PROGRAMME DE SOUTIEN À DES ACTIONS STRUCTURANTES (PSAS)

RAPPORT FINAL

Cégep de Sorel-Tracy– AS-2002-35

NOTE À LA PERSONNE RESPONSABLE DU PROJET

- Veuillez rédiger votre rapport directement sur le présent formulaire.
- Après avoir rempli votre rapport final, n'oubliez pas de le signer et de le faire signer par les personnes en autorité.
- Le Ministère s'attend à recevoir votre rapport **au plus tard le 5 septembre 2003**.
- Veuillez retourner ce formulaire dûment signé à l'adresse suivante :

Madame Lili Paillé, directrice
Équipe intersectorielle sur la réussite en formation technique
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 13e étage
Québec (Québec) G1R 5A5

- Veuillez également retourner la version électronique du formulaire à l'adresse suivante : eirft@meq.gouv.qc.ca

IDENTIFICATION DU COLLÈGE	
Nom : Cégep de Sorel-Tracy	
Adresse : 3000, boulevard de Tracy	
Ville : Sorel-Tracy	**Code postal** : J3R 5B9
Courriel : francine.jobin@cegep-sorel-tracy.qc.ca	
Téléphone : (450) 742-6651 poste 2602	**Télécopieur** : (450) 742-1136
Personne responsable du projet : Francine Jobin, conseillère d'orientation	

IDENTIFICATION DU PROJET

Titre :

UNE PÉDAGOGIE ORIENTÉE VERS LA COOPÉRATION POUR L'ACQUISITION ET LE TRANSFERT DES HABILETÉS NÉCESSAIRES À LA RÉUSSITE, À LA PERSÉVÉRANCE ET LA DIPLOMATION DES GARÇONS

Brève description du projet :

Le projet implique le travail en commun, sur un mode coopératif, d'enseignants de la formation générale, d'enseignants des programmes de Technologie de l'électronique industrielle et de Techniques de génie mécanique et de professionnels. L'équipe s'est formée d'abord à l'apprentissage coopératif et à l'apprentissage à la résolution de problème. Elle a travaillé à adapter ces deux approches aux cours de Français 601-101- 04 et de Philosophie 340-103-04. L'évaluation a porté sur l'effet des deux approches sur les comportements scolaires et la réussite des étudiants de première année inscrits dans un programme technique. L'approche, elle-même, a été soumise à un processus d'évaluation.

Population scolaire visée par le projet :

Étudiants de 1re année (cohorte 2002) des programmes de *Technologie de l'électronique industrielle* et de *Techniques de génie mécanique.*

Thématique :

La transition secondaire-collégial et l'augmentation de la persévérance scolaire

L'organisation pédagogique et les pratiques institutionnelles

L'instauration d'une culture institutionnelle de la persévérance et de la diplomation

Les membres de l'équipe :

Francine Jobin, conseillère d'orientation
René-Paul Lapolice, enseignant en Technologie de l'électronique industrielle
France Lavoie, conseillère pédagogique
Bertrand Péloquin, enseignant en Techniques de génie mécanique
Yves Robidoux, enseignant de philosophie
Louis Soulard, enseignant de français

Afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé à titre épicène

1. COMPTE RENDU DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS

1.1 Décrivez l'ensemble des activités réalisées.

1.2 Décrivez le produit tangible disponible ainsi que son mode de disponibilité.

1.3 Donnez des indications sur la clientèle rejointe (type, nombre approximatif de personnes, sexe) et moyens utilisés pour la rejoindre.

1.4 Joignez en *annexe I* le plan de diffusion des résultats et le calendrier de diffusion des résultats.

1.5 Joignez en *annexe II* la revue de presse touchant votre projet, s'il y a lieu.

1.6 Dans la mesure du possible, et si la nature du projet s'y prête, joignez à *l'annexe III* un exemplaire des productions réalisées sur support papier et identifiez-les à l'aide des étiquettes fournies. Sinon, envoyez une photographie des productions réalisées.

BREF RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE

Au cégep, les différences de performance scolaire entre les garçons et les filles se maintiennent voire s'amplifient. Dans son document *La réussite et la diplomation au collégial*, la Fédération des cégeps nous indique que « pour la cohorte 1996, 60 % des filles du secteur technique dont la moyenne au secondaire oscillait entre 70 % et 79 % réussissaient tous les cours du premier trimestre, alors que seulement 41,7 % des garçons de cette même catégorie avaient un taux de réussite maximal (Fédération des cégeps, 1999 : 31). Dans le même document, la Fédération introduit ainsi le thème de la persévérance et de l'abandon au collégial : environ 12 % des étudiants abandonnent leurs études après leur première année au collégial . La Fédération cite aussi le Ministère de l'Éducation, soulignant que le rendement observé au premier trimestre d'études au collégial est un excellent indicateur du rendement et de la persévérance futurs des étudiants. Par ailleurs, dans son rapport synthèse sur l'évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale des programmes, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial fait le constat que les échecs au premier cours de langue et de littérature, sont élevés : « un étudiant sur quatre (25 %) et à certaines sessions davantage, échoue le premier cours de langue et de littérature » (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2000 : 23).

CLIENTÈLE VISÉE ET CLIENTÈLE REJOINTE

En octobre 2001, le Cégep de Sorel-Tracy déposait son premier bilan du *Plan institutionnel de réussite* qui mettait en évidence les progrès et identifiait des améliorations à viser. L'une de ces améliorations concernait la réussite des cours de la formation, pour les étudiants des Techniques de l'électronique industrielle et de Génie mécanique. En effet, si la réussite dans les cours de la formation spécifique dépassait un peu les 87 % en Électronique industrielle et en Génie mécanique, la réussite en formation générale des étudiants inscrits à ces deux programmes, était inférieure à 60 %.

C'est dans ce contexte que le Cégep de Sorel-Tracy a mis sur pied le projet d'intervention, subventionné dans le cadre du « Programme des actions structurantes », auprès des étudiants des Techniques de l'Électronique industrielle et de Génie mécanique. La cohorte 2002 avec laquelle nous avons travaillé est composée de trente-cinq (35) personnes, dont certaines ont eu l'occasion d'avoir accès aux deux interventions (n = 15). Le tableau ci-dessous présente les principales caractéristiques des groupes visés par le projet.

Tableau 1 : Portrait des groupes (clientèle rejointe)

Indicateurs		Français	Philosophie		Total
			2e intervention[2]	1re intervention	
Programmes	T. de l'Électronique industrielle	10	7	5	
	T. de Génie mécanique	10	8	5	
	Autres programmes	3	0	2	
	Sous-total	23[1]	15	12	35
Sexe	♂	20	15	11	31
	♀	3	0	1	4
	Sous-total	23	15	12	35
Résultats scolaires au secondaire	MGS - tout le groupe	77,9	79,0	74,8	76,7
	MGS – TEI et TGM seulement	76,9	79,0	79,7	77,2

[1] Le groupe de français était composé de 25 étudiants au départ : 2 étudiants se sont « désinscrits » l'un pour un retour au niveau secondaire et l'autre pour un changement d'orientation

[2] Sous-groupe d'étudiants du cours de philosophie ayant également suivi le cours de français du projet

1. COMPTE RENDU DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS (suite)

LES ACTIVITÉS RÉALISÉES

Tableau II : Vue d'ensemble des activités réalisées d'intervention et d'évaluation

Activités	Automne 2002			Hiver 2003			Observations
	Début	Milieu	Fin	Début	Milieu	Fin	
Rencontre de l'équipe d'intervenants	→	→	→	→	→	→	Réunions hebdomadaires d'une demi-journée
Formation en apprentissage coopératif	→	→					
Formation en apprentissage par problème		→	→	→			
Activités d'enseignement Cours de français 601-101	→	→	→				
Activités d'enseignement Cours de philosophie 340-103				→	→	→	
Passation de l'IAP[1] et analyse des résultats	X					X	Inventaire des acquis précollégiaux
Rencontre avec des étudiants et analyses des entrevues semi-dirigées			X			X	Pour un total de vingt (20) entrevues
Analyse des résultats scolaires		→	→		→	→	L'analyse des résultats scolaires a été plus structurée en fin de session
Modulations et ajustements de l'intervention	→	→	→	→	→	→	Réalisés grâce aux outils d'observations ainsi qu'aux interrelations constantes au sein de l'équipe

[1] Inventaire des acquis précollégiaux (Cégep de Sainte-Foy, 1993)

Les activités d'enseignement

À la session automne 2002, vingt-cinq (25) étudiants des programmes de Technologie de l'électronique industrielle et des Techniques de génie mécanique ont été regroupés dans le cours de français « Écriture et littérature » (601-101-04) afin d'aborder et d'assimiler la matière de ce cours en utilisant l'approche de l'apprentissage coopératif et de l'apprentissage par problème. À la session hiver 2003, vingt-sept (27) étudiants de ces deux techniques ont été regroupés dans le cours de philosophie « Philosophie et rationalité » (340-103-04)[1].

Les activités de formation et d'appropriation des deux approches

Trois modes d'appropriation ont été utilisés soit la formation et le « coaching » par des consultants, les lectures personnelles, le travail coopératif de l'équipe en ce qui concerne les applications, à raison de trois heures par semaine.

Le travail de l'équipe

Celles-ci ont été tenues systématiquement tous les mardis matin (3 heures) pendant les sessions d'automne et d'hiver. Les activités de l'équipe ont été :

- comptes rendus du déroulement de chaque cours;
- échanges sur la façon d'appliquer les approches;
- échanges sur la façon d'intervenir, de constituer les équipes, de motiver les équipes, de motiver les étudiants;
- échanges sur la façon d'intervenir auprès d'étudiants dont les comportements étaient plus problématiques (absences);
- élaboration des activités sur les modèles de l'apprentissage par problème;
- trouver des moyens de faire des liens entre la formation générale et la formation spécifique.

[1] Vous trouverez, en Annexe III, un rapport détaillé des enseignants de français et philosophie.

1. COMPTE RENDU DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS (suite)

Les interventions auprès des étudiants

Nous avions prévu faire passer aux étudiants l'Inventaire d'acquis précollégiaux (Cégep de Sainte-Foy, 1993). L'IAP est un questionnaire psychométrique qui vise à mesurer les croyances, les perceptions qu'ont les étudiants du monde scolaire ainsi que leurs attitudes et leurs perceptions d'eux-mêmes. Ces conceptions serviraient à organiser leurs expériences et seraient déterminantes en ce qui concerne leur adaptation au collégial. Dix-sept (17) facteurs sont mesurés par l'IAP (que vous retrouvez au tableau ci-dessous). La première passation a été effectuée en août 2002 auprès des vingt-cinq (25) étudiants inscrits au cours d'*Écriture et littérature* (601-101-104). Les résultats du tableau ci-dessous montrent en pourcentage les résultats jugés « plutôt négatifs ». En utilisant les normes du Cégep de Sainte-Foy (1999), huit (8) résultats sur dix-sept (17) sont considérés comme problématiques. À la session hiver, vingt-six (26) étudiants inscrits au cours de *Philosophie et rationalité* (340-103-04) ont aussi répondu à l'Inventaire. Pour l'ensemble du groupe, dix (10) facteurs sur dix-sept (17) sont problématiques. Parmi eux, quatorze (14) étudiants repassaient le IAP, et démontraient aussi dix (10) facteurs problématiques. Ces étudiants semblaient manifester plus de réactions physiologiques d'anxiété aux examens et anticipaient plus l'échec qu'à la première passation, en août. Par ailleurs, ils estimaient pouvoir compter davantage sur du soutien social qu'à la session d'automne, ce facteur n'étant plus problématique. Nous osons émettre l'hypothèse que plus de pression était ressentie par les étudiants et que cette pression à plus long terme pourrait faire qu'ils prennent en main leur projet professionnel et leurs études.

Tableau III : Résultats au IAP (Inventaire des acquis précollégiaux) - sessions automne 2002 et hiver 2003

Facteurs			Automne 2002 n = 25[1]	Hiver 2003 n = 26[2]
Acquis d'apprentissage	Réactions d'anxiété	IM[3]	56	65
	Anticipation de l'échec	**IM**	52	**69**
	Préparation aux examens	**IM**	56	**69**
	Recours au professeur	IM	64	65
	Qualité de l'attention	**IM**	**80**	**69**
	Entraide	**IM**	**72**	**73**
	Priorité aux études	**IM**	**72**	**73**
	Croyance dans la facilité	**IM**	64	**69**
	Croyance dans les méthodes	**IM**	**68**	**81**
Acquis vocationnels	Aspirations scolaires	**IM**	**84**	**81**
	Clarté des choix d'orientation	IM	60	50
	Engagement face aux choix	IM	60	58
Acquis sociaux	Anxiété sociale	IM	56	46
	Perception du soutien social	**IM**	**68**	62
	Leadership	IM	52	62
	Implication sociale	**IM**	**88**	**88**
	Expérience du secondaire	**IM**	**84**	**85**

1 Le groupe de français était composé de 25 étudiants au départ : 2 étudiants se sont « désinscrits » l'un pour un retour au niveau secondaire et l'autre pour un changement d'orientation

2 Lors de la passation au cours de philosophie, un étudiant était absent au cours

3 Pourcentage d'étudiants situés dans les quartiles 3 et 4 ce qui signifie avoir des attitudes plutôt négatives

Cette hypothèse est aussi appuyée par les entrevues que nous avons menées avec ces étudiants. En effet, le projet prévoyait aussi de rencontrer un certain nombre d'étudiants en entrevue pour mieux comprendre leurs motivations pour l'école en général, leur intérêt pour leur programme et pour les cours de la formation générale ainsi que sur leurs perceptions de l'approche pédagogique développée. Les premières entrevues ont été menées à la mi-novembre. Treize (13) étudiants ont été rencontrés. Les principaux éléments qui ressortent de ces entrevues peuvent se résumer ainsi.

> Tous ces étudiants, pendant leurs études secondaires, ont moins apprécié le français que la plupart de leurs autres matières scolaires, au secondaire. Tous nous disent avoir fait le bon choix de programme, alors que les résultats au IAP ne sont pas aussi évidents.... Tous les étudiants rencontrés sauf un nous disent bien s'adapter; la plupart ne voit pas la *grosse* différence annoncée entre les exigences des études secondaires et celles du collégial. En novembre, l'ensemble des étudiants rencontrés – sauf un – admettent qu'ils ont peu étudié pendant leurs études secondaires et aucun n'a vraiment modifié ses comportements d'études.
>
> Nous avons interrogé les étudiants sur leurs perceptions et leur appréciation de l'approche de l'apprentissage coopératif. Dix (10) sur treize (13) mentionnent que les cours passent plus vite et neuf (9) que l'approche leur permet d'analyser plus en profondeur. Certains aimeraient que l'approche fasse plus de place aux explications de l'enseignant, quelques uns expriment que le plus grand défi que représente l'approche pour eux est d'avoir à exprimer leurs opinions mais estiment que c'est une bonne chose pour eux.
>
> Un bon nombre d'étudiants, lors des entrevues traitent avec ambivalence l'interdépendance qu'implique l'approche. En dépit des contraintes ressenties, la majorité choisirait l'approche coopérative. Deux étudiants seulement, choisiraient un cours de forme plus magistrale, malgré le fait qu'ils reconnaissent les bénéfices de l'approche coopérative du point de vue de l'apprentissage.

1. COMPTE RENDU DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS (suite)

En mai 2003, six (6) étudiants ont été rencontrés, certains pour la première fois. Quatre (4) d'entre eux ont exprimé qu'ils pourraient faire mieux, savent que leur formation collégiale est plus exigeante et qu'ils doivent mieux s'organiser. Trois (3) étudiants affirment d'une façon ou d'une autre qu'ils vivent plus de pression, de stress, qu'en première session. Quatre (4) choisiraient à nouveau la formule de l'apprentissage coopératif s'ils en avaient le choix.

Appréciation quantitative de l'intervention

L'analyse quantitative des résultats du projet est, certes, importante et incontournable, mais elle doit être réalisée et interprétée avec beaucoup de nuances. Le nombre quelque peu restreint d'étudiants rejoints, l'absence de groupes comparables ainsi que la brièveté de l'expérimentation ne peuvent permettre une analyse solide et réellement représentative des impacts (positifs et négatifs) du projet réalisé. En ce sens, nous exposerons brièvement quelques données statistiques qui seront complétées par le volet qualitatif recueilli autant auprès des étudiants que des enseignants impliqués.

Réussite aux cours

Le taux de réussite du cours d'*Écriture et littérature* du groupe d'apprentissage coopératif présente un taux global de 78,3 %. Parmi les échecs, seulement deux sont considérés comme des échecs « réels », c'est-à-dire pour l'étudiant qui a réalisé la grande majorité des évaluations sommatives du cours, les autres (3) ayant abandonné le cours après la date limite. Si l'on retire ces derniers, le taux « réel » de réussite augmente à 90 % (18 étudiants / 20). Le cours de *Philosophie et rationalité* quant à lui obtient un taux global de réussite de 85,2 % et de 92 % (23 étudiants / 25) si l'on considère uniquement les échecs « réels ».

Ces données nous semblent positives et très appréciables, toutefois, elles ne peuvent être considérées comme seul indicateur de « réussite » du projet.

Tableau IV : Réussite des cours

	Écriture et littérature (automne 2002)			Philosophie et rationalité (hiver 2003)		
	Nb d'étudiants	Pourcentage	Moyenne	Nb. d'étudiants	Pourcentage	Moyenne
Réussite	18	78,3	67,2	23	85,2	69,5
Échec par abandon	3	13,0	19,0	2	7,4	9,5
Échec « réel »	2	8,7	47,5	2	7,4	53,5
Total	23	-----	61,0	27	-----	65,0

[1] Les données proviennent du Service de l'organisation scolaire du cégep

La comparaison avec les cohortes des années précédentes est assez hasardeuse puisque la « qualité » (voire les moyennes générales au secondaire) des cohortes varie d'une année à l'autre, la prestation et les exigences d'un enseignant peuvent également varier. De plus, les groupes constitués pour l'expérimentation étant homogènes sont difficilement comparables aux cohortes des années passées qui se retrouvent dans des groupes hétérogènes.

Toutefois, si l'on considère nos informations de départ (Mémoire présenté dans le cadre de la demande de subvention), on constate une grande amélioration du taux de réussite des cours visés puisque ceux-ci atteignaient rarement un taux de réussite supérieur à 60 % (*Bilan de l'An 1 du Plan institutionnel de réussite 2000-2003*). Cette augmentation importante n'est, cependant, pas uniquement observée pour la cohorte d'automne 2002. On observait déjà une augmentation du taux de réussite des cours de la formation générale pour les étudiants du secteur technique particulièrement (*Bilan de l'An 2 du Plan institutionnel de réussite 2002-2003*).

Cheminement scolaire

Outre l'augmentation du taux de réussite, l'on observe que le groupe expérimental obtient des résultats plus élevés quant au taux de réussite en première session. Tous les étudiants du groupe ont réussi plus de 65 % de leurs cours, ce qui représente une différence de + 8 % lorsque comparée à l'ensemble des étudiants des deux techniques pour la même année ainsi qu'une augmentation de 10 % comparée à la cohorte précédente (automne 2001).

1. COMPTE RENDU DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS (suite)

De plus, la persévérance dans le programme est aussi améliorée puisque 100 % des étudiants inscrits à l'automne 2002 se sont réinscrits à l'hiver 2003 dans le même programme, soit Techniques de génie mécanique (TGM) ou Technologie de l'électronique industrielle (TEI), selon le cas.

Tableau VI : Comparaison des indicateurs de cheminement scolaire pour les étudiants de TGM et TEI

Cohorte Automne	Taux de réussite en première session						Taux de réinscription (2e session)	
	= 0 %	< 50 %	> 65 %	> 80 %	= 100%	Taux moyen	Même prog.	Tout prog.
1998	1,5	12,1	83,3	67,7	51,5	82,7	75,8	80,3
1999	6,9	10,3	79,3	67,2	56,9	81,1	81,0	82,8
2000	2,8	5,6	87,3	76,1	56,3	85,8	81,7	84,5
2001	6,1	8,2	89,8	77,6	71,4	87,6	91,8	91,8
2002								
Ensemble de la cohorte	5,3	5,3	92,1	84,2	68,4	89,1	94,7	94,7
Groupe expérimental	0	0	100	95,2	71,4	95,1	100	100

[1] Les données proviennent du SRAM : Indicateurs du cheminement scolaire (i2 – i3)

Tel que mentionné précédemment, ces quelques données statistiques ne peuvent refléter l'ensemble des impacts et des bénéfices de la pédagogie utilisée. De même, on ne peut prétendre que seule l'approche explique les résultats obtenus. Nous sommes convaincus qu'un projet semblable sème des conditions favorables… et ce à plus d'un niveau.

Des mesures précises indiquant une augmentation potentielle de la diplomation sont, dans l'immédiat, impossibles à considérer. Par ailleurs, nous sommes fermement convaincus que les bases de l'intervention proposée sont propices à celle-ci. Nous croyons qu'une poursuite du projet semblable pourrait avoir des impacts positifs pour les étudiants et ce, à plusieurs niveaux, dont la persévérance et la diplomation… C'est à suivre !

Appréciation qualitative de l'intervention

L'enseignement

Les lecteurs trouveront un rapport détaillé des cours d'*Écriture et littérature* (601-101-04) et de *Philosophie et rationalité* (340-103-04) de chacun des enseignants en Annexe III. Ces rapports relatent le vécu de l'application, les bénéfices, les difficultés rencontrées ainsi que des considérations concernant les conditions d'application. Nous nous contenterons, ici, de résumer en quelques lignes ce qui fait l'unanimité entre nous.

L'approche exige de l'enseignant un travail de préparation considérable, surtout lorsqu'il commence à appliquer cette méthode. La gestion du temps, du contenu, et l'énergie investie à l'appropriation des attitudes et des valeurs de la coopération représentent un défi considérable. Malgré cela, les gains sont évidents et nous constatons les effets facilitateurs suivants pour les étudiants : maintien de l'attention, approfondissement, responsabilisation, création d'un climat propice à la communication et à l'apprentissage.

Le travail de l'équipe

Les bénéfices du travail d'équipe nous semblent grands. La pédagogie, l'apprentissage, les méthodes en bénéficient concrètement. Ce n'est pas un cliché que d'affirmer que les arrimages entre la formation générale et la formation spécifique sont facilités. Mentionnons seulement que nos discussions et nos échanges nous ont permis une meilleure connaissance des contenus, des enjeux et des objectifs de formation de part et d'autre. Nous avons constaté les forces, les compétences, les motivations de l'ensemble des intervenants ainsi que celles de leurs étudiants. Nos discussions et nos échanges nous ont permis de préciser nos objectifs d'intervention, la nature de ces interventions, nos conceptions, nos valeurs souvent implicites mais combien conséquentes.

La coopération développée au sein de l'équipe a permis également de décloisonner des univers trop souvent fermés sur eux-mêmes. Tous, professionnelles, enseignants de la formation générale et enseignants du secteur technique avons investi temps et énergie vers une cible commune. Cette collaboration a jeté des bases pour des interventions et des interrelations qui seront sûrement plus fréquentes et ouvertes dans l'avenir.

Mais, selon nous, les gains les plus grands se déclinent sur un mode plus humain et disons-le, plus affectif. Ce projet nous a permis d'apprécier nos collègues, de rire, de s'enthousiasmer. Il nous a permis de mieux connaître et d'apprécier les étudiants, d'augmenter les occasions de contacts plus personnels avec eux. Enfin, il nous a permis d'affronter solidairement les difficultés et les aléas de métiers difficiles et solitaires.

1. COMPTE RENDU DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS (suite… et fin)

Du point de vue des étudiants

La plupart des étudiants ont perçu les mêmes mérites que nous à l'approche coopérative. Tous les étudiants, sauf un, qui ont participé à titre de co-chercheur, en répondant à nos questions, se sont montrés disponibles, ouverts et responsables. C'est cette dernière caractéristique qui nous a le plus frappé. Les étudiants reconnaissaient toute leur responsabilité de réussir ou d'échouer, jamais le système scolaire, l'enseignement, les méthodes, les enseignants n'ont été mis en cause. Par contre, nos discussions avec eux nous portent à croire que la très grande majorité d'entre eux espéraient s'en sortir comme ils l'avaient fait pendant leurs études secondaires : avec un minimum d'investissement.

On peut sans doute affirmer que cette courte et nouvelle expérience en apprentissage coopératif les forçait un peu à s'investir comme en témoignent ces quelques extraits d'entrevues réalisées auprès de nos co-chercheurs, les étudiants.

- « … tu fais des travaux puis après cela toi ce que tu as écrit il faut que tu en parles avec eux (les membres de l'équipe), quand tu fais des travaux seul, tu les corriges, c'est pas grave. Sauf quant tu le fais en équipe, si lui a d'autres choses à dire, tu essais de comprendre ce qu'il a dit. C'est peut être un peu plus d'effort. » (20 – 66.2).

- « Euh… le plus d'efforts… Bien je dirais faire mes travaux puis c'est ça. Je mets plus d'efforts dans mes travaux pour que les autres puissent bénéficier de mon travail parce que souvent, on fait des travaux qui se complètent … fait que si je le fais pas, ça va moins … va falloir retravailler en classe au lieu de juste s'en parler. C'est là dedans que je mets plus mon effort, dans les travaux à faire. » (6 –86.2).

- « C'est sûr que c'est plus motivant parce que là tu es en équipe, les cours, je trouve, ils passent plus vite moi parce que tu sais, tu peux jaser un peu sans trop dépasser le sujet, je trouve que ça c'est plus l'fun. Puis, tu sais, à la place que le prof soit en avant et qu'il parle tout le temps pendant tout le cours ça devient quasiment endormant surtout quand il parle tout le temps sur le même ton, parfois là… » (78.2).

- « C'est sûr, que ça nous force souvent à travailler ou bien on pose des questions. On est souvent moins gêné de poser des questions, de déranger un coéquipier que le professeur. Des fois, c'est moins compliqué aussi de comprendre le coéquipier que le professeur… Pas parce que le professeur dit pas ça bien, mais des fois, lui, va peut-être trop engendrer, trop mettre des fleurs autour pour faire ça tandis que nous autres, on va aller droit au but puis ça va être court puis on va comprendre. » (13 – 114.2 – 115.2) .

- « La plus grande différence c'est la dynamique. C'est plus morose dans une classe que mettons tout le monde est en ligne, puis que le prof parle, mettons un cours magistral, admettons, que d'être en équipe et de jaser de la matière au lieu de penser et de regarder le plafond en pensant, puis après écrire. C'est plus plate que de travailler en coopération. » (G.D. : 6 – 85.2).

À court terme, cette expérience n'était peut-être pas suffisamment significative pour leur donner le goût de la faire plus et toujours plus. Nous croyons cependant qu'une pédagogie qui se développerait, qui se raffinerait sur ce mode, qui serait plus généralisée dans une institution, parviendrait à motiver plus encore.

L'ensemble des résultats quantitatifs et qualitatifs nous conforte dans notre position de départ. Nous croyons toujours qu'**en ce qui concerne la motivation et la réussite scolaire, la classe devrait être le lieu privilégié d'où part l'intervention**.

2. ÉVALUATION DU PROJET

2.1 Parmi vos objectifs initiaux, quels sont ceux qui n'ont pas été atteints?

2.2 Évaluez de façon critique les résultats que vous avez obtenus, notamment en matière de réussite.

L'ATTEINTE DE NOTRE OBJECTIF, ENTRE LA RÉALITÉ ET L'IDÉAL

« L'appétit vient en mangeant » voilà un adage qui illustre bien notre objectif. Nous visions à donner l'appétit de l'effort, susciter le goût de réussir par la coopération, le succès et la satisfaction. Idéalement, nous aurions aimé mettre en place une approche qui permettait aux étudiants de ressentir rapidement les bienfaits de l'effort et du travail. L'approche a pour grand mérite d'obliger à y goûter. Cependant, l'expérience a été trop courte et trop ponctuelle pour que tous adhèrent aussi rapidement à ce qui, pour la plupart, correspond à un nouveau régime de vie.

Nous ne pouvons que constater que ce sont les pressions de la réalité qui jouent un rôle prépondérant.. Nous avons eu le temps d'observer de plus près encore, que la plupart des étudiants savent ce qu'il faudrait qu'ils fassent pour réussir, et s'y mettent quand ils sont convaincus qu'ils ne peuvent pas réussir autrement.

Les objectifs et les besoins de nos étudiants

Notre pourcentage de réussite est satisfaisant. Cependant, nous gardons aussi les souvenirs d'individus dont les énergies n'étaient pas disponibles pour de tels changements, des individus qui ramaient très fort pour solutionner des problèmes plus fondamentaux, plus près de la survie que le plaisir d'apprendre ou la simple réussite d'un cours. D'autres se fixaient des objectifs difficiles à atteindre, mais insuffisants pour réussir, comme être présents à tous les cours, par exemple.

Plus que jamais, il nous faut constater que les changements de comportements scolaires s'inscrivent dans des processus évolutifs où les conceptions et les perceptions sont mises à l'épreuve dans la réalité.

Notre rôle, la pertinence de nos interventions

Quoi qu'il en soit, nous nous attribuons une mission qui nous semble importante : faire le choix d'approches pédagogiques qui apparaissent formatrices, adaptées et cohérentes. En ce sens, nous avons misé juste, car l'approche de l'apprentissage coopératif oblige l'étudiant à se mobiliser, elle peut lui offrir des conditions d'apprentissage qui le sécurisent et offre de multiples occasions de confronter ses perceptions à la réalité. Nous croyons aussi, et cette expérience le confirme, que nous pouvons faciliter l'intégration des étudiants par la disponibilité des enseignants et de toutes les personnes qui peuvent contribuer à donner du sens à ce que vivent nos étudiants. Nous croyons que l'accueil, l'encadrement, les relations personnelles fécondes et signifiantes peuvent contribuer grandement à donner ou redonner du sens à l'expérience scolaire des étudiants autant qu'à l'expérience professionnelle de tous les intervenants.

La récurrence de ce projet

Le produit le plus tangible de cette expérimentation est notre intention de poursuivre l'an prochain (2003-2004) et de perfectionner nos conceptions et nos interventions.

Nancy Desbiens Adjointe à la direction des études, aux programmes, à l'enseignement et aux ressources didactiques	Le 2 septembre 2003 Date
Denise Trudeau Directrice des études	Le 2 septembre 2003 Date

PLAN DE DIFFUSION DES RÉSULTATS

LES COMMUNICATIONS À L'INTERNE

L'implication hebdomadaire des enseignants dans le travail d'équipe a eu un certain niveau de retombées au sein des départements concernés (français, philosophie, Technologie de l'électronique industrielle, Techniques de génie mécanique), ne serait-ce que pour les échanges .

Un numéro spécial d'une revue pédagogique locale : *Le bouche @ oreille* a été consacré au projet, vous trouverez une copie de celui-ci en fin de document.

LES COMMUNICATIONS EXTERNES

Lors du colloque conjoint *APOP- AQPC* tenu au Mont-Tremblant, les 4, 5 et 6 juin 2003, deux membres de l'équipe ont participé à la table ronde organisée par madame Brigitte Garneau de l'Équipe intersectorielle sur la réussite en formation technique du Ministère de l'Éducation du Québec.

DES COMMUNICATIONS « AIDANTES » ET « STIMULANTES »

Nous ne pouvons passer sous silence l'appui reçu de la direction du Cégep de Sorel-Tracy. Ce projet a été mis de l'avant et reconnu. Il a été annoncé lors des journées d'accueil du personnel. Il a été expliqué aux cadres et aux professionnels lors du bilan semi annuel. L'ouverture à l'échange, les réflexions critiques, les questions stimulantes de monsieur Christian Muckle, directeur des études, ont nourri notre réflexion. Madame Denise Trudeau qui lui a succédé à la direction des études a, dès son entrée en fonction, apporté un appui mobilisateur, qui a permis, entre autres, d'envisager une poursuite du projet avec des conditions facilitantes. Notre « marraine », madame Nancy Desbiens, adjointe à la direction des études, aux programmes, à l'enseignement et aux ressources didactiques nous a soutenus, a partagé notre enthousiasme. Enfin, merci à Patrick Merrien, coordonnateur à la recherche et au développement, qui a insisté pour que nous considérions la possibilité de présenter un projet dans le cadre du *Programme de soutien à des actions structurantes* et qui nous a assez fait confiance pour que nous le menions à notre manière.

Merci à toutes et tous !

CALENDRIER DE DIFFUSION DES RÉSULTATS

Au moment d'écrire ces lignes, aucun projet ferme n'est développé. Par ailleurs, une éventuelle collaboration avec la revue *Pédagogie collégiale* pourrait être envisagée dans les prochains mois. De plus, l'équipe a la ferme intention de poursuivre la diffusion du projet à l'intérieur du Cégep, d'autant plus qu'une poursuite de celui-ci se concrétise.

REVUE DE PRESSE, S'IL Y A LIEU

PRODUCTIONS RÉALISÉES

ANNEXE III

Cégep de Sorel-Tracy– AS-2002-35

Vous trouverez en Annexe III les productions suivantes :

- A - Le « journal de bord » de l'enseignant de français : Louis Soulard;
- B - « Candide » exercice, réalisé à l'intérieur du cours de français, s'inspirant de l'approche par problème (APP);
- C - Le « journal de bord » de l'enseignant de philosophie : Yves Robidoux;
- D - « Identification et caractérisation de quatre discours sur le clonage humain permettant une prise de position éclairée » : exercice, réalisé à l'intérieur du cours de philosophie, s'inspirant de l'approche par problème (APP).