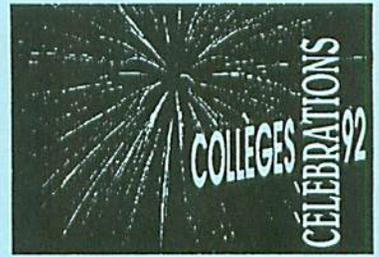


Actes du Congrès
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92
Conference Proceedings



MONTRÉAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

**Un cours-laboratoire transdisciplinaire d'intégration
des apprentissages en sciences humaines**

par

Irène LIZOTTE et Suzanne LAURIN,
enseignantes
Cégep André-Laurendeau
(Québec)

Atelier 3C30

*Collèges
créateurs d'avenir*

*Colleges
creators of the future*



Association des collèges
communautaires du Canada



Association québécoise de
pédagogie collégiale

UN COURS-LABORATOIRE TRANSDISCIPLINAIRE D'INTEGRATION DES APPRENTISSAGES EN SCIENCES HUMAINES

par Irène Lizotte et Suzanne Laurin,
enseignantes au cégep André-Laurendeau, Lasalle (Québec)

A l'hiver 1992, un groupe de vingt-deux élèves finissants du programme de sciences humaines ont suivi un cours expérimental « d'intégration des apprentissages » selon une approche transdisciplinaire. La communication du 27 mai dernier visait à présenter les conditions et les résultats de cette expérience pédagogique réalisée dans le cadre d'une recherche PAREA . Le but de cette recherche était de favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves finissants du programme de sciences humaines. Pour ce faire, nous devons élaborer un modèle transdisciplinaire d'intégration des apprentissages, construire une approche pédagogique adaptée et expérimenter ce modèle sous la forme d'un cours-laboratoire.

Lors de la communication, nous venions tout juste de terminer le cours. Après avoir brièvement présenté les objectifs de la recherche, le modèle et les concepts utilisés¹, nous avons axé notre présentation sur le récit de l'expérience du cours, organisé en trois étapes: l'initiation à la méthode d'intégration, l'acquisition et la maîtrise de la méthode d'intégration. Pour chacune de ces étapes, nous avons exposé les objectifs visés et le contenu du cours; en nous appuyant sur des exemples concrets en classe, sur les commentaires et les réactions des élèves nous avons dégagé la dynamique d'ensemble du cours et présenté les observations et les questions qui nous semblaient pertinentes. Toutefois, l'analyse et l'interprétation restant à faire, le contenu de cette communication a surtout été descriptif.

Entre le moment de cette communication et le moment où nous avons rédigé cet article, plus de deux mois se sont écoulés. Durant ce temps, nous avons fait l'analyse de nos données et rédigé le rapport de recherche². L'article que nous soumettons aujourd'hui est extrait du chapitre quatre de ce rapport. Il correspond en gros au contenu de la communication. Les citations d'élèves³ illustrant notre propos ont été ajoutées.

L'EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

Comment s'est déroulé le cours-laboratoire d'intégration des apprentissages? Qu'avons-nous proposé aux élèves et comment ont-ils réagi? Quelles observations et questions de recherche sont apparues durant l'expérience?

Les trois parties du texte correspondent aux trois grandes étapes du cours: du 1er au 4e cours, l'élève s'initie à la méthode d'intégration; du 5e au 11e cours, il travaille l'acquisition de la méthode et du 12e au 15e cours, il témoigne de sa maîtrise de la méthode d'intégration.

Nous présenterons ici l'essentiel des objectifs poursuivis et des activités réalisées pour chacune de ces étapes. Au terme de chacune des étapes, nous décrirons le plus fidèlement possible les observations notées, les questions soulevées par l'expérience, les réactions des élèves et les interventions des professeurs.

Le récit de l'expérience pédagogique constitue la matière brute qui devra être analysée et interprétée. Toutefois, l'analyse est un processus qui s'amorce en cours d'expérience par la confrontation de nos pré-supposés théoriques avec le réel. Le récit de l'expérience devrait pouvoir rendre compte de cette dynamique qui s'amorce et dont l'analyse sera approfondie ultérieurement.

¹ En ce qui concerne le modèle d'intégration et les principaux concepts reliés à l'intégration des apprentissages, voir Laurin et Lizotte, *Un cours-laboratoire d'intégration des apprentissages en sciences humaines*, Actes du colloque de l'AQPC, 1991.

² Ce rapport est disponible depuis septembre 92. On peut en obtenir des exemplaires en s'adressant à la Direction des services pédagogiques du cégep André-Laurendeau.

³ Pour respecter la confidentialité des propos, les prénoms des élèves sont fictifs.

1. INITIATION A LA METHODE D'INTEGRATION (1er au 4e cours)

Quels sont les objectifs de cette première étape de la démarche d'intégration? Nous demandons d'abord aux élèves:

- d'identifier leur milieu d'insertion et les compétences requises pour y évoluer
- de commencer le processus de retour sur leurs acquis de formation
- de choisir leur projet d'intégration
- de prendre conscience de leur démarche

Pour y arriver, les élèves doivent réaliser des exercices en classe durant les trois premières semaines. Ces exercices sont axés sur l'écriture. Dans l'acte même d'écrire, l'élève enclenche un ensemble d'opérations qui favorisent l'intégration. Pour cette raison, nous avons demandé aux élèves de tenir un journal de bord hebdomadaire. C'est principalement par l'écriture que l'élève atteindra l'objectif de prendre conscience de sa démarche.

En quoi consistent ces exercices? Il s'agit d'exercices exploratoires, réalisés de façon intuitive et spontanée d'abord, à partir de phrases-clés comme: « Je m'imagine dans cinq ans », « Qu'est-ce que j'ai besoin de connaître et de faire pour y arriver? », « Qu'est-ce que j'ai appris au cégep? », « Quels projets ai-je envie de réaliser? ». Généralement, ces exercices sont réalisés individuellement d'abord. Selon le cas, la mise en commun se fait en petites équipes ou en plénière.

Nous leur avons demandé de lire deux textes: celui de l'allocation de Claude Corbo au colloque des sciences humaines (1989) « Les sciences humaines au collégial et les attentes de l'université et de la société », et un texte que nous leur avons préparé, à partir de lectures faisant état des tendances futures de la société. Ces deux textes sont contenus dans le cahier d'intégration remis à chaque élève au premier cours. Ce cahier comprend aussi l'ensemble des consignes pour l'élaboration, la réalisation et la communication du projet d'intégration, la rédaction du journal de bord et la préparation aux rencontres de tutorat. Il contient enfin les critères d'évaluation de la démarche des élèves. Toutes les autres lectures des élèves seront reliées à leur projet.

A la quatrième semaine, une première rencontre de tutorat sert à vérifier l'ancrage du projet chez l'élève et son potentiel intégrateur. L'élève remet un avant-projet écrit. Dans ce texte, il formule un projet, précise ses objectifs et démontre la faisabilité du projet dans les conditions du cours; il doit montrer à quelles grandes questions de société son projet est relié.

Le temps accordé à chaque élève en tutorat est d'environ une demi-heure. Les exigences quant à la préparation de l'élève pour ces rencontres sont très précises. Un élève qui se présente sans préparation écrite doit retourner « faire ses devoirs ». C'est une question d'efficacité et de respect.

A la fin de cette étape, quels projets se sont donnés les élèves du groupe? Le tableau ci-dessous en donne un aperçu. On observe des recoupements dans le choix des sujets. Les élèves expriment à travers leurs sujets le désir de connaître le programme ou la profession choisie, le désir d'expérimenter le monde de l'enseignement, le désir de voyager et le désir d'enquêter sur des questions qui les préoccupent comme la sexualité des jeunes, la prostitution, l'avenir du Québec, etc. Leurs préoccupations sont à la fois individuelles et sociales. A l'exception de deux équipes formées de deux élèves, les projets ont été réalisés individuellement. Le choix de ces projets a été définitivement arrêté après la première rencontre de tutorat. Aucun projet n'a été refusé mais presque tous ont été retravaillés pour satisfaire aux exigences du cours. Le choix du projet était donc l'aboutissement d'un travail de réflexion, d'une évolution pour la majorité des élèves. Seuls quatre élèves avaient une idée bien précise de leur projet dès le premier cours. Aucun élève ne modifiera son choix après cette rencontre de tutorat.

1.1. OBSERVATIONS ET QUESTIONS

Durant cette étape, nous constatons d'abord que les acquis de formation identifiés spontanément par les élèves pendant les exercices sont des habiletés et des attitudes. Ils ne font pas directement référence aux connaissances apprises.

Moi ce que j'ai acquis ici, c'est le goût d'apprendre. J'ai toujours voulu apprendre, mais au secondaire, l'attitude des profs et l'ambiance générale des cours, c'était pas une ambiance pour apprendre. Puis je suis arrivé ici et en voyant les autres élèves, la plupart sont intéressés aux cours, tu apprends et tu aimes ça apprendre et puis tu es dans un domaine que tu aimes. J'ai appris à aimer étudier, à aimer venir à l'école...
(Philippe, 2e cours)

*Moi depuis que je suis au cégep, j'ai appris à me servir de mon passé du côté positif. (Claude, 2e cours)
J'ai acquis ou développé un esprit de synthèse dans la rédaction de mes textes et de mes travaux. (Justine, journal de bord, 1er cours)*

Quand je suis entrée au cégep, tout était évident et à mesure que j'avais des cours... finalement ça marche pas de même. J'ai découvert la complexité des affaires. Maintenant, y a ben des choses qui se passent avant que je dise que ça a pas d'allure! (Carla, 2e cours)

Les projets des élèves

Nom	Titre du projet d'intégration
Nadine	* Itinéraire de voyage en Allemagne
Carmelle	* La dévalorisation des sciences humaines : perception des élèves du secondaire
Marcel	* Itinéraire de voyage en Europe
Michel	** { Itinéraire de voyage au Mexique
Melissa	
Patrice	* { Rédaction d'un roman
Émilie	
Philippe	* Essai sur le projet de société après l'indépendance
Natacha	** Etude du métier de professeur par un stage d'observation
Line	* La sexualité chez les jeunes de 1e et 5e secondaire
Carla	** Les causes du décrochage scolaire
André	* Participation au concours Critère: Est-ce que le développement des sciences et des technologies constitue un progrès et une libération pour l'humanité
Myriam	** La profession de sexologue
Justine	** Élaboration d'un plan d'entraînement pour le ski nautique
Josiane	** Étude comparative de la perception des professeurs et des élèves face aux difficultés en français
Stéphane	* Choisir mon orientation professionnelle : pompier ou professeur d'éducation physique
Valérie	* Conception d'un centre d'accueil idéal pour personnes âgées
Laura	** Étude du métier de professeur par un stage d'observation
Danielle	* Les causes du phénomène de prostitution de luxe
Louis	* La division sexuelle du travail
Jacques	* Énoncé de politique québécoise sur le commerce extérieur
Claude	* Réalisation d'une activité de sensibilisation des élèves du collège au milieu carcéral

* Ces élèves ont été supervisés par Suzanne Laurin

** Ces élèves ont été supervisés par Irène Lizotte

Dans presque tous mes cours, les professeurs nous encouragent à nous questionner constamment. J'ai donc appris à avoir un sens critique et une habitude de continuellement m'interroger. C'est à dire me mettre en situation, puis ensuite je cherche la réponse en faisant des recherches ou en allant consulter des personnes ressources. On nous a appris à nous débrouiller. (Mélissa, journal de bord, 1er cours)

En éducation physique, j'ai appris à voir le monde au naturel (...) il faut avoir de la tenacité, persévérance et patience. Je n'avais pas toutes ces qualités là avant mais depuis que j'ai suivi ce cours (randonnée pédestre) je suis devenue plus persévérante. (Laura, journal de bord, 1er cours)

En ce qui concerne le choix du projet, on observe des hésitations chez certains au début. On peut émettre quelques hypothèses pour expliquer cette situation: n'ayant pas l'habitude de se définir un projet, les élèves cherchent à savoir ce que les professeurs veulent et se censurent à cet effet; d'autres doivent clarifier leur motivation; d'autres encore doivent choisir entre plusieurs possibilités et se définir des critères de sélection.

En effet, réaliser un projet est une situation nouvelle pour tous les élèves du cours. Ils n'ont jamais réalisé de projet au cours de leurs études. Et ce n'est pas tout le monde qui a fait une simple recherche documentaire de base. Nous nous interrogeons sur ce qui constitue une situation nouvelle pour l'élève, sur ce qui la caractérise. Est-ce simplement une situation qu'il n'a encore jamais expérimentée? Comment décrire en quoi le projet choisi par l'élève est réellement une situation nouvelle? Les élèves n'auraient-ils pas tendance à choisir un projet dans lequel ils ont déjà une certaine expérience, dans lequel ils sont déjà à l'aise?

Nous constatons également que ce que les élèves formulent ressemble davantage à une « activité » qu'à un « projet d'intégration ». Par exemple: « Je veux faire un sondage sur... Je veux faire un stage dans une école... Je veux passer un questionnaire pour savoir... Je veux faire un voyage... ». La première rencontre de tutorat vise à transformer lentement ces activités en projets d'intégration. On tente de greffer une méthode à leur idée de départ et pour ce faire, nous posons un certain nombre d'exigences sur deux plans: méthode de travail intellectuel et méthode d'intégration (rétention, transfert, métacognition). Faire ce travail n'est pas évident. Comment amener l'élève à intégrer, à dépasser l'état actuel de ses connaissances, sans brimer l'élan d'enthousiasme suscité par son idée d'activité?

Au départ nous pensions, un peu naïvement sans doute, qu'ils allaient transférer leurs acquis dans la réalisation de leur projet. Nous constatons rapidement qu'ils apprennent beaucoup de choses identifiées par eux comme des choses nouvelles. Nous observons aussi qu'il y a un temps nécessaire à la réactivation des acquis de formation et il est variable pour chacun. Nous revenons donc sur nos questions théoriques de départ: Qu'est-ce qu'un acquis? Dans quelles situations le réutilise-t-on? Pourquoi un élève refuse-t-il parfois de reconnaître un acquis? Est-il exact de dire qu'on ne peut transférer que ce qui est acquis? Une situation de transfert ne peut-elle provoquer la nécessité d'acquérir des éléments jugés manquants et dont la pertinence apparaît soudainement à l'élève? Qu'est-ce qui distingue l'apprentissage de l'intégration?

Durant les quatre premières semaines de cours, les élèves manifestent beaucoup d'enthousiasme. Ils participent activement aux exercices proposés. L'idée de réaliser un projet de leur choix les motive énormément. Ils travaillent beaucoup à définir et à préciser ce projet qui leur tient à cœur. Il se crée rapidement une atmosphère stimulante dans le groupe. Toutefois, certains des élèves (Claude, Marcel, Emilie et Patrice) qui avaient déjà une idée claire de leur projet en arrivant au cours trouvent le rythme de la classe un peu lent même si nous les encourageons à commencer rapidement leur travail.

Nous constatons une légère baisse d'enthousiasme suite à la rencontre de tutorat où des exigences sont posées. Dans leur conception des choses, un projet personnel n'a pas à être soumis aux mêmes contraintes qu'un travail plus « académique ». Ils sont étonnés d'avoir à se documenter (la très grande majorité n'y a tout simplement pas pensé), à rédiger une problématique, à faire un plan. Le commentaire que Michel fera peu après la mi-session est éloquent:

Je ne croyais pas que les livres à la bibliothèque pourraient m'aider dans le projet (...) J'avais une idée toute faite déjà; c'était qu'aucun livre ne pourrait m'aider. Je me suis posé des questions, j'ai bien réfléchi, j'ai décidé de donner une chance au bouquin. J'ai été agréablement surpris des livres. Mon idée de départ a été changée. J'ai réalisé quelque chose aujourd'hui, c'est qu'il ne faut pas avoir la tête trop enflée et penser que l'on sait tout.

Les livres nous apprennent des choses que l'on ne savait pas encore. (Michel, journal de bord, 9e cours)

« Mon projet restera-t-il mon projet ou deviendra-t-il celui des professeurs? » C'est la question que plusieurs ont en tête même s'ils ne l'exprimeront que plus tard, comme le feront Mélissa et Michel au 7e cours:

C'est notre projet, on va faire ce qu'on pense qui est bon pour notre projet, mais là c'est ton projet. Notre projet mais dans ta façon de faire. (Michel, s'adressant au professeur)

C'est des bonnes idées que tu nous donnes mais notre projet il est même plus comme on voulait le faire au début; comme on dirait, on est influencés par ce que tu dis. (Mélissa, co-équipière de Michel)

Après quatre semaines de cours, nous observons que le groupe s'organise autour de l'idée de projet à réaliser. Les interrelations entre les élèves se créent facilement sur ce thème. Chaque élève a bien sûr sa démarche et son rythme individuel dans ce cadre. On pourrait utiliser l'image d'un tricot en voie de réalisation, où le projet de chacun constitue une maille; les interrelations des élèves relient ces mailles entre elles et l'ensemble est supporté par les interventions des enseignantes. Bref, à cette étape, les choses se déroulent encore mieux qu'on ne l'espérait.

2. ACQUISITION DE LA METHODE D'INTEGRATION (5e au 11e cours)

Durant cette deuxième étape du cours, le niveau des difficultés monte. Ici, l'élève doit:

- faire l'inventaire de ses acquis
- établir des liens entre ses acquis et son projet
- résoudre ses difficultés par une méthode appropriée
- communiquer sa démarche et son projet en tutorat

En classe, nous avons proposé aux élèves de réaliser un tableau de leurs acquis de formation. A l'aide d'une grille élaborée à partir des opérateurs et des démarches de D'Hainaut, ils doivent identifier une connaissance, une habileté et une attitude acquises ou particulièrement développées dans chacun des cours suivis. Les élèves réalisent ce travail individuellement d'abord et discutent les résultats en équipe ensuite. Nous leur demandons aussi de noter les connaissances, habiletés et attitudes qui leur semblent les plus utiles pour réaliser leur projet.

Puis, ils visionnent le film « Des lumières dans la grande noirceur ». Ce film raconte la vie de la militante syndicale Léa Roback; il fait référence à l'ensemble des disciplines du programme de sciences humaines. Le but de cet exercice est de travailler particulièrement les connaissances acquises en cours de programme (faits, concepts, théories, méthodes, relations). Les élèves doivent reconnaître les divers types de connaissances présentées dans ce film et tenter d'identifier dans quels cours ces connaissances ont été acquises.

Nous avons prévu consacrer un cours aux divers problèmes qui allaient sans doute se poser dans la réalisation des projets. En fait, cette semaine (7e) a servi à traiter un ensemble complexe de problèmes liés non seulement à la réalisation des projets mais à l'organisation même du cours que les élèves ont critiqué et questionné. Nous verrons un peu plus loin la nature de ces problèmes.

L'élève assiste à deux rencontres de tutorat (semaines 8 et 11) durant cette étape. La première lui demande surtout de décrire l'avancement de son projet et de le relier à l'inventaire des acquis réalisé au cours de cette étape. La dernière a pour but de préparer la communication orale et écrite de son projet.

Enfin, à la 10e semaine, l'élève rédige en classe une synthèse de sa démarche de retour sur ses acquis à partir d'une citation du texte de Corbo:

La recherche de l'information, l'effort pour la valider, le passage progressif du vécu naturel et spontané de l'expérience sociale à une compréhension éclairée des phénomènes, le détachement graduel des opinions et des préjugés, le décentrement par rapport à la culture du groupe d'appartenance, l'habitude du raisonnement logique, voilà autant de démarches intellectuelles que l'étudiant peut réaliser au contact de l'une ou l'autre des disciplines du programme de sciences humaines. En trois pages, démontrez comment votre projet vous permet d'exercer ces démarches intellectuelles?

L'élève doit donc faire l'effort de relier son projet à une partie de ses acquis concernant les démarches intellectuelles qu'on tente de faire acquérir en sciences humaines.

2.1. OBSERVATIONS ET QUESTIONS

Cette étape, et plus particulièrement les semaines 5, 6 et 7, constituera ce que nous pourrions appeler le « noyau dur » de l'expérience. Cela signifie que cette partie est jugée centrale pour la recherche. Elle influencera l'ensemble de l'analyse. Nos observations porteront sur la dynamique du cours, son évolution, les réactions des élèves et nos interventions en classe.

2.1.1. LA DYNAMIQUE DU COURS

En fait, la légère baisse d'enthousiasme notée à la fin de la 4e semaine évolue et culmine au 7e cours en véritable résistance de l'ensemble du groupe. Les élèves expriment alors ouvertement ce qu'ils avaient déjà commencé à dire dans leurs journaux de bord depuis les 5e et 6e cours. Ils réagissent au virage imposé: ils étaient tournés vers le futur, attelés à la réalisation de leur projet et nous leur demandons de regarder vers leur « passé » au cégep, de travailler dans de « vieilles » choses, de réaliser un inventaire difficile et long alors que leur projet les attend... Ca ne va pas. Les problèmes et les critiques se manifestent à peu près dans l'ordre suivant. D'abord, ils critiquent les exercices de retour sur leurs acquis de formation. Ensuite, le problème devient la difficulté pour eux de voir les liens entre leur projet et les exercices proposés en classe; ils se plaignent également de manque de temps. Les citations suivantes illustrent bien les difficultés ressenties par les élèves devant les exercices de rappel de leurs acquis:

Selon les profs, ce travail (rappel des acquis) m'aidera à trouver un moyen pour mieux travailler. C'est un travail assez facile mais qui demande beaucoup de temps. J'ai discuté avec les autres, on a conclu que c'est stupide de faire cela! (Myriam, journal de bord, 5e cours)

Je ne vois vraiment pas en quoi faire tout ce gros tableau va m'être utile. (Justine, journal de bord, 5e cours)

...j'aime faire un travail qui semble me rapporter quelque chose. Le retour sur les acquis ne m'a pas apporté grand'chose. Si j'ai pu les écrire sur une feuille, c'est que je m'en souvenais. (Michel, journal de bord, bilan)
Au sujet des grilles sur les acquis, j'ai trouvé plus difficile de trouver des connaissances reliées à mes cours plutôt que des habiletés et des attitudes. Cela demande une période de réflexion plus grande car on a souvent tendance à confondre certaines connaissances dans plusieurs cours. (Josiane, journal de bord, 7e cours)
Je n'ai pas vraiment trouvé utilitaire l'exercice fait en classe qui prit le cours au complet (référence au film). Je pense qu'un documentaire dense de quinze minutes aurait fait l'affaire et m'aurait permis peut-être de prendre plus de temps pour mon projet. Depuis quelque temps, je commence à me sentir écrasé par le travail qu'exigent le cours et le projet... (Marcel, journal de bord, 6e cours)

Leurs commentaires expriment surtout la difficulté d'établir des liens entre les projets et les exercices. Les journaux de bord viennent corroborer ces interventions orales en classe.

Les deux derniers cours qu'on a fait là, je sais pas à quoi ils nous ont servi. J'ai pas vu de rapport avec mon projet. Je trouve que ça m'a enlevé du temps où j'aurais pu aller chercher de la documentation. (Line, commentant les 5e et 6e cours)

Pour moi le problème c'est le temps qu'on passe à intégrer le projet dans le cours. Le fait de prendre notre projet, pis d'essayer de le rabouter avec les exigences du cours... (Louis, 7e cours)

J'ai enfin un questionnaire: qu'est-ce que le film vient voir avec mon projet? Que vais-je faire avec mes tableaux faits sur mes cours précédents? Nous sommes totalement à côté des projets que nous devons faire... Je n'arrive pas à voir en quoi le film peut m'être utile dans mon projet. Je n'arrive vraiment pas à saisir pourquoi vous nous faites faire cela (...) Ma petite analyse d'aujourd'hui: tous les étudiants ou presque semblent aussi perdus que moi. (Lucie, journal de bord, 6e cours)

Ce ne sont pas mes acquis scolaires qui m'ont permis de bien saisir le film mais mes acquis familiaux et de vie. Je me demande à quoi nous servira le tableau des acquis dans le cadre du cours. De plus, je ne vois pas le lien entre les tableaux et notre projet. L'objectif principal du cours est d'identifier nos acquis et connaissances pour les appliquer dans des situations nouvelles et dans l'avenir. J'ai réalisé que je le faisais depuis fort longtemps. Je me sers de mes acquis tous les jours, par exemple lors de discussions entre amis, lors de l'élaboration de travaux scolaires et personnels. J'ai l'impression que moi et la majorité des élèves du groupe appliquions déjà cette méthode de retour. Peut-être que les étudiants de ce cours ne sont pas tout à fait la clientèle que vous visiez. (Emilie, journal de bord, 6e cours)

Quand tu choisis ce cours-là, de la façon dont c'était marqué, c'était juste un cours pour le projet, pis là je me rends compte que c'est pas le projet, c'est le film, c'est les tableaux, c'est plein d'autres choses. Moi quand j'ai pris ce cours-là, je me disais ça va être vraiment difficile, on va monter un projet, pis on va être tout seul, pis là je me rends compte que le projet, on en avait parlé au début, pis là c'est fini, c'est plein d'autres choses qui te prennent beaucoup de temps. (Rire général en classe suite à cette intervention de Line, 7e cours)

Cette dernière intervention soulève un autre problème soit celui de l'écart entre leurs attentes face au cours, la conception qu'ils s'en faisaient... et la réalité.

Moi je suis habituée à mes cours... bon, t'as un travail de dix pages à remettre à la fin, bang, bang, bang, tu pognes ça un peu partout, pis à un moment donné à la fin, t'as toutes tes affaires, chip, chip, chip, tu fais ton intro, pi t'arranges ça (...) Mais là, ça prend vraiment de la méthode de travail, et puis t'es toujours suivie, on n'est pas laissés à nous-mêmes. Quand j'ai choisi ce cours-là, je pensais qu'on viendrait, pis y aurait pas de cours vraiment, que ce serait comme des rencontres de tutorat, ben qu'on aurait un petit projet là, comme personnel, mais on serait pas suivis comme ça. Je m'attendais pas vraiment à ça. (Carla, 7e cours)

Durant la discussion du 7e cours, une seule élève se démarque du groupe:

Je n'ai pas de problème. C'est sûr, je suis aux études, donc j'en ai quelques-uns. Des fois, bon, je travaille et je me couche un peu plus tard mais je pense que cela fait partie de la vie. En général, je suis bien les démarches, ça va bien, j'ai des points d'interrogation, je me pose des questions mais c'est pas... je trouve que c'est normal. Je suis capable de trouver une solution, sinon je vais trouver de l'aide. (Natacha, 7e cours)

A ce moment, le groupe semble traverser une phase de déstabilisation. Les élèves cherchent le sens de ce qu'ils font. A deux reprises durant cette période, ils ont le sentiment d'avoir perdu leur projet. D'une part, à la première rencontre de tutorat, nous leur avons demandé de travailler leur idée de départ pour en faire un véritable projet d'intégration et d'autre part, ils ont l'impression de faire en classe des activités qui n'ont plus rien à voir avec leur projet.

A quoi sont dues ces réactions? Comment départager ce qui appartient aux élèves et ce qui appartient aux professeures? S'agit-il d'une réaction normale d'élèves en plein processus d'apprentissage? Est-ce dû à des lacunes dans la préparation des exercices proposés? Les enseignantes ont-elles effectivement sousestimé les liens à faire entre les projets et les acquis de formation? Comment évoluera cette situation? Vont-ils reconnaître certains liens qu'ils n'arrivent pas à voir au moment où ils sont dans l'action? Devons-nous modifier nos interventions pour les aider à reconnaître ces liens?

Dans les cours suivants, les élèves relativisent leurs positions. On sent une évolution. Ils prennent conscience de leurs acquis et l'expriment. Ainsi, Patrice qui avait commencé par questionner la démarche finira par y trouver son compte:

Je comprends pourquoi il faut retenir les cours utiles pour notre projet. Mais pourquoi tous les cours? Au début de notre projet, Isabelle et moi avons pris le temps de sortir la liste des cours pour vérifier si notre roman pouvait répondre à la condition de l'intégration. Ainsi, cours par cours, nous nous étions posés la question. Alors, j'ai trouvé le travail vraiment comme une charge. (Patrice, journal de bord, 5e cours)

Nous lui avons alors demandé pourquoi il n'avait pas rédigé l'inventaire de ses acquis à partir de sa méthode qui était excellente. Quelques semaines plus tard, il écrit:

Pourquoi ne pas présenter notre méthode au lieu du « tableau exponentiel »? La réponse est relativement simple. Au quai de la gare, je ne savais pas trop ce que le cours nous apporterait, où il nous amènerait. Alors je me suis dit que le temps placerait le cours en perspective. Un autre aspect que je trouve aussi important, c'est que le tableau exponentiel, il a rapporté fruits et surprises. A toute charge, il y a du plaisir. (Patrice, journal de bord, 8e cours)

Dans son journal de bord, Nadine écrit:

J'ai trouvé cela le fun de faire le tableau des acquis. C'est sûr que je me sers de mes acquis mais il y a des choses dont tu ne te rends pas compte avant de chercher et de l'écrire. C'était intéressant, moi tant que j'apprends c'est correct. (Nadine, journal de bord, 8e cours)

Leurs remarques sont profondes et significatives. Dans notre expérience d'enseignement, rarement des élèves ont-ils revendiqué avec autant de détermination la compréhension des relations entre les éléments et recherché le sens des idées et des actions proposées. Au fond, ne sont-ils pas en plein processus d'intégration? Comment expliquer autrement ce souci de chercher des liens entre les diverses activités? Comment expliquer cette recherche explicite de sens? Et dans quelle mesure la pédagogie du projet influence-t-elle ce processus?

Nous analysons au chapitre cinq du rapport toute la signification de cette résistance en développant ces questions. Mais pour le moment, décrivons comment nous sommes intervenues dans le déroulement du cours comme tel. Nous avons utilisé une méthode de résolution de problèmes (7e cours). Après avoir noté et classé au tableau leurs commentaires et leurs critiques, nous avons cerné l'essentiel, reconnu certaines remarques qui nous paraissaient justifiées et proposé des modifications au cours: une semaine (9e cours) de travail libre (en classe ou à la bibliothèque) sur leur projet et une méthode d'inventaire simplifiée. Nous les avons aidés à mettre l'accent sur ce qui était utile au projet.

Des élèves ont constaté avoir rarement eu l'occasion de formuler ainsi leur point de vue sur un cours. « On ne savait pas qu'on pouvait vous dire carrément ces choses-là », dira Line au 7e cours. Au même moment, Patrice écrit dans son journal: « Aucun cours, de mémoire et même en me référant au tableau synoptique nous donnait la possibilité de critiquer, suggérer ou soumettre des idées sur le contenu du cours. » (7e cours). Dans quelle mesure cela ne tient-il pas à l'autonomie que leur confère leur projet? Le cours n'est pas défini seulement par leurs profs, ils en tiennent un bon bout. Ils expriment une telle appropriation de leur apprentissage: cela ne leur donne-t-il pas un « pouvoir d'expression »?

La méthode adoptée pour traverser cette difficulté et les modifications proposées ont semblé satisfaire les élèves qui retrouvent, à partir du 8e cours, le sens de leur travail et le goût de poursuivre l'expérience. Ainsi, seulement trois élèves se sont absentés lors de la semaine de travail libre. « Aujourd'hui on travaille par nous-mêmes... ça fait du bien, on peut avoir l'opinion des autres et ainsi comparer notre travail et nos idées », écrit Carmelle dans son journal de bord après le 9e cours.

Cette deuxième étape comportait deux rencontres de tutorat. De la première à la troisième, nous avons remarqué une nette évolution. Les élèves arrivent mieux préparés, ils ont beaucoup de questions concrètes. Ils expriment un sentiment de nouveauté relié à leur projet: « J'ai découvert que... J'ai été surpris de ... » mais nous devons souvent nommer les liens entre les acquis et le projet, entre les divers éléments de leur démarche, etc. A la troisième rencontre de tutorat, plusieurs élèves sont plus encouragés et exprimeront un sentiment de satisfaction plus grand vis-à-vis ces rencontres:

A ce tutorat-ci, j'ai l'impression que je maîtrise bien ce que j'avais à dire. Et quelque chose de nouveau, je n'étais pas débinée en partant du tutorat. (Nadine, journal de bord, 2e rencontre)

Je suis sortie de cette rencontre très motivée. J'avais le goût de faire tout de suite mon travail, de le continuer, mais je ne pouvais pas. (Nadine, journal de bord, 3e rencontre)

La dernière rencontre de tutorat a été la plus valorisante pour moi; j'ai enfin pu répondre aux exigences de l'évaluation dignement. (Marcel, journal de bord, 3e rencontre)

Toujours est-il qu'à la fin de cette étape, un nouvel équilibre semble se créer. Comment l'expliquer? Quels sont les éléments qui ont permis cette réorganisation? ¹.

¹ Ces questions sont développées au chapitre cinq du rapport de recherche.

Cet extrait du journal de bord d'Emilie résume bien à lui seul la dynamique qui a caractérisé cette étape:

J'ai passé au moins quatre stades dans ce cours. Au tout début, avant même d'aller au cours, j'étais toute emballée à l'idée de suivre ce cours. Après environ deux cours, ce fut la période de découragement et de déprime. J'avais même le goût de tout laisser tomber mais je ne pouvais pas parce que c'est ma dernière année. Je me sentais prise dans un piège. Cette période a changé seulement vers le 7e cours. J'ai dû revoir la façon dont j'écrivais mon journal de bord et la manière dont j'envisageais le cours. Ce défi et cette prise de conscience m'ont redonné le goût de poursuivre. Maintenant, je peux dire que je suis à l'aise et confortable dans la structure de ce cours. (Emilie, journal de bord, 14e cours)

3. MAITRISE DE LA METHODE D'INTEGRATION (12e au 15e cours)

Cette dernière étape du cours demande à l'élève de:

- communiquer oralement sa démarche et son projet au groupe
- reconnaître la démarche d'intégration dans les projets des autres
- rédiger une synthèse finale

En classe, nous proposons une simulation de conférence de presse pour les présentations de projets. Pendant trois semaines, 7 « invités » présentent leur projet en insistant sur la démarche qui leur a permis de le réaliser, pendant que les autres jouent le rôle de journalistes. Ces derniers questionnent les projets des invités et doivent rédiger un « article » dans leur journal de bord où ils rendent compte d'un projet de leur choix.

Au dernier cours, on leur demande de rédiger une synthèse finale où ils doivent appliquer à nouveau la méthode d'intégration dans une situation fictive, différente de celle de leur projet. L'exercice demandé est le suivant:

A l'été 1992, la municipalité de Bécancour (région de Québec) vous engage pour produire un dépliant. Il s'agit de faire connaître la spécificité de Bécancour aux habitants de Clécy, une petite ville française. Bécancour et Clécy son jumelées. Le jumelage consiste à favoriser les échanges culturels, économiques et touristiques entre deux villes de pays différents.

Le salaire est très intéressant et vous êtes prêts à relever le défi. Vous disposez de trois mois pour mener à bien votre projet. Dites en trois pages maximum comment vous procéderiez.

Il s'agit de proposer encore une fois une situation différente afin d'observer leur capacité à réutiliser leurs acquis.

3.1. OBSERVATIONS ET QUESTIONS

Nous constatons d'abord une très grande motivation de l'élève à présenter son projet et à écouter les présentations des autres. Ils ont des exigences envers eux-mêmes, puis les uns envers les autres et se les communiquent. Ce niveau d'implication tranchait nettement sur nos expériences pédagogiques antérieures. Nous avons planifié des stratégies pour favoriser la formulation de questions et encourager les discussions. Elles furent tout à fait inutiles. Un geste témoigne à lui seul de l'intérêt qu'ils se sont porté les uns les autres: près du tiers des élèves a acheté une photocopie du roman (75 pages) rédigé par Patrice et Emilie.

Nous avons fait l'hypothèse que dans le rôle de journalistes, les élèves réutiliseraient leurs acquis pour questionner la démarche des autres. Nous avons été surprises de la variété, de la pertinence et du niveau de complexité des questions des élèves. Illustrons ces observations par des exemples de questions posées lors des communications. Certaines montrent d'abord les liens qu'ils ont pu faire entre leur projet et ceux des autres, de même que leur capacité plus générale de relier les divers projets entre eux.

Le projet de Jacques porte sur l'élaboration d'un énoncé de politique québécoise sur le commerce extérieur. Il s'intéresse au niveau politique et transpose ses préoccupations dans des questions à Justine qui vient d'exposer son plan d'entraînement pour le ski nautique:

J'en reviens à la problématique générale. Tu as décidé de faire ce projet-là parce que tu disais qu'il n'y avait pas de planification. Crois-tu qu'il s'agit seulement d'une première étape, ou après ça, tu irais vers une deuxième étape qui serait, je ne sais pas moi, l'élaboration d'une politique nationale sur le plan du développement d'une école de ski? Y aura-t-il une suite à ça ou si c'est juste la première étape? » Il poursuit: «Est-ce qu'il y a d'autres pays qui offrent des programmes dans ce domaine et qui pourraient t'aider? (12e cours)

Josiane voulait d'abord être professeur de français au secondaire. En cours de session, elle a modifié son orientation: elle veut enseigner au primaire. La question qu'elle pose à Laura qui a fait un stage dans une école primaire n'est pas étrangère à ce changement:

Est-ce que cette expérience a modifié ta vision de l'enseignement? (13e cours)

Philippe a travaillé sur ce que pourrait être un projet de société après l'indépendance. Carla intervient:

La présentation de Philippe sur le projet de société fait suite à celle de Josiane sur les difficultés en français des élèves du secondaire et du collégial. Tantôt, elle (Josiane) parlait du français. Tout le monde ici on a

beaucoup de difficultés. Comment expliques-tu qu'on tienne tant au français et à la culture? Il y a une contradiction, tout le monde dit que c'est important et personne ne fait rien. (13e cours)

Lors de la présentation de son projet, Carla établit des liens avec trois des quatre présentations qui ont précédé la sienne:

Il y a des liens avec tout le monde ici, comme Philippe tantôt qui parlait d'individualisme, eh bien moi ça ressortait chez moi aussi dans mon projet de décrochage scolaire (...) Avec Carmelle aussi qui montrait que tout le monde veut aller en science pour avoir des jobs. La priorité c'est la science, c'est pas de s'occuper du monde, de l'aspect social. Même les orienteurs poussent vers les sciences à cause des emplois (...) Enfin, André qui nous parle d'aller sur une autre planète, ben faudrait aussi s'occuper d'ici parce que ça va pas bien. (13e cours)

Carmelle relie son projet à celui de Carla sur le décrochage scolaire:

Parmi les jeunes que j'ai rencontrés, il y en a qui m'ont dit que s'ils étaient refusés en sciences, ils préféreraient aller travailler chez Mac Donald que d'aller en sciences humaines. (13e cours)

Plusieurs questions visent à faire préciser les liens entre le projet et le milieu d'insertion:

Tu parles d'être entraîneur, est-ce que tu veux en faire une profession ou juste un loisir? (Patrice à Justine, 12e cours)

Créer ton entreprise, la développer, la gérer, est-ce un élément important? Est-ce le milieu dans lequel tu veux aller plus tard? (Jacques à Valérie travaillant sur un nouveau concept de centre d'accueil pour personnes âgées, 12e cours)

Stéphane a choisi d'être pompier avec son projet. Vous autres, ça vous a donné quoi d'écrire ça? (Natacha à Patrice et Emilie qui présentent leur roman, 13e cours)

Si tu ne gagnes pas au concours de philosophie, est-ce que tu vas considérer que ton projet est un échec? (Marcel à André qui soumettait son projet au concours "Critère", 13e cours)

« Le travail que tu as fait, est-ce que ça va t'aider plus tard? » (Justine à André, 13e cours)

D'autres questions débordent du cadre du programme comme tel et ouvrent sur d'autres domaines de la vie:

Quand tu parlais de la mouche [recherche scientifique sur la prolongation de la vie de la mouche] (...), j'ai vu un documentaire cette semaine qui parlait d'un village, d'un monde que la technologie n'avait pas touché. Du monde de 116 ans qui travaillait encore et avait l'air en forme. Ils ont cherché ce qu'ils avaient dans leur corps qui leur permettait de vivre comme ça. S'ils sont capables de découvrir des protéines et des remèdes pour prolonger notre vie, qui donneraient aussi moins de maladies, tu ne serais pas pour ça? Ca touche au côté biologique mais ça nous empêche d'être malades, tu ne serais pas pour ça? (Line à André dont le projet portait sur les bienfaits et méfaits de la science et de la technologie, 13e cours)

Est-ce en Forêt Noire qu'il y a aussi les anciens camps pour les Juifs? (Line à Nadine qui présente un itinéraire de voyage en Allemagne, 14e cours)

A Myriam qui a fait un travail sur le métier de sexologue, Patrice demande:

Je ne connais pas trop le milieu mais n'est-ce pas trop saturé? Il y a des émissions à la télé, Dr Ruth qui fait le tour de la planète pour parler de sexualité. Que penses-tu de ce milieu? (12e cours)

Deux communications ont déclenché des débats qu'il serait trop long de relater ici: le projet de Josiane sur la perception du français par les élèves et par les professeurs et celui de André sur la science et la technologie. Deux importantes questions de société, soit celles de la langue et de la science ont donc été longuement discutées. Ces débats constituent aussi un terrain d'exercice pour l'intégration.

Au plan de la méthode, leurs interventions sont éloquentes à divers niveaux. Marcel a saisi dans ce cours la notion de problématique qui lui a permis, dit-il, de faire un travail vraiment personnel, qui lui appartient vraiment. Aussi est-il curieux de voir si les autres ont fait les mêmes apprentissages:

Ta problématique comme telle, comment tu l'as cernée? demande-t-il à André (13e cours)

Patrice intervient deux fois pour amener André à préciser son point de vue sur la biotique. Il lui dit:

Tu as donné ce point de vue-là, mais est-ce que tu as pu lire d'autres points de vue?

André répond qu'il a lu un bon article complet sur la biotique. Patrice lui dit alors:

Donc, tu n'as lu qu'un point de vue, tu ne t'es pas intéressé à l'ensemble... (13e cours)

Valérie voulait développer un foyer idéal pour personnes âgées. Toutefois, son projet n'amène rien de neuf sur le sujet. Les élèves ne voient pas en quoi il est « idéal ». Carmelle lui demande alors:

Moi ce que je ne comprends pas, c'est que le concept de foyer reste concept de foyer... (12e cours)

Carmelle est allée dans une classe au secondaire pour son projet. Elle demande à Laura qui a fait un mini-stage au primaire:

Penses-tu que ta présence a pu fausser les données, surtout que c'était seulement un après-midi, les élèves n'ont pas pu s'habituer à ta présence? (13e cours)

Line demande à Philippe qui a présenté son projet (Essai sur le projet de société après l'indépendance) sans rendre compte de sa démarche:

Là, tu nous a juste parlé de ton projet. J'ai vu que tu avais des démarches que tu avais suivies. Là, je voudrais que tu nous parles un peu:

1) de ce qui t'a amené à faire ça, c'est quand même gros comme projet...

2) tes objectifs

3) les difficultés que tu as rencontrées dans ton projet et ta problématique, parce que t'en parles pas de ça...

(14e cours)

Claude a organisé une semaine de sensibilisation au milieu carcéral. Il a invité des intervenants reliés à ce milieu. C'est encore Line qui lui demande:

Moi j'ai eu des difficultés à rejoindre mon monde. Est-ce que c'était plus facile que tes invités acceptent de venir ici vu que tu étais un ex-détenu? Qu'est-ce qui a fait que ces gens acceptent de venir? (13e cours)

Nous avons noté les questions posées en classe. Mais comme nous l'a très justement fait remarqué une observatrice au cours, cette façon de faire privilégie les élèves qui ont une facilité d'expression en groupe. Des élèves en effet n'ont presque pas parlé en classe. Que s'est-il passé pour eux? Ont-ils établi des liens? Suivaient-ils activement les communications? C'est encore une fois par leur journal de bord que nous avons pu compléter nos observations. Les élèves plus introvertis préfèrent souvent l'expression écrite. Le journal de bord de Josiane illustre ce fait. Elle commente le projet de Valérie (Foyer d'accueil idéal pour personnes âgées). Après avoir très bien posé la problématique de la « personne âgée » dans la société, où de toute évidence elle fait référence à ses acquis en sciences humaines, elle critique la présentation de Valérie:

Je crois qu'il aurait été intéressant d'inclure ces notions et de chercher les réponses, les raisons à ces nombreuses différences. Je trouve qu'elle ne nous a pas parlé suffisamment du sujet, le tout restant fort vague. Ainsi, elle mentionne qu'elle aimerait ouvrir un foyer d'accueil où les personnes âgées seraient autonomes (...) Mais dans ce cas, pourquoi ces personnes iraient-elles habiter dans ce type d'habitation? (...) On aurait dit que l'étudiante n'avait pas travaillé le fond de son projet. Il manquait de questionnement et je ne sais toujours pas ce qu'elle voulait démontrer. Lorsque des gens lui posaient des questions, on aurait dit que c'était la première fois qu'elle envisageait l'aspect énoncé (...) (Josiane, journal de bord, 12e cours)

Lors du 14e cours, dernier cours alloué aux communications des projets, une élève a demandé s'il y aurait du temps pour faire des commentaires d'ordre plus général sur le cours. Son commentaire témoigne à la fois de l'importance accordée au groupe et de l'évolution des élèves.

On vous l'a écrit mais on le dit pas aux autres. Pas juste ça, à un moment on disait tout ce qu'on n'aimait pas, on vous a toutes bombardées... mais il me semble que là, j'aurais autre chose à dire. (Carmelle, 14e cours)

Et Mélissa de renchérit:

Notre opinion a changé...

Nous avons alors pris conscience d'une faiblesse importante de notre planification de cours. Nous avons oublié de prévoir un temps pour faire un bilan de l'expérience que nous venions de vivre ensemble et pour donner du feedback aux élèves sur les productions écrites et orales qu'ils venaient de rendre: journal de bord, rapport écrit de projet, communication orale, synthèse finale. Pour rectifier cette lacune, nous avons d'abord modifié le cours-synthèse (15e cours). Une heure fut consacrée au bilan de la session, ce qui laissait encore suffisamment de temps pour la rédaction de la synthèse finale. Nous leur avons également proposé un 16e cours un peu spécial: rencontre en tutorat pour l'évaluation finale et dîner communautaire pour le plaisir! Seulement six élèves se sont absentés à ce 16e cours.

En ce qui concerne la synthèse finale, les résultats ont été très positifs. Les élèves ont fait preuve de créativité; ils ont réutilisé les acquis et la méthode d'intégration, même si dans certains cas, l'exercice semblait un peu mécanique. Les élèves se sont inspirés de la démarche de leur propre projet pour la transférer dans cette situation fictive. La plupart ont essayé de redéfinir le cadre dans lequel ils avaient à travailler (objectifs et problématique). Cette synthèse leur est apparue plus facile que celle de la semaine 10. C'était concret, leur projet était fini, ils avaient une vue d'ensemble du cours. Leurs communications semblent avoir joué un rôle de préparation à cette synthèse en présentant diverses situations d'apprentissage et de vie.

Avant de terminer cette partie, il faut dire un mot sur l'évaluation de ces élèves. Ont-ils réussi le cours? Y a-t-il eu des échecs et des abandons? Trois élèves ont abandonné vers la fin du cours: Louis pour des raisons personnelles assez complexes; Jacques s'est laissé débordé par ses activités sociales et politiques et son projet est alors devenu trop exigeant; Danièle suivait huit cours et travaillait parfois jusqu'à quarante heures/ semaine; son implication dans le cours et dans son projet a connu des hauts et des bas et elle a finalement abandonné avant la fin du cours bien qu'elle ait pris la peine de rédiger un rapport de projet qui répondait tout à fait aux objectifs. Tous les élèves sauf trois ont obtenu une note supérieure à 70%. Une seule élève a échoué. Mentionnons le souci du groupe de savoir ce qu'il advenait des trois élèves qui n'avaient pas fait de communication. Cela témoigne également du sentiment d'appartenance au groupe qui s'est développé dans ce cours.

Le but de cet article était de rendre compte de l'expérience pédagogique comme telle. Les lecteurs et lectrices seront peut-être curieux de connaître l'analyse que nous avons faite des nombreuses questions soulevées ici. Nous vous

invitons à une lecture du rapport pour une vision d'ensemble de la recherche et de l'expérience. On y traite de la problématique de l'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial. Nous présentons les concepts et la méthode utilisés pour élaborer un modèle d'intégration de même que les choix pédagogiques qui ont permis le passage du modèle au cours-laboratoire. On trouvera aussi bien sûr les considérations d'ordre méthodologique. Enfin, nous analysons cette expérience en requestionnant les objectifs et les fondements théoriques pour en dégager des interprétations.

(6 août 1992)