Texte 7

Une nouvelle stratégie pédagogique : le projet collectif.

Suzanne Laurin, professeure de géographie au Cégep André-Laurendeau en 1990, décrit cette stratégie dans un article intitulé *L'apprentissage par projet collectif, ou quand les étudiants se prennent en main...*, tiré du volume 4, no 2, de la revue *Pédagogie collégiale*, paru en décembre 1990 (p. 20-22).

Pour permettre à ceux qui veulent approfondir cette approche de manière à pouvoir la mettre en pratique rapidement et efficacement, nous donnons après le texte 7 un aperçu du volume de **Louise Capra** et **Lucie Arpin**, *L'apprentissage par projets*, Chenelière / McGraw-Hill, Montréal, 2001.

L'apprentissage par projet collectif, ou quand les étudiants se prennent en main...

Suzanne Laurin

Le 2 mai dernier, des étudiants et des étudiantes du cégep André-Laurendeau organisaient, avec l'aide de leur professeure de sociologie du travail, le congrès «Entracte sur le monde du travail».

De 9h à 17h, onze communications ont été présentées par des élèves du groupe-classe organisateur et par des conférenciers et des conférencières de l'extérieur invités à réfléchir sur divers problèmes reliés au monde du travail: l'équité salariale, le chômage, le non-sens du travail, la sécurité et la santé au travail, les mutations de la qualification et de la formation, etc. Entre deux communications on avait prévu des sketches humoristiques. De plus, les participants pouvaient se procurer sur place un recueil des essais produits par les étudiants dans le cadre de leur cours.

J'ai assisté à ce congrès. En observant ces jeunes évoluer avec un sens professionnel étonnant, des questions me passaient par la tête: D'où leur est venue cette idée? Comment s'y sont-ils pris, en moins d'une session, pour organiser un événement d'une telle envergure? Quel encadrement leur professeure leur a-t-elle offert? Que signifie la réalisation d'un projet comme celui-là pour ces jeunes?

Pour en discuter, j'ai rencontré Catherine Herrera-Turgeon, Lyne Martel, Éric Cimon et Benoît Fortin, étudiantes et étudiants organisateurs, ainsi que Sylvie Dagenais, leur professeure. Notons que celle-ci est professeure à temps partiel; au trimestre d'hiver 1990, elle enseignait dans deux cégeps et assumait, en plus, des tâches de recherche.

- **S.L.** *Qui a eu l'idée d'organiser ce congrès?*

«C'est une idée folle lancée par Sylvie, dit Éric. Au début du cours, en discutant les modalités d'évaluation, Sylvie nous a proposé de sortir du cadre traditionnel et d'organiser un congrès sur le travail».

«On ne savait même pas c'était quoi un congrès», dit Lyne.

Benoît ajoute: «On se demandait ce qu'on pouvait bien apprendre là-dedans».

Éric, leader qui en a vu d'autres, a mordu à l'hameçon et a convaincu les autres avec passion. Le projet est rapidement devenu un projet collectif.

«Il a fallu s'entendre en classe sur un certain nombre de points, dit Éric. Toute la classe devait s'engager sinon on ne le faisait pas. C'était un projet de classe. Ensuite, Sylvie a accepté de dégager une période d'environ une heure durant le cours; en contrepartie, le contenu théorique du cours était plus concentré».
Benoît approuve : «On était d'accord; on était tellement motivés que ça n'a pas posé de problèmes. On était très attentifs».

Tout le temps nécessaire à l'organisation devait être pris en dehors des heures de cours. Or, ce cours avait lieu de 14h à 17h; fait significatif, les étudiants quittaient rarement le collège avant 18h30...

- **S.L.** *Vous aviez un thème général: le travail. Vous aviez aussi une problématique, comment l'avez-vous définie?*

La question est difficile. Ils se regardent, pas trop sûrs d'eux. Seraient-ils en train d'intégrer des notions? Sylvie intervient discrètement: .«Au début du cours, nous avons discuté de l'orientation que nous voulions donner au congrès...».
Catherine poursuit: «Oui! C'était «L'évolution du travail au Québec d'hier à aujourd'hui: perspectives analytiques passées, présentes et futures».

Rien de moins. Tout le monde rit car, de toute évidence, cela lui a demandé un gros effort. Le congrès est terminé depuis deux semaines seulement et ils sont encore très près de l'expérience concrète.

Benoît enchaîne: «Le titre le dit : *Entracte sur le travail.* On voulait arrêter de travailler pour en parler ensemble et voir où l'on s'en va dans le monde du travail. On ne veut pas être seulement des spectateurs du monde du travail. C'est pour ça que sept étudiants ont pris la parole et qu'on n'a pas juste invité des gens de l'extérieur».

Sylvie revient avec les objectifs qu'ils s'étaient fixés au départ. Éric accepte d'en parler: «On a défini ensemble, Sylvie et nous, une série d'objectifs. Chacun essayait de dire ce qu'il voulait apprendre à travers cette expérience. Je crois qu'on est arrivés à formuler onze objectifs différents. Un de nos objectifs était de *prendre la parole,* d'abord dans la classe avec les autres, puis en faisant des contacts à l'extérieur et aussi en assemblée, lors du congrès même... Cela a permis de concrétiser l'idée du congrès. Avant ça, c'était plutôt abstrait pour la majorité. Et puis ce n'était pas évident non plus que toutes les tâches étaient reliées au contenu du cours. Par exemple, est-ce que faire un FAX a quelque chose à voir avec le cours...».

- **S.L.** *Justement, quels liens y avait-il entre les diverses communications et le contenu théorique du cours de sociologie du travail?*

Après quelques hésitations, Catherine revoit certains des thèmes: les changements technologiques, les conditions de travail, le taylorisme. Dans la discussion, des liens se font, des morceaux se collent.

S.L. *Quelles ont été les étapes de la réalisation de votre projet?*

Sylvie intervient: «Nous avons commencé par trouver le thème et les sous-thèmes. Nous avons discuté longuement le contenu du congrès, pourquoi on l'organisait, quels étaient nos objectifs. Ensuite, nous avons abordé les questions d'argent».

Ils acquiescent. Catherine poursuit et explique le budget, l'aide reçue du Service aux étudiants, de l'Association étudiante, des Services pédagogiques, la vente des recueils de textes. Le coût total: de 700 à 800 $ seulement! Elle mentionne aussi qu'ils ont essayé de financer entièrement le projet, mais ils n'y sont pas parvenus.

Ensuite, il fallait choisir les conférenciers et conférencières de l'extérieur.

Benoît dit : «Sylvie nous demandait de fouiller les revues, d'être aux aguets, de voir parmi nos contacts, d'inviter des gens intéressants et qui nous intéressaient».
Éric poursuit: «On a mis sur pied des comités de travail: relations internes et externes, publications, publicité, soutien technique et animation. Chacun a choisi ses tâches en fonction de ses intérêts, de ses capacités, en s'appuyant sur ses expériences antérieures. Il y avait une belle ouverture aux capacités des autres aussi: ça devenait important pour la réussite du projet de groupe. On a travaillé ensemble, les gars, les filles, sans problème».
D'ailleurs le sexisme, on a fait attention à ça, dit Benoît. La féminisation des textes et nos thèmes, comme l'équité salariale et le sexisme au travail, reflétaient cette préoccupation».

- **S.L.** *Mais il y a bien eu des problèmes, des difficultés...*

Lyne explique sa crainte du début. «On n'avait jamais réalisé de grands projets, à part Éric peut-être. Je n'aimais pas appeler les gens, toutes ces démarches me faisaient peur. J'avais peur d'échouer, d'être refusée et pourtant malgré tout, j'avais une très grande curiosité du résultat final».
Catherine ajoute: «Au début, c'est Éric qui faisait tout. On ne bougeait pas. Ce n'était pas concret. Le calendrier n'était pas clair pour nous. En février, la date du 2 mai nous apparaissait très lointaine. Rien ne pressait. On s'est enfermés à l'intérieur de nos comités de travail, on ne sentait pas encore le fil conducteur».
«C'est Sylvie qui nous a secoués, dit Benoît. Rapidement, elle nous a engueulés. Elle nous a dit qu'on faisait ce congrès dans la mesure où on en avait envie. Sinon on pouvait retourner aux travaux plus traditionnels. Elle nous a parlé de solidarité, de mobilisation; elle nous a incités à assumer nos tâches et nos responsabilités, à

essayer de dépasser nos limites et d'avoir une pensée gagnante. On pouvait le faire: encore fallait-il s'y mettre! Au fond, ce sont des valeurs importantes dans la vie et dans le monde du travail. On s'est ressaisis et après, tout a bien fonctionné».

Sylvie trouve important de préciser un aspect fondamental: «Chaque étudiant devait faire sa propre démarche de préparation au congrès: rédiger un essai sociologique sur un sujet de son choix relié à la thématique générale. Pour certains, ce travail allait servir de base à leur communication orale, mais tous les travaux ont été publiés dans un recueil. Ainsi, même ceux qui n'ont pas parlé au congrès ont été valorisés par cette publication».

- **S.L.** *Si vous aviez à résumer ce que ce projet vous a apporté, que diriez-vous?*

Les regards s'éclairent et les réponses fusent:

- «Mon professeur de politique m'a félicitée sur la qualité de ma communication. Ça m'a fait tellement plaisir! C'était très valorisant».
- «On a appris à se faire connaître en allant à l'extérieur du cégep».
- «On a découvert le monde du travail en allant sur place faire des contacts. On a réussi à déplacer des gens qu'on croyait intouchables, comme Pauline Marois par exemple, et on s'est rendu compte que c'est du monde comme nous».
- «J'ai appris à avoir confiance en moi, à m'exprimer oralement et par écrit. J'ai appris à faire une démarche personnelle qui dépasse le cadre d'un cours».
- «On a eu le sentiment d'être capables de faire quelque chose d'important, de le prouver au monde, au collège».
- «On a développé des liens solides avec les autres dans la classe. Maintenant on se parle avec une grande complicité en dehors des cours parce qu'on a fait quelque chose ensemble».
- «On a appris beaucoup de choses nouvelles, en théorie et en pratique».

Ils n'ont qu'un regret dans toute cette expérience: la participation du milieu a été très faible. Éric précise: «On a été déçus qu'il n'y ait pas de levée de cours officielle cette journée-là au département de sciences humaines. C'est contradictoire avec les objectifs du laboratoire, par exemple, où les professeurs parlent d'interdisciplinarité et invitent les étudiants à réaliser des projets. C'était un véritable laboratoire de sciences humaines ce que nous avons fait! Les thèmes des conférences étaient très variés pour que ça touche le plus de cours possible et ça n'a rien donné».

Sylvie corrige: «Ça VOUS a donné beaucoup et c'était ça le but!».

Benoît reprend :«Des professeurs m'ont dit «Ça ne touche pas mon cours»! Une autre m'a dit «Tu me prends mon temps de cours pour faire ce projet». Je pense

que mon temps d'étude m'appartient à moi comme étudiant! Je ne prends pas le temps du professeur».

Ils sont déçus et très critiques devant cette situation. Éric ajoute: «Peut-être les professeurs sont-ils parfois jaloux des réussites des autres, de voir qu'on était à ce moment-là plus passionnés par un autre cours que par le leur; peut-être se sont-ils sentis menacés dans leur propre fonctionnement.

Un projet comme celui-là remet bien des choses en question...».

A les voir, ce 2 mai, si bien ensemble, si heureux d'être au cégep, véritablement maîtres de leur destinée... pour une journée, il y avait de quoi être envieux.

Quand on y pense...

«Un projet comme celui-là remet bien des choses en question...». Ce projet, qu'on pourrait qualifier d'*organique* dans la mesure où il est né d'une chimie particulière entre un professeur et ses étudiants, d'un goût du risque et de l'aventure pédagogique, a un effet provocateur indéniable.

Dans son ouvrage *Pourquoi des professeurs?*, Georges Gusdorf a écrit:

«Il faut admettre que la véritable pédagogie se moque de la pédagogie. L'éducation essentielle passe par l'enseignement; mais elle se réalise au besoin malgré lui et sans lui. La réalité des horaires, des programmes et des manuels, soigneusement ordonnancée par les technocrates ministériels, n'est qu'une manière de trompe-l'oeil...; sa fonction véritable (l'emploi du temps) est de ménager la rencontre furtive et chanceuse, le dialogue du maître et du disciple, c'est-à-dire la confrontation de chacun avec soi-même. Les années d'écolage passent, et s'oublient la règle de trois, les dates de l'histoire de France, la classification des vertébrés. Ce qui demeure, c'est à jamais la lente et difficile prise de conscience d'une personnalité» [1].

Voilà peut-être l'essentiel que nos discussions sur les programmes et leur réforme évitent avec trop de facilité. En effet, quoi de plus difficile que cette rencontre avec soi-même à laquelle nous convie la relation maître/élève ? La vérité, dans ce projet, c'est que dans une classe de cégep, en marge d'un département et au-delà d'une pédagogie bureaucratique, des étudiants se sont situés au coeur même de leur apprentissage. Avec énergie, ils ont pris en main non seulement leur temps d'étude mais aussi leur espace[2]. Ils se sont approprié *leur* cégep et l'ont relié au monde

---

[1] GUSDORF, Georges, *Pourquoi des professeurs?*, Petite Bibliothèque Payot, 1963, p. 46

[2] Plusieurs ont découvert les coulisses du cégep en aménageant les décors pour le congrès à l'auditorium, en faisant la tournée des classes et en faisant affaire avec l'administration.

extérieur par leurs propres initiatives. Ils ont compris qu'être étudiant, ce n'est pas un état, c'est une action.

On le sait bien, ce n'est pas toujours possible. *Mais que de temps en temps cela soit,* voilà qui est vraiment réconfortant et stimulant.

Le contenu par un aperçu de la table des matières du volume de

Louise Capra et **Lucie Arpin**, *L'apprentissage par projets*, Chenelière / McGraw-Hill, Montréal, 2001.

Introduction
L'apprentissage par projets: ses fondements, sa démarche

Partie 1 : Du projet à l'apprentissage par projet

Chapitre 1 : Le projet, une voie privilégiée pour l'apprentissage

Le projet et son influence dans nos vies. Pourquoi les projets ont-ils pour effet de nous transporter et de nous motiver ? Comment les projets permettent-ils de nous réaliser? Le projet et ses précurseurs en éducation. L'apprentissage par projets, notre choix pédagogique. Notre définition de l'apprentissage par projets. Les caractéristiques des projets dans notre enseignement.

Chapitre2 : Les fondements pédagogiques de l'apprentissage par projets

L'influence de la psychologie cognitive. Le courant socioconstructiviste de l'apprentissage. Les opérations de la conscience. Quelles opérations fait-on pour apprendre? La médiation du maître et la construction des savoirs par l'élève. Comment se définit la médiation pédagogique? Notre conception de la médiation pédagogique dans l'apprentissage par projets. La médiation pédagogique et le processus d'apprentissage de l'élève. La médiation pédagogique dans le déroulement des projets.

Chapitre 3 : Une approche unificatrice

Des liens avec l'enseignement stratégique. Des liens avec l'apprentissage coopératif. Des liens avec la gestion mentale. Où retrouve-t-on la gestion mentale dans l'apprentissage par projets? Des liens avec la résolution de problèmes. Les TIC et l'apprentissage par projets. Quelle aide les TIC peuvent-elles apporter à l'apprentissage? Les avantages et les inconvénients de l'utilisation des TIC. L'apport incontournable des TIC dans l'apprentissage par projets. Un exemple de projet unificateur.

Partie 2 : La démarche pédagogique de l'apprentissage par projets

Chapitre 4 : La préparation au vécu d'un projet collectif avec les élèves

J'ai un but : susciter la motivation et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Etre attentive aux idées, aux goûts et aux intérêts des élèves. Choisir le champ d'étude avec les élèves. Combien de temps peut-on accorder au projet collectif? Quels apprentissages feront les élèves à l'intérieur du projet? Quelles disciplines seront complémentaires au champ d'étude choisi? Faut-il intégrer toutes les disciplines et tous les contenus du programme d'étude?
Je sais pourquoi : favoriser la construction des savoirs.
Je sais comment : les outils intellectuels, les ressources, les stratégies et les modes d'évaluation susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves. Quelles mises en situation pourraient éveiller l'intérêt et le questionnement des élèves ? Quelles ressources seraient utiles pour enrichir l'environnement et stimuler le questionnement ? Quels sont les outils intellectuels nécessaires au projet? Quels modes d'évaluation vais-je privilégier? Comment se vit l'évaluation au quotidien dans l'apprentissage par projets ? Le portfolio peut-il accompagner l'élève dans ses apprentissages?

Chapitre 5 : L'interaction de l'enseignante avec ses élèves

Phase 1 : « Nous nous préparons à apprendre », c'est l'élaboration du projet collectif

Étape 1 : l'exploration du champ d'étude. Étape 2 : formation des ensembles et choix du thème intégrateur. Étape 3 : la précision des intérêts et des questionnements. Étape 4 : l'identification des apprentissages reliés au développement cognitif, personnel et social.

Phase 2 : « Nous construisons nos savoirs », c'est la réalisation des projets personnels

Étape 1 : la conception des projets. Étape 2 : la réalisation des projets personnels des élèves Étape 3 : pour accompagner l'élève tout au long de la réalisation des projets.

Phase 3 : « Nous intégrons nos savoirs », c'est la communication et le partage des apprentissages

Étape 1 : la présentation des découvertes et des apprentissages. Étape 2 : l'enrichissement du projet collectif. Étape 3 : la réalisation d'une oeuvre collective.

Partie 3 : Une application de l'apprentissage par projets en salle de classe

Chapitre 6 : Le premier temps de la démarche : la préparation au vécu d'un projet collectif

Le choix d'un projet porteur de sens et d'apprentissages. Quelles compétences pourront développer les élèves à l'intérieur de ce projet ? Les domaines d'apprentissage reliés au projet. Comment aider les élèves à construire leurs savoirs? Les outils intellectuels, les ressources, les stratégies et les modes d'évaluation. Le journal de bord. Le cahier d'apprentissage. Quel mode d'évaluation privilégier ?

Chapitre 7 : Le deuxième temps de la démarche : l'interaction de l'enseignante avec ses élèves

La phase d'élaboration du projet sur le Québec. La formation des ensembles. Organisation graphique des regroupements. Quel thème intégrateur pourrait soutenir notre projet durant toute l'année? La précision des intérêts et des questionnements. L'identification des apprentissages avec les élèves. La phase de réalisation des projets personnels. La conception des projets personnels des élèves. Pour aider un élève difficile à s'intégrer dans une équipe: interaction entre pairs et médiation. Comment s'aménage l'environnement en fonction des projets? Les élèves sont prêts à mettre en commun leur questionnement. La réalisation des projets personnels. Comment allons-nous présenter nos apprentissages? La phase de communication. Première présentation : la vie des Patriotes de 1837. Deuxième présentation : objets anciens et troc. Troisième présentation : une expérience sur des plantes. Réinvestissement des apprentissages et enrichissement du projet collectif. La conclusion de notre projet « Moi, je vis au Québec ».

Partie 4 : ÊEtre en projet de développement professionnel continu

Chapitre 8 : Des enseignants partagent leurs expérimentations

Un jardin à l'entrée de 1'école (Marc Williams et Jeannita Sonier, 8e année)
Les catastrophes dans le monde (Jeanne Godin, 8e année)
Un projet de français au secondaire (Sylvette Thériault, 11e et 12e année)
Le projet « Les châteaux » (Claudine Bellavance, éducation au préscolaire 5 ans)
Le projet « S'apprendre ensemble, petits et grands » (Louise Lavoie, 1e année)
Un projet collectif suggéré par les élèves (Brigitte Gagnon, 3e année)

Chapitre 9 : L'appropriation progressive de la démarche de l'apprentissage par projets

Interroger son savoir pédagogique. Comprendre le processus d'apprentissage pour accompagner, par sa médiation, l'élève qui apprend. Échanger et interagir avec les collègues

Conclusion

Bibliographie

Portfolio de ressources pédagogiques