de situations-problèmes de Vander Borgh (2006, p.135). Ainsi, dans l'énoncé du problème, le contexte décrit une situation que de futurs enseignants pourraient rencontrer. De même, pour résoudre le problème, les apprenants passent par certains savoirs didactiques inspirés du contenu actuel des cours de didactique du français du BEPP de l'Université de Sherbrooke. Nous mettons donc en relation la fonction de signification avec les fonctions psychologique et sociale d'une situation-problème (*Ibid.*).

3. **[Contenu de formation]** – Les compétences touchées par les situations-problèmes sont tirées du document *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001a). Bien que chaque situation-problème vise l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, ceux-ci ne seront remis aux étudiants qu'à la fin de la mise au point par le tuteur; seul l'énoncé de la situation-problème est mis à leur disposition. Aussi, nous avons prévu certains obstacles à franchir qui pourront éventuellement être enrichis par les chargés de cours qui enseignent aux étudiants de BEPP dans le domaine du français et qui connaissent certaines conceptions des apprenants. Quant aux notions énumérées, elles le sont à titre d'apprentissages entrevus, une situation-problème se caractérisant entre autres par son ouverture. Les éléments de réponse doivent provenir des étudiants et orienteront le tuteur quant aux concepts à traiter.

UNE MÈRE INQUIÈTE

1. ÉNONCÉ DE LA SITUATION-PROBLÈME

Simon vit avec ses deux parents et fait partie d'une famille de trois enfants. C'est un garçon bien présent dans votre classe de 4^e année du primaire ; il pose rarement des questions, mais il est toujours le premier à vouloir répondre aux vôtres avant même que vous ayez terminé de parler. Il répond à vos attentes en classe et ses devoirs sont bien faits, ses parents étant derrière lui et visant les meilleurs résultats. Malgré cela, le cheminement de Simon semble inquiéter sa mère. Elle vous écrit un mot dans l'agenda de son fils:

J'ai l'impression que Simon ne sait pas lire. Quand je lui pose des questions après la lecture de son roman pour vérifier s'il a compris, il me donne des réponses insensées. J'ai peur qu'il ne réussisse pas l'examen de fin d'année. Je voudrais faire quelque chose pour lui. J'attends de vos nouvelles. Merci !

Après avoir convié la mère de Simon à une rencontre après l'école, vous discutez de cette situation avec une collègue qui connaît cette famille. Selon elle, les frères de Simon, âgés de 6 et 9 ans, rendent difficile la concentration lors de la période des devoirs. Elle croit aussi que les questions posées par la mère sont trop ardues, Simon ayant des parents exigeants. Elle vous propose le texte suivant pour illustrer l'importance d'installer un environnement de lecture calme, de pratiquer d'abord la fluidité pour favoriser l'automatisation des mots et de repérer les indices dans le texte pour répondre correctement aux questions.

La lecture et la pêche

Une des grandes ambitions de l'école est que l'élève accède au sens institué d'un texte légitime. Le lecteur est comme un pêcheur à la ligne. Le lecteur lit comme le pêcheur pêche. Il est solitaire, silencieux, attentif. Le lecteur est lecteur quand il lit, comme le pêcheur est pêcheur quand il pêche. Comme pour apprendre à pêcher, il faut maîtriser des techniques de base et s'essayer progressivement dans des courants de rivière ou des flots de textes de plus en plus abondants. Le lecteur pêche de ligne en ligne des informations comme le pêcheur à la ligne suit les signes du bouchon sur l'eau. La prise est bonne quand le lecteur ne bredouille pas et quand le pêcheur ne revient pas bredouille.

(Adapté de Privat, 2008, p.125)

Prenez un temps de réflexion pour évaluer ce texte et choisir la manière dont vous en disposerez. Préparez votre rencontre avec la mère de Simon en rédigeant un plan détaillé de votre discours. Présentez à ce parent différents indices de la compréhension en lecture – actions/comportements en lien avec les aspects de la compétence – ainsi que des situations susceptibles de favoriser son développement. Sélectionnez les outils que vous utiliserez pour expliquer à la mère de Simon vos attentes en lecture et pour aider cette mère à accompagner son enfant dans le développement de sa compréhension.

2. LES RENSEIGNEMENTS SUR LA SITUATION-PROBLÈME

2.1 Les compétences visées

- Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante (comp. 2).
- Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (comp. 3).
- Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école (comp. 9).

2.2 Les objectifs

- Définir la lecture littéraire ainsi que la conception ou la représentation du lecteur.
- Susciter une réflexion sur ce qu'est comprendre un texte littéraire, définir le concept et savoir le vulgariser à un parent.
- Favoriser la prise de conscience de l'importance de la dimension sociale et interactive de la compréhension écrite et suggérer des pistes ou des situations d'apprentissage pour favoriser son développement.

2.3 Les obstacles à franchir

- Le texte du pêcheur présente une vision réductrice de la lecture. Cette conception est parfois ancrée chez certains enseignants plus ou moins ouverts au renouveau pédagogique, qui ont un pouvoir d'influence non négligeable au cours des premières années d'enseignement des novices (Martineau et Presseau, 2003).
- Les enseignants et les parents ont tendance à reproduire le modèle d'enseignement qu'ils ont reçu, modèle traditionnel selon lequel, pour savoir si l'élève comprend,

l'enseignant lui pose des questions et l'élève doit donner les bonnes réponses après avoir lu le texte seul et en silence (Romainville, 2000).

- Le processus de compréhension en lecture peut être connu des enseignants, mais savent-ils comment le vulgariser à un parent ?

2.4 Les concepts envisagés

2.4.1 *La compréhension des textes littéraires et ses principaux obstacles*

Comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente en traitant des informations explicites lexicales, syntaxiques et structurelles qui induisent l'évocation des idées et des relations qu'elles entretiennent (Fayol, 2003). L'activité de compréhension aboutit toujours à une interprétation du texte, présentant une marge de liberté plus ou moins grande, selon les connaissances linguistiques, notionnelles, les capacités cognitives et les objectifs du lecteur (*Ibid.*). Autrement dit, le lecteur crée le sens du texte en se servant du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture (voir le modèle de compréhension de Giasson, 1996).

Selon Tauveron (2000), les postures de lecture – envisager le texte dans sa réception – parfois inadéquates et rigides, les facultés d'anticipation qui détournent les élèves du texte au lieu de les confronter à la littéralité et l'absence de curiosité des élèves qui ne se posent jamais de questions sur le texte constituent les principaux obstacles à la compréhension. Ces difficultés conceptuelles et culturelles évoquent l'importance d'une dimension de la compréhension en lecture parfois oubliée, soit la dimension sociale et interactive.

2.4.2 *La dimension sociale et interactive de la compréhension écrite*

Dans cette situation-problème, le lecteur comme sujet culturel – être pensant et agissant, sujet social, qui habite une œuvre de façon originale selon ses référents, ses valeurs, ses expériences, etc. – n'est qu'entrevu et la pratique du livre comme activité de

socialisation culturelle est peu prise en compte (Privat, 2008). Voici la suite du texte qui a été volontairement omise :

La lecture et la pêche (la suite)

Le pêcheur est aussi membre d'un club au sein duquel il joue un rôle. Il a payé sa cotisation à la fédération qui règle les usages et dit les droits de la pêche. Il aime bien sûr discuter de son matériel et raconter des histoires de pêcheurs avec ses amis au bistrot ou à la pause, au bureau. Il collectionne des cannes à pêche et des petits trophées gagnés lors de concours locaux ou régionaux. C'est un fidèle abonné des revues spécialisées et il suit à la télévision la plupart des émissions sur la pêche au grand dam de son épouse. Il apprend dès le plus jeune âge à son fils à taquiner le goujon et aime se voir offrir à son anniversaire ou à Noël des livres illustrés sur la pêche en eau douce.

(Privat, 2008, p.125)

Les recherches démontrent que « [...] si l'activité de lecture est en partie solitaire, le sens construit, s'enrichit, se modifie, se justifie, se discute dans l'interaction sociale. » (Dabène et Quet, 1999, p.12). Autrement dit, en fonction de ses références culturelles et des interactions qu'il a avec son entourage, chaque lecteur réactive le texte, le manipule et joue avec, tel que proposé par le modèle du jeu.

2.4.3 *La lecture sur le modèle du jeu*

Picard (dans Marzloff, 2007) illustre le processus de la lecture à partir du modèle du jeu, sous la forme « playing » et « game ». Selon cet auteur, la lecture est « playing » puisqu'elle consiste à entrer dans les rôles que nous propose la fiction, un peu comme un acteur le fait au théâtre, mais avec cette nuance que la scène de la représentation est

purement mentale; l'auteur renvoie donc aux jeux de simulacre qui permettent de s'identifier aux personnages et de s'enraciner dans l'imaginaire. La lecture est aussi décrite sous la forme « game » (jeu de règles), qui renvoie aux jeux de stratégie et nécessite la distanciation, d'où l'importance d'accorder une place de choix à la dimension sociale et interactive de la lecture. Tauveron (2002b) a également analysé les implications didactiques et pédagogiques des positions théoriques définissant la lecture comme un jeu. Elle présente le jeu interactif entre le texte et le lecteur comme la possibilité, pour le texte et pour le lecteur, de gagner une vie nouvelle. Il s'agit d'une approche dynamique pour travailler l'aspect social et interactif de la compréhension en lecture.

Bref, il convient de présenter aux parents d'autres comportements indicateurs de compréhension en lecture au sein d'une communauté interprétative, soit ici, sa famille. La lecture peut devenir un moment de jeu où les enfants discutent la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, justification, opposition, rectification, réfutation), opèrent des reformulations récapitulatives ou des synthèses, intègrent les apports convergents ou divergents de chacun (admet une objection et change de point de vue ou intègre l'objection à son point de vue ou modifie sa lecture initiale) (Tauveron, 2002b).

3. DES PISTES DE QUESTIONNEMENT

- Utiliserez-vous le texte *La lecture et la pêche* ? Comment et pourquoi ?
- Qu'est-ce que vous attendez d'un enfant qui « sait lire » ?
- Comment expliquer la compréhension en lecture à la mère de Simon ?
- Comment soutenir cette mère qui souhaite aider son enfant en lecture ?

4. UN TRANSFERT POSSIBLE

En faisant de la lecture un jeu, on donne accès à la complexité du processus de lecture. À partir d'ouvrages de la littérature jeunesse, préparez des pistes d'entrée en lecture mettant en valeur la dimension sociale et interactive de la compréhension écrite.

MAXIME NE COMPREND RIEN !

1. L'ÉNONCÉ DE LA SITUATION-PROBLÈME

Carole, une enseignante de 3^e année du primaire, veut évaluer les compétences en compréhension de lecture de son groupe. Voici le texte qu'elle soumet aux élèves ainsi que les réponses fournies par Maxime :

Ce matin, nous avons accueilli dans la classe, pour la première fois, un camarade italien. François l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son nom. Avec une petite courbette qui nous a tous fait rire, le nouveau a dit, souriant à toute la classe : « Angelo ». Il connaît très peu notre langue car il n'est au Canada que depuis une semaine. Il comprend les explications de l'enseignant et peut parfois faire les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il semble avoir très bon caractère et rit avec nous de bon coeur des fautes qu'il fait en parlant. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain les photos de son pays avec lesquelles il a décoré sa chambre

1. Comment s'appelle le nouveau camarade ? Il s'appelle François.
2. Depuis quand suit-il cette classe ? Depuis une semaine.
3. Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ? C'est les problèmes.
4. En quoi est-il très bon ? Il est très bon en caractère (ou cœur).
5. Où sont les photos qu'il veut montrer ? Dans son album.
6. Dans quel pays ces photos ont-elles été prises ? *Ne le sait pas.*

(Tiré des travaux de Cèbe, Goigoux, et Thomazet, 2003)

Carole est découragée par les résultats obtenus et vous dit : « Vraiment, Maxime ne comprend rien à ce qu'il lit et il est incapable de faire des inférences! Le pire, c'est qu'il n'est pas le seul dans la classe à avoir répondu comme ça. Ouf! » Aidez Carole à comprendre comment les élèves comme Maxime résolvent ce type de tâche, à identifier les difficultés possibles et les facteurs en cause. Suggérez-lui des pistes d'intervention pour aider les élèves à gérer ce type de tâche de façon stratégique.

2. LES RENSEIGNEMENTS SUR LA SITUATION-PROBLÈME

2.1 Les compétences visées

- Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (comp. 3).
- Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (comp. 4).
- Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (comp. 7).

2.2 Les objectifs

- Analyser les difficultés liées au lecteur (déficits dans l'articulation entre traitements locaux et traitements globaux, dans le contrôle de l'activité, dans la réalisation des inférences et dans l'interprétation des anaphores – microprocessus et macroprocessus).
- Comprendre les relations entre les pratiques d'enseignement et les modes de traitement en lecture des élèves (difficultés liées au contexte).
- Identifier des interventions pour modifier le rapport des élèves à la lecture et pour leur apprendre à gérer de manière stratégique, consciente et autorégulée le questionnaire de lecture (processus métacognitifs).

2.3 Les obstacles à franchir

- Selon Goigoux (2002), le traitement des questionnaires de lecture, des tâches scolaires très fréquentes, génère d'immenses malentendus auprès des élèves en difficulté de lecture. En effet, ces élèves pensent que les réponses aux questions qu'on leur pose sont toutes littéralement dans le texte. La plupart d'entre eux ne disposent que d'une seule procédure de traitement (*Ibid.*).

- Certains sont tentés de croire que c'est la mémoire de l'élève qui fait défaut alors qu'en fait, c'est la difficulté à faire des liens qui pose obstacle à la mémoire (*Ibid.*).

2.4 Les concepts envisagés

2.4.1 *L'identification des difficultés possibles*

Voyons d'abord les éléments de procédure potentiellement mis de l'avant par Maxime face au questionnaire sur l'histoire d'Angelo. Selon les travaux de Cèbe, Goigoux, et Thomazet (2003), l'élève lit rapidement : on demande un nom et c'est la première question. Il en conclut donc que c'est une information qu'il va trouver au début du texte et il part à la recherche de la réponse ou plutôt d'une majuscule. Il infère que, si la question est placée en premier, c'est que l'information doit se situer sur la première ligne et, sans relire le texte, il recopie le premier prénom trouvé. Aux questions 2 et 4, l'élève procède à une stratégie de localisation (*Ibid.*). En effet, l'expression « depuis quand » initie la recherche du mot « depuis » dans le début du texte et il recopie l'information située près de ce mot clé. Il s'agit d'un traitement très local, un traitement par bribes, tout comme dans la question 4 où les mots « très bon » amènent l'élève à « très bon en caractère ». À la question 3, l'élève ne sait pas dans quelles circonstances il est pertinent de se reporter au texte pour répondre (*Ibid.*). Il traite les questions sur ses souvenirs de lecture et sur ses propres connaissances du monde. Il propose une réponse erronée en ne traitant qu'une partie de l'information : il a retenu ce dont parle le texte, mais pas ce qu'il en dit. Ce type d'erreur est très fréquent chez les élèves les moins bien auto-régulés. La question 5 montre que certains élèves maîtrisent mal la complexité syntaxique (*Ibid.*). Ceux-ci s'interdisent parfois d'aller au-delà de ce que dit le texte. Ils confondent l'interprétation et l'invention. Ils ont de la difficulté à réaliser ultérieurement des inférences qui n'ont pas été faites spontanément au fur et à mesure de la lecture (synthèse partielle et traitement des inférences), ce qui pose problème à la question 6 (*Ibid.*).

2.4.1.1 *Les liens avec le rapport des élèves à la lecture*

Selon Tauveron (2002c), le défaut d'automatisation serait la conséquence d'une représentation erronée de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire. Ce malentendu conduit certains élèves à se stresser sur des opérations de bas niveau qu'ils croient déterminantes et qu'ils échouent à mener à bien précisément parce qu'ils se crispent. D'ailleurs, selon une étude menée par Goigoux (2000), de nombreux élèves, en difficulté ou non, se méprennent sur les attentes de l'école, sur la nature des tâches de lecture, sur les procédures requises et sur l'activité intellectuelle à mobiliser pour y faire face. Ils pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre.

Comment aider les élèves qui n'autorégulent pas, qui se laissent porter par le texte, qui ne font pas de pause, ne font pas le point dans leur tête, pensent qu'il suffit d'identifier les mots pour comprendre, avancent tête baissée dans le texte et se méprennent sur ce qui est important de mettre en mémoire? Pour faire évoluer ce rapport à la lecture avec les élèves, Goigoux (2000) croit qu'il faut arrêter et leur expliquer que « lire, c'est traduire ».

« Lire c'est traduire » c'est d'abord leur reconnaître le droit de considérer la langue écrite comme une langue étrangère, quasiment, d'ailleurs, pour certains d'entre eux elle a ce statut, c'est-à-dire quelque chose qui ne ressemble pas du tout à leur manière de parler, voire de penser. « Lire c'est traduire » ça signifie quoi ? Cela veut dire être capable de mettre « mes mots à moi » pour dire la même chose que ce texte-là dit avec les mots, l'organisation de la langue écrite. Cela signifie aussi une valorisation très importante d'une nécessité de passer d'une forme linguistique à une autre forme linguistique comme clé de la compréhension. Autrement, comment puis-je savoir si j'ai compris quelque chose de ce texte ou pas ? Ce n'est que si je suis capable, pour moi-même, de me raconter l'histoire, de savoir ce que ça dit, ce que ça raconte et on voit bien que l'important n'est pas d'avoir les mots du texte mais d'avoir compris les idées du texte et que ces idées je puisse les traduire dans un langage qui m'est familier. Leur signifier que ce qui est important c'est ce que ça veut dire, le sens du texte. (Goigoux, 2000).

Bref, il s'agit d'un moment de prise de conscience avec les élèves sur ce qu'on attend d'eux quand ils lisent.

2.4.2 *Les liens avec les pratiques d'enseignement*

2.4.2.1 *Le choix des situations de compréhension de lecture.* Selon Goigoux (2002), la proportion des activités de type réponse à des questionnaires, par rapport à des activités de type rappel, paraphrase, résumé est énorme. Bien sûr, on introduit un mélange de questions littérales et de questions inférentielles, mais dans l'organisation du questionnaire, la plupart du temps, les plus littérales sont au début et les plus inférentielles à la fin. Les élèves ont compris et se contentent parfois des premières questions. Cela pose un problème parce qu'on lit un texte en fonction de l'idée qu'on se fait de ce qu'on attend de nous après (Goigoux, 2002). Si on sait par avance que cette lecture est finalisée par la réponse à un questionnaire, que c'est à peu près le seul enjeu, quel type de lecture fera-t-on ? Ce sera un type de lecture pour traiter le questionnaire de manière économique, appelant une stratégie de type localisation d'informations (*Ibid.*). Évidemment, cela ne fonctionne pas dès que les élèves ont des questions qui ne sont pas strictement littérales, qui nécessitent un raisonnement ou une reformulation. Ils se perdent et disent « le texte ne le dit pas », « ce n'est pas écrit » et ils ne répondent pas ou ils inventent une réponse, ce qui désole les enseignants. Pourtant, ce qui intéresse les enseignants, c'est de savoir si les élèves peuvent se représenter la lecture comme une activité de construction de sens pour laquelle l'enjeu majeur est d'être capable d'en dire quelque chose avec ses mots à soi, de reformuler, de le traduire (*Ibid.*). Est-ce que les élèves se représentent clairement qu'il s'agit là de l'objectif de l'enseignant, y compris d'ailleurs par le biais d'un questionnaire, qui ne portera plus sur les aspects littéraux du texte mais sur les idées essentielles ? Bref, il faut être attentif à la nature des questionnaires qu'on propose pour éviter de renforcer l'idée que répondre à des questions, c'est aller chercher des informations littérales dans le texte.

2.4.2.2 *L'attitude de l'enseignant.* Mis à part le choix des situations de compréhension de lecture, l'attitude de l'enseignant peut influencer le mode de traitement du questionnaire en lecture. Nous avons tous déjà entendu une situation semblable à la suivante. Un élève donne une réponse un peu hasardeuse à une question (comme à la question 5 du questionnaire sur le texte d'Angelo) et l'enseignant dit : « Montre-moi où tu as pris ça » et

après, « Il n'est pas capable de faire des réponses inférentielles ». Goigoux (2001) soulève le fait qu'on peut se faire piéger par des tâches qu'on construit (ex. : l'utilisation des questionnaires), mais également par des attitudes, comme dans l'exemple présenté ci-haut.

Là où il faut lire l'implicite du texte, là où justement, la réponse est dans l'entre-deux et n'est pas explicitement exprimée dans le texte, où elle doit être déduite de l'information contenue dans le texte, voilà la compréhension que l'on vise mais on a énormément renforcé une attitude en disant « qu'est-ce que tu m'as inventé ? ». Évidemment inventer d'un côté, raisonner sur les données du texte de l'autre, sont deux activités intellectuelles différentes. Bien sûr, on ne veut pas qu'ils jouent à la devinette, on ne veut pas qu'ils inventent des histoires, mais il va bien falloir initier l'idée que peut-être la réponse n'est pas explicitement dans le texte, qu'il faut la construire à partir des données du texte. Alors le «montre-moi où tu l'as pris» s'il est évidemment très adapté à toute une partie de nos questions, celles qui sont les plus littérales, il n'a aucun sens pour les autres. Nous, nous savons bien qu'on ne les pose pas au moment où elles ne sont pas pertinentes, mais eux, le savent-ils ? (Goigoux, 2001)

De la même manière, quand on donne un questionnaire écrit, l'important est que les élèves prennent le risque d'une pensée, d'une écriture et d'une réponse ouvertes à une question ouverte. Or, certains enseignants tablent sur l'importance de bien recopier les mots sans fautes. Cela recentre l'attention des élèves à un autre niveau. Certains élèves anticipent tellement cette norme qu'ils ne répondent pas ce qu'ils seraient capables de penser mais ce qu'ils sont capables d'écrire (Goigoux, 2001). Il y a là un biais introduit par la consigne formulée par l'enseignant, qui renforce une procédure consistant à aller chercher les mots du texte, moins risqués puisqu'on n'a plus qu'à les recopier (*Ibid.*).

2.4.3 *L'apprentissage d'une gestion stratégique, consciente et autorégulée du questionnaire*

Goigoux (2001) souligne l'importance de distinguer les compétences qui permettent de comprendre les textes de celles qui sont sollicitées par le traitement des questionnaires. C'est un préalable pour des pratiques d'enseignement capables d'apprendre aux élèves à construire les compétences qui permettent de traiter stratégiquement ces questionnaires et de les amener à comprendre que ceux-ci servent d'abord et avant tout à améliorer la qualité de leur lecture (et pas seulement à les évaluer).

Beaucoup d'élèves ignorent la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure qu'ils avancent dans un récit, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses informations. (Goigoux, 2000)

Contrairement à ce que pensent parfois leurs enseignants, ils n'ont pas à proprement parler, de problème de mémoire : ils oublient simplement les informations qu'ils ne réussissent pas à relier aux autres éléments de l'écrit au cours de leur lecture (*Ibid.*). Ils ont donc besoin qu'on les aide à comprendre, à « saisir ensemble » et qu'on leur apprenne à organiser les données qu'ils recueillent pour fabriquer une représentation mentale cohérente (Fayol, 2003). Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003) présentent un ensemble d'activités qui visent à apprendre aux élèves à questionner les textes, à traiter les questionnaires en tant que tâches spécifiques dans l'univers scolaire, à développer des procédures de traitement adaptées, à comparer ces procédures et à faire prendre conscience de leur utilité en fonction des contextes, des types de textes et des types de questions, bref à devenir capables d'opérer un traitement stratégique des questionnaires de lecture.

3. DES PISTES DE QUESTIONNEMENT

- Comment expliquer les difficultés présentées par Maxime ? Quels facteurs peuvent être en cause ?
- Comment modifier le rapport des élèves à la lecture ?
- Les élèves passent beaucoup de temps à répondre aux questionnaires (ou à participer à leur correction collective), mais ont-ils appris à le faire ? Leur a-t-on enseigné, par exemple, des compétences stratégiques de relecture ? Comment faire ?

4. UN TRANSFERT POSSIBLE

Les élèves peuvent répondre de façon satisfaisante à un questionnaire, sans avoir compris réellement le texte, ce qui peut les empêcher de se rendre compte qu'ils ne l'ont pas compris (Goigoux, 2001). Si les questionnaires ne semblent pas la solution à privilégier (du moins de façon constante), que peut-on faire ?

UNE ÉCOLE SANS MANUELS SCOLAIRES

1. L'ÉNONCÉ DE LA SITUATION-PROBLÈME

Vous en êtes à vos premières années d'enseignement et vous venez tout juste d'obtenir un contrat dans une classe de 5^e année du primaire. L'école à laquelle vous êtes affecté a fait le choix de travailler sans manuels scolaires. On y valorise l'enseignement de la lecture à partir de la littérature jeunesse, dans une démarche de résolution de problèmes. Ci-dessous se trouve la liste des œuvres auxquelles vous avez accès dans votre classe, la plupart étant présentes en une ou deux copies seulement. Vous possédez un budget pour acheter une vingtaine d'œuvres supplémentaires au besoin.

- Abominable histoire de la poule, L. (Christian Oster – L'École des loisirs 1999)
- Affaire du livre à taches, L' (Paul Cox – Albin Michel 1991)
- Blaise et le château D'Anne Hiversère (Claude Ponti – L'École des loisirs 2004)
- Chaise bleue, La (Claude Boujon – L'École des loisirs 1996)
- Demain les fleurs (Thierry Lenain – Nathan 2000)
- Dents d'acier (Claude Boujon – L'École des loisirs 1990)
- Deux fourmis, Les (Chris Van Allsburg – L'École des loisirs 1990)
- Faim des sept ours nains, La (Émile Bravo – Seuil jeunesse, 2005)
- Fidèles éléphants (Yukio Tsuchiya – Les 400 coups 2001)
- Grand sommeil : enquête de John Chatterton, Le (Yvan Pommaux – L'École des Loisirs 1998)
- Gustave et l'énigme du capitaine Planète (Philippe Girard – La courte échelle 2005)
- Histoire à quatre voix, Une (Anthony Browne – Kaléidoscope 1998)
- Histoires pressées (Bernard Friot – Milan 1999)
- Homme à l'oreille coupée, L' (Jean-Claude Mourlevat – Thierry Magnier 2003)
- Jardin merveilleux, Le (Pavel Cech – Gründ 2005)
- Journal d'un chat assassin (Anne Fine – L'École des loisirs 1997)
- Livre le plus génial que j'ai jamais lu..., Le (Christian Voltz – L'École des loisirs, 2008)
- Marcel la mauviette (Anthony Browne – L'École des loisirs 1993)
- Otto : autobiographie d'un ours en peluche (Ungerer, Tomi – L'École des loisirs 1999)
- Pauvre Verdurette (Claude Boujon – L'École des loisirs 1993)
- Sur l'île des Zertes (Claude Ponti – L'École des loisirs 1999)
- Verte (Marie Desplechin – L'École des loisirs 2007)
- Vieux Thomas et la petite fée (Dominique Demers – Dominique et Compagnie 2000)
- Voyage d'Oregon (Rascal et Louis Joos – L'École des loisirs 1996)
- Yakouba (Thierry Dedieu – Seuil jeunesse 1994)

La directrice vous demande de lui présenter la planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage de la lecture (qui peut s'étaler sur plusieurs semaines, selon l'organisation choisie). Effectuez la planification demandée en mettant en réseau les œuvres que vous possédez et/ou que vous prévoyez acheter (à nommer) et justifiez vos choix. Faites preuve d'un réel souci d'exploiter plusieurs œuvres auxquelles vous avez accès, de rendre vos élèves actifs – livre en main –, et de respecter la philosophie de l'école.

2. LES RENSEIGNEMENTS SUR LA SITUATION-PROBLÈME

2.1 Les compétences visées

- Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (comp.1)
- Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (comp. 3).

2.2 Les objectifs

- Favoriser le développement d'un enseignement de la lecture dans une démarche de résolution de problèmes ; rendre la lecture moins "lisse", obligeant ainsi les élèves à prendre conscience des processus qu'ils activent pour comprendre et à les expliciter.
- Se munir d'outils commentés pour lire les textes, y repérer des objectifs-obstacles (difficultés liés aux textes) et faire son choix.
- Construire des réseaux autour des œuvres; réunir les textes qui posent le même problème de lecture.
- Tenir compte des prescriptions du MÉLS concernant la progression des apprentissages dans le programme de français, volet lecture.

2.3 Les obstacles à franchir

- Difficulté à identifier certains problèmes de lecture (ceux en particulier qui tiennent à la construction des univers et à l'ironie), confusion de problèmes voisins (ceux relatifs à des options de narration), difficulté à dégager les constantes d'un univers d'auteur, etc.
- Difficulté à voir pourquoi de deux regroupements de textes, l'un mettant en scène par exemple, des lapins, l'autre des loups, seul le deuxième présente une utilité cognitive et culturelle, simplement parce que notre culture n'a pas institué le lapin en stéréotype culturel.

2.4 Les concepts envisagés

2.4.1 *La résolution de problèmes en lecture*

Selon Chauveau (2004) et Goigoux (2001), pour apprendre à comprendre, il faut choisir des textes qui posent des problèmes de compréhension-interprétation. Tauveron (2002c) ajoute qu'il ne peut y avoir interprétation que s'il y a choix entre plusieurs hypothèses possibles, c'est-à-dire que l'on admet les lectures plurielles en sanctionnant les contresens. Toutefois, une mise en garde s'impose : ce n'est pas parce qu'un texte littéraire est ouvert qu'il admet toutes les interprétations. C'est ici qu'intervient la compréhension.

Il faut donc créer des situations susceptibles d'exercer les élèves à lier les indices, les données d'un texte, à formuler des hypothèses sur la suite en cours de lecture, à les mettre à l'épreuve de nouvelles informations et donc à opérer des retours en arrière, à intégrer peu à peu un certain nombre de lieux d'incertitude du texte (Tauveron, 2002c). Les situations les plus propices semblent bien être celles qu'on peut qualifier de problématiques, c'est-à-dire celles qui vont casser l'évidence (trompeuse) de la lecture qui réduit l'acte de lire à une pure technique. Elles ont l'avantage d'amener le lecteur à verbaliser les processus qu'il met en œuvre et permettent aux autres d'en avoir un aperçu. C'est ce que Tauveron (2002c) a nommé des "dispositifs fertiles".

2.4.2 Les indicateurs de résistance en lecture et les obstacles cognitifs

Dans une approche de résolution de problèmes, chaque texte présenté aux élèves doit donner lieu à l'analyse de l'obstacle majeur à la compréhension et devrait venir se placer dans un réseau, permettant ainsi de rencontrer plusieurs fois le même obstacle. À ce sujet, Tauveron (2001) a identifié les principaux indicateurs permettant de voir les zones de résistance possibles du texte.

- La construction du récit : paramètre du temps
- Les personnages : leur nombre, leurs relations
- Les liens de causalité
- Le genre et son fonctionnement
- Des modèles inhabituels : contes étrangers...
- L'univers d'un auteur
- Plusieurs niveaux de lecture : le second degré
- Les références, les connaissances

De façon détaillée, voici les principaux obstacles cognitifs identifiés par Tauveron (2001).

- **Saisir la logique des parcours narratifs** : par exemple, saisir le but poursuivi par le ou les personnages. C'est la connaissance du but qui engage les anticipations sur les issues (cf. "La lune doit disparaître" École des Loisirs : quel est le but des voleurs?). Dans la lecture, il est essentiel d'identifier le but du personnage principal.
- **Reconnaître le stéréotype du personnage**, c'est-à-dire l'ensemble des traits et des comportements codifiés qui appartiennent à une culture. Par exemple, le stéréotype de l'avare (collection Bonhomme), avec lequel on peut faire un travail culturel, afin de construire le stéréotype du personnage. Cela peut se faire à partir d'un "réseau de textes" (si l'on fait référence à l'avare, ce sera Picsou, des fables...). On construit alors avec les enfants des oppositions de personnages, en leur demandant comment ils les imaginent, on construit des portraits-robots qui seront les stéréotypes. C'est ce travail qui permettra d'anticiper dans la lecture du texte, d'obtenir des interprétations fines.
- **Surmonter les obstacles psycho-affectifs** (cf. "le poussin noir") en acceptant, par exemple, l'humour noir.
- **Concevoir les relations entre les personnages** : les désignateurs posent problème aux enfants (ex : "son frère..."). Ceux-ci ont du mal à cerner le réseau des personnages, c'est ce qui provoque l'abandon du livre... Les alliances et les oppositions entre les personnages sont difficiles à percevoir. Exemple : si l'enfant considère que voler c'est mal, qu'aider c'est bien, et si le voleur en vient à aider le héros, il sera lu comme opposant au héros...

- **Problèmes liés à la méconnaissance du genre du texte.** Toute oeuvre appartient à un genre, qui constitue un "horizon d'attente". C'est ce qui permet l'expectation. Au-delà du genre du livre, il y a le genre des personnages, le genre des modes de narration, les lieux-types (ex : la forêt...), les formules-types (il était une fois...), les moments-types (le crépuscule...), les expressions-types, les scènes-types (le duel dans le western), etc... Il faut construire culturellement ces genres.
- Les résultats des évaluations d'élèves de 3^e année du primaire mettent en évidence des difficultés de quatre ordres (Couet-Butlen, 2004) :
- *la désignation des personnages* (repérer le nombre de personnages, faire la différence entre personnages présents, personnages évoqués);
 - *les repérages spatio-temporels, la chronologie de l'action;*
 - *le système d'énonciation* (qui parle et à qui s'adresse le texte?);
 - *le repérage des connecteurs logiques et des connecteurs de temps.*

Mentionnons que des textes sont dits résistants – voir un exemple à l'annexe A – lorsqu'ils « conduisent *délibérément* le lecteur à une *compréhension* erronée (présence de leurres qui poussent à la méprise), qu'ils empêchent *délibérément* la *compréhension* immédiate de l'intrigue ou qu'ils posent *délibérément* des problèmes d'interprétation » (Tauveron, 2001). L'enseignant doit donc avoir ces difficultés en tête pour mettre en œuvre des activités.

2.4.3 *Le lien avec le PFÉQ (MEQ, 2001)*

De toute évidence, la mise en réseau d'œuvres littéraires est un moyen privilégié de construire une culture littéraire et de mobiliser des stratégies de lecture, tel que préconisé par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001).

Régulièrement placé en contact avec une diversité de textes présentés sur différents supports médiatiques, l'élève bénéficie du soutien de l'enseignant pour en explorer diverses significations. [...] Pour s'appropriier le contenu des textes ou pour y réagir, il mobilise, outre les stratégies qu'il a apprises, un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement de la langue et l'organisation des textes. [...] Il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre en lisant. Appelé à établir les rapports entre les textes et son expérience, l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle, dans le respect de celle des autres, en plus d'élargir son ouverture au monde. (MEQ, 2001, p.74)

Autrement dit, il s'agit de créer les conditions pour que les élèves associent, dissocient, explicitent, bref, mettent en relation les éléments pour déduire des règles qui seront ensuite stabilisées. Ils comparent les éléments du texte du récit – présence d'un même personnage, similitude de la structure narrative (répétitive notamment), thème récurrent, etc. – pour structurer le socle des références culturelles (genres littéraires, symboles, personnages types) ou identifier des procédés/singularités littéraires. Pour ce faire, l'élève a recours aux différents savoirs essentiels et aux stratégies de lecture que l'on retrouve dans le PFÉQ (MEQ, 2001). Ainsi, chaque lecture est le lieu de réinvestissements de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures, ce qui aide l'élève à accéder à d'autres entrées dans un texte pour expliciter les zones d'ombres, à résoudre un problème posé par un texte par frottement avec d'autres textes. De plus, tel que mentionné d'entrée de jeu, la lecture en réseaux favorise la construction et le partage d'une culture littéraire à l'école, ce qui permet une meilleure compréhension des œuvres.

3. DES PISTES DE QUESTIONNEMENT

- Comment mettre en réseaux les textes auxquels vous avez accès (construire entre eux tous les ponts possibles qui vous paraissent fondamentaux et formateurs) ?
- À partir de quels critères peut-on juger la pertinence d'un réseau littéraire ?

4. UN TRANSFERT POSSIBLE

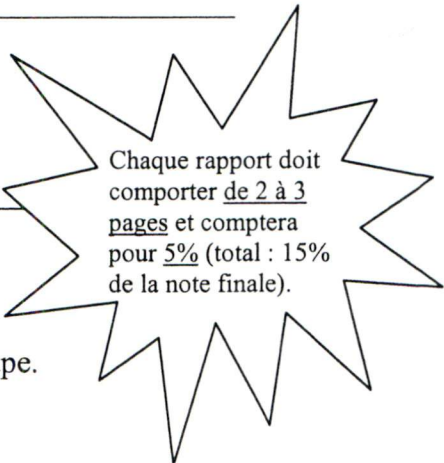
Dans quel ordre allez-vous faire apparaître les œuvres dans le réseau ? On peut choisir de commencer par le texte le plus difficile pour faire servir les autres, plus simples, à l'élucidation du problème posé par le premier, problème éprouvé et soulevé par les élèves eux-mêmes.

ANNEXE B

APP – RAPPORT DE RECHERCHE

Nom : _____

Date : _____

APP – RAPPORT DE RECHERCHE*Titre de la situation-problème :* _____


Chaque rapport doit comporter de 2 à 3 pages et comptera pour 5% (total : 15% de la note finale).

1. Bref résumé du problème, des objectifs et des questions d'étude

En lien direct avec la synthèse transmise par le scribe de votre sous-groupe.

2. Synthèse de l'information recueillie

Présentation du fruit de vos lectures personnelles inspirées par les questions et les objectifs mentionnés précédemment. Mise en relation de ces informations avec les éléments-clés de la situation-problème (faits à prendre en compte, facteurs favorables sur lesquels appuyer l'intervention, facteurs qui peuvent poser obstacle, etc.).

3. Brève analyse critique de l'information recueillie

Regard critique sur les informations lues. Par exemple, lorsqu'on constate des points de vue différents selon les auteurs, il est pertinent de les présenter et de prendre position. Parfois, on peut mettre en doute les informations lues au regard de ce que l'on sait ou de ce que l'on a vécu. Il faut reconnaître les belles découvertes issues de notre recherche, mais également les limites de l'information recueillie. Ceci peut soulever de nouvelles questions, de nouvelles hypothèses. Il est important de les noter puisque cela fait partie de votre démarche de résolution de problèmes.

4. Présentation argumentée des choix : discours / pistes de solution / interventions

En fonction de ce que vous savez (données relatives à la situation-problème, connaissances antérieures, nouvelles informations recueillies), exposez et expliquez ce que vous décidez de dire ou de faire.

5. Références

Nom : _____

Date : _____

APP – RAPPORT DE RECHERCHE

Le rapport de recherche est un compte-rendu de la phase 2 de l'APP qui permet de dresser un portrait global de la démarche ayant mené à la résolution du problème de la façon choisie.

Contenu :

- Résumé du problème, des objectifs et des questions d'étude
- Synthèse structurée des informations recueillies (lectures personnelles) et mise en relation de ces informations avec les éléments-clés de la situation-problème;
- Analyse critique de l'information recueillie, questionnements, hypothèses;
- Présentation argumentée des choix (pistes de solution, interventions) en fonction des données relatives à la situation-problème et des informations recueillies;
- Références de soutien.

Évaluation :

CRITÈRES	APPRÉCIATIONS			
	++ 10	+ 8	± 6	- 4
	APP 1	APP 2	APP 3	
1. Suffisance et pertinence				
➤ Recueille une quantité suffisante d'information qui tient compte des facteurs importants à considérer dans la situation-problème ainsi que des hypothèses et objectifs émis par le sous-groupe.				
2. Rigueur				
➤ Véhicule des informations valables, appuyées par des sources variées.				
➤ Communique dans un langage adéquat avec les termes appropriés.				
3. Clarté				
➤ Traite le problème avec méthode et organise l'information.				
➤ Relie des connaissances antérieures aux nouvelles informations.				
4. Argumentation				
➤ Propose une ou des pistes de solution qui tiennent compte des contraintes de la situation-problème.				
➤ Justifie ses choix.				
5. Esprit critique				
➤ Reconnaît les limites de l'information et des solutions proposées.				
➤ Formule des questionnements.				
ASPECTS NORMATIFS				
-0,5 par erreur à partir de la 4 ^e erreur, jusqu'à concurrence de 20 % de la note finale (orthographe d'usage, grammaticale, syntaxe et vocabulaire)	- ____	- ____	- ____	
3 points pourront être retranchés pour non-respect du contenu exigé	- ____	- ____	- ____	
	/ 50	/ 50	/ 50	
TOTAL	↓	↓	↓	
	/ 5	/ 5	/ 5	

Chaque rapport doit comporter de 2 à 3 pages et comptera pour 5% (total : 15% de la note finale).

ANNEXE C
APP – BILAN DE SÉANCE

Nom : _____

Date : _____

APP – BILAN DE SÉANCE²*Titre de la situation-problème* : _____

Ce bilan permet de faire un bref retour sur les aspects traités lors de la séance d'APP et favorise le développement d'un regard critique sur les notions abordées et les compétences développées. (Ce qui a surpris, ce qui sera retenu, ce qui servira, etc.)

1. BREF RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

2. BILAN COGNITIF DE L'ACTIVITÉ

➤ *Apprentissages (connaissances, savoirs)*

➤ *Développement des compétences (savoir-être, savoir-agir)*

➤ *Démarche de formation continue (questions à approfondir, nouveaux objectifs)*

3. APPRÉCIATION GLOBALE DE L'ACTIVITÉ

² Inspiré de Beaumont (2006).

ANNEXE D
GRILLES D'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS EN APP

GRILLE D'ÉVALUATION EN SITUATION PÉDAGOGIQUE D'APP

Nom de l'étudiant : _____

Date : _____

Personne qui complète l'évaluation

A) L'étudiant B) Le tuteur C) Un pair

Échelle de cotation : (voir VERSO pour des exemples d'indicateurs de performance)

Rôles	2	1,5	1	0
1. EXPERT				
1.1 Compréhension : explique les concepts évoqués de façon satisfaisante; résume en quelques phrases éléments clés de façon structurée				
1.2 Raisonnement : Mobilisation efficace des savoirs antérieurs; fait des liens; reconnaît ses limites; identification des connaissances à acquérir				
2. COMMUNICATEUR				
2.1 Efficacité du dialogue : écoute, pertinence, non-verbal, ouverture, court, clair, complet				
2.2 Niveau de discours : langage compréhensible, utilisation des termes appropriés				
3. COLLABORATEUR				
3.1 Participation : Exprime ses opinions de manière appropriée; attention soutenue				
3.2 Aide au fonctionnement du groupe : Suscite questionnement du groupe; émet des hypothèses valables et constructives				
4. GESTIONNAIRE DE LA PRATIQUE				
4.1 Exécute bien son rôle comme intendant, animateur, scribe, documentaliste, participant, etc.				
5. AGENT DE CHANGEMENT				
5.1 Contribue à l'identification des barrières et facilitateurs au bon fonctionnement du groupe.				
6. PRATICIEN ÉRUDIT				
6.1 Intègre les nouveaux apprentissages; esprit critique; favorise l'apprentissage des autres apprenants				
7. PROFESSIONNEL				
7.1 Ponctualité, assiduité attitude respectueuse et ouverture à la critique				
TOTAL	/ 20			

Commentaires constructifs (indiquez 2-3 éléments à améliorer):

Ce document a été conçu initialement par la Faculté de médecine (CPASS – direction de l'évaluation) et adapté par le Comité pédagogique du Programme d'ergothérapie, Université de Montréal.

ÉCHELLE DE COTATION - DÉTAIL DES INDICATEURS DE PERFORMANCE

	2. ACQUIS	1.5 EN APPRENTISSAGE	1. À AMÉLIORER	0. PROBLÉMATIQUE
1.1 Compréhension	Pensée claire et structurée. Capable d'expliquer de façon synthétique et claire les concepts évoqués	Pensée qui manque parfois de clarté. Capable d'expliquer les concepts évoqués mais manque de synthèse et de clarté.	Pensée peu structurée. Explique peu ou difficilement les concepts évoqués.	Impression de non-compréhension des concepts car n'explique pas ou avec grande difficulté les concepts évoqués. Pensée non-structurée.
1.2 Raisonnement	Fait souvent des liens entre les concepts et les notions des cours précédents. Démonstre de façon constante sa capacité à déduire. Identifie souvent les connaissances à acquérir.	Fait quelquefois des liens entre les concepts et les notions des cours précédents. Démonstre parfois sa capacité à déduire. Identifie parfois les connaissances à acquérir.	Fait peu de liens entre les concepts et les notions des cours précédents. Démonstre rarement sa capacité à déduire. Identifie rarement les connaissances à acquérir.	Ne réfère pas aux notions vues dans les autres cours. Ne participe pas à l'identification des connaissances à acquérir (objectifs d'apprentissage lors de l'aller).
2.1 Efficacité du dialogue	Démontre constamment une attitude d'ouverture, d'écoute avec un non-verbal à propos. Très attentif aux autres. Interventions pertinentes et ciblées.	Démontre habituellement une attitude d'ouverture, d'écoute avec un non-verbal à propos. Pas toujours attentif aux autres. Interventions pertinentes mais souvent centrées sur sa performance individuelle.	Démontre peu ou parfois une attitude d'ouverture, d'écoute avec un non-verbal à propos. Interventions pas toujours pertinentes et souvent centrées sur sa performance individuelle.	Ne démontre pas d'ouverture, écoute inefficace, non-verbal inapproprié, intervention non pertinentes, blessantes pour les autres et toujours centrées sur sa performance individuelle.
2.2 Niveau de discours	Utilise constamment la terminologie appropriée et réfère à la terminologie des modèles de pratique. N'utilise jamais un langage populaire.	N'utilise pas toujours la terminologie appropriée et réfère peu à la terminologie des modèles de pratique. Utilise parfois des expressions populaires plutôt que la terminologie appropriée.	Utilise la terminologie que lorsque très élémentaire et ne réfère pas à la terminologie des modèles de pratique. Utilise souvent des expressions populaires.	Utilise constamment un langage populaire ou inapproprié.
3.1 Participation	Exprime constamment ses opinions de manières appropriées. Attention soutenue (suit la discussion, prend des notes, consulte ses documents, etc.)	Exprime habituellement ses opinions de manières appropriées. Attention habituellement soutenue.	S'exprime rarement ou prend souvent la parole sans laisser les autres s'exprimer. Inattentif (semble ne pas suivre la discussion, ne prend aucune note, ne consulte pas ses documents).	Démontre un manque d'attention ou d'intérêt. Ne modifie pas son comportement malgré la rétroaction.
3.2 Aide au fonctionnement du groupe	Suscite constamment le questionnement du groupe, émet des hypothèses valables et constructives. Initie ou propose des stratégies pour un meilleur fonctionnement de groupe.	Suscite parfois le questionnement du groupe. N'ose pas initier ou proposer des stratégies pour un meilleur fonctionnement de groupe. Cependant, se rend compte des difficultés du groupe.	Suscite peu ou pas le questionnement du groupe OU émet des hypothèses pas toujours valables et constructives. Ne propose jamais de stratégies pour un meilleur fonctionnement de groupe. Semble peu interpellé par le fonctionnement du groupe.	Tient souvent des propos hors d'ordre. Critique le fonctionnement du groupe sans se sentir impliquer dans la mise en place de stratégies pour un meilleur fonctionnement de groupe. S'approprie une place exagérée qui nuit au fonctionnement du groupe.
4.1 Gestion	Exécute bien son rôle comme intendant, animateur, scribe, ou documentaliste. Sait s'ajuster aux exigences des différents rôles.	En apprentissage des différents rôles. Quelques ajustements sont nécessaires. Va chercher de l'aide pour pallier ses difficultés.	Inefficace ou démontre souvent de la difficulté à jouer son rôle. Ne va pas chercher de l'aide pour pallier ses difficultés.	Évite ou refuse de remplir ses fonctions. Répond peu ou pas à la rétroaction.
5.1 Agent de changement	Participation active et constante à l'étape 9 – bilan du déroulement. Souligne ce qui va bien, ce qui ne va pas bien et propose des solutions. Bonne analyse de la situation.	Participation par écoute active à l'étape 9 – bilan du déroulement. Par son non-verbal, semble faire une bonne analyse de la situation mais le partage peu ou pas assez avec le groupe.	Participation par écoute active à l'étape 9 – bilan du déroulement. Par son non-verbal ou son verbal, semble avoir peu compris l'objectif et l'importance du bilan. A des difficultés à saisir ce qu'il faut faire.	Habituellement inactif et passif lors du bilan du déroulement de la séance APP (étape 9). Répond peu ou pas à la rétroaction.
6.1 Praticien érudit	Utilise l'ensemble du matériel didactique et au-delà du matériel suggéré. Démonstre constamment un esprit critique et partage ses sources d'informations de façon appropriée (référence exacte, complète et facile à retrouver pour les autres).	Utilise l'ensemble du matériel didactique suggéré. Démonstre habituellement un esprit critique. Partage ses sources d'informations mais parfois avec maladresse (ne se souvient plus la référence exacte, citation incomplète, difficile à retrouver pour les autres).	Ne réfère qu'au texte de base proposé. Est peu critique envers le contenu du matériel didactique. N'a pas d'autres sources d'information.	Limite ses lectures au strict minimum (ex. partage les lectures avec d'autres et se limite à des résumés). Aucun esprit critique.
7.1 Professionnel	Démontre constamment une attitude respectueuse et une ouverture à la critique. S'ajuste rapidement à la rétroaction et avec maturité. Est toujours ponctuel et assidu.	Démontre une attitude respectueuse et habituellement une ouverture à la critique. S'ajuste plus lentement à la rétroaction. Est ponctuel et assidu sinon justifie toujours ses retards au groupe.	Démontre parfois, par maladresse, un manque de respect. Ouverture plus difficile à la critique. S'ajuste plus lentement à la rétroaction. N'est pas toujours ponctuel et assidu et ne justifie pas ses retards au groupe.	Démontre un manque de respect. N'accepte pas la rétroaction, argumente systématiquement. N'est pas ponctuel et assidu et cumule plus de trois retards ou absence.

Source : Université de Montréal – CPASS de la Faculté de Médecine et Comité pédagogique du Programme d'ergothérapie. (s.d.). Document téléaccessible à l'adresse < <http://eduportfolio.org/portfolios/download/720044/doc/1>>. Consulté le 20 mars 2010.

Évaluation du rendement de l'étudiant aux séances d'APP par le tuteur:
FORMATIVE ou FINALE

Faite par le tuteur au milieu et à la fin du module. Seule l'évaluation finale sera versée au dossier de l'étudiant.

NOM DE L'ÉTUDIANT :		MODULE :			
NOM DU TUTEUR :		GROUPE :			
A. ASSIDUITÉ (L'assiduité et la participation aux séances d'APP sont essentielles.)					
Seul le personnel du Bureau des études médicales de premier cycle peut accorder une absence motivée. Un étudiant obtiendra le rendement général final « Doit remédier certaines lacunes » suivant une absence non motivée ou « Échec » suivant plus d'une absence non motivée.		Pas d'absence non motivée <input type="checkbox"/>	1 absence non motivée <input type="checkbox"/>	> 1 absence non motivée <input type="checkbox"/>	
B. TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET APTITUDES POUR LA COMMUNICATION		Satisfait régulièrement aux attentes	Satisfait sporadiquement aux attentes	Satisfait rarement aux attentes	
1. Détermine les hypothèses à examiner et formule des objectifs d'apprentissage dans tous les domaines					
2. Acquiert de l'information durant la semaine, applique et intègre des connaissances antérieures et nouvelles					
3. Peut aborder les problèmes avec méthode et organiser l'information					
4. Participe au processus de groupe et communique clairement et de façon concise					
5. Travaille harmonieusement avec le groupe, facilite l'apprentissage des autres membres du groupe					
Commentaires sur les forces et les faiblesses par rapport aux aptitudes pour la communication et l'organisation de l'information (Il est attendu que les tuteurs fourniront des commentaires.)					
C. PROFESSIONNALISME		Régulièrement	Sporadiquement	Rarement	
1. Manifeste de l'intérêt et de l'enthousiasme pour l'apprentissage.					
2. Fait preuve d'intégrité, d'honnêteté et de respect envers les autres.					
3. Fait preuve de fiabilité, de responsabilité et d'engagement.					
4. Reconnaît ses limites, demande de l'aide lorsque nécessaire et se démontre réceptif à la rétroaction.					
Commentaires sur les forces et les faiblesses par rapport au professionnalisme. (Il est attendu que les tuteurs fourniront des commentaires.)					
D. RENDEMENT GÉNÉRAL AUX SÉANCES D'APP Le rendement aux séances d'APP est descriptif par rapport au rendement final pour le module.					
<input type="checkbox"/> SATISFAIT AUX ATTENTES (Satisfait régulièrement aux attentes décrites dans les sections A, B et C) <input type="checkbox"/> DOIT REMÉDIER CERTAINES LACUNES (Satisfait sporadiquement aux attentes dans deux catégories ou plus) <input type="checkbox"/> ÉCHEC (Satisfait rarement aux attentes dans N'IMPORTE QUELLE catégorie)					
<p>L'étudiant qui obtient le rendement général final « Doit remédier certaines lacunes » dans deux modules ou plus sera placé en probation interne pour la durée du volet initial (1^{re} et 2^e année). Il revient au comité d'avancement de recommander les mesures correctives nécessaires.</p> <p>Un échec à l'APP entraîne l'échec du module. Dans ce cas, il revient au Comité d'avancement de recommander les mesures correctives nécessaires (répétition de l'année) ou le renvoi de l'étudiant du programme.</p>					
SIGNATURE DU TUTEUR : _____		DATE : _____			
SIGNATURE DE L'ÉTUDIANT : _____		DATE : _____			
<p>La signature de l'étudiant ne constitue pas une renonciation au droit d'appel. L'étudiant doit interjeter appel de l'évaluation d'APP finale dans les 2 semaines ouvrables après la fin du module. Aucun appel ne sera retenu après ce temps. *Une copie des évaluations formative et de fin de module devrait être remise à l'étudiant.</p>					

DIRECTIVES POUR L'ÉVALUATION

Directives pour la section B : TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET APTITUDES POUR LA COMMUNICATION

Un étudiant qui « satisfait régulièrement aux attentes » manifestera les caractéristiques suivantes :

1. Détermine les hypothèses à examiner et formule des objectifs d'apprentissage dans tous les domaines :
L'étudiant reconnaît les facteurs importants à considérer par rapport au problème et formule des objectifs relativement aux domaines biologiques et psychosociaux ainsi que des domaines relatifs à la santé des populations.
2. Acquiert de l'information durant la semaine, applique et intègre des connaissances antérieures et nouvelles
L'étudiant fait de la recherche et étudie les objectifs d'apprentissage en utilisant de la documentation appropriée (plusieurs sources).
Il applique adéquatement ses connaissances antérieures dans les sciences fondamentale et clinique au problème. Il peut discuter de la plupart des questions sans être obligé de consulter ses notes, des manuels ou des sites Web.
3. Peut aborder les problèmes avec méthode et organiser l'information
L'étudiant présente ses pensées avec méthode et organisation. Il peut synthétiser l'information de façon à fournir des sommaires concis et utiles à ses pairs. Il fait preuve de pensée critique dans ses discussions avec les autres.
4. Participe au processus de groupe et communique clairement et de façon concise
L'étudiant contribue de façon constructive aux discussions du groupe. Il manifeste de bonnes aptitudes pour l'écoute et répond clairement aux interventions et aux opinions exprimées par ses pairs.
5. Travaille harmonieusement avec le groupe, facilite l'apprentissage des autres membres du groupe
L'étudiant intervient habilement dans les discussions et évite d'interrompre les autres. Il partage ses connaissances avec les autres.
Il pose des questions pertinentes et aide le groupe à se concentrer sur les facteurs importants pour l'apprentissage.

Directives pour la section C : PROFESSIONNALISME

1. Manifeste de l'intérêt et de l'enthousiasme pour l'apprentissage.
L'étudiant manifeste de l'intérêt à apprendre la matière du module et de l'enthousiasme pour l'apprentissage, y compris de sujets nouveaux et parfois difficiles.
2. Fait preuve d'intégrité, d'honnêteté et de respect envers les autres.
L'étudiant montre qu'il s'adapte à la situation d'apprentissage et sa relation avec ses pairs est marquée par l'honnêteté, l'intégrité ainsi que le respect du point de vue et du style d'apprentissage des autres. Il accorde la priorité au bien du groupe plutôt qu'à ses intérêts personnels.
3. Fait preuve de fiabilité, de responsabilité et d'engagement.
L'étudiant arrive à l'heure, est prêt à commencer à travailler à l'heure et ne dérange pas les autres s'il est en retard ou s'il doit quitter la pièce. Il assume la responsabilité pour son propre apprentissage (y compris en préparant du matériel qu'il partage avec les autres membres du groupe). Il maintient son engagement à l'égard du processus d'apprentissage attendu des séances d'APP.
4. Reconnait ses limites, demande de l'aide lorsque nécessaire et se démontre réceptif à la rétroaction.
L'étudiant accepte d'être corrigé par les autres membres du groupe de même que par le tuteur. Il reconnaît quand il a besoin d'aide et est prêt à la demander. Il réagit positivement lorsqu'on lui offre de l'aide.

DESCRIPTEURS

- RÉGULIÈREMENT:** Se comporte presque toujours correctement, même dans des moments de stress, et peut s'auto corriger en cas d'écart.
- SPORADIQUEMENT:** Parfois incapable d'agir correctement, surtout lorsqu'il est stressé ou que la position qu'il a adoptée est remise en question.
- RAREMENT:** Le comportement de l'étudiant est considéré inapproprié dans la plupart des situations, la plupart du temps, qu'il soit stressé ou non.

v2.4-F

Source : Université d'Ottawa – Faculté de Médecine (2007). Document téléaccessible à l'adresse http://www.medicine.uottawa.ca/Etudiants/MD/GuidePreExternat/assets/documents/guide_pour_le_pre-externat/5_evaluation/PBL%20Evaluation%20policy-fr.pdf. Consulté le 20 mars 2010.



Grille d'évaluation du savoir être par le tuteur

Nom de l'étudiant:

Nom du tuteur :

Unité:

Date:

INSTRUCTIONS :

- INDIQUEZ VOTRE NOM, CELUI DE L'ÉTUDIANT OU DE L'ÉTUDIANTE AINSI QUE LE SIGLE-GROUPE DE L'UNITÉ.
- PAR UNE NOTE DE 0 À 10, ÉVALUEZ LES ÉTUDIANTS ET LES ÉTUDIANTES POUR CHACUN DES CRITÈRES A À E, SELON LE BARÈME :

10 PERFORMANCE EXCEPTIONNELLE	6 PERFORMANCE ACCEPTABLE	2 PERFORMANCE INACCEPTABLE
9 EXCELLENTE PERFORMANCE	5 PERFORMANCE LÉGÈREMENT INSUFFISANTE	1 PERFORMANCE ENTièrement INACCEPTABLE
8 TRÈS BONNE PERFORMANCE	4 PERFORMANCE INSUFFISANTE	0 AUCUNE ÉVIDENCE DE PERFORMANCE
7 BONNE PERFORMANCE	3 PERFORMANCE TRÈS INSUFFISANTE	

VOUS POUVEZ UTILISER LES SOUS-CRITÈRES LISTÉS.
- INDIQUEZ, SOUS LA RUBRIQUE « COTE GLOBALE DE L'ENSEIGNANT POUR... » LE RÉSULTAT DE VOTRE ÉVALUATION SOUS LA FORME D'UN NOMBRE (E.G. 8,3/10). LA COTE ATTRIBUÉE PAR LES AUTRES ÉTUDIANTS SERA CALCULÉE À PARTIR DES QUESTIONNAIRES REMIS PAR LES ÉTUDIANTS.

Note de 0 à 10

A) Contribution à l'efficacité du groupe

L'étudiant démontre son intérêt et son implication pour le travail du groupe en:

participant de façon active à la discussion en groupe

aidant le groupe à se centrer sur la tâche à accomplir

remplissant adéquatement le rôle qui lui est attribué lors du tutorial et en s'acquittant des tâches qui y sont rattachées

L'étudiant démontre une capacité à organiser les données qu'il a colligées

L'étudiant participe de façon active à la prise de décision en:

prenant en considération les interventions de ses collègues

sachant recevoir les critiques et en pouvant construire à partir de celles-ci

L'étudiant contribue à la résolution des conflits au sein du groupe

Cote globale pour A)

Cote de L'ENSEIGNANT

/10

* COTE ATTRIBUÉE PAR LES AUTRES ÉTUDIANTS

/10

Note de 0 à 10

B) Autonomie

L'étudiant démontre une capacité à bien gérer son temps en:

contribuant au bon déroulement du tutorial à l'intérieur de la période de temps prévue

ayant effectué son travail préalable avant de se présenter à la seconde partie du tutorial

L'étudiant démontre de l'initiative et de l'autonomie

L'étudiant fait preuve de créativité et d'originalité lors du tutorial

Cote globale pour B)

COTE DE L'ENSEIGNANT

/10

C) Raisonnement et responsabilité scientifique		Note de 0 à 10
L'étudiant démontre une préoccupation de la rigueur des informations qui sont véhiculées dans le groupe		_____
L'étudiant démontre une capacité à justifier son argumentation et à en connaître les limites		_____
L'étudiant tient compte des implications et de la portée de sa prise de décision, de son jugement et/ou de ses recommandations		_____
L'étudiant démontre une capacité à:		_____
cerner la problématique		_____
identifier les informations nécessaires		_____
classer et hiérarchiser celles qui sont pertinentes		_____
faire une synthèse des informations recueillies		_____
formuler des questionnements, des hypothèses		_____
contribuer à la vérification des hypothèses		_____
L'étudiant démontre une capacité à porter un jugement critique		_____
Cote globale pour C)	<i>COTE DE L'ENSEIGNANT</i>	/10
	<i>* COTE ATTRIBUÉE PAR LES AUTRES ÉTUDIANTS</i>	/10

D) Développement personnel et implication sociale		Note de 0 à 10
L'étudiant démontre une attitude active face à sa formation en:		_____
manifestant de la curiosité et de l'enthousiasme		_____
reconnaissant la diversité des approches pour aborder un problème ou une situation		_____
considérant la dimension éthique		_____
L'étudiant a été capable de s'intégrer à des équipes de travail		_____
L'étudiant fait preuve de leadership		_____
L'étudiant a acquis les connaissances de l'unité		_____
Cote globale pour D)	<i>COTE DE L'ENSEIGNANT</i>	/1
	<i>* COTE ATTRIBUÉE PAR LES AUTRES ÉTUDIANTS</i>	/1

E) Assiduité		Note de 0 à 10
L'étudiant démontre une attitude active face à sa formation en:		_____
étant présent aux rencontres et		_____
en faisant preuve de ponctualité		_____
Cote globale pour E)	<i>COTE DE L'ENSEIGNANT</i>	/1
	<i>* COTE ATTRIBUÉE PAR LES AUTRES ÉTUDIANTS</i>	/1

COMMENTAIRES

Grille d'évaluation du savoir être par les pairs

Nom de l'étudiant évaluateur:													
Unité:	Date:												
<p>Consignes :</p> <p>1. INDIQUEZ VOTRE NOM ET LE SIGLE-GROUPE DE L'UNITÉ.</p> <p>2. ÉVALUEZ VOS CONFRÈRES ET CONSOEURS POUR CHACUN DES CRITÈRES EN INSCRIVANT UNE NOTE ENTRE 0 ET 10, SELON LE BARÈME :</p> <table border="0"> <tr> <td>10 PERFORMANCE EXCEPTIONNELLE</td> <td>6 PERFORMANCE ACCEPTABLE</td> <td>2 PERFORMANCE INACCEPTABLE</td> </tr> <tr> <td>9 EXCELLENTE PERFORMANCE</td> <td>5 PERFORMANCE LÉGÈREMENT INSUFFISANTE</td> <td>1 PERFORMANCE ENTIÈREMENT INACCEPTABLE</td> </tr> <tr> <td>8 TRÈS BONNE PERFORMANCE</td> <td>4 PERFORMANCE INSUFFISANTE</td> <td>0 AUCUNE ÉVIDENCE DE PERFORMANCE</td> </tr> <tr> <td>8 BONNE PERFORMANCE</td> <td>3 PERFORMANCE TRÈS INSUFFISANTE</td> <td></td> </tr> </table> <p>AFIN DE VOUS GUIDER DANS L'ÉVALUATION, UNE LISTE DE SOUS CRITÈRES A ÉTÉ AJOUTÉE.</p> <p>3. L'ÉVALUATION QUE VOUS DEVEZ EFFECTUER NE DOIT PAS ÊTRE COMPARATIVE ENTRE CHACUN DE VOS CONFRÈRES ET CONSOEURS</p>		10 PERFORMANCE EXCEPTIONNELLE	6 PERFORMANCE ACCEPTABLE	2 PERFORMANCE INACCEPTABLE	9 EXCELLENTE PERFORMANCE	5 PERFORMANCE LÉGÈREMENT INSUFFISANTE	1 PERFORMANCE ENTIÈREMENT INACCEPTABLE	8 TRÈS BONNE PERFORMANCE	4 PERFORMANCE INSUFFISANTE	0 AUCUNE ÉVIDENCE DE PERFORMANCE	8 BONNE PERFORMANCE	3 PERFORMANCE TRÈS INSUFFISANTE	
10 PERFORMANCE EXCEPTIONNELLE	6 PERFORMANCE ACCEPTABLE	2 PERFORMANCE INACCEPTABLE											
9 EXCELLENTE PERFORMANCE	5 PERFORMANCE LÉGÈREMENT INSUFFISANTE	1 PERFORMANCE ENTIÈREMENT INACCEPTABLE											
8 TRÈS BONNE PERFORMANCE	4 PERFORMANCE INSUFFISANTE	0 AUCUNE ÉVIDENCE DE PERFORMANCE											
8 BONNE PERFORMANCE	3 PERFORMANCE TRÈS INSUFFISANTE												
<p>CRITÈRE : Contribution à l'efficacité du groupe</p> <p>Sous-critères : L'étudiant démontre son intérêt et son implication pour le travail du groupe en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - participant de façon active à la discussion en groupe - aidant le groupe à se centrer sur la tâche à accomplir - remplissant adéquatement le rôle qui lui est attribué lors du tutorial et en s'acquittant des tâches qui y sont rattachées <p>L'étudiant démontre une capacité à organiser les données qu'il a colligées. L'étudiant participe de façon active à la prise de décision en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prenant en considération les interventions de ses collègues - sachant recevoir les critiques et en pouvant construire à partir de celles-ci <p>L'étudiant contribue à la résolution des conflits au sein du groupe</p>													
<p>CRITÈRE : Raisonnement et responsabilité scientifique</p> <p>Sous-critères : L'étudiant démontre une préoccupation de la rigueur des informations qui sont véhiculées dans le groupe</p> <p>L'étudiant démontre une capacité à justifier son argumentation et à en connaître les limites</p> <p>L'étudiant tient compte des implications et de la portée de sa prise de décision, de son jugement et/ou de ses recommandations</p> <p>L'étudiant démontre une capacité à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cerner la problématique - identifier les informations nécessaires, classer et hiérarchiser celles qui sont pertinentes - faire une synthèse des informations recueillies - formuler des questionnements, des hypothèses - contribuer à la vérification des hypothèses <p>L'étudiant démontre une capacité à porter un jugement critique</p>													
<p>CRITÈRE : Développement personnel et implication sociale</p> <p>Sous-critères : L'étudiant démontre une attitude active face à sa formation en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifestant de la curiosité et de l'enthousiasme - reconnaissant la diversité des approches pour aborder un problème ou une situation considérant la dimension éthique. L'étudiant a été capable de s'intégrer à des équipes de travail <p>L'étudiant fait preuve de leadership</p> <p>L'étudiant a acquis les connaissances de l'unité</p>													
<p>CRITÈRE : Assiduité</p> <p>Sous-critères : L'étudiant démontre une attitude active face à sa formation en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - étant présent aux rencontres et - en faisant preuve de ponctualité 													

ANNEXE E

APP – GRILLES D'AUTO ET DE CO-ÉVALUATION

Nom : _____

Date : _____

APP – ÉVALUATION³ de la contribution personnelle de l'étudiant(e) au travail du sous-groupe collaboratif

En utilisant les indicateurs ci-contre, inscrivez votre niveau d'appréciation concernant votre participation au travail d'équipe. Ensuite, le tuteur appréciera à son tour votre contribution.

APPRÉCIATIONS			
++	+	±	-
5	4	3	2

CRITÈRES	Personne qui complète l'évaluation	
	L'étudiant(e)	Le tuteur
A) Contribution à l'efficacité du sous-groupe		
1. J'ai fait suffisamment de démarches personnelles pour obtenir des informations nouvelles avant de me présenter à la phase 3.		
2. J'ai expliqué de façon claire et synthétique mes propos en portant attention à mon niveau de langage.		
3. J'ai participé aux discussions de mon équipe de façon active (émis des hypothèses, fait des liens, formulé des objectifs, etc.).		
4. J'ai suscité le questionnement du sous-groupe en faisant preuve d'esprit critique.		
5. J'ai été capable d'exprimer mon opinion, de reconnaître mes limites, de recevoir les critiques et de m'ajuster lorsque nécessaire.		
6. Je me suis porté volontaire et j'ai rempli adéquatement le ou les rôles qui m'ont été confiés.		
B) Professionnalisme		
7. J'ai été présent(e) aux rencontres et j'ai fait preuve de ponctualité.		
8. J'ai montré de l'intérêt et de l'enthousiasme pour l'apprentissage.		
9. J'ai fait preuve d'une attitude respectueuse et constructive.		
10. J'ai démontré de l'initiative et de l'autonomie.		
TOTAL	/50	/50
		↓
	Note finale :	/5

L'honnêteté est un critère essentiel à la démarche d'autoévaluation de l'étudiant ou de l'étudiante. Le tuteur pourra, s'il le juge nécessaire, discuter de cette autoévaluation formative avec l'étudiant ou l'étudiante. La note attribuée par le tuteur comptera pour 5% de la note finale.

³ Inspiré de Beaumont (2006) ainsi que de l'UQAM, l'Université de Montréal et l'Université d'Ottawa – faculté de médecine (2007).

Nom de l'évaluateur : _____

Date : _____

APP – COÉVALUATION⁴
Contribution d'un pair au travail du sous-groupe collaboratif

En utilisant les indicateurs ci-dessous, inscrivez votre niveau d'appréciation concernant la participation d'un pair au travail d'équipe.

Nom du pair évalué : _____

APPRÉCIATIONS			
++	+	±	-
5	4	3	2

CRITÈRES	
A) Contribution à l'efficacité du sous-groupe	
1. Fait suffisamment de démarches personnelles pour obtenir des informations nouvelles avant de se présenter à la phase 3.	
2. Expliqué de façon claire et synthétique ses propos en portant attention à son niveau de langage.	
3. Participé aux discussions de son équipe de façon active (émis des hypothèses, fait des liens, formulé des objectifs, etc.).	
4. Suscité le questionnement du sous-groupe en faisant preuve d'esprit critique.	
5. Été capable d'exprimer son opinion, de reconnaître ses limites, de recevoir les critiques et de s'ajuster lorsque nécessaire.	
6. Rempli adéquatement le ou les rôles qui lui ont été confiés après s'être porté volontaire.	
B) Professionnalisme	
7. Été présent(e) aux rencontres et a fait preuve de ponctualité.	
8. Montré de l'intérêt et de l'enthousiasme pour l'apprentissage.	
9. Fait preuve d'une attitude respectueuse et constructive.	
10. Démontré de l'initiative et de l'autonomie.	
TOTAL	/50
Commentaires	

L'honnêteté est un critère essentiel à la démarche de coévaluation de l'étudiant ou de l'étudiante. Le tuteur pourra, s'il le juge nécessaire, discuter de cette coévaluation formative avec l'étudiant ou l'étudiante. La note attribuée par le tuteur (annexe 3) comptera pour 5% de la note finale.

⁴Inspiré de Beaumont (2006) ainsi que de l'UQAM, l'Université de Montréal et l'Université d'Ottawa – faculté de médecine (2007).

ANNEXE F
GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS

Expérimentation de l'APP dans le cours FRP 333
Projet de recherche de Lisa Fortier, étudiante à la M.A.

RÉCIT MOTIVATIONNEL

La personne peut-elle nous raconter comment elle anticipait cette expérience d'APP, et comment la « réalité » a correspondu ou pas à ce qu'elle anticipait?

La personne peut-elle nous raconter comment elle a vécu cette expérience sur le plan de la motivation?

- R : variations de la motivation**
- R : lien de la motivation avec la situation-problème**
- R : lien de la motivation avec l'évolution du cours**

RÉCIT DE PARCOURS

La personne peut-elle nous raconter comment s'est déroulée sa démarche de résolution de problèmes et comment cette démarche a évolué?

- R : méthodes de travail**
- R : changements en cours**
- R : rencontre de limites**

La personne peut-elle nous parler de son expérience en termes de difficultés rencontrées et, le cas échéant, des solutions trouvées?

- R : obstacles psychologiques (nouveau, anxiété, etc.)**
- R : temps pour compléter**

La personne peut-elle nous parler de son parcours dans le cours FRP 333 sous forme d'APP en lien avec les autres étudiants et le tuteur?

- R : différentes phases de l'APP (solitude vs communauté de recherche)**
- R : contribution personnelle au fonctionnement du groupe**
- R : contribution du tuteur**
- R : communication**

La personne peut-elle nous parler de son parcours dans le cours FRP 333 sous forme d'APP en rapport avec son expérience intérieure?

- R : perception d'elle-même avant et après**
- R : modification de la confiance en soi**

RÉCIT ACADÉMIQUE / PROFESSIONNEL

La personne peut-elle nous parler de son expérience relativement à ce qu'elle a appris ou approfondi en termes de savoirs et d'aptitudes ?

R : connaissances liées à l'enseignement de la lecture

R : ressources disponibles

R : persistance de points incompris en fin de parcours

La personne peut-elle nous parler de son expérience en lien avec son acquisition de compétences?

R : plus ou moins grande utilité

R : aptitudes nécessaires, puis développées

R : méthodologie

R : métacognition

La personne peut-elle nous parler de son expérience de la théorie en lien avec la pratique ou avec ses objectifs professionnels?

R : transfert théorie-pratique (mémorisation et réutilisation ultérieure)

R : stages

La personne peut-elle nous exprimer en quoi l'APP la prépare mieux ou moins bien qu'un cours plus « traditionnel » à son entrée sur le marché du travail?

R : responsabilisation / autonomie

R : travail d'équipe

R : compétences professionnelles

R : résolution de problèmes

ANNEXE G

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AU FORMATEUR

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AU FORMATEUR

Expérimentation de l'APP dans le cours FRP 333
 Projet de recherche de Lisa Fortier, étudiante à la M.A.

RÉCIT MOTIVATIONNEL

La personne peut-elle nous raconter comment elle anticipait cette expérience d'APP, et comment la « réalité » a correspondu ou pas à ce qu'elle anticipait?

La personne peut-elle nous raconter comment les étudiants ont vécu cette expérience sur le plan de la motivation?

- R : variations de la motivation**
- R : lien de la motivation avec la situation-problème**
- R : lien de la motivation avec l'évolution du cours**

RÉCIT DE PARCOURS

La personne peut-elle nous raconter comment s'est déroulée la démarche de résolution de problèmes des étudiants et comment cette démarche a évolué?

- R : méthodes de travail**
- R : changements en cours**
- R : rencontre de limites**

La personne peut-elle nous parler de cette expérience en termes de difficultés rencontrées par les étudiants et, le cas échéant, des solutions trouvées?

- R : obstacles psychologiques (nouveau, anxiété, etc.)**
- R : temps pour compléter**

La personne peut-elle nous parler de l'aisance des étudiants avec l'APP tout au long du parcours?

- R : à travailler en petits groupes**
- R : à évaluer leurs propres performances (auto-évaluation)**
- R : à évaluer leurs pairs**

La personne peut-elle nous raconter comment s'est déroulée sa démarche de tutorat et comment cette démarche a évolué?

- R : accompagnement des étudiants**
- R : changements en cours**
- R : rencontre de limites**

La personne peut-elle nous parler de cette expérience en termes de travail d'équipe vécu par les étudiants?

- R : différentes phases de l'APP (solitude vs communauté de recherche)**
- R : contribution personnelle de chacun au fonctionnement du groupe**
- R : communication**
- R : respect**
- R : enrichissement des propositions individuelles**
- R : globalisation (plutôt que la compétition)**

RÉCIT ACADÉMIQUE / PROFESSIONNEL

La personne peut-elle nous parler de cette expérience relativement à ce qu'elle estime que les étudiants ont appris ou approfondi en termes de savoirs et d'aptitudes ?

- R : connaissances liées à l'enseignement de la lecture**
- R : ressources disponibles**
- R : persistance de points incompris en fin de parcours**

La personne peut-elle nous parler de cette expérience en lien avec le développement des compétences professionnelles des étudiants?

- R : aptitudes nécessaires, puis développées**
- R : méthodologie, recherche**
- R : résolution de problèmes**
- R : travail d'équipe et communication**
- R : pensée critique**
- R : métacognition**
- R : responsabilisation et autonomie**

La personne peut-elle nous exprimer en quoi, suite à l'expérience vécue, l'APP est une approche qui permet ou non aux étudiants d'avoir un plus grand sentiment de contrôle?

- R : apprentissage actif**
- R : besoins, objectifs d'apprentissage**
- R : personnalisation des apprentissages**

La personne peut-elle nous exprimer en quoi, à la suite de l'expérience vécue, l'APP est une approche compatible ou non avec le cours FRP 333?

ANNEXE H
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Étudiants du BEPP de l'UdeS inscrits au cours FRP 333 à la session d'automne 2010

Expérimentation de l'apprentissage par problèmes (APP) en formation initiale pour développer les compétences professionnelles des enseignants au primaire

Lisa Fortier, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.)

Sous la direction de Godelieve Debeurme, Faculté d'éducation

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Veuillez lire attentivement les informations qui suivent et, si nécessaire avant de signer, n'hésitez pas à poser des questions aux personnes-ressources identifiées au verso.

En quoi consiste ce projet?

Dans le contexte de la volonté d'améliorer la formation initiale des enseignants afin que ces derniers soient plus aptes à affronter les défis et favoriser la réussite des élèves, particulièrement en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture, les écrits recensés nous laissent croire que l'expérimentation de l'apprentissage par problèmes (APP) constitue une piste de recherche prometteuse. Ainsi, l'objectif principal de ce projet de recherche est de **décrire les bénéfices de l'APP perçus par les étudiants et la chargée de cours, particulièrement en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles, ainsi que les difficultés rencontrées**. Pour ce faire, deux sous-objectifs s'imposent, soit construire des situations-problèmes selon l'APP et le contenu d'un cours de didactique du français du programme de BEPP, puis mettre en place l'APP dans le cours FRP 333 à la session d'automne 2010 auprès d'un groupe d'étudiants de troisième année du BEPP.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à

- 1) remettre à la chercheuse le bilan de séance que vous serez invité(e) à compléter après chaque activité d'APP réalisée dans le cadre du cours FRP 333 auquel vous êtes inscrite ou inscrit (un calendrier de collecte sera remis au début de la session d'automne 2010);
- 2) accorder une entrevue individuelle d'environ une heure à la chercheuse au terme de la session d'automne 2010.

Vous pouvez accepter de participer seulement à un de ces deux volets de la collecte de données. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à l'entrevue, soit environ une heure.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par des codes numériques apposés sur les bilans de séance recueillis de façon anonyme et par des noms fictifs attribués aux participants aux entrevues. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés via un mémoire de fin d'étude. Les bilans de séance recueillis seront conservés sous clé à l'Université de Sherbrooke dans le bureau de la chargée de cours associée à notre projet. L'enregistrement numérique et la transcription des entrevues seront conservés dans un fichier informatique protégé

par un mot de passe et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse ainsi que sa directrice de recherche. Ces deux personnes auront également accès aux bilans de séances et il en va de même pour la chargée de cours puisqu'il s'agit d'un outil d'évaluation utilisé dans le cadre de ce cours. Les données seront détruites au plus tard en 2012 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non** à la collecte des données, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus dans le cadre du cours FRP 333 à la session d'automne 2010.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà de l'inconvénient de temps lié à une entrevue individuelle, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'utilisation de l'APP dans le cadre de la formation initiale des enseignants au primaire en lien avec le développement des compétences professionnelles est le principal bénéfice prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer par courriel avec moi [Lisa.Fortier@USherbrooke.ca] ou avec ma directrice de recherche [Godelieve.Debeurme@USherbrooke.ca].

Lisa Fortier, 7 septembre 2010

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Expérimentation de l'apprentissage par problèmes en formation initiale pour développer les compétences professionnelles des enseignants au primaire**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

<input type="checkbox"/>	<i>J'accepte que mes bilans de séances, complétés au terme de chaque activité d'APP dans le cadre du cours FRP 333 à la session d'automne 2010, soient recueillis par la chercheuse.</i>
<input type="checkbox"/>	<i>J'accepte d'accorder une entrevue individuelle à la chercheuse au terme de la session d'automne 2010.</i>

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____ Date : _____

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à Lisa Fortier.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.