

Étude du lien entre une approche programme basée sur des activités "intensives" hors classe et la perception de la qualité de la relation professeur-étudiant

Rapport de recherche ACPQ

Chercheur principal :
Pierre Michaud

Chercheurs participants :
Michel Châteauneuf
Martin Lepage
Maxime Savary

Assistant à la recherche :
Bertrand Clavet

Tous les chercheurs sont des employés du Collège Laflèche
Trois-Rivières

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation du réseau privé de l'enseignement collégial (PREP) et par l'Association des collèges privés du Québec.

2010-2011

La publication de cette étude a été rendue possible grâce au Programme de recherche et d'expérimentation du réseau privé collégial (PREP) ainsi que par l'Association des collèges privés du Québec.

Le contenu du rapport n'engage que la responsabilité du Collège Laflèche et des chercheurs qui y ont œuvré.

Il est possible de consulter ou de télécharger ce rapport de recherche à partir du site internet du Collège Laflèche à l'adresse électronique suivante :

www.clafleche.qc.ca

Éthique de la recherche

Dans la cadre de cette recherche, tous les chercheurs et tous les participants à la recherche, professeurs comme étudiants, ont signé un formulaire de consentement éclairé où chacun était libre de consentir à participer à l'expérimentation dont le projet avait été approuvé par le programme Sciences, Lettres et Arts et par la Direction des études du Collège Laflèche.

Tous les participants à la recherche, professeurs et étudiants, ont pris connaissance verbalement des objectifs de la recherche, de sa méthode et de la durée, des avantages que chacun pouvait retirer, des contraintes inhérentes à la participation, de l'usage qui sera fait des résultats ainsi que de la confidentialité avec laquelle les chercheurs traiteront les informations.

Tous les participants, professeurs comme étudiants, pouvaient solliciter un complément d'information concernant la recherche en cours et pouvaient aussi se retirer de l'étude à tout moment sans aucun préjudice.

Conception du document : Pierre Michaud

Mise en page : Pierre Michaud

Révision linguistique : Michel Châteauneuf

Tableaux et statistiques : Pierre Michaud et Maxime Savary

Logistique : Michel Châteauneuf, Martin Lepage, Pierre Michaud et Maxime Savary

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec

Dépôt légal - Bibliothèque national du Canada

ISBN :

Remerciements

Les chercheurs tiennent à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS) ainsi que l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) qui ont subventionné cette recherche dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation du réseau privé collégial (PREP). Nous tenons également à remercier la direction des études du Collège Laflèche pour leur foi et leur soutien indéfectible en regard de la recherche de qualité au niveau collégial.

Nous souhaitons remercier chaleureusement M. Bertrand Clavet, conseiller pédagogique au Collège, pour son accompagnement soutenu et éclairé. Il fut, à plusieurs égards, inspirant. M. Clavet fut l'animateur de l'entrevue avec les professeurs ayant participé aux activités «intensives» hors classe. Une reconnaissance particulière à David Picotte et Yan Dufresne de l'organisation scolaire.

L'on ne saurait passer sous silence la merveilleuse collaboration des collègues et des étudiants qui y œuvrent ou y poursuivent leurs études au programme Sciences, Lettres et Arts, de même que le professeur et son groupe d'étudiants du Programme du diplôme du Baccalauréat international du Collège Laflèche qui nous proposa son groupe d'étudiant comme groupe contrôle¹. Sans leur généreuse participation et leur bienveillante bonne foi, nous n'aurions malheureusement pu poursuivre notre étude. Nous espérons qu'ils ont retiré de leur participation autant de bonheur et de plaisir que nous avons eu à la mener.

Nous voulons témoigner de notre gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont permis la réalisation de cette recherche.

¹ À cet égard, nous avons sollicité la participation d'un groupe de Sciences, lettres et arts du Collège André-Grasset qui déclina l'offre de participation. Nous avons donc sollicité le groupe d'étudiants et d'étudiantes de première année inscrits au Programme du diplôme du baccalauréat international au Collège Laflèche.

Table des matières

Éthique de la recherche	2
Remerciements	3
Table des matières	4
Résumé	6
État de la question et problématique	8
Objectifs de la recherche	14
Méthodologie	16
Processus méthodologique (QTI)	18
Les activités «intensives» hors classe	27
Résultats et interprétation	30
QTI. Les étudiants et les professeurs des groupes expérimentaux	31
QTI. Les étudiants et le professeur du groupe témoin (contrôle)	47
QTI. Analyse statistique des données	50
Qualitatif professionnel	57
Retombées de la recherche et conclusion	60
Références	62
Appendice 1	68
Appendice 2	70
Appendice 3	73
Appendice 4	77

Appendice 5	79
Appendice 6	86
Appendice 7	93
Appendice 8	102
Appendice 9	106
Appendice 10	108

Résumé

Cette étude s'inscrit à la suite de notre précédente étude concernant l'incidence de l'enseignement interdisciplinaire sur la motivation scolaire des étudiants et des étudiantes de même que sur la motivation professionnelle des professeurs leur offrant de telles formations.² Nous avons pris conscience (groupe de professeurs-chercheurs impliqués dans l'étude) que les activités interdisciplinaires proposées aux étudiants et étudiantes avaient favorisé la mise en place d'activités «intensives» hors classe et, de ce fait, elles avaient permis un rapprochement cognitif très significatif entre les étudiants et les étudiantes et leurs professeurs.

Après avoir documenté l'expérience de rapprochement intellectuel, nous nous sommes aperçu que le sujet avait été considérablement investigué par les chercheurs. Par contre, les recherches considéraient la question de la qualité de la relation professionnelle professeur-étudiant que dans les limites de l'enseignement en classe, magistral ou non.

Ainsi, le fait de mener une étude concernant l'incidence de bonnes relations professeur-étudiants sur les principaux indicateurs de réussite scolaire devenait tout simplement obsolète. Par contre, le projet de recherche visant à évaluer si des activités d'apprentissage interdisciplinaire «intensives» hors classe favorisaient l'amélioration de la qualité de la relation entre les professeurs et les étudiants demeurait original.

C'est dans cette perspective que nous avons reformulé le cadre du programme Sciences, lettres et arts du Collège Laflèche afin de le rendre

² MICHAUD, P., CHÂTEAUNEUF, M., LEPAGE, M. et SAVARY, M. (2010) *Effets d'une expérimentation d'enseignement interdisciplinaire sur la motivation des étudiants et des professeurs*, Rapport de recherche PREP, ACPQ.

davantage interdisciplinaire et de lui donner une portion académique très importante sur le terrain ou à proximité des milieux d'apprentissage « naturels », hors classe. Au fur et à mesure que vous avancerez dans la lecture du présent rapport, nous vous présenterons les activités «intensives» hors classe, des documents didactiques pour quelques-unes d'entre elles ainsi que la réorganisation scolaire et la production de calendrier que cela impose.

La cueillette de données, qu'elles soient quantitatives comme qualitatives, s'échelonna sur une année académique entière (2010-2011). Afin de mener à bien cette cueillette, nous avons utilisé le questionnaire développé par Wubbels, Créton, Hooymayers et Levy (1993)³ adapté, traduit et validé en français, au Québec, par Lapointe et Legault (2002)⁴. L'entrevue de fin d'études avec les professeurs impliqués propose l'utilisation de l'analogie associative comme démarche. Les résultats sont particulièrement intéressants.

La reformulation du programme d'études collégiales Sciences, lettres et arts, qui devint notre terrain d'expérimentation ainsi que la planification et la réalisation des activités interdisciplinaires «intensives» hors classe, permirent deux communications lors des ateliers pédagogiques de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) et des colloques de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) entre le printemps 2011 et le printemps 2012. Le présent rapport n'est que la formulation écrite de l'une ou l'autre de ces présentations publiques.

³ WUBBELS, T. et ses collaborateurs se sont basé sur les travaux de LEARY, T. (1957), *An Interpersonal Diagnosis of Personality*, New York : Ronald Presse Company et de WATZALWICK, P., BEAVIN, J. H. et JACKSON, D. (1967). *The pragmatics of Human Communication*. New York : Norton afin d'élaborer leur questionnaire : The Questionnaire on Teacher Interaction (QTI).

⁴ LAPOINTE, J. et LEGAULT, F. (1999). «Version francophone du Questionnaire on Teacher Interaction en contexte québécois.» Québec : *Revue de Mesure et d'évaluation en éducation (Revue MEE)*, p. 1-19. Il s'agit de la revue de l'Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE) sise à l'Université Laval de Québec.

État de la question et problématique

Cela fait bien longtemps que certains humanistes nous invitent à évaluer la pertinence pédagogique de mettre davantage les élèves ou les étudiants et étudiantes en situation d'apprentissage plus vivantes. Sortir de la classe afin de s'approcher des milieux naturels, de l'action et de situations concrètes n'est pas un objectif récent. Nous n'avons qu'à penser à *Démocratie et éducation* de John Dewey⁵ ou *Aux visées de l'éducation et autres essais* d'Alfred North Whitehead⁶ pour s'en convaincre. Plus récemment, les psychologies⁷ de l'éducation confirmèrent l'importance du milieu ambiant sur les processus d'apprentissage des élèves ou des étudiants et étudiantes; de telle sorte que les établissements scolaires québécois adoptèrent un impératif pédagogique fort louable, une ligne de conduite en quelque sorte : offrir aux étudiants et étudiantes les conditions qui favoriseraient leur développement intégral.

C'est dans cette perspective que des chercheurs et des enseignants convinrent de l'importance, non seulement des différentes compétences techniques et des savoirs propres à une discipline dispensés dans le cadre d'un curriculum d'étude, mais aussi de l'importance des compétences relationnelles des professeurs et des étudiants ou étudiantes. La majorité des chercheurs

⁵ DEWEY, John. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Ed. Macmillan. Le texte fut édité plusieurs fois en français. J'utilise la version de (2011), *Démocratie et éducation*, avec l'introduction de Denis Meuret, la préface de Joëlle Zask et la présentation de Gérard Deledalle, Paris, Éd. Armand-Colin.

⁶ Dès le premier chapitre, Whitehead nous rappelle que : «La culture est une activité de la pensée, une réceptivité à la beauté et aux émotions humaines. (...) En formant un enfant à l'activité de la pensée, nous devons par-dessus tout nous méfier de ce que j'appellerai les "idées inertes" – c'est-à-dire, les idées qui sont simplement accueillies par l'esprit sans avoir été utilisées ou éprouvées, ou lancées dans de nouvelles combinaisons.» WHITEHEAD, Alfred North. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. Le texte fut récemment traduit en langue française (2011), *Les visées de l'éducation et autres essais*, par Jean-Pascal Alcantara, Vincent Berne et Jean-Marie Breuvart, Belgique, Éd. Chromatika, Coll. Ontopraxis.

⁷ Je pense, entre autres, aux travaux de NEIL, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Librairie François Maspero; des travaux de MASLOW, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Éd. Fayard, et ceux de ROGERS, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Bordas.

convient qu'une bonne synergie relationnelle entre le professeur, les étudiants et étudiantes et le contenu disciplinaire assure une excellente démarche d'apprentissage. Ils certifient aussi que la qualité de la relation entre les professeurs et les élèves améliore non seulement le processus d'apprentissage mais aussi la motivation, la persévérance et, en général, la réussite scolaire prise d'un point de vue global.⁸ Ces auteurs mettent tous en évidence la valeur d'une bonne relation professeur/étudiant sur la motivation, la persévérance scolaire et le processus d'apprentissage lui-même.

Parmi les variables qui favorisent l'émergence de bonnes relations entre le professeur et ses étudiants-étudiantes figurent le climat pédagogique général au sein de l'établissement, l'ambiance qui règne au moment de la prestation pédagogique ou de la dispense du cours, le degré d'implication des étudiants et des étudiantes dans les tâches à accomplir ainsi qu'un ensemble d'attitudes, de sentiments et de valeurs propres aux relations humaines harmonieuses. Dans le même sens, une ambiance de classe caractérisée par des interactions positives répétées entre les professeurs et les étudiants-étudiantes constitue un milieu efficace pour influencer les apprentissages et les attitudes des étudiants et des

⁸ Parmi les auteurs qui ont abordé ce sujet, je pense que nous devons considérer les travaux de BÉGIN, H. et CAOINETTE, C.-E. (1989). «Relation éducative et pouvoir». *Revue québécoise de psychologie*, 10, 1, pp. 87-99; WEIDLER-KUBANEC, A.-M. et WALLER, M. (1994). «Poser des questions avec assurance». *Pédagogie collégiale*, 8, 2, pp. 13-17; WEIDLER-KUBANEC, A.-M. (1995). «Une question de relation». *Pédagogie collégiale*, 8, 4, pp. 23-27; BRAZEAU, P. et LANGEVIN, L. (1995). *Apprendre et enseigner autrement*, Montréal, De la Chenelière/McGraw-Hill; LANGEVIN, L. (1996). «Établir une relation par le soutien à l'apprentissage», *Pédagogie collégiale*, 10, 1, pp. 33-34; AYLWIN, U. (1997). «Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser», *Pédagogie collégiale*, 11, 1, pp. 25-31; PRUNEAU, M. (2002). «Réussir la relation pédagogique». *Actes du 21^e colloque de l'AQPC*; BOUTET, R. (2002). «Soutenir l'élève qui apprend». *Actes du colloque APOP-AQPC*; SYLVAIN, L. (2003). *Enquête d'une éthique de la relation éducative chez les enseignants et l'étudiant au collégial*, PARÉA, Collège de Sherbrooke; CHASSÉ, É. (2006). «L'enseignement : Un métier de relation», *Pédagogie collégiale*, 20, 1, pp. 25-31; CHASSÉ, É. (2008). «Assumer pleinement son rôle de médiateur», *Pédagogie collégiale*, 21, 3, pp. 15-21.

étudiantes.⁹ «Un bon enseignement est caractérisé par un climat que les élèves perçoivent comme étant juste, honnête, ferme, amical et amusant.¹⁰ »

Du côté des étudiants, le besoin d'une bonne relation professeur/étudiant s'exprimera clairement dans le cadre d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation.¹¹ En effet, ils y confirmeront l'importance d'établir et de maintenir une relation significative avec les professeurs afin de soutenir leur apprentissage et leur motivation scolaire. Cette relation significative représente un gage de persévérance et de réussite scolaire pour plusieurs. Le Conseil est formel à ce sujet :

«De tous les facteurs ou conditions susceptibles de soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur quête de sens et d'autonomie, la relation maître-élève est certainement la plus déterminante. A cet égard, le message étudiant ne peut être plus clair. De tous les sujets traités, c'est manifestement celui sur lequel ils ont le plus à dire. Ils formulent leurs attentes en référence à des enseignantes ou des enseignants connus qui semblent avoir été déterminants dans leur propre réussite scolaire, mais aussi en référence à des carences qui, disent-ils, caractérisent malheureusement plusieurs. Si les éloges à leur endroit peuvent être grandioses par moments, les reproches qu'on leur adresse ne sont pas moins saisissants, en d'autres circonstances.»¹²

Des discussions avec les étudiants, le Conseil retient, en plus des compétences disciplinaires des professeurs, cinq grandes préoccupations de leur part. Trois des cinq préoccupations traitent de la qualité de la relation

⁹ Voir à ce sujet les travaux de BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P. et TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*, Montréal, Éd. Géatan Morin; MARTEL, D., BRUNELLE, J. et SPALLANZANI, C. (1991). «La détermination du degré d'implication des participants : un indice significatif du climat d'apprentissage», *Revue STAPS*, vol. 12, no. 24, pp. 37-50; DARST, P. W. et PANGRAZI, R. P. (2002). *Dynamic Physical Education for Secondary School Students*. San Francisco, Benjamin Cummings Publishers.

¹⁰ LAPOINTE, J. et LEGAULT, F. (1999). *Op. cit.* p. 1-19.

¹¹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). CARPENTIER, R. et al. *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec, Ministère de l'éducation. 130 p.

¹² Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Ibid.* p.84.

professeur/étudiant.¹³ L'analyse de la première préoccupation des étudiants est nettement explicite :

«Premièrement, par disponibilité, on entend, bien sûr, celle qui permet aux élèves de rencontrer leurs professeurs en dehors des heures de cours pour obtenir des explications ou des informations complémentaires, mais aussi, et peut-être même surtout, cette disponibilité a des contacts plus personnalisés et qui semblent avoir pour eux une grande importance. Au-delà des explications supplémentaires, on attend aussi, des enseignantes et des enseignants qu'ils puissent, par exemple, à l'occasion, recevoir les confidences des élèves, qu'ils participent spontanément à des discussions de groupe sur des sujets d'intérêts divers, qu'ils investissent dans la connaissance de leurs élèves pour être capables de les reconnaître en dehors des cours, de les appeler par leur nom, de leur faire un compliment, ou tout simplement la remarque appropriée, au bon moment, même pour développer des relations d'amitié avec eux, qu'ils soient capables aussi de les soutenir, de faire preuve de compréhension, d'empathie, voire de complicité, capables de ressentir du plaisir à être en relation avec leurs élèves, qu'ils acceptent de bon gré de participer à des activités parascolaires en leur compagnie, ce que d'aucuns considèrent d'ailleurs comme une marque de respect à leur endroit. En somme, on semble rechercher une certaine proximité qui indique aux étudiantes et aux étudiants qu'ils sont reconnus comme des individus à part entière, comme des personnes, une proximité «qui donne l'impression qu'on est quelqu'un.»¹⁴

Cependant, il appert que la plupart de ces études porte sur la qualité de la relation professeur/étudiant lorsque cette dernière s'incarne dans un contexte classique des activités d'apprentissage en classe ou en milieu scolaire, c'est-à-dire à l'école ou au collège. Ainsi, notre constat est à l'effet que la plupart des travaux concernant l'importance d'une bonne relation professeur/étudiant dans le processus d'apprentissage demeure à l'intérieur du cadre relationnel classique où un professeur dispense en classe un contenu disciplinaire spécifique.¹⁵

¹³ Il s'agit d'abord de la disponibilité aux personnes en situation d'apprentissage; de la capacité de développer un rapport caractérisé par le respect; d'une approche axée sur la compréhension; d'une approche rigoureuse et exigeante, à certaines conditions toutefois; et enfin, l'intérêt, la fierté et la motivation pour l'enseignement. Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Ibid.* p.84.

¹⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1995). *Ibid.* p.85.

¹⁵ La plupart du temps, il s'agit d'un contenu disciplinaire spécifique et étanche propre à l'organisation scolaire en silo disciplinaire.

Par ailleurs, plusieurs études reconnaissent la valeur pédagogique et l'incidence positive sur le processus d'apprentissage que peuvent avoir les activités «terrain» de type «Field Trip» comme les visites au musée d'histoire naturelle, une immersion muséale ou lors d'un séjour scientifique en nature.¹⁶ Surtout si ces activités s'appuient sur un enseignement explicite¹⁷ du professeur et permettent à l'étudiant comme aux professeurs des rencontres disciplinaires et le développement de savoirs et de compétences interdisciplinaires¹⁸. En effet, les professeurs, les étudiants et les chercheurs s'entendent pour dire que ces activités

¹⁶ Au sujet des études concernant la valeur pédagogique des activités de type «Field Trip», voir entre autres : ANDERSON, D. et LUCAS, K. B. (1997). «The Effectiveness of Orienting Students to the Physical Features of a Science Museum Prior to Visitation». *Research in Science Education*, 79, pp. 485-495; BOIVERT, D. et SLEZ, B.J. (1995). «The Relationship Between Exhibit Characteristics and Learning-Associated Behaviors in a Science Museum Discovery Space». *Research Science Education*, 79, pp. 503-518; COX-PETERSON, A.M. et PFAFFNER, J.A. (1998). «Teacher Preparation and Teacher-Student Interactions at a Discovery Center of Natural History». *Journal of Elementary Science Education*, 10, pp. 20-35; MEREDITH, J.E., FORTNER, R.W. et MULLINS, G.W. (1997). «Model of Affective Learning for Nonformal Science Education Facilities». *Journal of Research in Science Teaching*, 34, pp. 805-818; NEATHERY, M.F. (1998). «Informal Learning in Experimental Settings». *Journal of Elementary Science Education*, 10, pp. 36-49; ORION, N. et HOFSTEIN, A. (1994). «Factors that Influence Learning During a Scientific Field Trip in a natural Environment». *Journal of Research of Science Teaching*, 29, pp. 1097-1119; KORAN, J.J. et BAKER, S.D. (1979). «Evaluating the Effectiveness of Field Experience» in ROWE, M.B. *What Research Says to the Science Teaching*, no. 2, pp. 50-67; RAMEY-GASSERT, L. (1997). «Learning Science Beyond the Classroom». *Elementary School Journal*, 97, pp. 433-450.

¹⁷ Concernant l'efficacité de l'enseignement explicite ou le Direct Instruction, la littérature est extrêmement abondante. D'autant plus, que cette approche pédagogique fut davantage mis en lumière par la recherche longitudinale (d'abord de 1967-1976 et jusqu'à 1995) de type 3 que l'on nomme «Follow Through Project». Voir au sujet de l'étude «Follow Through», l'analyse des résultats faite par ENGELMANN, S. et CARNINE, D.W. (1991) *Theory of Instruction : Principles and Applications* (2^e éd.). Eugene, OR : ADI Press; CARNINE, D. (1998). *The Metamorphosis of Education into a Mature Profession*. Sixth Annual Meeting, Park City, juin 1998, Utah. <http://www.edexcellence.net/library/carnine.html> et l'importante revue de littérature à ce sujet de CHALL, J.S. (2000). *The Academic Achievement Challenge. What Really Works in the Classroom*. New York, Guilford Press. Plus spécifiquement sur l'enseignement explicite, voir PÉLADÉAU, N. et LEGAULT, A. (2000). «Qui a peur de l'Enseignement Direct ?» in GIROUX, N., FORGET, J. et coll. (2002). *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture et mathématique, et autres apprentissages personnels et sociaux. Guide pédagogique destiné aux enseignants en difficulté*. Montréal. Voir aussi l'étude de GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec, Presse de l'Université Laval, 104 p.

¹⁸ Consulté les références concernant les aspects positifs de l'interdisciplinarité aux notes 6 à 10 dans MICHAUD, P., CHÂTEAUNEUF, M., LEPAGE, M. et SAVARY, M. (2010) *Effets d'une expérimentation d'enseignement interdisciplinaire sur la motivation des étudiants et des professeurs*, Rapport de recherche PREP, ACPQ, pp. 8-9.

«intensives» hors classe constituent des occasions d'apprentissages informelles significatives et très riches.

Notre étude s'inscrit dans cette réaffirmation de l'importance de la qualité relationnelle dans un processus d'apprentissage de l'étudiant. Cependant, nous désirons savoir s'il est possible d'agir de manière significative sur la qualité de la relation entre les étudiants et les étudiantes et leurs professeurs au sein d'un programme préuniversitaire collégial en sortant du cadre traditionnel ou classique. C'est en ce sens que nous voulons savoir si les activités «intensives» hors classe ont une incidence sur la qualité des relations professeur/étudiant. Nous souhaitons montrer que le caractère «intensif» de ces activités d'apprentissage hors classe améliore la qualité de ces relations.

Objectifs de la recherche

Notre objectif global est d'expérimenter une série d'activités pédagogiques «intensives» hors classe avec des étudiants et des professeurs d'un programme préuniversitaire et d'évaluer l'incidence que ces activités ont sur la qualité de la relation professeur/étudiant.

Le premier objectif spécifique est d'évaluer les effets de ces activités sur la relation professeurs/étudiant telle que perçue par les étudiants.

Le deuxième objectif spécifique consiste à évaluer l'incidence de ces activités sur la relation professeur/étudiants telle que perçue par les professeurs.

Les variables principales à l'étude sont la perception de la qualité de la relation professeur/étudiant par les étudiants et la perception de la qualité de la relation professeurs/étudiants par les professeurs.

Nos hypothèses sont à l'effet que ces activités «intensives» d'apprentissage hors classe améliorent d'une part la qualité de la relation professeur/étudiant telle que perçue par les étudiants et, d'autre part telle que perçue par les professeurs. L'opérationnalisation du concept de relation professeur/étudiants se fera à l'aide du modèle de Webbels, Créton, Hooymaters et Levy (1993)¹⁹, lequel est basé sur les études de Leary²⁰.

¹⁹ WUBBELS, T., LEVY, J. *et als*, (1993) *Do you Know What you Look Like ? Interpersonal Relationship in Education*. London, Washington D.C. : The Falmer Press.

²⁰ LEARY, T. (1957), *An Interpersonal Diagnosis of Personality*, New York : Ronald Presse Company.

La version francophone du modèle est celle de Lapointe et Legault (1999)²¹
et l'adaptation graphique de Dumas (2005)²².

²¹ LAPOINTE, J. et LEGAULT, F. (1999). «Version francophone du Questionnaire on Teacher Interaction en contexte québécois.» Québec : *Revue de Mesure et d'évaluation en éducation (Revue MEE)*, p. 1-19. Il s'agit de la revue de l'Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE) sise à l'Université Laval de Québec.

²² DUMAS, D. (2004). *Questionnaire sur les interactions enseignant(e) - élèves (QTI)*. Université de Sherbrooke.

Méthodologie

Notre recherche est quasi-expérimentale de type mixte²³, c'est-à-dire qu'elle est quantitative mais, compte tenu du type de questionnaire, elle est aussi qualitative.

Notre population cible était composée d'un petit groupe d'étudiants et d'étudiantes (10) de première année inscrits au programme Sciences, lettres et arts à l'automne 2010 et à l'hiver 2011. Nous avons suivi ce groupe dans la plupart des disciplines où nous proposons un nombre important d'heures de formation à l'extérieur de la classe par le biais de différentes formes d'activités académiques. Sept disciplines et autant de professeurs s'investirent dans la démarche et furent questionnés. Nous présenterons la teneur de ces activités «intensives» hors classe un peu plus loin dans le texte.

Par ailleurs, nous avons questionné les étudiants et les étudiantes d'un groupe témoin ou groupe contrôle ainsi que leur professeur²⁴ afin de pouvoir comparer les résultats. Le groupe témoin était composé d'étudiantes et d'étudiants de force académique assez semblable. Les comparaisons entre la disposition que peuvent avoir les étudiants ou les étudiantes en ce qui concerne leur réussite scolaire, les habiletés académiques ainsi que les motivations qui les animent sont toujours hasardeuses. Il n'en demeure pas moins que les étudiants et les étudiantes du programme Sciences, lettres et arts et ceux du groupe contrôle, les étudiants et les étudiantes de première année inscrits au Baccalauréat international sont, au moins académiquement, des groupes d'étudiants et d'étudiantes intéressés et généralement considérés comme étant forts.

²³ ANGERS, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal, CEC. 4^e édition.

²⁴ Il s'agit du cours de philosophie à la deuxième session d'étude au Programme du Baccalauréat international au Collège Laflèche.

Notre méthode de collecte de données fut l'enquête par questionnaire auprès des étudiants et des étudiantes et des professeurs de sept disciplines. Les variables utilisées consistent en la perception de la qualité de la relation professeur/étudiant par les professeurs et par les étudiants et les étudiantes selon les dimensions du modèle de Wubbels *et al.* (1993)²⁵. Plus spécifiquement, le questionnaire utilisé est la version francophone du «Questionnaire on Teacher Interaction» de Wubbels *et al.*²⁶ Notre plan de recherche quasi-expérimental est simple et à mesures répétées sous la forme de prétest et de post test autant avec le groupe expérimental dans les sept disciplines qu'auprès du groupe contrôle. Le choix des disciplines fut essentiellement motivé par le fait que le professeur de la discipline s'impliquait dans les activités «intensives» hors classe et acceptait de modifier son action pédagogique en isolant un certain nombre d'heures de formation au sein de sa discipline afin de les consacrer à des activités d'apprentissage hors classe, de manière disciplinaire ou interdisciplinaire²⁷. En première session (aut. 2010), les disciplines participantes furent les cours d'histoire de l'art, de philosophie, de littérature française, d'histoire et de chimie. À la seconde session (hiver 2014), participeront les professeurs des cours de littérature française et de philosophie.

Une entrevue semi-structurée sera menée en focus groupe avec les professeurs impliqués dans l'étude. Nous utiliserons le raisonnement analogique et nous interpellons les professeurs participants à se représenter avant l'expérience et après la tenue des activités au sujet de la perception de leur rôle

²⁵ WUBBELS, T., LEVY, J. *et als*, (1993) *Do you Know What you Look Like ? Interpersonal Relationship in Education*. London, Washington D.C. : The Falmer Press.

²⁶ LAPOINTE, J. et LEGAULT, F. (1999). «Version francophone du Questionnaire on Teacher Interaction en contexte québécois.» Québec : *Revue de Mesure et d'évaluation en éducation (Revue MEE)*, p. 1-19. Il s'agit de la revue de l'Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE) sise à l'Université Laval de Québec.

²⁷ Nous reviendrons sur la démarche qui nous a amené à une innovation pédagogique particulièrement intéressante pour l'ensemble du programme Sciences, lettres et arts du Collège Laflèche.

dans la qualité de la relation professeur/étudiant. Chacun sera en mesure de profiter de son profil relationnel avec le groupe expérimental et celui avec le groupe contrôle de telle sorte qu'ils pourront témoigner, entre pairs, des différences de perception d'eux-mêmes, dans leur tâche de professeur et leur profil relationnel, survenus lors de l'expérience. Il y aura donc une présentation de contenu à faire²⁸.

Processus méthodologique (QTI)

Les travaux portant sur les effets de la qualité de la relation entre professeur et étudiants sont nombreux et très diversifiés. De ce nombre, le «Questionnaire on Teacher Interaction» de Wubbels, Créton, Hoolymayers et Levy²⁹ s'impose comme une autorité internationale encore aujourd'hui. Les principales sources des travaux de Wubbels et de ses collaborateurs se trouvent

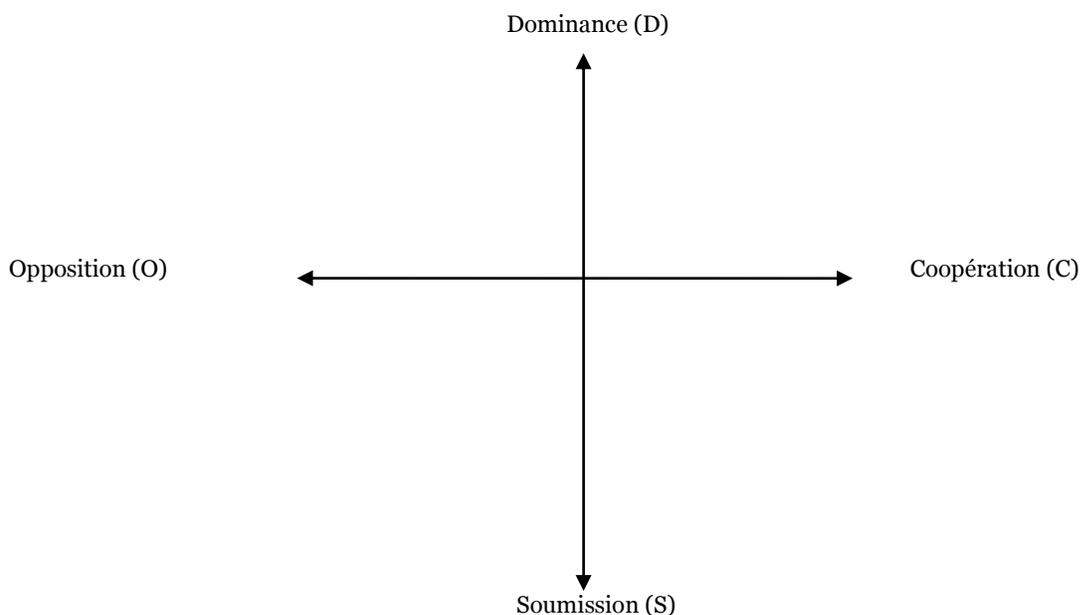
²⁸ LEFÈBVRE, B. (1989). «La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation.» *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 14, no. 3, pp. 381-386.

²⁹ WUBBELS, T., LEVY, J. et als, (1993) *Do you Know What you Look Like ? Interpersonal Relationship in Education*. London, Washington D.C. : The Falmer Press. Par ailleurs, les travaux de Théo Wubbels sur le sujet sont très vastes. À titre d'information, WUBBELS, T., CRÉTON, H.A., HOOYMAYERS, H.P. (1985). *Discipline Problems of Biginning Teachers : Interactional Teaching Behaviour Mapped Out*. Paper presented at Annual Meeting of the Education Research Association, Chicago; WUBBELS, T., CRÉTON, H.A., HOLVAST, A.J. (1988). «Undesirable Classroom Situations.» *Interchange*, vol. 19, no 2, pp. 25-40; WUBBELS, T., BREKELMANS, M., CRÉTON, H.A., HOOYMAYERS, H.P. (1990) «Teacher Behavior Style and Learning Environment.» dans WAXMAN, H. C., et ELLETT, C. D., *The Study of Learning Environments*, Houston, TX : University of Houston, vol. 4, pp. 1-12; WUBBELS, T., BREKELMANS, M., HOOYMAYERS, H.P. (1991) «Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom.» dans FRASER, B. J., WALBERG, H. J., *Educational Environments : Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford, UK : Pergamon, pp. 141-160; WUBBELS, T., LEVY, J., (1991) «A Comparison of Interpersonal Behavior of Dutch and American Teachers.» *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 15, pp. 1-18; WUBBELS, T., CRÉTON, H.A., HOOYMAYERS, H.P. (1992). «Review of Research on Teacher Communication Styles with use of the Leary Model.» *Journal of Classroom Interaction*, vol. 27, pp. 1-12.

dans les recherches sur le climat pédagogique de Leary³⁰ (1957) où la perception des étudiants et des étudiantes face aux interventions pédagogiques de leurs professeurs se présentent sous la forme de deux dimensions distinctes : celle du soutien (coopération-opposition) et celle du contrôle (dominance-soumission). Plus précisément :

« Leary concluded that a person's interpersonal behavior could be described with two dimensions, which he named Proximity and Influence. The Proximity dimension could be indicated on a continuum that has cooperative behavior at one end and oppositional behavior at the other. The Influence dimension could be indicated on a continuum that has dominant behavior et one and and submissive behavior at the other. Leary plotted a person's interpersonal behavior on a diagram that had the dominant/submissive continuum (DS) as the vertical axis and the cooperative/oppositional continuum (CO) as the horizontal axis. »³¹

Tableau 1



³⁰ LEARY, T., (1957). *An Interpersonal Diagnosis of Personality. A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*, New York : Ronald Press Company.

³¹ FISHER, D., RICKARDS, T. (1998) «Associations Between Techer-Student Interpersonal Behaviour and Student Attitude to Mathematics.» *Mathematics Education Research Journal*, vol.10, no. 1, pp. 3-15.

La seconde source d'influence est celle de spécialistes en communication et en particulier les travaux de Paul Watzalwick.³²

Depuis le développement du questionnaire (QTI) par Theo Wubbels et ses collaborateurs, il fut utilisé, peaufiné, adapté et revalidé dans plusieurs milieux et différents pays³³. Il fut même utilisé dans le cadre de la formation des maîtres comme outil d'évaluation de la qualité de la relation entre les étudiants et les étudiantes et les stagiaires en enseignement (PIS).³⁴ Le document original (version américaine) possédait 64 questions; dans la version australienne, il n'en restait que 48 et la version francophone de Lapointe, J. et Legault, F. (1999) n'en possède que 32. C'est cette dernière version que nous utiliserons dans notre étude. Les étudiantes et les étudiants doivent répondre à chaque question sur une échelle de Likert de 0 à 3 points selon leur degré d'accord avec l'énoncé³⁵. Les moyennes des résultats de chacun des étudiants ou des étudiantes sont regroupées selon huit échelles associées respectivement à un type de perception du comportement interpersonnel.

Par la suite, des moyennes de groupe-classe seront comparées avec la perception de la qualité de la relation du professeur envers son groupe-classe. Une moyenne générale de tous les groupes-classes expérimentaux (7) sera établie afin d'établir la comparaison, prétest/post test, avec le groupe-classe contrôle. Lors de la présentation de nos résultats, nous illustrerons la comparaison entre la moyenne propre à un groupe-classe et la perception de la qualité de la relation professeur/étudiants(es) du professeur de ce groupe pour chaque groupe-classe.

³² WATZALWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D., (1967). *The Pragmatics of Human Communication*. New York : Norton.

³³ Pour ceux qui désirent lire sur les multiples utilisations et transformation du «Questionnaire on Teacher Interaction»; voir WUBBELS, T., BREKELMANS, M. (2005) «Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class.» *International Journal of Educational Research*, vol. 43, pp. 6-24.

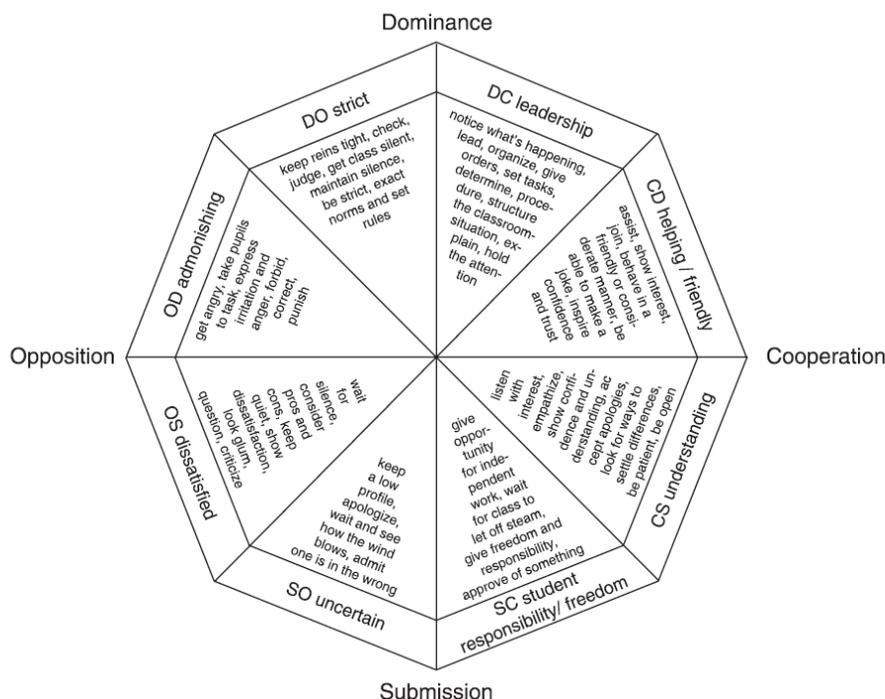
³⁴ Voir en français GENOUD, P. A. (2006). «Le regard des élèves : un apport à la formation initiale des enseignants.» *Recherche et formation*, (En ligne), 52, 2006. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1231>

³⁵ L'échelle de Likert de 0 à 3 allant de «Pas du tout d'accord» = 0 à «Tout à fait d'accord» = 3.

Les résultats finaux compareront la moyenne des perceptions des groupes-classes expérimentaux avec la moyenne du groupe contrôle.

Les trente-deux questions du QTI, représentant autant de comportements interpersonnels, sont regroupées en huit secteurs. Le graphique de forme octogonale propose la perception du groupe-classe de la qualité de la relation entre professeur et le groupe. Par la suite, nous pouvons comparer la perception du professeur pour le même groupe-classe. Évidemment, plus le nombre d'étudiants ou d'étudiantes qui répondent au questionnaire est grand, plus le professeur est susceptible d'adopter ou non le comportement interpersonnel décrit dans le graphique. Ainsi, un secteur ombré ou non représente la perception des étudiants et des étudiantes au sujet de l'utilisation de tel ou tel comportement avec eux.

Tableau 2³⁶



³⁶ WUBBELS, T., BREKELMANS, M. (2005) «Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class.» *International Journal of Educational Research*, vol. 43, p. 9.

Ainsi, les huit secteurs du tableau 2 se déclinent de la manière suivante : Leadership (DC), Bienveillance (CD), Indulgence (CS), Permissivité (SC), Incertitude (SO), Insatisfaction (OS), Punition (OD) et Exigence (DO). Chacun de ces secteurs propose des descriptions contribuant au sens de l'identification du secteur³⁷ :

Tableau 3³⁸

Comportements interpersonnels	
Leadership (DC) :	Organisation du cours, directives, procédures et tâches utilisées, être conscient de ce qui se passe dans la classe, explication, clarté des objectifs, garder l'attention des étudiants et des étudiantes.
Bienveillance (CD) :	Assister l'étudiant ou l'étudiante, démontrer de l'intérêt, démontrer de l'attention, être capable de prendre une blague, inspirer la confiance et le respect.
Indulgence (CS) :	Écouter avec intérêt, empathique, démontrer de la confiance, démontrer de l'acceptation, regarder les avenues pour agencer les différences dans le groupe, patience, ouverture face aux étudiants et aux étudiantes.

³⁷ Plusieurs thèses de doctorat ont été réalisées à ce sujet, par exemple celle de FALLS, H. L. (1999). *Teachers' self Perception of their Role as Generalist : A Study of the Interpersonal Skills Necessary for Effective Leadership and Counseling*. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctorate of Philosophy, Blacksburg, Virginia. En ligne : <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-100899-144358/unrestricted/rockydone.pdf> et GENOUD, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (Suisse) : Le lecteur intéressé retrouvera, dans les diverses publications mentionnées dans le chapitre de méthodologie de cette thèse, les résultats chiffrés des analyses factorielles, les indices de consistance interne, ainsi que les valeurs des coefficients pour les différents tests de validité et de fidélité, pp. 55 et suiv. En ligne : <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=GenoudP.pdf>

³⁸ Le tableau est de DUMAS, D. (2004). *Questionnaire sur les interactions enseignant(e) - élèves (QTI)*. Université de Sherbrooke. Les descriptions sont de RICKARD, T. (1998) *The Relationship of Teacher – interpersonal behavior whit student sex, cultural background and student outcomes*. Thèse de doctorat non publiée. Perth. Voir l'appendice 1, p. 68.

Permissivité (SC) :	Donner l'occasion de faire du travail de manière indépendante, permettre aux étudiants et aux étudiantes d'aller à leur rythme, attendre que la classe s'organise, être clément, approuver les activités des étudiants et des étudiantes.
Incertitude (SO) :	Hésitations dans l'acte d'enseigner, se confondre en excuses, timidité, attitude d'attendre et de voir ce qui va se passer.
Insatisfaction (OS) :	Désapprouver, poser des questions louches ou suspicieuses, apparaître mécontent ou maussade, critiquer les étudiants ou les étudiantes.
Punition (OD) :	Se fâcher, être sarcastique, défendre ou interdire, exhorter à, punition, exprimer de l'irritation.
Exigence (DO) :	Garder la classe en contrôle, vérifier et contrôler les choses, juger, demander le silence, poser des règles, donner des tests difficiles.

Chaque graphique proposera des pistes de réflexion sur la qualité de la relation entre le professeur et ses étudiants et ses étudiantes. Il sera donc important que ces diagnostics puissent être réinvestis, par l'analyse et la réflexion, dans la pratique pédagogique de chaque professeur. Il est aussi important de comprendre que les limites entre les huit secteurs ne sont pas étanches. Les secteurs de proximité peuvent se contaminer et les comportements qui les composent diffèrent seulement dans la dominance d'un des deux axes (Dominance (D) – Soumission (S) / Opposition (O) – Coopération (C)).

Par ailleurs, il est important de rappeler que notre étude tente de démontrer que les activités «intensives» hors classe ont un impact plus important sur le climat de classe et la qualité de la relation professeur/étudiant que dans une classe où l'enseignement est plus traditionnel.

Les résultats, prétests et post tests, pour chaque étudiant ou chaque étudiante sont compilés en fonction des secteurs et des énoncés correspondant au

questionnaire QTI. Une fois les compilations d'un même groupe-classe faites³⁹, la comparaison peut être établie entre les perceptions des étudiants et étudiantes du groupe et la perception de son professeur. Pour ce faire, il s'agit de compiler les résultats pour tous les étudiants et les étudiantes d'un même groupe classe :

Groupe :

Discipline :

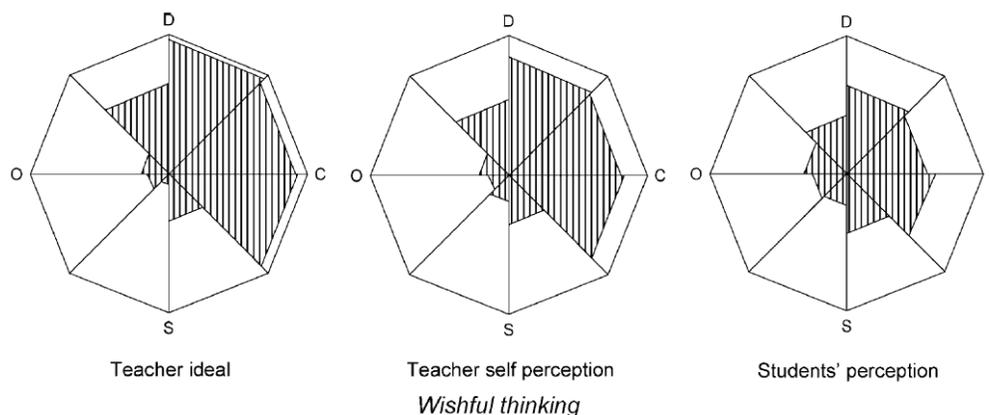
Leadership	Énoncés # 1, # 9, # 17 et # 25
(___ (0) x 0) + (___ (1) x 1) + (___ (2) x 2) + (___ (3) x 3) = ___ / (A+B+C+D) /4 = ___ /12	
Bienveillance	Énoncés # 3, # 11, # 19 et # 27
(___ (0) x 0) + (___ (1) x 1) + (___ (2) x 2) + (___ (3) x 3) = ___ / (A+B+C+D) /4 = ___ /12	
Indulgence	Énoncés # 13, # 21, # 23 et # 29
(___ (0) x 0) + (___ (1) x 1) + (___ (2) x 2) + (___ (3) x 3) = ___ / (A+B+C+D) /4 = ___ /12	
Permissivité	Énoncés # 5, # 7, # 15 et # 31
(___ (0) x 0) + (___ (1) x 1) + (___ (2) x 2) + (___ (3) x 3) = ___ / (A+B+C+D) /4 = ___ /12	
Incertitude	Énoncés # 8, # 16, # 24 et # 32
(___ (0) x 0) + (___ (1) x 1) + (___ (2) x 2) + (___ (3) x 3) = ___ / (A+B+C+D) /4 = ___ /12	
Insatisfaction	Énoncés # 6, # 14, # 22 et # 28
(___ (0) x 0) + (___ (1) x 1) + (___ (2) x 2) + (___ (3) x 3) = ___ / (A+B+C+D) /4 = ___ /12	
Punition	Énoncés # 4, # 12, # 20 et # 30
(___ (0) x 0) + (___ (1) x 1) + (___ (2) x 2) + (___ (3) x 3) = ___ / (A+B+C+D) /4 = ___ /12	

³⁹ Voir le document de compilation des résultats au prétest et au post test pour les étudiants et les étudiantes mais aussi pour le professeur associé à son groupe à l'appendice 2, p. 70. La logique d'appellation Pré PL -1 ou Pré ÉL-1 signifie qu'il s'agit du prétest professeur Lafèche gr. 1 ou prétest étudiant Lafèche gr. 1; de même pour les post test. La logique est la même pour les sept groupes expérimentaux. Il s'agit des mêmes étudiants ou étudiantes d'un groupe à l'autre, tous provenant du groupe de première session et de deuxième session au programme Sciences, lettres et arts du Collège Lafèche. En ce qui concerne les étudiants et les étudiantes du groupe contrôle, l'appellation sera Pré PGTB pour prétest population groupe témoin B professeur et pré PGTB-étu signifie prétest population groupe témoin B des étudiants. La même logique s'applique lors du post test du groupe contrôle. À la fin, le groupe A correspond au groupe expérimental, c'est-à-dire les étudiants et les étudiantes ayant fait les activités «intensive» hors classe et le groupe B représente le groupe contrôle ou témoin.

<u>Exigence</u>	Énoncés # 2, # 10, # 16 et # 26 $(\text{---} (0) \times 0) + (\text{---} (1) \times 1) + (\text{---} (2) \times 2) + (\text{---} (3) \times 3) = \text{---} / (A+B+C+D) / 4 = \text{---} / 12$
<u>Soutien</u>	$(\text{Bienveillance} + \text{Indulgence}) - (\text{Insatisfaction} + \text{Punition}) = \text{---} / 24$
<u>Contrôle</u>	$(\text{Exigence} + \text{Leadership}) - (\text{Permissivité} + \text{Incertitude}) = \text{---} / 24$

Une fois les résultats obtenus pour chaque groupe, expérimentaux et le groupe contrôle, et pour chacun des professeurs responsable de discipline, il est possible d'établir le profil relationnel tel que perçu par les étudiants et les étudiantes et tel que perçu par le professeur.⁴⁰

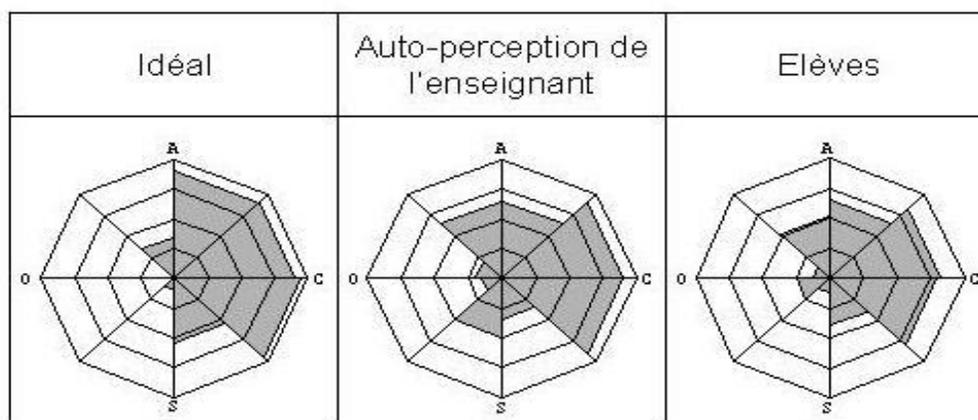
Dans l'article de Theo Webbels et Mieke Brekelmans (2005)⁴¹, les auteurs nous suggèrent une répartition «idéale» à partir des résultats pour chacun des huit secteurs et des items (énoncés) du questionnaire QTI pour un professeur. Par contre, l'idéal est souvent une question de subjectivité et d'approche pédagogique propre à une appartenance culturelle.



⁴⁰ Voir l'appendice 3 au sujet du Tableau général du QTI et du Profil relationnel, p. 73.

⁴¹ WUBBELS, T., BREKELMANS, M. (2005) «Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class.» *International Journal of Educational Research*, vol. 43, p.19.

À titre de comparaison, si la répartition concernant les secteurs du leadership, de la bienveillance et de l'indulgence est semblable entre Wubbels /Brekelmans et Philippe A. Genoud⁴², ce n'est pas du tout le cas en ce qui concerne l'exigence et la permissivité. L'exigence dans l'idéal américain atteint les 8 pts sur 12 alors que chez le Français, elle diminue de près de la moitié.



Chez ce dernier, aucune inscription dans les secteurs de l'insatisfaction et de la punition alors que pour Wubbels et Brekelmans, il y a manifestations; faibles mais tout de même présentes.

Au sujet du qualitatif professionnel, nous jugions important de revenir à la fin de l'expérimentation afin de faire parler les professeurs participants à l'étude en utilisant la formule de la métaphore avant et après l'expérience faite⁴³. Nous présenterons le contenu de cette rencontre en livrant le verbatim des participants. Il est suffisamment explicite pour en saisir la valeur et l'importance que cette expérimentation eut sur la représentation de soi en tant que professeur.

⁴² GENOUD, P. A. *Qu'est-ce que le PIE (Profil Interactionnel de l'Enseignant-e) et le PIS (Profil Interactionnel du Stagiaire) ?*, Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation. En ligne : <http://www.unifr.ch/ipg/fr/equipe/genoud/recherche/pie>

⁴³ Nous aborderons le sujet lors de la partie qualitative des résultats.

✚ Les activités «intensives» hors classe

Pour mener à bien notre recherche qui, je le rappelle, tente de démontrer que les activités «intensives» hors classe ont une incidence méliorative sur la qualité de la relation professeur/étudiants(es), il fallait créer et proposer aux étudiants et étudiantes des activités pédagogiques répondant à la caractéristique «intensives» et qui auraient comme lieu de prestation l'extérieur de la classe traditionnelle. C'est dans cette perspective que nous avons proposé une révision complète du programme Sciences, lettres et arts du Collège Laflèche⁴⁴.

Les activités proposées devaient suggérer une signification, un sens ou une orientation systémique afin de ne pas laisser l'impression aux étudiants et étudiantes que ces activités n'étaient, en fin de compte, que des sorties culturelles comme les autres que peuvent proposer les différents programmes collégiaux. Ils devaient avoir la certitude que les activités intensives hors classe représentaient davantage des périodes de formation structurées qui venaient ancrer dans et par l'expérience de vie, concrète, sur le terrain, les apprentissages réalisés en classe. Si les activités intensives hors classe suggéraient une approche interdisciplinaire⁴⁵ et expérientielle⁴⁶, les heures d'enseignement en classe

⁴⁴ Ces travaux avaient été amorcés dans le cadre d'un projet PREP dans le cadre d'une recherche concernant les activités interdisciplinaire et la motivation scolaire. Voir MICHAUD, P., CHÂTEAUNEUF, M., LEPAGE, M. et SAVARY, M. (2010) *Effets d'une expérimentation d'enseignement interdisciplinaire sur la motivation des étudiants et des professeurs*, Rapport de recherche PREP, ACPQ.

⁴⁵ Voir entre autres MORIN, Edgar (2003). « Sur l'interdisciplinarité », *L'autre forum, Le journal des professeurs de l'Université de Montréal*, vol. 7, n° 3, p. 5-10; GAILLARD, S. et HÉVIN, P. (1997). « Un travail interdisciplinaire : de la motivation vers l'autonomie », *Revue DEES*, n° 108, p. 42-45. MARTIN, F.-O. et BEAUCHEMIN, M. (1998). « L'interdisciplinarité et les TIC au service de la pédagogie par projets », dans *Cyberpresse*, vol. 3. [En ligne] <http://presse.cyberscol.qc.ca/v3/SA980408/za13.html> ; REGE COLET, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité ; un cadre pour analyser, agir et évaluer*, Bruxelles, DeBoeck Université; VALZAN, A. (2003). *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*, Paris, Hachette; FRESQUET, M. (2005). *Comment donner du sens aux apprentissages grâce à l'interdisciplinarité*, M. A. Académie de Montpellier, IUFM, site de Carcassonne, [En ligne]

interpellaient davantage une approche pédagogique de type enseignement explicite⁴⁷ et, quelquefois de mise en action de type constructiviste⁴⁸.

Les activités d'automne consistaient essentiellement en un camp interdisciplinaire au gîte Wabenaki⁴⁹ et une immersion muséale⁵⁰. Pour l'hiver, il s'agissait davantage d'un camp interdisciplinaire au Mont Mégantic⁵¹. Cela dit, ces séjours de deux à trois journées n'étaient pas les seules activités prévues au programme⁵². Toutes les activités furent considérées comme des heures de cours hors classe. En ce sens, il ne devait pas y avoir une augmentation du nombre d'heures avec les étudiants et les étudiantes. Si la pondération d'un cours était de 3-0-3, les étudiants et les étudiantes recevaient effectivement trois heures de cours contact avec le professeur. Les contributions de chaque professeur d'une

<http://crdp-ontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/a/4/05a4023.pdf> (page consultée le 30 avril 2009)

⁴⁶ À ce sujet, consulter l'article et l'excellente bibliographie qui le suit de PRUNEAU, D. et LAPOINTE, C. (2002). «Un, deux, trois, nous irons au bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement.» *Éducation et francophonie*, vol. 30, no 2, pp. 241-255. En ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_241.pdf

⁴⁷ Concernant l'enseignement explicite, voir les travaux de YBARRA, S. et HOLLINGSWORTH, J. (2009). *Explicit Direct Instruction : The Power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*, California : Corwin Press. Une traduction française assurée par Daniel Demers est disponible sous le titre : *L'enseignement explicite; une pratique efficace*, Montréal : Chenelière Éducation. Voir aussi l'excellent travail de GAUTHIER, C. (2013). *L'enseignement explicite; La gestion des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck.

⁴⁸ Au-delà des travaux bien connus de PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gonthiers Denoël, coll. Médiations; PIAGET, J. (1972). *Où va l'éducation ?* Paris : Gonthiers Denoël, coll. Médiations; de VYGOTSKY, L. S. (1934, trad. 1978). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute ou de MEIRIEU, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, les lecteurs pourront parcourir l'excellent dossier «Les pédagogies socioconstructivistes, alternatives, traditionnelles : où en est-on aujourd'hui» et en particulier l'article de VELLAS, E. (2008). «La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes.» dans *Enjeux pédagogiques*, Novembre 2008, no 10, pp.21-22.

⁴⁹ Voir l'appendice 5, p. 79.

⁵⁰ Voir l'appendice 6, p. 86.

⁵¹ Voir l'appendice 7, p. 93.

⁵² À titre d'exemples, nous avons la participation des étudiants et des étudiantes au Colloque de l'ACFAS Sciences et société, la création et l'animation d'un Bar des sciences public, la planification, le financement et la réalisation (Recherche action en résolution de problème communautaire RA :RPC) d'un parc écologique sur le terrain du Collège Laflèche, un camp interdisciplinaire à Tadoussac, une immersion anglaise, organisation de conférences de presse, activité interdisciplinaire à l'Arboretum Morgan de l'Université McGill, rencontres avec le biologiste et responsable des feux préventifs du Parc National de la Mauricie. Voir l'appendice 8, p. 102 pour la programmation du camp interdisciplinaire de Tadoussac.

discipline, en nombre d'heures contact, a permis la création d'une banque d'heures disciplinaires⁵³. Nous avons donc réorganisé les grilles horaires des étudiants et des étudiantes en fonction des dites contributions disciplinaires en nombre d'heures afin de générer les activités intensives hors classe. Ces périodes intensives dédiées à l'apprentissage hors classe étaient identifiées dans la grille horaire des étudiants et des étudiantes dès le début de la session par l'appellation ZEC ou Zone d'exploitation des connaissances⁵⁴. La somme des heures consacrées par une discipline en contribution ZEC devait être égale à la contribution disciplinaire faite. Cette zone fut créée pour les deux cohortes malgré le fait que notre recherche impliquait les étudiants et étudiantes de première année seulement. La gymnastique organisationnelle représente un défi en soi et exige un apport important des professeurs, particulièrement pour la planification des activités ZEC disciplinaires, interdisciplinaires et/ou expérientielles.

Par ailleurs, ces activités intensives hors classe gagnent à être très bien structurées. La littérature est très bien documentée à ce sujet et depuis plusieurs décennies⁵⁵. Le constat est à l'effet que la pratique pédagogique s'articulant autour d'activités de type «terrain» ou «field trip» a davantage été explorée par les anglophones⁵⁶.

⁵³ Voir l'appendice 9, p. 106.

⁵⁴ Voir l'appendice 10, p. 108.

⁵⁵ ANDERSON, D. et LUCAS, K.B. (1997). «The Effectiveness of orienting Students to the physical features of a Science Museum prior visitation.» *Research in Science Education*, 27, pp.485-495 ; BOIVERT, D. et SIEZ, B. J. (1995). «The Relationship between Exhibit Characteristics and Learning-Associated Behaviors in a Science museum discovery space.» *Science Education*, 79, pp. 503-518 ; COX-PETERSON, A. M. et PFAFFINGER, J. A. (1998). «Teacher Preparation and Teacher-Student Interactions at a Discovery Center of natural history.» *Journal of Elementary Science Education*, 10, pp. 20-35; KORAN, J.J. et BAKER, S. D. (1979). «Evaluating the Effectiveness of Field Experience.» in ROWE, M. B. (ed), *What Research Says to the Science Teacher*, 2, pp. 50-67; ORION, N. et HOFSTEIN, A. (1994). «Factors that Influence Learning during a Scientific Field Trip in a Natural Environment.» *Journal of Research of Science Teaching*, 29, pp. 1097-1119.

⁵⁶ Quoique l'article de Pierre Ansart⁵⁶ concernant les pédagogies muséales propose des éléments extrêmement intéressant comme par exemple le fait de susciter des émotions positives chez l'étudiant ou l'étudiante. La rétention de l'information et l'apprentissage trouvent un ancrage affectif dans le plaisir de la situation d'apprentissage. ANSART, P. (1991). « Sur les finalités de

Résultats et interprétation

Les participants formant le groupe expérimental de notre étude proviennent tous du programme préuniversitaire Sciences Lettres et Arts «l'Aventure écocitoyenne» du Collège Laflèche. Les étudiants et étudiantes du groupe contrôle poursuivent leurs études au Programme du diplôme du baccalauréat international du Collège Laflèche. Des huit professeurs participants, sept disciplines réparties sur les deux premières sessions du parcours académique en Sciences, Lettres et Arts tandis que le huitième professeur donne le cours d'anthropologie philosophique au Baccalauréat international.

Les huit étudiantes et les deux étudiants masculins de ce groupe de participants expérimentaux s'initient aux études collégiales dans une formule du programme Sciences, Lettres et Arts complètement revue où le parcours scolaire prévoit des activités intensives hors classe dans une zone d'exploration des connaissances (ZEC) insérée dans la grille horaire. En ce qui concerne les douze étudiantes et six étudiants du groupe contrôle, ils reçoivent un enseignement où les activités intensives hors classe n'existent pas. Cela ne veut pas dire que ce groupe ne fait pas de sorties culturelles, cependant, l'activité demeure essentiellement culturelle pour eux.

Nous pouvons aussi convenir que les étudiants et les étudiantes du programme Sciences, Lettres et Arts comme ceux du Baccalauréat international sont généralement déjà très motivés par la réussite de leurs études collégiales.

l'utilisation pédagogique des musées.» *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 16, no 3, pp.258-266. Voir aussi le texte de PRUNEAU, D. et LAPOINTE, C. (2002). «Un, deux, trois, nous irons au bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement.» *Éducation et francophonie*, vol. 30, no 2, pp. 241-255. En ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_241.pdf

Les conditions d'admission strictes telles que l'obligation de détenir une moyenne générale égale ou supérieure à 75% dans les disciplines scientifiques et de mathématiques au niveau secondaire nous informent du degré de motivation scolaire des étudiantes et des étudiants. D'autant plus que plusieurs de ces étudiants et étudiantes désirent poursuivre leurs études universitaires dans l'un ou l'autre des programmes ayant les conditions de contingentement les plus élevées, comme par exemple la médecine. D'ailleurs, les universités québécoises reconnaissent uniformément 0,5 en point bonus à la cote de rendement collégial (CRC) à tous les finissants du programme Sciences, Lettres et Arts et considèrent l'apport spécifique en reconnaissant une cote de rendement collégial propre au Baccalauréat international (CRC-BI).

QTI. Les étudiants et les professeurs des groupes expérimentaux

Dans le but de protéger l'anonymat et les renseignements nominatifs, les disciplines seront identifiées par PL 1 et ses étudiants pour chacune des disciplines de PL 1 à PL 7. Nous présentons d'abord les prétests professeur et son groupe d'étudiants et d'étudiantes afin de mettre en lumière la différence de perception au même moment. Cependant, il est important de comparer l'évolution de la perception de soi entre l'avant et l'après pour le professeur et l'évolution de la perception que les étudiants et étudiantes ont du professeur. Il y a donc quatre pastilles par professeur/groupe d'étudiants à considérer dans un premier temps. Regardons ensemble les résultats, d'abord pour les disciplines⁵⁷ expérimentales.

⁵⁷ Il s'agit des disciplines suivantes : Chimie, Histoire, Histoire de l'art, Littérature française (automne et hiver) et philosophie (automne et hiver). Les disciplines sont disposées en ordre alphabétique et non par la numérotation PL 1 à PL 7.

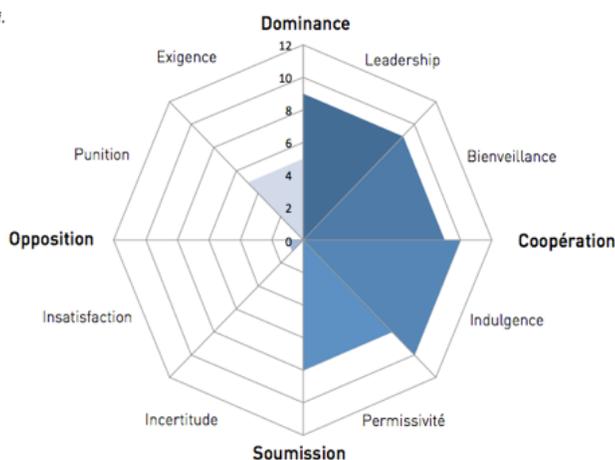
PL 1 Prétests pour le professeur et les étudiants

PRÉTEST

Professeur : PL1
Groupe sondé : Prof.
Session : A-10

SOUTIEN : 18
CONTRÔLE : 6

Profil relationnel

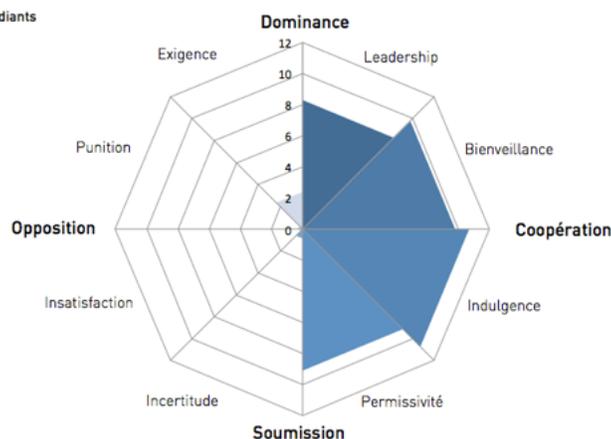


PRÉTEST

Professeur : PL1
Groupe sondé : Étudiants
Session : A-10

SOUTIEN : 20
CONTRÔLE : 1

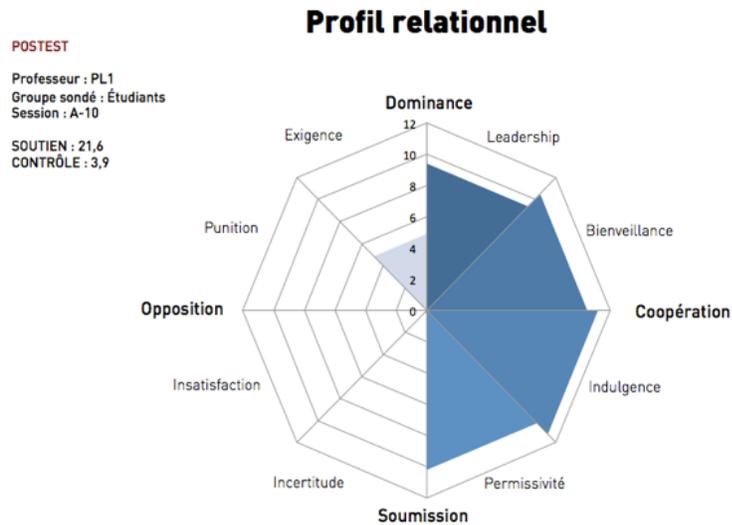
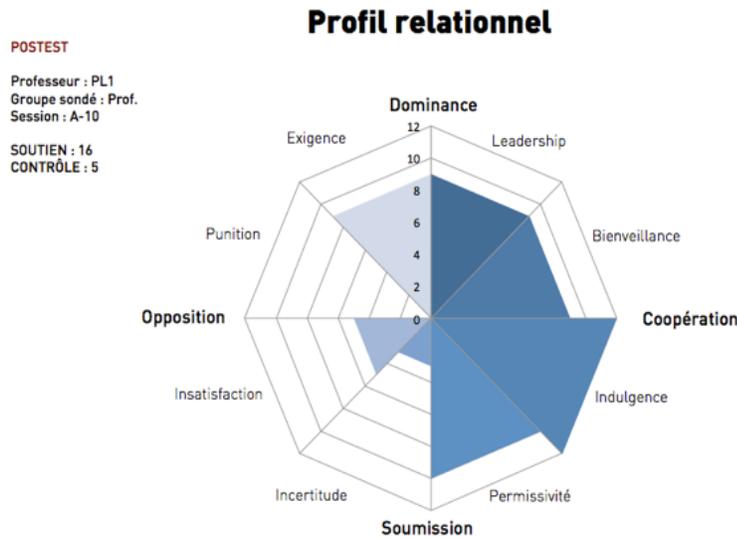
Profil relationnel



D'entrée de jeu, le professeur PL 1 se perçoit plus exigeant que ce que les étudiants et étudiantes pensent. Globalement, le groupe considère que le professeur est plus bienveillant, indulgent et permissif. Il semble que pour ce professeur, les activités intensives hors classe auxquelles il a participé ont eu des

incidences marquées sur la perception de la relation qu'il a avec son groupe d'étudiants sur les secteurs de l'indulgence, de l'exigence et de l'insatisfaction.

PL 1 Postests pour le professeur et les étudiants



Par contre, son groupe d'étudiants considère que ce professeur est devenu plus exigeant tout en assumant davantage de leadership et de bienveillance. Pour

le groupe, ce professeur offre davantage de soutien que de contrôle même si l'expérimentation démontre le contraire. En effet, le professeur pense qu'il a diminué le soutien et le contrôle (18 : 6 à 16 : 5) alors que le groupe considère que le professeur a augmenté le soutien et le contrôle (20 : 1 à 21.6 : 3.9). Manifestement le secteur de l'exigence augmente.

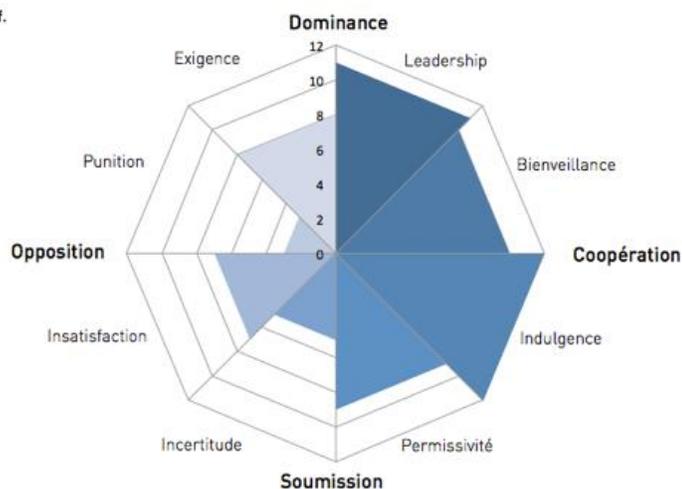
PL 2 Prétests pour le professeur et les étudiants

PRÉTEST

Professeur : PL2
Groupe sondé : Prof.
Session : A-10

SOUTIEN : 12
CONTRÔLE : 5

Profil relationnel

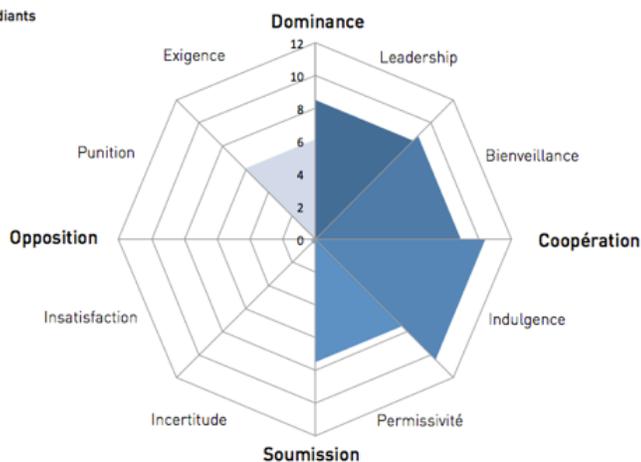


PRÉTEST

Professeur : PL2
Groupe sondé : Étudiants
Session : A-10

SOUTIEN : 18,8
CONTRÔLE : 6,8

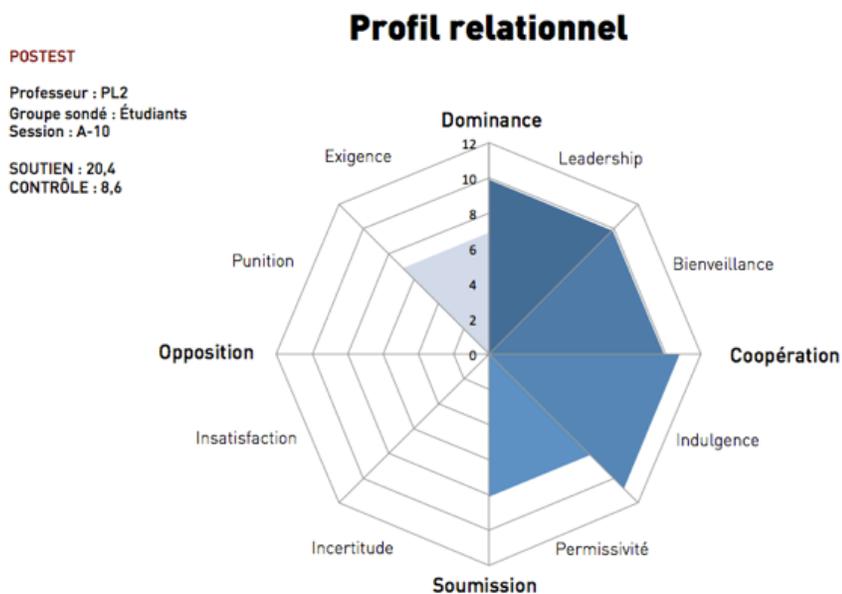
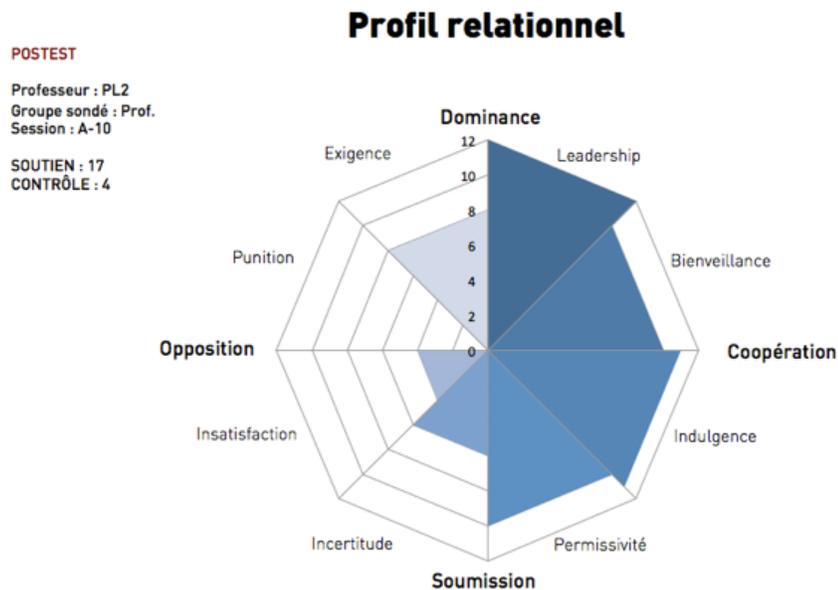
Profil relationnel



Le second professeur se perçoit comme ayant davantage de leadership, de bienveillance, d'indulgence et de permissivité que l'en reconnaît le groupe. Cependant, il se perçoit plus exigeant, insatisfait et incertain que le groupe le perçoit. Par contre, après l'expérience, les perceptions de l'exigence sont

demeurées inchangées. Cependant, le professeur s'évalue dans les secteurs de la coopération avec une perception davantage près de la perception du groupe.

PL 2 Postests pour le professeur et les étudiants



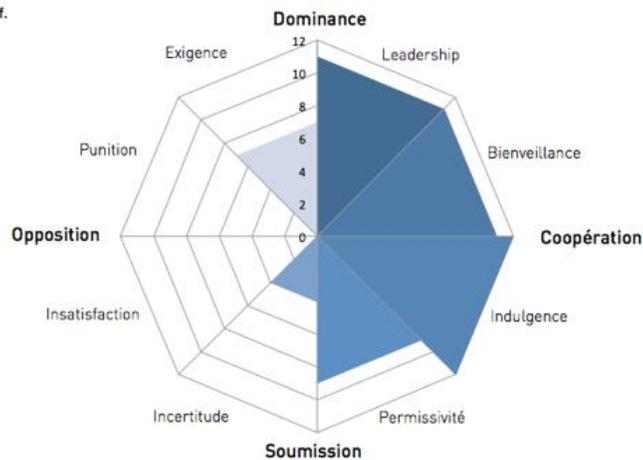
PL 3 Prétests pour le professeur et les étudiants

PRÉTEST

Professeur : PL3
Groupe sondé : Prof.
Session : A-10

SOUTIEN : 23
CONTRÔLE : 5

Profil relationnel

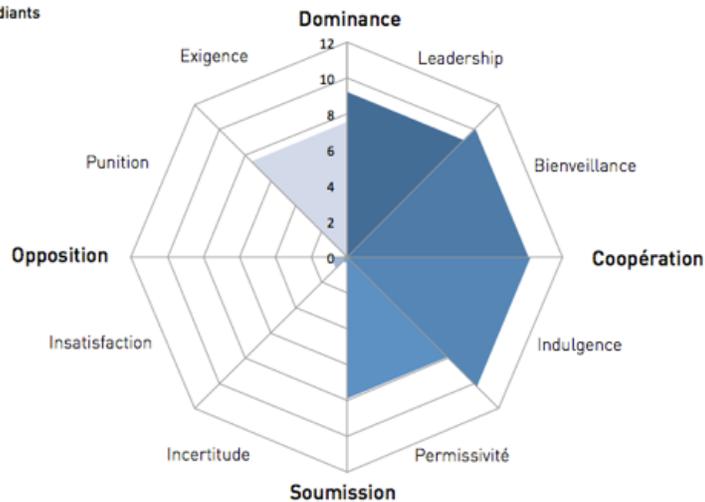


PRÉTEST

Professeur : PL3
Groupe sondé : Étudiants
Session : A-10

SOUTIEN : 19,2
CONTRÔLE : 8,6

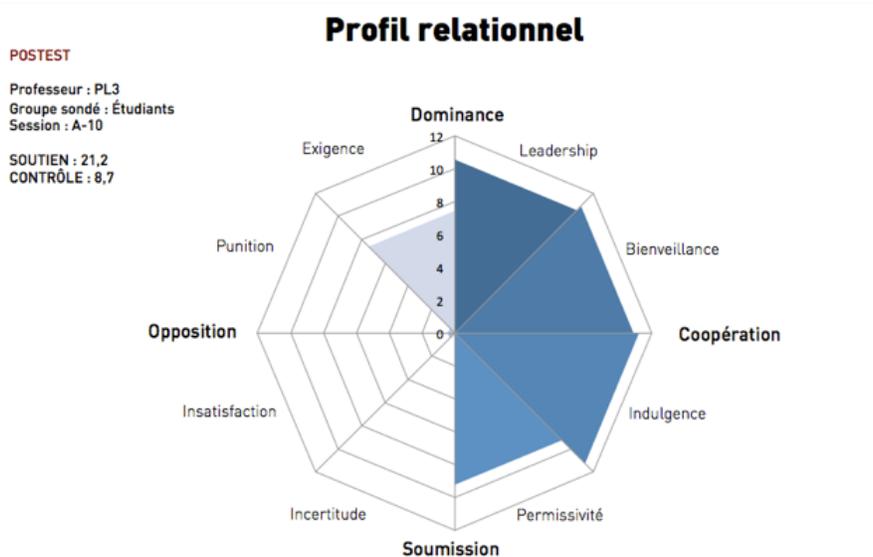
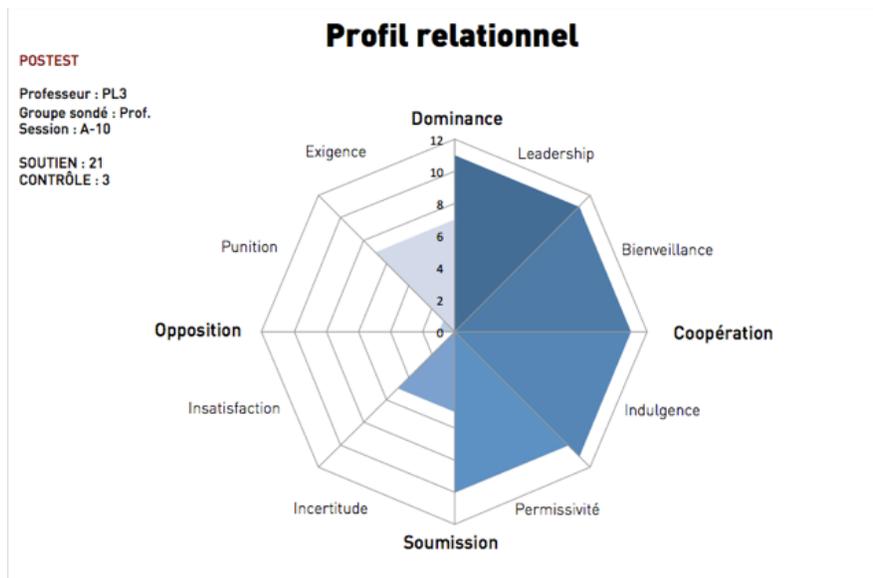
Profil relationnel



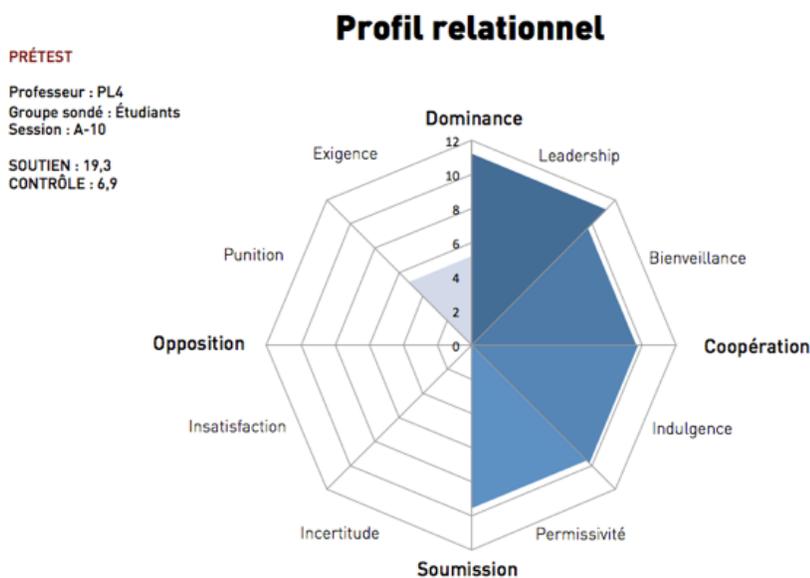
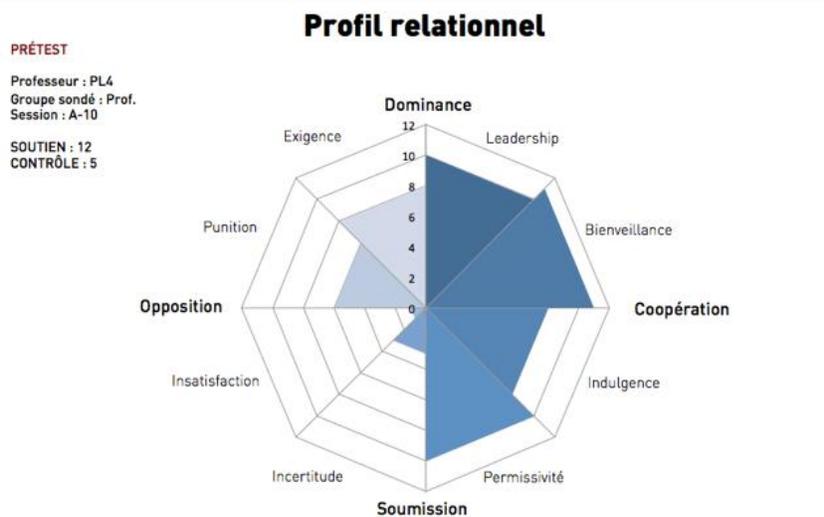
Le professeur PL3 se considère comme étant plus indulgent, bienveillant avec un meilleur leadership que la perception des étudiants. Ils ne perçoivent pas l'incertitude du professeur. Après l'expérimentation, la représentation du

professeur et celle qu'ont les étudiants de leur professeur est, du côté de la coopération, beaucoup plus convergente. La perception du soutien est presque identique (21 et 21.2 pour le groupe).

PL 3 Postests pour le professeur et les étudiants



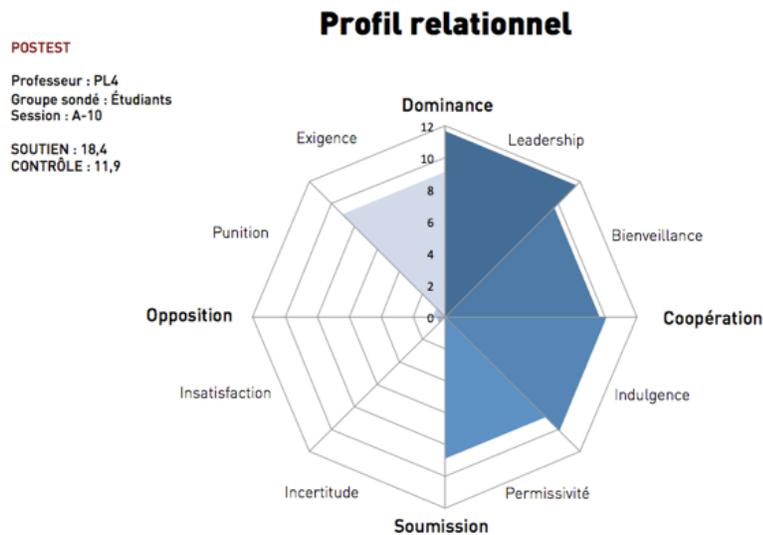
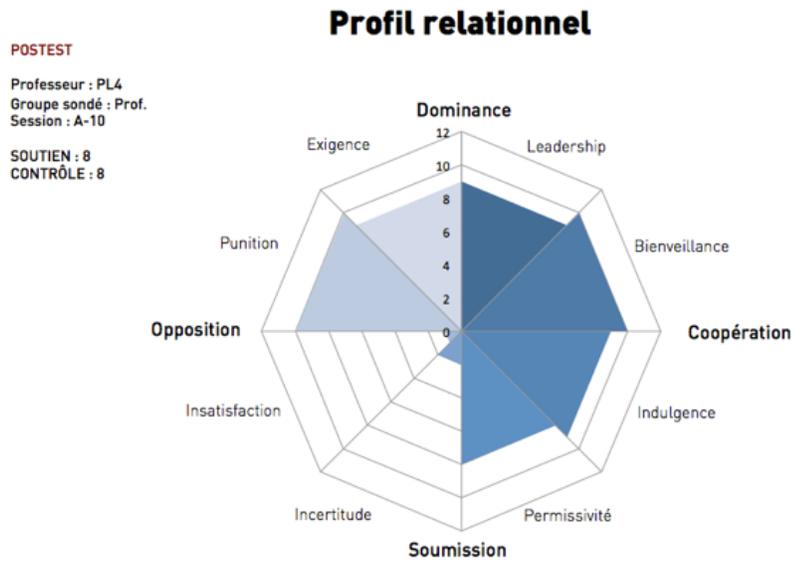
PL 4 Prétests pour le professeur et les étudiants



Ce professeur se perçoit, au départ, très exigeant, allant même vers la punition. Ce que ses étudiants et étudiantes ne perçoivent pas. Il se considère aussi comme moins indulgent que ce qu'en pense le groupe. Après l'expérience, il se considère encore plus punitif avec moins de leadership qu'il ne l'imaginait

alors que son groupe le perçoit comme plus exigeant qu'au départ mais assumant un leadership plus important.

PL 4 Postests pour le professeur et les étudiants

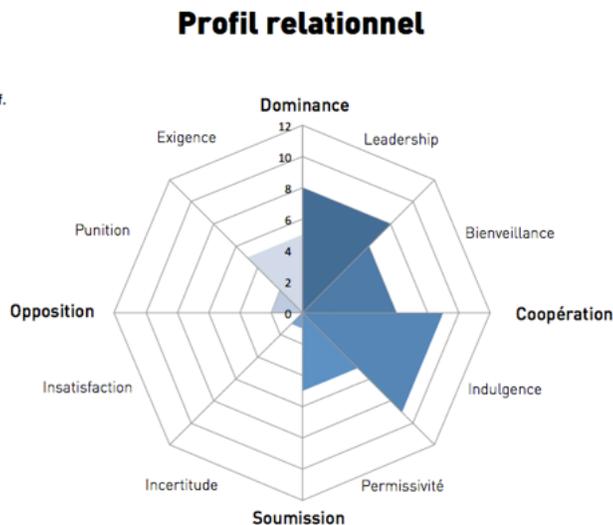


PL 5 Prétests pour le professeur et les étudiants

PRÉTEST

Professeur : PL5
Groupe sondé : Prof.
Session : A-10

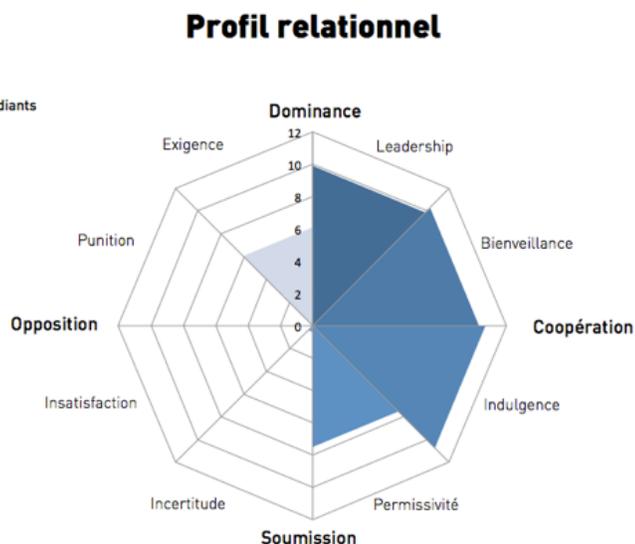
SOUTIEN : 13
CONTRÔLE : 7



PRÉTEST

Professeur : PL5
Groupe sondé : Étudiants
Session : A-10

SOUTIEN : 20,9
CONTRÔLE : 8,1



Le cinquième professeur se considère moins coopératif qu'il ne l'est dans le jugement de ses étudiants et étudiantes. Après sa participation, son sentiment de bienveillance envers son groupe a augmenté et le secteur de l'exigence converge davantage d'une perception à l'autre.

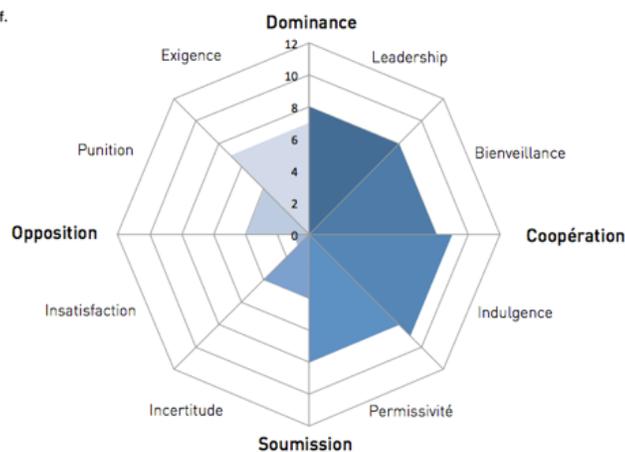
PL 5 Postests pour le professeur et les étudiants

POSTEST

Professeur : PL5
Groupe sondé : Prof.
Session : A-10

SOUTIEN : 12
CONTRÔLE : 3

Profil relationnel

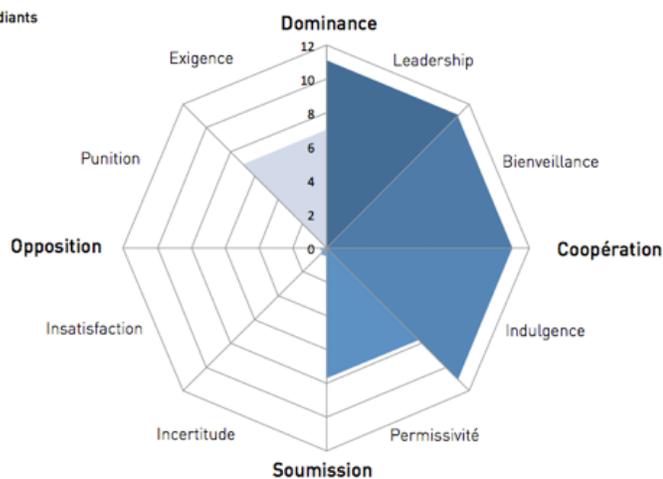


POSTEST

Professeur : PL5
Groupe sondé : Étudiants
Session : A-10

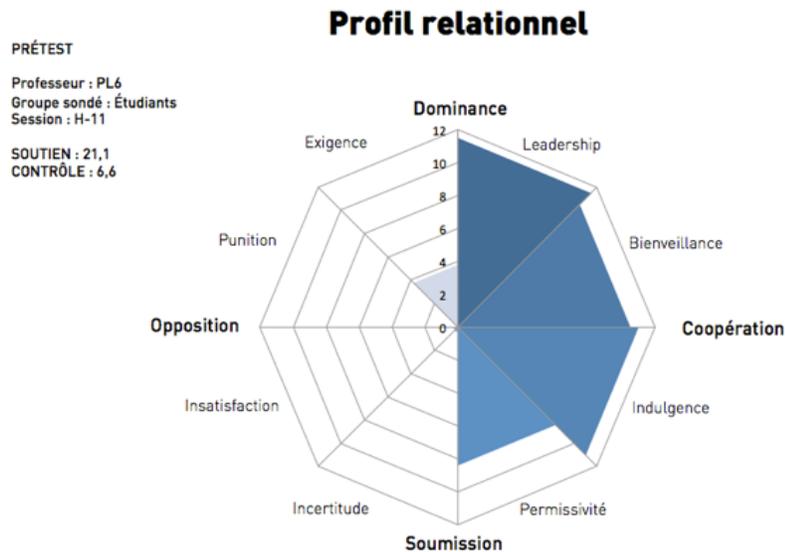
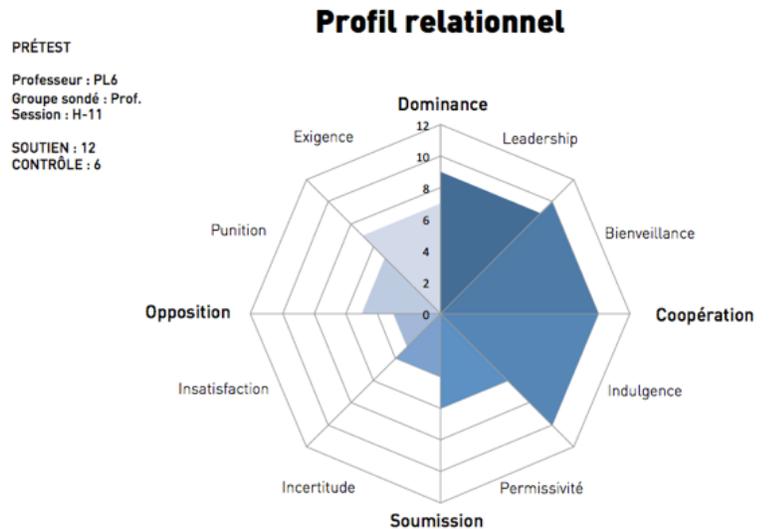
SOUTIEN : 21,6
CONTRÔLE : 9,9

Profil relationnel



S'il a le sentiment de ne pas être dans le soutien, son groupe propose une lecture nettement différente. Le groupe lui reconnaît davantage de leadership, de bienveillance et d'indulgence qu'il ne s'en trouve.

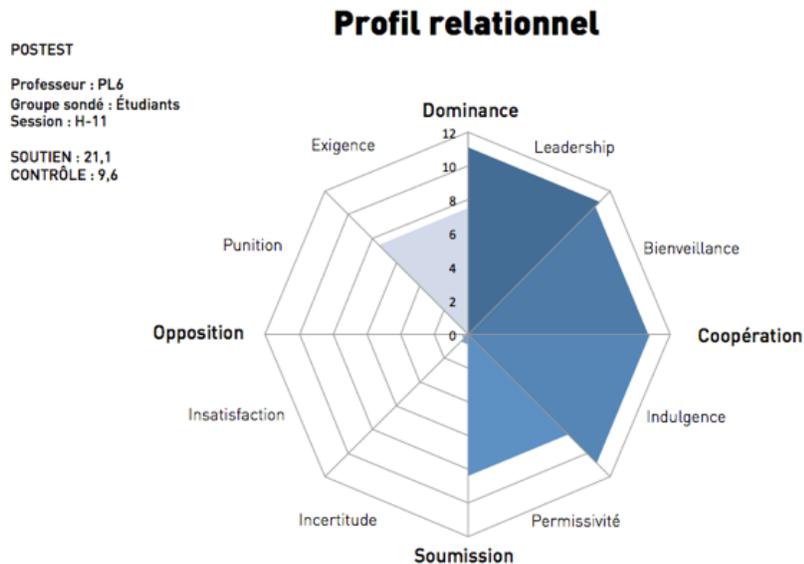
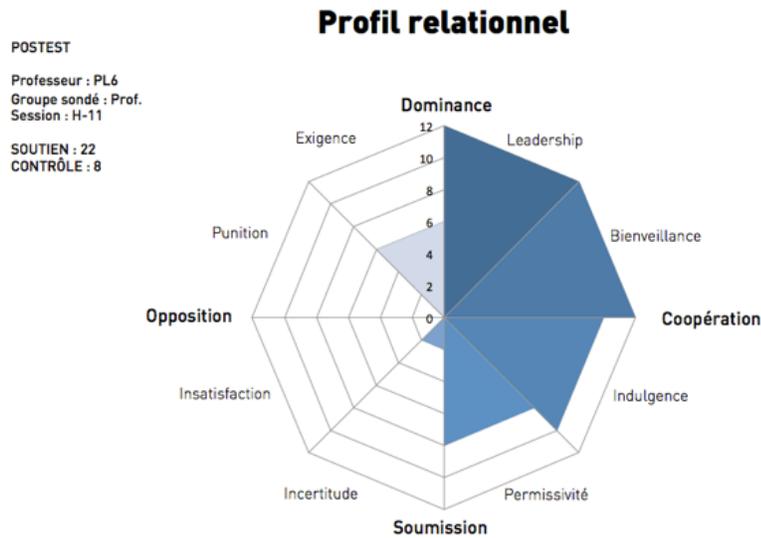
PL 6 Prétests pour le professeur et les étudiants



Le sixième professeur présente une adéquation parfaite avant-après entre la perception du soutien de la part des étudiants et des étudiantes. En ce qui le concerne, toujours pour les secteurs de soutien, sa perception de lui-même passe près de doubler; de 12 à 22 sur 24. Si nous pouvons constater un enregistrement aux secteurs de la punition, de l'insatisfaction et de l'incertitude dans la

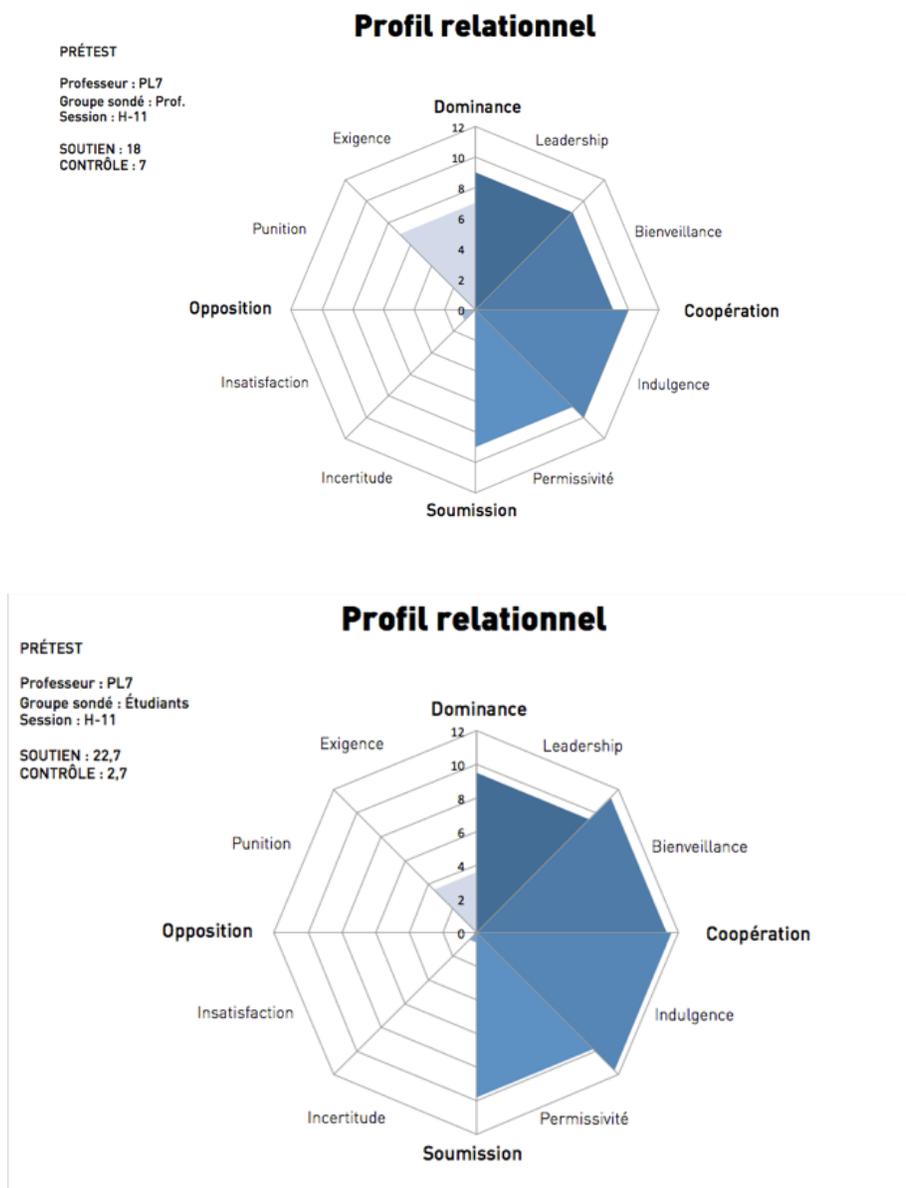
perception qu'il a de son activité professorale, la perception de ces secteurs a disparu après l'expérimentation.

PL 6 Postests pour le professeur et les étudiants



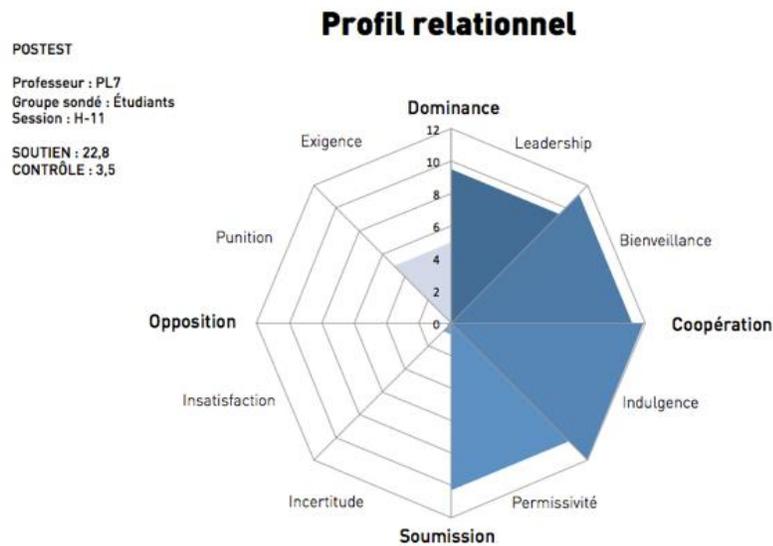
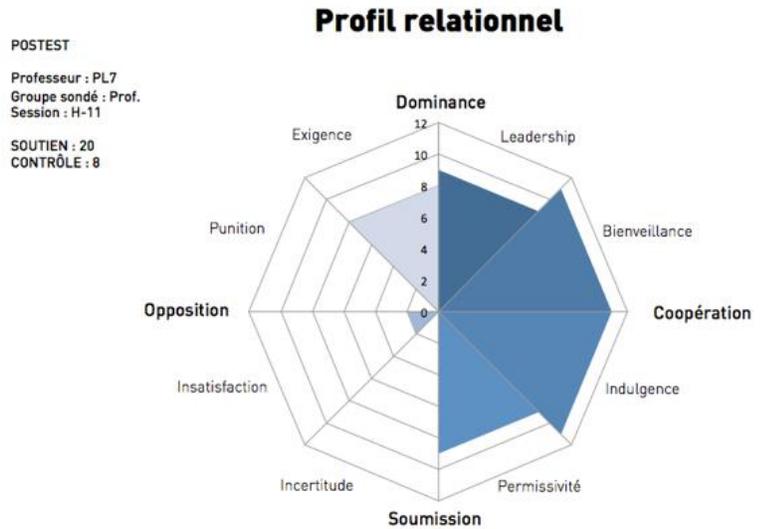
Il semble que l'expérience a amélioré la perception que ce professeur a de son action pédagogique au niveau du leadership et de la bienveillance.

PL 7 Prétests pour le professeur et les étudiants



Encore une fois, le septième professeur sous-estime la perception qu'il a de son profil relationnel du point de vue de la bienveillance et de l'indulgence. Après l'expérimentation, nous pouvons affirmer que la bienveillance et l'indulgence se confirment. Cependant, il perçoit le secteur de l'exigence comme étant plus important pour lui que pour les étudiants et étudiantes de son groupe.

PL 7 Postests pour le professeur et les étudiants

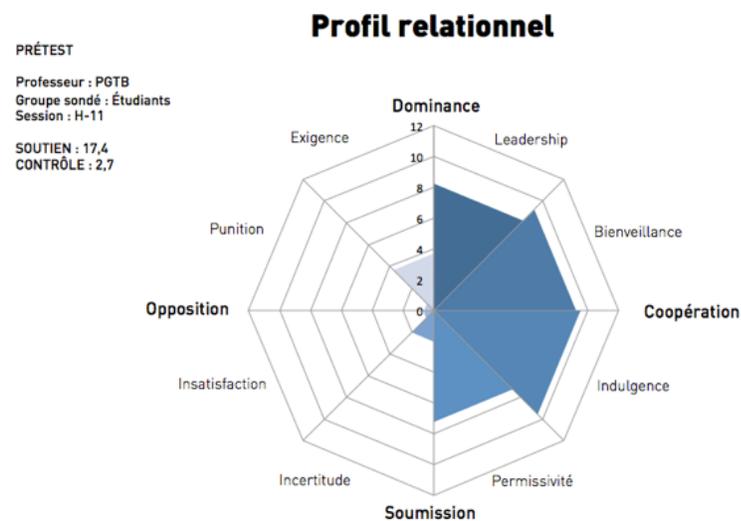
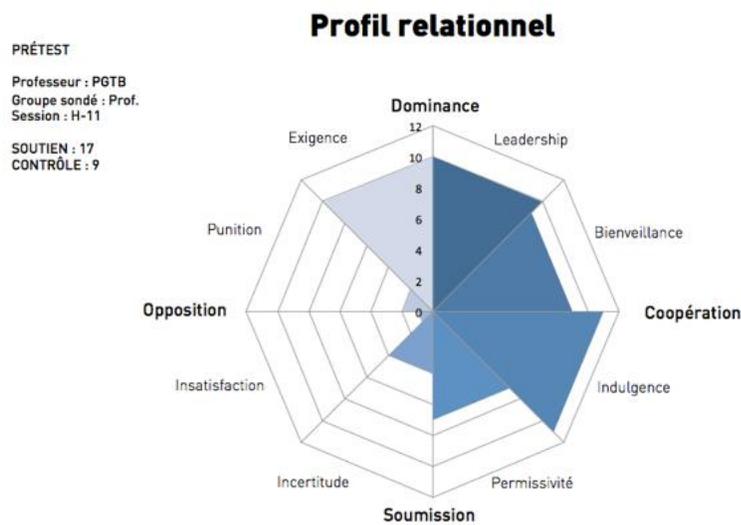


Du point de vue du soutien, il y a presque équivalence entre l'avant et l'après dans la perception des étudiants (22.7 et 22.8 sur 24).

QTI. Les étudiants et le professeur du groupe témoin (contrôle)

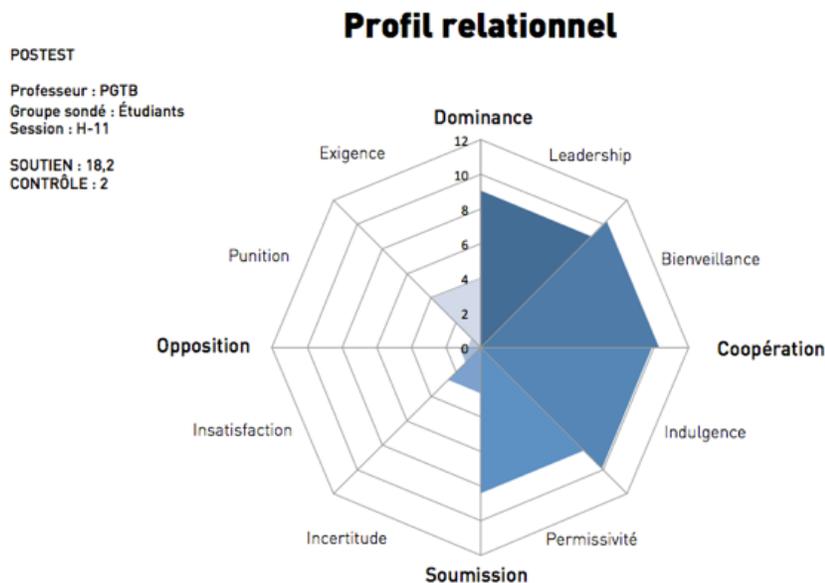
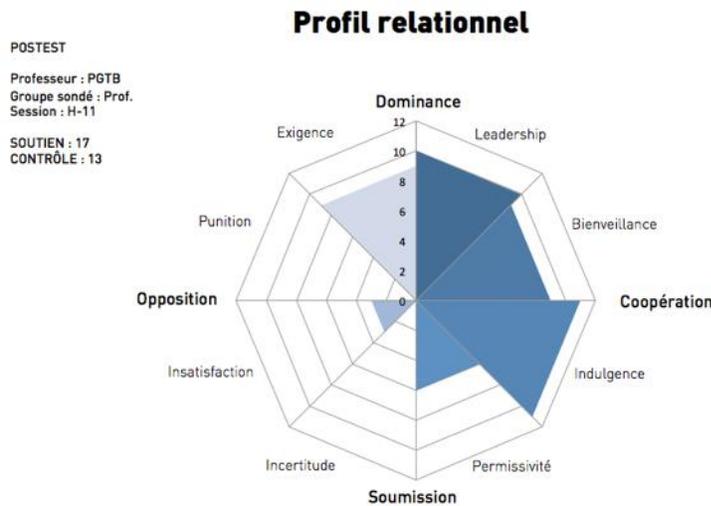
Le groupe témoin (contrôle) permet la comparaison et la vérification de notre hypothèse de recherche.

PGTB 1 Prétests pour le professeur et les étudiants du groupe témoin B



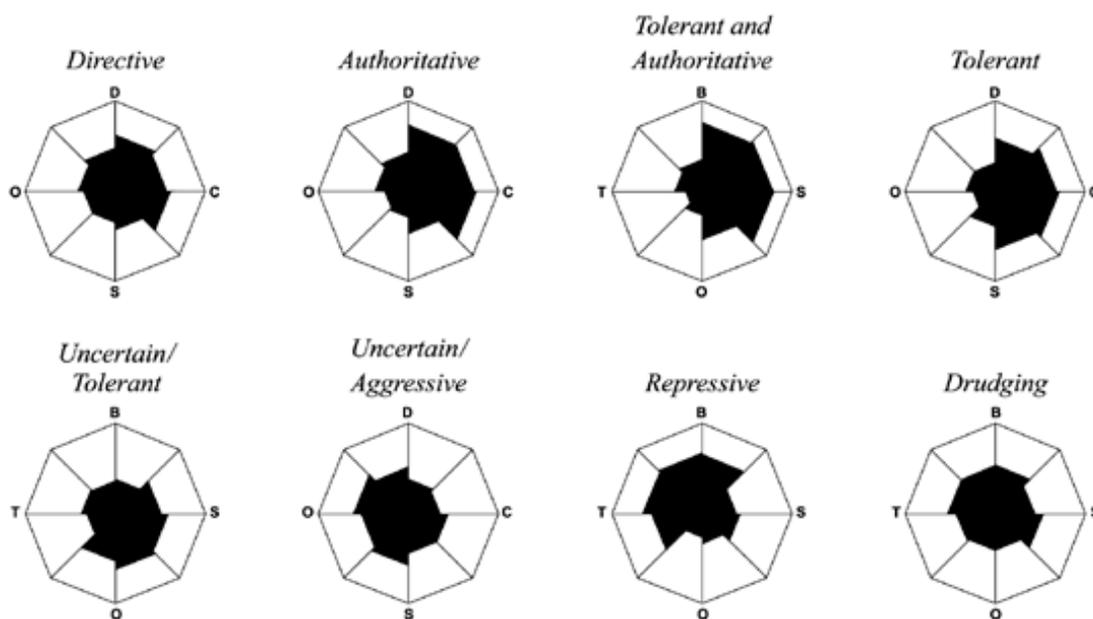
Pour le professeur du groupe contrôle, il semble que le professeur ait un degré d'exigence beaucoup plus important que la perception des étudiants de son groupe, à tout le moins en début de session d'hiver.

PGTB 1 Postests pour le professeur et les étudiants du groupe témoin B



Par contre, en fin de session, l'écart entre les perceptions au sujet de l'exigence semble être demeuré le même. Par ailleurs, le professeur pense être davantage leader et indulgent alors que les étudiants et les étudiantes de son groupe atténuent la perception sur les deux secteurs mais reconnaissent davantage l'importance de la bienveillance et la permissivité.

Globalement, les professeurs qui ont participé soit au sein de groupe expérimentaux soit auprès du groupe témoin (contrôle) sont plutôt tolérants et autoritaires. En effet, les études, autant aux États-Unis qu'ailleurs dans le monde, tendent à établir des types relationnels⁵⁸ en fonction des résultats du QTI.



Source: Wubbels and Levy (1993)

⁵⁸ WUBBELS, T., LEVY, J. et als, (1993) *Do you Know What you Look Like ? Interpersonal Relationship in Education*. London, Washington D.C. : The Falmer Press.

✚ QTI. Analyse statistique des données

Amorçons le travail en présentant l'outil statistique dont nous aurons besoin afin de présenter ce qui est significatif d'un point de vue statistique. Compte tenu du petit échantillonnage et des petits groupes d'étudiantes et d'étudiants, nous avons choisi le test d'hypothèse dit de «Tchebychev»⁵⁹. Il s'agit d'un test réservé aux échantillons pauvres (de petites tailles, peu de données antérieures etc.) Dans le test, on effectue le calcul d'une cote Z de manière à calculer à combien d'écart type de la moyenne se trouve notre donnée. Cette cote Z est ensuite confrontée à une valeur k obtenue par la formule de Tchebychev. Dans le cas d'un test unilatéral, c'est le cas pour nos travaux, la formule est :

$$k = \frac{1}{\sqrt{2\alpha}}$$

Le α représente la probabilité de se tromper, ou le risque d'erreur de notre test. Ainsi, plus l'on souhaite une faible probabilité de se tromper, plus la valeur de k augmente, rendant plus difficile de la surpasser avec notre donnée provenant de l'échantillon. Il faut alors une donnée nettement supérieure (ou inférieure) à ce que l'on s'attendait pour conclure à une hausse (ou baisse) significative.

⁵⁹ Pafnouti Lvovitch Tchebychev est un mathématicien russe du 19^e siècle surtout connu pour ses travaux en mathématique des probabilités, des statistiques et de la théorie des nombres.

Le test de Tchebychev est l'un des plus sévères car il est utilisé sur des données peu nombreuses. Plus un échantillon est grand, moins on exige de lui d'être nettement supérieur ou inférieur à la valeur de référence. Ici, c'est l'inverse.

Voici les tableaux des résultats :

- Moyenne par indicateurs (secteurs) pour l'ensemble des sept professeurs (**questionnaire des professeurs**)

	Prétest	Postest	Écart
Leadership	9,57	10,00	0,43
Bienveillance	9,43	10,14	0,71
Indulgence	10,14	10,43	0,29
Permissivité	8,00	9,00	1,00
Incertitude	2,43	3,14	0,71
Insatisfaction	1,86	1,86	0,00
Punition	2,29	2,14	- 0,15
Exigence	6,71	7,71	1,00
Soutien	15,43	17,57	1,14
Contrôle	8,86	5,57	- 0,29

- Moyenne par indicateurs (secteur) pour l'ensemble des sept professeurs (**questionnaire des étudiants**).

	Prétest	Postest	Écart
Leadership	9,73	10,46	0,73
Bienveillance	10,08	10,55	0,47
Indulgence	10,63	11,00	0,37
Permissivité	8,53	8,97	0,44
Incertitude	0,36	0,32	- 0,04
Insatisfaction	0,30	0,34	0,04
Punition	0,12	0,19	0,07
Exigence	4,97	6,84	1,87
Soutien	20,29	21,02	0,73
Contrôle	5,81	8,01	2,20

- Moyenne par indicateur pour le professeur du groupe témoin (contrôle) (**questionnaire des étudiants**)

	Prétest	Postest	Écart
Leadership	8,24	9,06	0,82
Bienveillance	9,24	10,29	1,05
Indulgence	9,53	9,88	0,35
Permissivité	7,24	8,41	1,17
Incertitude	2,00	2,65	0,65
Insatisfaction	0,71	1,24	0,53
Punition	0,65	0,76	0,11
Exigence	3,71	4,00	0,29
Soutien	17,41	18,18	0,77
Contrôle	2,71	2,00	- 0,71

- **Analyse des résultats – présence d’un changement significatif :**

- ✓ Comparaison du groupe expérimental prétest vs postest (questionnaire des étudiants)

À la lumière des conditions statistiques qui prévalent, nous avons dû utiliser un test d’hypothèses sévère, le test de Tchebychev. Le petit échantillon (7 professeurs) et l’absence de certitude quant à la répartition statistique normale ont mené à ce choix.

De tous les indicateurs (secteurs) présents, seule **l'exigence** présente une hausse significative entre le prétest et le posttest.

- ✓ Comparaison du groupe témoin (contrôle) prétest vs posttest (questionnaire des étudiants)

Ici encore, le test de Tchebychev a été utilisé.

De tous les indicateurs (secteurs) présents, seule **la bienveillance** présente une hausse significative entre le prétest et le posttest.

- ✓ Comparaison du groupe expérimental prétest vs posttest (questionnaire des professeurs)

Ici aussi, le test de Tchebychev a été utilisé.

Aucun indicateur n'a présenté de hausse ou de baisse significative.

▪ **Tableau synthèse :**

- Moyenne par indicateur (secteur) – groupe expérimental et groupe témoin (contrôle) (questionnaire des étudiants)

	Prétest (contrôle)	Prétest (exp.)	Écart	Posttest (contrôle)	Posttest (exp.)	Écart
Leadership	8,24	9,73	1,49	9,06	10,46	1,40
Bienveillance	9,24	10,08	0,84	10,29	10,55	0,26
Indulgence	9,53	10,63	1,10	9,88	11,00	1,12
Permissivité	7,24	8,53	1,29	8,41	8,97	0,56
Incertitude	2,00	0,36	- 1,64	2,65	0,32	- 2,33
Insatisfaction	0,71	0,30	- 0,41	1,24	0,34	- 0,90
Punition	0,65	0,12	- 0,53	0,76	0,19	- 0,57
Exigence	3,71	4,97	1,26	4,00	6,84	2,84
Soutien	17,41	20,29	2,88	18,18	21,02	2,84
Contrôle	2,71	5,81	3,10	2,00	8,01	6,01

Il est intéressant de noter que, dans certains cas, pour un même indicateur (secteur), on peut observer une augmentation très claire de l'écart entre les deux groupes en comparant les colonnes écart du prétest et du posttest.

Par exemple, **l'exigence** a vu son écart plus que doubler entre le prétest et le posttest. Il en va de même pour **l'insatisfaction**, ce qui, au terme, influence directement **le contrôle**. **L'incertitude** présente aussi un écart marqué. **Les différences mentionnées sont à l'avantage du groupe expérimental.**

- Moyenne par indicateur (secteur) – groupe expérimental et groupe témoin (contrôle) (questionnaire des étudiants) - Version alternative groupe expérimental regroupé et groupe contrôle regroupé.

	Prétest (exp.)	Posttest (exp.)	Écart	Prétest (contrôle)	Posttest (contrôle)	Écart
Leadership	9,73	10,46	0,73	8,24	9,06	0,82
Bienveillance	10,08	10,55	0,47	9,24	10,29	1,05
Indulgence	10,63	11,00	0,37	9,53	9,88	0,35
Permissivité	8,53	8,97	0,44	7,24	8,41	1,17
Incertitude	0,36	0,32	- 0,04	2,00	2,65	0,65
Insatisfaction	0,30	0,34	0,04	0,71	1,24	0,53
Punition	0,12	0,19	0,07	0,65	0,76	0,11
Exigence	4,97	6,84	1,87	3,71	4,00	0,29
Soutien	20,29	21,02	0,73	17,41	18,18	0,77
Contrôle	5,81	8,01	2,20	2,71	2,00	- 0,71

Ce qui nous apparaît particulièrement intéressant, c'est que dans la perception du public en général, les activités « intensives » hors classe sont souvent perçues comme des actions pédagogiques sans trop de sérieux. Nos résultats, malgré la taille réduite de notre échantillonnage, révèlent que nos activités « intensives » hors classe ont été perçues par les étudiantes et les étudiants comme étant plus exigeantes que l'enseignement plus traditionnel en classe d'un groupe du baccalauréat international. Force est d'admettre que cette approche déconstruit le mythe péjoratif entourant les activités intensives hors classe.

Qualitatif professionnel

À la fin de notre année d'expérimentation, nous avons rencontré les professeurs et leur avons demandé de se remémorer les activités « intensives » hors classe (ZEC) à laquelle ou auxquelles, ils avaient participé et, dans un deuxième temps, de se représenter, métaphoriquement comme l'un des acteurs essentiels dans cette démarche pédagogique. Ils devaient nommer et décrire cette image métaphorique et dire pour quelles raisons ils considéraient que leur image était représentative⁶⁰.

Par la suite, la discussion s'anima et notre animateur, qui n'avait participé à aucune activité intensive hors classe, sollicita les professeurs afin qu'ils puissent indiquer, toujours sous forme écrite, si leur choix d'identification métaphorique aurait été le même au début de l'expérimentation, en début d'année ou de session? Dans tous les cas, le professeur devait justifier sa réponse.

Les résultats furent particulièrement intéressants. Nous vous présenterons quelques extraits significatifs :

« Dans le cadre des activités ZEC (Wabénaki -Parc de la Mauricie- et Immersion muséale -Montréal-), je suis un oiseau qui se laisse planer. Autant au beau milieu de la forêt québécoise qu'en plein cœur du centre-ville de Montréal. Je contemple du haut des airs la vie qui s'offre à moi. Ma respiration suit le rythme des couleurs de l'automne et n'est jamais brusquée par l'agitation des voitures et des piétons. Je suis calme, insouciant, uniquement tourné vers l'essentiel : être là. Je dois cet état d'esprit à mes collègues et à des dispositions naturelles qui me permettent de me sentir libre aussitôt que la pression du travail se relâche un peu. J'aime pratiquer mon métier comme si c'était un loisir. Je reste un artisan fou de soleil, et je crois que mes étudiants ont besoin de ressentir que le savoir rend libre, aussi libre qu'un oiseau. (...) Sans les activités intensives hors classe (ZEC), je redeviens un félin. Je redescends sur terre. Une bête qui peut être féroce, mais qui préfère rester bien calme. Dans une classe, en début de

⁶⁰ Voir l'appendice 4, p. 77.

session, il faut que la meute sache que personne ne m'empêchera d'assumer mon rôle. Une fois cela assuré, je montre aussitôt la tendresse dont je suis capable, voire même la fragilité qui m'habite (...) Sans la ZEC, j'apprends aux jeunes à chasser; avec la ZEC, je leur apprend à voler. Les deux sont complémentaires : se nourrir et contempler. »

Pour d'autres collègues, la dimension affective de la rencontre pédagogique se révèle davantage lors des activités intensives hors classe qu'en classe, avec ou sans heurt.

« Je suis un trait d'union entre la matière et eux. Complice/confident, surtout lors des activités non-académiques par exemple autour du feu, lors de la préparation des repas. Confident lors du retour sur l'activité. Elle comportait une partie plus personnelle où ils devaient se révéler personnellement, ce qui serait beaucoup plus difficile en classe. (...) En classe je suis plus un comédien, le comédien qui se livre sans se livrer. L'aspect plus «relation personnelle» est moins présent dans le rapport pédagogique en classe. »

Et,

« Je m'imagine être un Sioux prévoyant, un guide forestier. Guide peu bavard. Sorte d'éminence grise plus qu'un animateur enjoué. Celui qui organise, celui qui travaille en amont, gardien de l'harmonie, de la structure. Je n'étais pas en relation en-dehors des activités structurées. J'étais prêt à me donner à fond, mais dans les activités seulement. Une image forte : la marche d'approche, dans le chemin qui nous mène de l'autobus aux camps. J'avais l'impression d'être un guide, celui qui amène les non-initiés au lieu de la pêche poissonneuse. (...) Avant les activités intensives hors classe, la métaphore du guide demeure mais une guide en sarrau blanc plutôt qu'en kaki. Identification à l'image du chimiste, laboratoire, industrie pharmaceutique, science etc. Guide certes, mais beaucoup plus de l'ordre des concepts, des équations, des molécules etc. Alors qu'avec Wabénaki, malgré le peu de relation prof-étudiant riches et chaleureuses, il y a quand même le passage à une activité de terrain où le savoir-être prend le dessus. Je peux enseigner par le savoir-être, ce que je suis, ce que je fais. Ce genre d'activité vient m'humaniser alors qu'il était facile d'être dans le stéréotype du prof de science un peu désincarné. Avant l'intensif hors classe, je suis beaucoup plus dans le formel; enseignement magistral, évaluation etc. Avec le Wabénaki, il y a le feu, la vaisselle, la vie tout court mais aussi les plages de réflexion et

d'échanges, beaucoup plus personnels. Il y a donc humanisation, «chairification» : néologisme à partir du mot chair signifiant mettre de la chair sur le squelette. »

Un autre collègue y trouve l'occasion de donner un sens, une signification à son action pédagogique et pour l'étudiante ou l'étudiant, la possibilité de percevoir le sens de l'entreprise de l'apprentissage :

« Je pense que je suis une route de campagne qui permet à l'étudiant ou l'étudiante d'atteindre une destination. Comme la route de campagne, elle offre un panorama de différents points de vue, des perceptions qui font naître des impressions, émotions et/ou connaissances. La route de campagne offre une aventure, une expérience esthétique possible. Tout peut se produire sur une route de campagne; elle offre des détours qui en valent la peine, un sens qui en vaut le détour. Je n'ai pas choisis l'autoroute, plus efficace, avec un tracé plus net, plus linéaire ou plus rapide avec lequel je passe du point «a» au point «b» avec la plus grande efficacité. Non, la route de campagne n'est pas le moyen le plus efficace pour se rendre d'un point «a» à un point «b» mais elle propose une expérience humaine significative. (...) Sans la ZEC, je suis comme une bouteille d'eau gazéifiée. J'espère toujours étancher la soif de mes étudiantes et étudiants sans savoir s'ils ont vraiment soif. »

Les images parlent d'elles-mêmes. Malgré un très petit échantillon, il n'en demeure pas moins que l'expérience est des plus riches. Quant à la question à savoir si les activités «intensives» hors classe favorisent la qualité de la relation professeur/étudiant, nous pouvons répondre de manière affirmative sans pour autant prétendre que notre approche pédagogique est la seule à le favoriser. Par ailleurs, les retombées sont multiples.

Retombées de la recherche et conclusion

La participation à une telle expérimentation a entraîné un engagement extraordinaire de la part des étudiantes et des étudiants du programme Sciences, lettres et arts «L'Aventure écocitoyenne» du Collège Laflèche. En effet, le programme Sciences, lettres et arts était un programme avec un taux de rétention très faible. Certaines années, il n'arrivait à retenir que 50% de ses étudiantes et étudiants après la première session. Avec notre expérimentation, et l'amorce interdisciplinaire réalisée lors de l'année 2009-2010, c'est 100% des étudiantes et des étudiants inscrits à la première session qui termineront en quatre sessions leur parcours collégial. La représentation que l'étudiante ou l'étudiant se fait de l'apprentissage a été profondément transformée. Les étudiantes et les étudiants auront choisi de vivre une expérience d'apprentissage hors du commun et profondément enrichissante pour les êtres humains qui s'y sont investis.

Le partage d'expertise qu'impose la mise en œuvre des activités «intensives» hors classe a eu pour effet de briser l'isolement professionnel des professeurs et de favoriser la convergence synergique de leur expertise. Le programme a énormément gagné dans cette aventure puisqu'il est devenu un véritable carrefour d'innovations pédagogiques au service des étudiantes et des étudiants mais aussi des collègues professeurs. Nous avons constitué une véritable approche programme.

Pour le Collège et pour le réseau des établissements privés, je pense qu'il y a là une voie disponible pour se distinguer. Par ailleurs, l'utilisation du QTI comme outil de rétroaction professionnel avec les nouveaux enseignants est extrêmement intéressant. Les études de Philippe A. Genoud documentent très

bien l'utilité et la validité de l'utilisation du QTI comme apport à la formation initiale des maîtres.⁶¹

Notre étude démontre bien que les activités «intensives » hors classe représentent une approche pédagogique tout aussi sérieuse que bien d'autres. Son utilisation à des fins structurantes pour un programme offre aux étudiantes et aux étudiants mais aussi aux professeurs, la possibilité d'incarner l'apprentissage de nouvelles connaissances par le biais de la curiosité naturelle et les rencontres riches de sens. C'est l'excellent article de Potvin et Rousseau (1993)⁶² qui disait :

« (...) les élèves envers qui l'enseignant a des attentes élevées ont plus de possibilités d'apprendre, puisqu'ils ont plus de chances que les autres d'être en interaction de type scolaire avec l'enseignant, qu'il répondent plus souvent aux questions en classe, qu'ils ont plus de rétroactions après leurs réponses et plus de renforcements liés à une performance scolaire. »

Imaginez lorsque la classe est dans le musée, en nature ou en milieu urbain, à restaurer un jardin ou à créer un parc écologique. Les questions fusent de partout. Les réponses restent gravées dans les mémoires; trop associées à l'action, trop remplies d'heureux souvenirs et de plaisir. Le plaisir d'apprendre des idées, des connaissances s'exprimant dans le vivant plutôt que des idées inertes.

⁶¹ GENOUD, P. A. (2006). «Le regard des élèves : un apport à la formation initiale des enseignants.» Recherche et formation, (En ligne), 52, 2006. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1231>

⁶² POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. «Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire», Revue canadienne d'éducation, vol. 18, no 2. Cité par CHASSÉ, É. (2006). «L'enseignement : Un métier de relation», Pédagogie collégiale, 20, 1, pp. 25-31.

Références

- ANDERSON, D. et LUCAS, K. B. (1997). «The Effectiveness of Orienting Students to the Physical Features of a Science Museum Prior to Visitation». *Research in Science Education*, 79, pp. 485-495.
- ANGERS, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal, CEC. 4^e édition.
- ANSART, P. (1991). « Sur les finalités de l'utilisation pédagogique des musées. » *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 16, no 3, pp.258-266.
- AYLWIN, U. (1997). «Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser», *Pédagogie collégiale*, 11, 1, pp. 25-31.
- BÉGIN, H. et CAOUETTE, C.-E. (1989). «Relation éducative et pouvoir». *Revue québécoise de psychologie*, 10, 1, pp. 87-99.
- BOIVERT, D. et SLEZ, B.J. (1995). «The Relationship Between Exhibit Characteristics and Learning-Associated Behaviors in a Science Museum Discovery Space». *Research Science Education*, 79, pp. 503-518.
- BOUTET, R. (2002). «Soutenir l'élève qui apprend». *Actes du colloque APOP-AQPC*.
- BRAZEAU, P. et LANGEVIN, L. (1995). *Apprendre et enseigner autrement*, Montréal, De la Chenelière/McGraw-Hill.
- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P. et TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*, Montréal, Éd. Géatan Morin.
- CARNINE, D. (1998). *The Metamorphosis of Education into a Mature Profession*. Sixth Annual Meeting, Park City, juin 1998, Utah.
<http://www.edexcellence.net/library/carnine.html>.
- CHALL, J. S. (2000). *The Academic Achievement Challenge. What Really Works in the Classroom*. New York, Guilford Press.
- CHASSÉ, É. (2006). «L'enseignement : Un métier de relation», *Pédagogie collégiale*, 20, 1, pp. 25-31.
- CHASSÉ, É. (2008). «Assumer pleinement son rôle de médiateur», *Pédagogie collégiale*, 21, 3, pp. 15-21.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). CARPENTIER, R. et al. *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec, Ministère de l'éducation. 130 p.
- COX-PETERSON, A.M. et PFAFFINER, J.A. (1998). «Teacher Preparation and Teacher-Student Interactions at a Discovery Center of Natural History». *Journal of Elementary Science Education*, 10, pp. 20-35.
- DARST, P. W. et PANGRAZI, R. P. (2002). *Dynamic Physical Education for Secondary School Students*. San Francisco, Benjamin Cummings Publishers.
- DEWEY, John. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Ed. Macmillan.
- DUMAS, D. (2004). *Questionnaire sur les interactions enseignant(e) - élèves (QTI)*. Université de Sherbrooke.
- ENGELMANN, S. et CARNINE, D.W. (1991) *Theory of Instruction : Principles and Applications* (2^e éd.). Eugene, OR : ADI Press.
- FALLS, H. L. (1999). *Teachers' self Perception of their Role as Generalist : A Study of the Interpersonal Skills Necessary for Effective Leadership and Counseling*. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctorate of Philosophy, Blacksburg, Virginia. En ligne : <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-100899-144358/unrestricted/rockydone.pdf>.
- FISHER, D., RICKARDS, T. (1998) «Associations Between Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Student Attitude to Mathematics.» *Mathematics Education Research Journal*, vol.10, no. 1, pp. 3-15.
- FRASER, B. J., WALBERG, H. J., *Educational Environments : Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford, UK : Pergamon, pp. 141-160.
- FRESQUET, M. (2005). *Comment donner du sens aux apprentissages grâce à l'interdisciplinarité*, M. A. Académie de Montpellier, IUFM, site de Carcassonne, [En ligne] <http://crdp-Montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/a/4/05a4023.pdf> (page consultée le 30 avril 2009)
- GAILLARD, S. et HÉVIN, P. (1997). « Un travail interdisciplinaire : de la motivation vers l'autonomie », *Revue DEES*, n° 108, p. 42-45.

- GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec, Presse de l'Université Laval, 104 p.
- GAUTHIER, C. (2013). *L'enseignement explicite; La gestion des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck.
- GENOUD, P. A. (2006). «Le regard des élèves : un apport à la formation initiale des enseignants.» *Recherche et formation*, (En ligne), 52, 2006. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1231>.
- GENOUD, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (Suisse) : Le lecteur intéressé retrouvera, dans les diverses publications mentionnées dans le chapitre de méthodologie de cette thèse, les résultats chiffrés des analyses factorielles, les indices de consistance interne, ainsi que les valeurs des coefficients pour les différents tests de validité et de fidélité, pp. 55 et suiv. En ligne : <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=GenoudP.pdf>.
- GENOUD, P. A. *Qu'est-ce que le PIE (Profil Interactionnel de l'Enseignant-e) et le PIS (Profil Interactionnel du Stagiaire) ?*, Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation. En ligne : <http://www.unifr.ch/ipg/fr/equipe/genoud/recherche/pie>
- GIROUX, N., FORGET, J. et coll. (2002). *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture et mathématique, et autres apprentissages personnels et sociaux. Guide pédagogique destiné aux enseignants en difficulté*. Montréal.
- KORAN, J.J. et BAKER, S.D. (1979). «Evaluating the Effectiveness of Field Experience» in ROWE, M.B. *What Research Says to the Science Teaching*, no. 2, pp. 50-67.
- LAPOINTE, J. et LEGAULT, F. (1999). «Version francophone du Questionnaire on Teacher Interaction en contexte québécois.» Québec : *Revue de Mesure et d'évaluation en éducation (Revue MEE)*, p. 1-19.
- LEARY, T. (1957), *An Interpersonal Diagnosis of Personality*, New York : Ronald Presse Company.
- LEFÈBVRE, B. (1989). «La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation.» *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 14, no. 3, pp. 381-386.
- MARTEL, D., BRUNELLE, J. et SPALLANZANI, C. (1991). «La détermination du degré d'implication des participants : un indice significatif du climat d'apprentissage», *Revue STAPS*, vol. 12, no. 24, pp. 37-50.

- MARTIN, F.-O. et BEAUCHEMIN, M. (1998). « L'interdisciplinarité et les TIC au service de la pédagogie par projets », dans *Cyberpresse*, vol. 3. [En ligne] <http://presse.cyberscol.qc.ca/v3/SA980408/za13.html>.
- MASLOW, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Éd. Fayard.
- MEIRIEU, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- MEREDITH, J.E., FORTNER, R.W. et MULLINS, G.W. (1997). «Model of Affective Learning for Nonformal Science Education Facilities». *Journal of Reaserch in Science Teaching*, 34, pp. 805-818.
- MICHAUD, P., CHÂTEAUNEUF, M., LEPAGE, M. et SAVARY, M. (2010) *Effets d'une expérimentation d'enseignement interdisciplinaire sur la motivation des étudiants et des professeurs*, Rapport de recherche PREP, ACPQ.
- MORIN, Edgar (2003). « Sur l'interdisciplinarité », *L'autre forum, Le journal des professeurs de l'Université de Montréal*, vol. 7, n° 3, p. 5-10.
- NEATHERY, M.F. (1998). «Informal Learning in Experimental Settings». *Journal of Elementary Science Education*, 10, pp. 36-49.
- NEIL, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Libraire François Maspero.
- ORION, N. et HOFSTEIN, A. (1994). «Factors that Influence Learning During a Scientific Field Trip in a natural Environment». *Journal of Reaserch of Science Teaching*, 29, pp. 1097-1119.
- PÉLADEAU, N. et LEGAULT, A. (2000). «Qui a peur de l'Enseignement Direct?» in GIROUX, N., FORGET, J. et coll. (2002). *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture et mathématique, et autres apprentissages personnels et sociaux. Guide pédagogique destiné aux enseignants en difficulté*. Montréal.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gonthiers Denoël, coll. Médiations.
- PIAGET, J. (1972). *Où va l'éducation ?* Paris : Gonthiers Denoël, coll. Médiations.
- POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. «Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire», *Revue canadienne d'éducation*, vol. 18, no 2. Cité par

- CHASSÉ, É. (2006). «L'enseignement : Un métier de relation», *Pédagogie collégiale*, 20, 1, pp. 25-31.
- PRUNEAU, M. (2002). «Réussir la relation pédagogique». *Actes du 21^e colloque de l'AQPC*.
 - PRUNEAU, D. et LAPOINTE, C. (2002). «Un, deux, trois, nous irons au bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement.» *Éducation et francophonie*, vol. 30, no 2, pp. 241-255. En ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_241.pdf.
 - RAMEY-GASSERT, L. (1997). «Learning Science Beyond the Classroom». *Elementary School Journal*, 97, pp. 433-450.
 - REGE COLET, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité ; un cadre pour analyser, agir et évaluer*, Bruxelles, DeBoeck Université.
 - RICKARD, T. (1998) *The Relationship of Teacher – interpersonal behavior whit student sex, cultural background and student outcomes*. Thèse de doctorat non publiée. Perth.
 - ROGERS, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Bordas.
 - ROWE, M.B. *What Reaserch Says to the Science Teaching*, no. 2, pp. 50-67.
 - SYLVAIN, L. (2003). *Enquête d'une éthique de la relation éducative chez les enseignants et l'étudiant au collégial*, PARÉA, Collège de Sherbrooke.
 - VALZAN, A. (2003). *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*, Paris, Hachette.
 - VELLAS, E. (2008). «La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes.» dans *Enjeux pédagogiques*, Novembre 2008, no 10, pp.21-22.
 - VYGOTSKY, L. S. (1934, trad. 1978). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
 - WATZALWICK, P., BEAVIN, J. H. et JACKSON, D. (1967). *The pragmatics of Human Communication*. New York : Norton.
 - WEIDLER-KUBANEC, A.-M. et WALLER, M. (1994). «Poser des questions avec assurance». *Pédagogie collégiale*, 8, 2, pp. 13-17.
 - WEIDLER-KUBANEC, A.-M. (1995). «Une question de relation». *Pédagogie collégiale*, 8, 4, pp. 23-27

- WHITEHEAD, Alfred North. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. Le texte fut récemment traduit en langue française (2011), *Les visées de l'éducation et autres essais*, par Jean-Pascal Alcantara, Vincent Berne et Jean-Marie Breuvert, Belgique, Éd. Chromatika, Coll. Ontopraxis.
- WAXMAN, H. C., et ELLETT, C. D., *The Study of Learning Environments*, Houston, TX : University of Houston, vol. 4, pp. 1-12.
- WUBBELS, T., LEVY, J. *et als*, (1993) *Do you Know What you Look Like ? Interpersonal Relationship in Education*. London, Washington D.C. : The Falmer Press.
- WUBBELS, T., CRÉTON, H.A., HOOYMAYERS, H.P. (1985). *Discipline Problems of Biginning Teachers : Interactional Teaching Behaviour Mapped Out*. Paper presented at Annual Meeting of the Education Research Association, Chicago.
- WUBBELS, T., CRÉTON, H.A., HOLVAST, A.J. (1988). «Undesirable Classroom Situations.» *Interchange*, vol. 19, no 2, pp. 25-40.
- WUBBELS, T., BREKELMANS, M., CRÉTON, H.A., HOOYMAYERS, H.P. (1990) «Teacher Behavior Style and Learning Environment.» dans WAXMAN, H. C., et ELLETT, C. D., *The Study of Learning Environments*, Houston, TX : University of Houston, vol. 4, pp. 1-12.
- WUBBELS, T., BREKELMANS, M., HOOYMAYERS, H.P. (1991) «Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom.» dans FRASER, B. J., WALBERG, H. J., *Educational Environments : Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford, UK : Pergamon, pp. 141-160.
- WUBBELS, T., LEVY, J., (1991) «A Comparison of Interpersonal Behavior of Dutch and American Teachers.» *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 15, pp. 1-18.
- WUBBELS, T., CRÉTON, H.A., HOOYMAYERS, H.P. (1992). «Review of Research on Teacher Communication Styles with use of the Leary Model.» *Journal of Classroom Interaction*, vol. 27, pp. 1-12.
- WUBBELS, T., BREKELMANS, M. (2005) «Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class.» *International Journal of Educatioanl Research*, vol. 43, pp. 6-24.
- YBARRA, S. et HOLLINGSWORTH, J. (2009). *Explicit Direct Instruction : The Power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*, California : Corwin Press.

APPENDICE 1

Questionnaire Teacher Interaction

Questionnaire QTI

Groupe : _____

Professeur : _____

Parmi les quatre choix de réponses (de 0 à 3) correspondant à chacun des énoncés, encrer la lettre qui représente le mieux votre perception de la manière dont vous intervenez auprès des étudiants et des étudiantes de **CE** groupe.

0 = Pas du tout d'accord 1 = Un peu d'accord 2 = Assez d'accord 3 = Tout à fait d'accord

1.	Les étudiants(tes) apprennent beaucoup de choses avec moi.	0	1	2	3
2.	Je suis exigeant (te).	0	1	2	3
3.	Je me montre vraiment amical (e) avec mes étudiants(tes).	0	1	2	3
4.	J'ai mauvais caractère.	0	1	2	3
5.	Je comprends les étudiants(tes).	0	1	2	3
6.	Je pense que les étudiants(tes) ne font pas grand-chose.	0	1	2	3
7.	Je suis tolérant avec les étudiants(tes).	0	1	2	3
8.	J'agis parfois comme si je ne savais pas trop quoi faire.	0	1	2	3
9.	Je sais capter l'attention de mes étudiants(tes).	0	1	2	
10.	Mes attentes sont très élevées.	0	1	2	3
11.	Les étudiants(tes) trouvent cela agréables de venir dans ma classe.	0	1	2	3
12.	Je me fâche vite.	0	1	2	3
13.	J'écoute vraiment les étudiants(tes) lorsqu'ils ont quelque chose à me dire.	0	1	2	3
14.	J'ai l'air insatisfait(te).	0	1	2	3
15.	Je laisse les étudiants(tes) décider de certaines choses.	0	1	2	3
16.	J'ai parfois l'air incertain.	0	1	2	3
17.	J'explique les choses clairement.	0	1	2	3
18.	Je me montre sévère dans les rétroactions faites aux étudiants(tes) de ce groupe.	0	1	2	3
19.	Je suis quelqu'un sur qui on peut compter.	0	1	2	3
20.	C'est facile de se chicaner avec moi.	0	1	2	3
21.	Je fais confiance aux étudiants(tes).	0	1	2	3
22.	Je pense que les étudiants(tes) ne savent pas grand-chose.	0	1	2	3
23.	Je suis patient(e).	0	1	2	3
24.	Parfois, je me montre hésitant(e).	0	1	2	3
25.	Je suis capable de bien diriger cette classe.	0	1	2	3
26.	Je suis strict.	0	1	2	3
27.	J'aide beaucoup les étudiants(tes) dans leurs tâches et leurs activités.	0	1	2	3
28.	Parfois, je rabaisse les étudiants(tes).	0	1	2	3
29.	Si les étudiants(tes) ne sont pas d'accord avec moi, ils peuvent m'en parler.	0	1	2	3
30.	Je suis impatient(e).	0	1	2	3
31.	Les étudiants(tes) peuvent parfois choisir les tâches qui les intéressent le plus.	0	1	2	3
32.	Je ne sais pas toujours quoi faire quand les étudiants(tes) sont agités.	0	1	2	3

APPENDICE 2

Compilation des résultats par étudiant ou étudiante
du groupe expérimental ou du groupe contrôle.

Compilation

Date : _____

Énoncés		Pas du tout d'accord (0)	Un peu d'accord (1)	Assez d'accord (2)	Tout à fait d'accord (3)
Leadership	# 1.				
	# 9.				
	# 17.				
	# 25.				
Bienveillance	# 3.				
	# 11.				
	# 19.				
	# 27.				
Indulgence	# 13.				
	# 21.				
	# 23.				
	# 29.				
Permissivité	# 5.				
	# 7.				
	# 15.				
	# 31.				
Incertitude	# 8.				
	# 16.				
	# 24.				
	# 32.				

Insatisfaction	# 6.				
	# 14.				
	# 22.				
	# 28.				
Punition	# 4.				
	# 12.				
	# 20.				
	# 30.				
Exigence	# 2.				
	# 10.				
	# 18.				
	# 26.				

APPENDICE 3

Tableau général du QTI et profil Relationnel

Tableau général du QTI

Groupe (s) : É1, É2, É3, É4, É5, É6, É7

Professeurs : PL1, PL2, PL3, PL4, PL5, PL6, PL7

Groupe contrôle : ÉGTB

Professeur : PLGTB

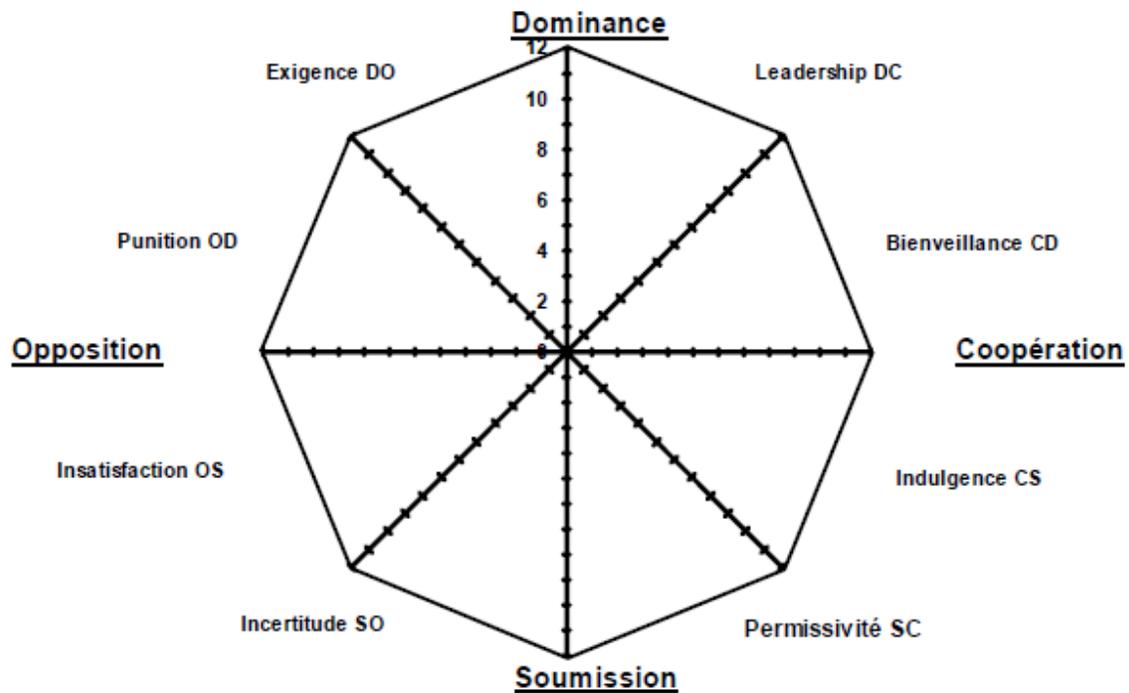
LEADERSHIP (DC)		0	1	2	3
# 1.	On apprend beaucoup de choses avec lui ou elle.				
# 9.	Il ou elle sait capter notre attention.				
# 17.	Il ou elle explique les choses clairement.				
# 25.	Il ou elle est capable de bien diriger la classe.				
BIENVEILLANCE (CD)					
# 3.	Il ou elle se montre vraiment amical (e) avec nous				
# 11.	C'est agréable de venir dans sa classe				
# 19.	C'est quelqu'un sur qui on peut compter.				
# 27.	Il ou elle nous aide beaucoup dans nos tâches et nos activités.				
INDULGENCE (CS)					
# 13.	Il ou elle nous écoute vraiment lorsqu'on a quelque chose à dire.				
# 21.	Il ou elle nous fait confiance.				
# 23.	Il ou elle est patient (e)				
#29.	Si on n'est pas d'accord avec lui ou elle, on peut lui en parler.				
PERMISSIVITÉ (SC)					
# 5.	Il ou elle nous comprend.				
# 7.	Il ou elle est tolérant (e) avec nous.				
# 15.	Il ou elle nous laisse décider de certaines choses.				
# 31.	On peut parfois choisir les tâches qui nous intéressent le plus.				
INCERTITUDE (SO)					
# 8.	Il ou elle agit parfois comme s'il ou elle ne savait pas trop quoi faire.				
# 16.	Il ou elle a parfois l'air incertain (e).				
# 24.	Parfois, il ou elle se montre hésitant (e).				
# 32.	Il ou elle ne sait pas toujours quoi faire quand les élèves sont agités.				
INSATISFACTION (OS)					
# 6.	Il ou elle pense qu'on ne fait pas grand-chose de bien.				

		0	1	2	3
# 14.	Il ou elle a l'air insatisfait (e).				
# 22.	Il ou elle pense qu'on ne sait pas grand-chose.				
# 28.	Parfois, il ou elle nous rabaisse.				
	PUNITION (OD)				
# 4.	Il ou elle a mauvais caractère.				
# 12.	Il ou elle se fâche vite.				
# 20.	C'est facile de se chicaner avec lui ou elle.				
# 30.	Il ou elle est impatient (e).				
	EXIGENCE (DO)				
# 2.	Il ou elle est exigeant (e).				
# 10.	Ses attentes sont très élevées.				
# 18.	Il ou elle se montre sévère dans ses rétroactions.				
# 26.	Il ou elle est strict.				
SOUTIEN		Résultats : _____ / 24			
CONTRÔLE		Résultats : _____ / 24			

Profil relationnel

Groupe (s) : É1, É2, É3, É4, É5, É6, É7
Professeurs : PL1, PL2, PL3, PL4, PL5, PL6, PL7

Groupe contrôle : ÉGTB
Professeur : PLGTB



Soutien : _____ /24

Contrôle : _____ /24

APPENDICE 4

Canevas d'entrevue avec les professeurs participants

Bonjour à tous,

Je m'appelle Bertrand Clavet et agirai en tant qu'animateur de cette rencontre.

Je vous rappelle que cette recherche porte sur le lien à établir entre la perception de la qualité de la relation professeur - étudiant dans le cadre, non traditionnel, d'une approche programme basée sur des « activités intensives hors classe ». Une première cueillette de données fut réalisée par la passation d'un questionnaire (prétest/postest) sur les interactions enseignant — étudiant en début et fin de la présente session.

Aujourd'hui, nous voulons affiner notre étude par le biais d'une rencontre où vous aurez à prendre position quant à la perception que vous avez de vous-même dans la qualité de la relation professeur - étudiant.

1. D'abord, je vous demanderais de vous remémorer les « activités intensives hors classe (ZEC) » à laquelle ou lesquelles vous avez participé et, dans un deuxième temps, de vous représenter métaphoriquement comme l'un des acteurs essentiels dans cette démarche pédagogique. Vous devez nommer et décrire cette image métaphorique et dire pour quelles raisons vous considérez qu'elle vous représente. (20 min.)
2. Une fois la rédaction faite, je vous inviterais à présenter votre identification métaphorique à tour de rôle afin de stimuler la discussion. (10 min. chacun)
3. Toujours sous forme écrite, pourriez-vous m'indiquer si votre choix d'identification métaphorique aurait été le même en début d'expérimentation, en début de session ? Dans tous les cas, dites-moi pour quelles raisons ? (10 min.)

Je vous remercie grandement de votre contribution.

APPENDICE 5

Camp interdisciplinaire

Gîte Wabenaki

Programmation et activités

Sciences, Lettres et Arts



CAMP INTERDISCIPLINAIRE **Chimie – littérature – philosophie**

Le camp interdisciplinaire est offert en exclusivité aux étudiants de première année du programme *Sciences, lettres et arts* du Collège Laflèche. Cette activité s'inscrit dans la volonté du programme de vivre sur le terrain des activités pédagogiques interdisciplinaires et originales.

Ce camp se déroule de façon concomitante avec le *Camp d'introduction à l'écocitoyenneté* des étudiants de 2^e année, mais il vise des objectifs différents. Seules quelques activités seront communes.

Quand ? Du mercredi 6 octobre 2010 au vendredi 8 octobre 2010.

Où ? Au gîte Wabenaki dans le Parc de la Mauricie.

Coût ? 60 \$: incluant le gîte, les repas et le transport aller-retour

Note : Prévoir des vêtements chauds et imperméables.
La literie n'est pas comprise, apportez sac de couchage et oreiller.

Pour des raisons de quiétude et de respect, nous vous demandons de laisser à la maison : cellulaires, Ipods, baladeurs, radio et autres appareils apparentés.

Programmation du camp interdisciplinaire :

Entendons-nous d'abord sur la notion d'« interdisciplinarité ». Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* nous informe que l'interdisciplinarité est une démarche où les professeurs amènent les étudiants et les étudiantes à acquérir simultanément des savoirs et savoir-faire communs à plusieurs disciplines. L'interdisciplinarité fait appel à plusieurs connaissances et suscite des connaissances d'un type nouveau. (R. Legendre, 1993, p. 750-751) Elle suppose un dialogue, une délibération où chaque spécialiste échange des connaissances, des analyses, des méthodes et des concepts à propos d'un centre d'intérêt, d'un thème, de l'approche d'un projet ou dans le cadre de la résolution d'une problématique et ce, en vue d'une compréhension plus approfondie de l'objet d'étude et d'un enrichissement mutuel des spécialistes. La complexité de notre monde a amené plusieurs universités et spécialistes de différentes disciplines à réfléchir à des situations qui ne peuvent être approchées valablement qu'à travers l'interaction de plusieurs disciplines. C'est dans cette perspective que nous vous convions à ce camp interdisciplinaire. Ce sera l'occasion de nous enrichir collectivement sur le thème des *Éléments*.

Au plaisir !

Mercredi 7 octobre

- 13 h 00 Départ de l'avant du Collège Laflèche
- 13 h 45 Arrivée au stationnement du Parc (Entrée à Saint-Gérard-des-Laurentides)
- 14 h 00 Départ vers le gîte Wabenaki
Prévoir une marche de 45 minutes avec votre sac à dos
- 15 h 00 Arrivée au camp
- 15 h 15 1^{er} rassemblement¹ : instructions de base sur le fonctionnement du camp
- 15 h 30 Exploration des lieux et préparatifs pour le souper
- 17 h 30 Repas communautaire
- 19 h 30 **Activité 1 :**
Présentation des objectifs du camp interdisciplinaire
- 21 h 00 Autour du feu

¹ Rassemblement = 1^{re} et 2^e années dans la salle de séjour avec foyer.

Jeudi 8 octobre

07 h 30 Lever, déjeuner et rangement.

Activité 2 Activité interdisciplinaire autour du thème des *Éléments*
avec Christian Bouchard, Martin Lepage et Ronny O'Mara

09 h 00 **Atelier 1 : Échange autour des textes d'E. Klein et de G. Bachelard**
La parole aux étudiants. À partir du document d'accompagnement : Questions, réponses, commentaires et interprétations.

10 h 30 Pause santé

11 h 00 **Atelier 2 : Regards croisés sur le phénomène du feu**
Le phénomène de la combustion à la lumière des disciplines concernées.
Plénière / échanges

12 h 30 Dîner communautaire

14 h 00 **Atelier 3 : Travail d'approfondissement**
Rédaction individuelle en contact avec les éléments

18 h 00 Préparatifs et repas communautaire

19 h 30 **Atelier 4 : De l'écriture à la parole...**
Retour sur la production écrite

Vendredi 9 octobre

07 h 30 Lever et rangement

08 h 30 Déjeuner

09 h 30 **Activité 3 : Bilan des échanges et de la démarche**

1) Évaluation de l'activité interdisciplinaire

2) Compte rendu de la démarche RA-RPC / Déclaration d'engagement
communautaire des étudiants de 2^e année

10 h 30 **Mot de la fin**

11 h 00 Départ du gîte Wabenaki (marche de retour)

12 h 00 Retour en autobus

13 h 00 Arrivée au Collège Laflèche

Collège Laflèche

Sciences, Lettres et Arts

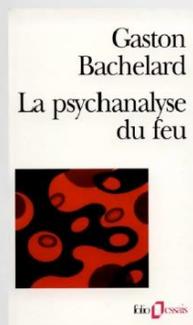
Activité d'intégration interdisciplinaire : Chimie - littérature - philosophie

Professeurs : Lepage, Martin; Bouchard, Christian; O'Mara, Ronny

Camp I : Les éléments

28 septembre 2010

Guide d'accompagnement



Travail préparatoire au camp d'intégration

Après une première lecture du texte de Bachelard, *La chimie du feu*¹, et de celui d'Étienne Klein, tiré de l'ouvrage *Galilée et les Indiens*², nous vous prions maintenant de relire ceux-ci à la lumière des questions ci-dessous. Elles ont été élaborées dans le but de favoriser chez vous un approfondissement des concepts examinés lors du camp.

Le présent document, les textes de Bachelard et de Klein, ainsi que vos notes de lecture, constitueront le corpus de travail pour l'atelier du camp d'intégration.

¹ BACHELARD, Gaston. *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, Folio essais, 1985.

² KLEIN, Etienne, *Galilée et les Indiens*, Paris, Flammarion, Café Voltaire, 2008.

Questions

1. Sans même consulter les dictionnaires, l'Internet ou quelque ouvrage scientifique que ce soit, selon vous, quelle est la nature du feu? Comment l'expliquez-vous?

2. En quoi la poésie et la science pourraient-elles être rendues par la philosophie « complémentaires »?

3. Dès la première page de son chapitre sur « la chimie du feu », Bachelard affirme que la psychanalyse « surprend une *continuité* de la pensée et de la rêverie et elle s'aperçoit que dans cette union de la pensée et des rêves, c'est toujours la pensée qui est déformée et vaincue » (p.102). Pourquoi la pensée est-elle toujours vaincue par les rêves?

4. Dans le texte d'Étienne Klein, on peut lire : « Avec la science galiléenne, l'homme s'est autonomisé par rapport à l'univers qui l'entoure [...] » (p. 20).

Klein semble dénoncer cette « autonomisation ». Commentez.

APPENDICE 6

Immersion muséale

Programmation



Otto Dix, La guerre (1928-1931)

Programme Sciences, Lettres et Arts

IMMERSION MUSÉALE

L'immersion muséale est offerte aux étudiantes et aux étudiants de première année du programme Sciences, lettres et arts du Collège Lafèche. Cette activité s'inscrit dans le cadre des activités intensives de la Zone d'exploitation des connaissances. Elle conjugue les cours d'Histoire de l'art, d'Histoire occidentale et de Littérature française. L'immersion muséale est, d'entrée de jeu, une activité interdisciplinaire puisque les milieux muséaux, comme l'ensemble des lieux qui s'efforcent de présenter les faits d'arts, se situent aux interstices des disciplines et des connaissances.

Quand ?

Départ du Terminus Orléans de Trois-Rivières le mercredi 10 novembre 2010 à 7h30. Nous serons de retour au Terminus de Trois-Rivières le vendredi 12 novembre 2010 vers 15h15. Vous devez avoir votre carte étudiante sur vous.

Où ?

Montréal.

Coût ?

90 \$ (incluant un transport aller-retour, le coucher et le petit déjeuner, la visite du Musée Pointe-à-Callière, la Galerie Orange, le Centre des sciences de Montréal, y incluant IMAX Hubble 3D, le Musée des beaux-arts de Montréal et le Centre Canadien d'Architecture, les passages à la bibliothèque des arts de l'UQAM.). Ne sont pas inclus les repas du midi et du soir.



Île de Pâques, le grand voyage

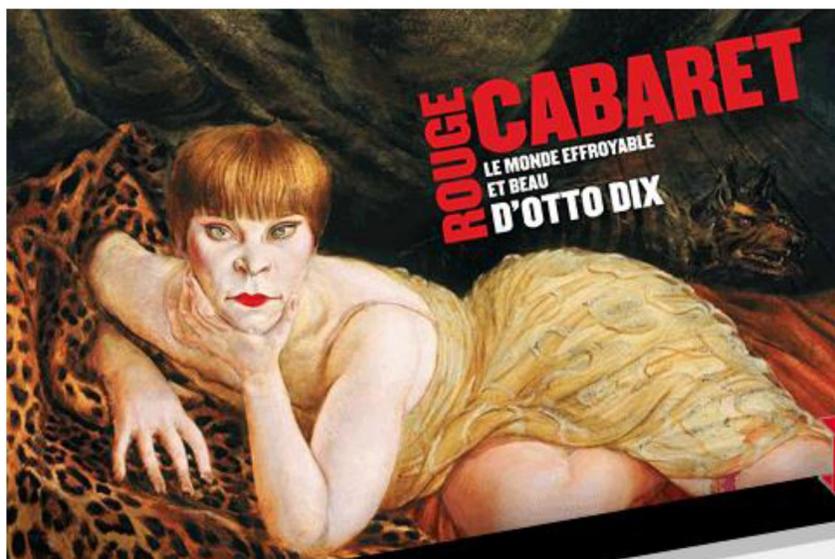
Du bout du monde L'île de Pâques sur l'île de Montréal

Une invitation à la découverte de l'histoire et de la culture fascinantes du peuple rapanui

Pointe-à-Callière, musée d'archéologie et d'histoire de Montréal présente Île de Pâques, le grand voyage. Cette exposition internationale, la plus importante à être offerte ces dernières années à propos de l'île (elle-même appelée maintenant Rapa Nui) rassemble plus de 200 objets provenant de précieuses collections d'une vingtaine de prêteurs européens et nord-américains. Les anciens Rapanui, qui s'installèrent sur l'île vers l'an 1000, ont en effet réalisé, en plus d'énormes et célèbres statues de pierre, des objets très diversifiés – dont des bois sculptés admirables et méconnus qui, comme d'autres pièces uniques, témoignent d'une créativité, d'une esthétique et d'une maîtrise technique absolument remarquables.

Pour les Montréalais comme pour les touristes, cette exposition sera l'occasion parfaite – et une véritable chance – de découvrir à Montréal même l'histoire et la culture d'un peuple qui, aujourd'hui encore, reste le plus isolé de la planète : les terres habitées les plus proches sont distantes de 2100 à 3600 km. Se rendre à Rapa Nui représente vraiment un grand voyage!

Les habitants de cette île ont survécu aux pires calamités tout en léguant à l'humanité une culture unique et un art spécifique, dont le Musée exposera des exemples superbes, provenant des plus grands musées du monde. Citons, parmi la vingtaine de prêteurs ainsi rassemblés, l'American Museum of Natural History (New York), le British Museum (Londres), le Metropolitan Museum of Art (New York), le Musée du quai Branly (Paris), le Musée national de la Marine (Paris), le Museo Missionario Etnologico (Cité du Vatican), le Museum für Völkerkunde (Vienne), le Peabody Museum of Archaeology and Ethnology (Cambridge, Massachusetts) et les Musées royaux d'Art et d'Histoire (Bruxelles).



OTTO DIX (1891-1969)

Né en 1891 à Untermhaus, près de Gera en Allemagne dans une famille modeste, Otto Dix suit des cours de peinture à la l'École royale des arts appliqués de Dresde. Engagé volontaire, Dix est profondément marqué par la Première Guerre mondiale. Artiste rapidement scandaleux, il se détache de l'expressionnisme pour rejoindre momentanément le nihilisme dada. Avec George Grosz, il devient une figure centrale de la Nouvelle Objectivité (*Neue Sachlichkeit*), un important mouvement artistique qui porte un regard réaliste, souvent acerbe, sur cette société de l'entre - deux - guerres en proie à un profond malaise et pessimisme : « Nous voulions voir les choses nues, clairement — presque sans art », explique Dix. Référant, dans sa technique comme dans son style, à la tradition de la Renaissance germanique, son œuvre décrit avec minutie les aspects les plus banals mais aussi les plus crus de la vie urbaine. Ce portraitiste recherché pendant l'entre - deux - guerres a su saisir les figures marquantes de l'intelligentsia et de la bohème de l'époque.

En 1933, avec l'avènement d'Adolf Hitler au pouvoir, Dix est aussitôt considéré comme un artiste « dégénéré » par le régime nazi. Ses œuvres sont moquées, exposées en contre - exemple, retirées des musées allemands, confisquées, vendues et souvent détruites, ce qui explique leur rareté aujourd'hui. Contraint de quitter son poste de professeur à l'Académie des beaux - arts de Dresde, Dix commence alors son « émigration intérieure ». Installé avec sa famille à proximité de la frontière suisse, à la campagne près du lac de Constance, il se consacre à la peinture de paysages. Enrôlé de force en 1944 et fait prisonnier en France, il est réhabilité au soir de sa vie pour être considéré aujourd'hui comme un artiste absolument majeur du XXe siècle. Otto Dix meurt en 1969.

Programmation de l'immersion muséale :

L'interdisciplinarité de cette activité, qui semble éminemment disciplinaire, provient essentiellement de l'objet d'art. En effet, l'analyse et la compréhension de l'œuvre d'art imposent une interdisciplinarité. Le premier défi de cette activité sera de faire prendre conscience à l'étudiant que pour avoir accès à l'œuvre d'art, il doit faire ce travail d'interdisciplinarité. Le deuxième défi consistera à le sensibiliser face à ses acquis, en termes d'habiletés, de connaissances et de méthodes. Les retombées du point de vue des apprentissages doivent être significatives et positives pour l'étudiant. C'est Pierre Ansart qui affirmait dans un superbe article¹ que « la pédagogie muséale vise à faire découvrir des univers *différents*, des mondes éloignés ou très éloignés de l'expérience dans le temps et l'espace. Ils nous invitent, nous entraînent en de multiples *univers-autres*. »

Mercredi 10 novembre

07h45	Départ du Terminus Orléans de Trois-Rivières
10h00	Arrivée au Terminus Berri
10h30	Arrivée à l'Hôtel Travelodge Montréal Centre (Dépôt des bagages)
11h00	Mot de bienvenue et présentation des objectifs de l'immersion muséale : une autre forme d'interdisciplinarité.
11h30	Repas du midi dans un petit café du Vieux-Montréal.
12h10	Centre des sciences de Montréal : « SiO₂ : La science du verre » et « Sexe : L'expo qui dit tout ».
14h20	IMAX TELUS : Hubble 3D.

¹ Pierre Ansart, « Sur les finalités de l'utilisation pédagogique des musées », dans Revue canadienne de l'éducation, 16 :3 (1991), p. 260

15h30	Visite du Musée Pointe-à-Callière : « Île-de-Pâques, le grand voyage ».
17h00	Visite Galerie Orange : « Olympia » de Deon Venter.
18h00	Retour à l'Hôtel
18h30	Installation à l'Hôtel Travelodge Montréal Centre
19h00	Repas au restaurant
20h00	Soirée libre

Jeudi 11 novembre 2010

07h30	Lever et déjeuner.
08h30	Travail à la bibliothèque des arts de l'UQAM Commentaire critique d'une œuvre moderne ou contemporaine.
10h30	Départ pour le Centre Canadien d'Architecture en métro.
11h00	Visite du Centre Canadien d'Architecture. Comment la mobilité des fruits, des idées et des architectures recompose notre environnement ?
12h30	Repas du midi dans une sandwicherie près du musée.
14h00	Visite du Musée des Beaux-arts de Montréal. « Rouge Cabaret ; le monde effroyable et beau » d'Otto Dix.
16h00	Visite de l'exposition permanente du Musée des Beaux-arts de Montréal.
18h00	Repas au restaurant
20h00	Soirée libre

Vendredi 12 novembre 2010

07h30	Lever et déjeuner.
08h45	Dépôt des bagages au Terminus Berri (consigne)
09h00	Travail à la bibliothèque des arts de l'UQAM

Commentaire critique d'une œuvre moderne ou contemporaine.

12h30

Repas du midi dans une sandwicherie.

**Bilan de l'activité interdisciplinaire
« Immersion muséale ».**

14h30

Départ du Terminus Berri vers Trois-Rivières.

16h30

Arrivée au Terminus Orléans de Trois-Rivières.

Bonne fin de semaine à tous et à toutes.

APPENDICE 7

Camp interdisciplinaire

Mont-Mégantic

Programmation et Guide logistique

Programme *Sciences, Lettres et Arts*



CAMP INTERDISCIPLINAIRE

Le camp interdisciplinaire est offert aux étudiant(e)s du programme Sciences, Lettres et Arts du Collège Lafèche. Il s'agit d'une aventure éco-citoyenne leur proposant de découvrir l'Univers dans lequel ils évolueront leur vie durant. L'observation de la voûte céleste, les activités de vulgarisation scientifique, les cours interdisciplinaires, ainsi qu'une excursion en plein air favoriseront sûrement l'**aventure identitaire**, thématique de la deuxième session.

- Quand ? Départ du Collège Lafèche le mercredi 9 mars 2011 à 08 h 30.
- Où ? Au Parc national du Mont-Mégantic : 2 nuitées sous un tipi au camping *La cédrière dans la montagne*, situé à Notre-Dame-des-Bois.
- Coût ? 68 \$ (incluant le transport aller-retour, l'entrée au Parc, les activités de vulgarisation scientifique, la soirée d'astronomie à l'ASTROlab et l'hébergement). Prévoir 10 \$ supplémentaire pour la location de raquettes.



Note : Prière de bien lire le Guide logistique concernant ce camp interdisciplinaire, lequel suivra sous peu.

Programmation du camp interdisciplinaire

Comme vous le savez déjà, l'interdisciplinarité est une démarche par laquelle les professeurs amènent les étudiant(e)s à acquérir simultanément des savoirs et des savoir-faire communs à plusieurs disciplines. L'interdisciplinarité fait donc appel à plusieurs disciplines tout en proposant des connaissances d'un type nouveau (R. Legendre, 1993, p. 750-751). Elle suppose un dialogue, une délibération où chaque spécialiste échange des connaissances, des analyses, des méthodes et des concepts à propos d'un centre d'intérêt, d'un thème. Elle permet une compréhension plus approfondie de l'objet d'étude et un enrichissement mutuel des spécialistes. La complexité de notre monde a amené plusieurs universités à réfléchir à des situations qui ne peuvent être abordées valablement qu'à travers l'interaction de plusieurs champs disciplinaires. C'est dans cette perspective que nous vous convions à un camp d'hiver intensif où les mathématiques, l'astronomie et la philosophie seront mises à contribution afin de réfléchir et d'échanger sur la notion d'infini. L'infiniment grand comme l'infiniment petit peuvent, à bien des égards, susciter un étonnement d'ordre philosophique et contribuer à une réflexion identitaire, une meilleure connaissance de soi.



Comme l'image ci-dessus l'indique, ce camp se déroulera dans des conditions de vie assez rustiques. Au climat hivernal, s'ajoutera le fait de passer la nuit sous la tente et de cuisiner en plein air dans des conditions de confort minimal. Il est donc impératif que vous lisiez attentivement le *Guide logistique* et que vous ayez en votre possession tout le matériel énuméré sur la liste.

Mercredi 9 mars 2011

- 08 h 30 Départ à l'avant du Collège Lafèche
- 11 h 30 Arrivée au camping *La cédrière* et aménagement des lieux (bagages, bois, feu, préparation du dîner)
- 14 h 00 Départ vers le parc du Mont-Mégantic
- 14 h 30 **Atelier 1**
- 1^{re} année : Activités d'introduction à l'astronomie à l'ASTROlab
- Projection du film *Rythmes Cosmiques* - Atelier soleil
- 2^e année : Atelier RA : RPC au chalet des randonneurs
- 17 h 00 Départ du parc vers le camping
- 17 h 30 Souper aux tipis.
- 19 h 00 Départ du camping vers le parc
- 19 h 30 **Atelier 2**
- Départ vers le parc pour la *Soirée d'astronomie* à l'ASTROlab
(*en cas de couvert nuageux, activité reportée au lendemain soir*)
- 21 h 30 Départ du parc vers le camping

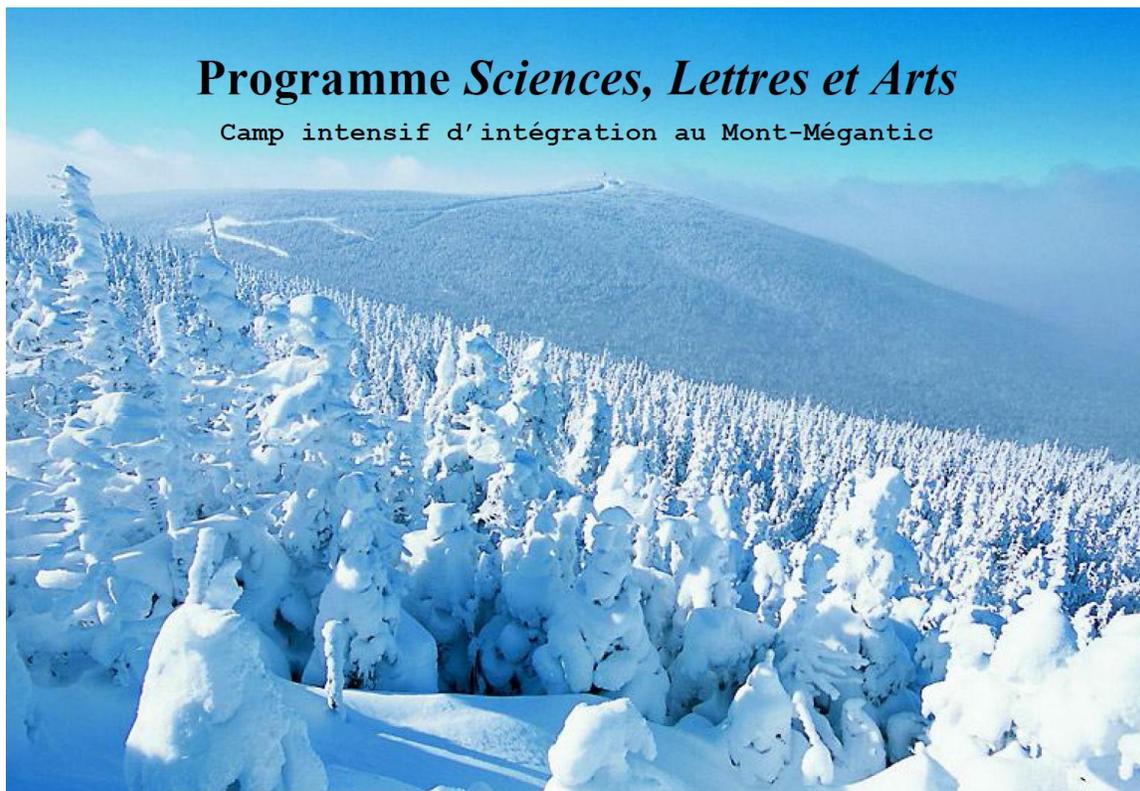


Jeudi 10 octobre 2011

- 07 h 00 Lever, déjeuner et rangement.
- 08 h 30 Départ vers le Parc
- 09 h 00 **Atelier 3**
- 1^{re} année à l'ASTROlab : Activité interdisciplinaire / Mathématiques, philosophie et littérature avec Maxime, Pierre et Michel.
- 2^e année au chalet des randonneurs : Cours de philosophie avec Ronny
- 11 h 30 Dîner au chalet des randonneurs
- 12 h 00 Activité plein air (raquettes)
- 17 h 00 Départ du Parc vers le camping
- 17 h 30 Souper aux tipis.
- 19 h 00 Départ du camping vers le parc
- 19 h 30 **Atelier 4**
- 1^{re} année : Activités d'introduction à l'astronomie à l'ASTROlab (suites)
- Cosmolab - *Du ciel étoilé à l'Univers infini*
- 2^e année : Soirée libre
- 21 h 30 Départ du parc vers le camping

Vendredi 11 mars 2011

- 08 h 00 Lever
- 08 h 30 Déjeuner-causerie et bilan
- 10 h 30 Levée du camp
- 11 h 00 Départ du camping *La cédrière* en autobus
- 14 h 00 Arrivée au Collège Laflèche



Programme *Sciences, Lettres et Arts*

Camp intensif d'intégration au Mont-Mégantic

Guide logistique

9-11 mars 2011

Introduction

Vous avez déjà en main la programmation détaillée du camp, le présent document se concentre donc sur les éléments techniques de votre séjour, afin que celui-ci se déroule en toute sécurité et dans le plus grand des confort, aussi relatif soit-il. En effet, selon les valeurs mises de l'avant dans *L'Aventure éco-citoyenne*, les conditions d'austérité matérielle ne sont pas synonymes de misérabilisme et d'indigence. Au contraire, elles constituent une occasion privilégiée de renouer avec une nature que l'on garde trop souvent à distance et de se frotter aux éléments dans toute leur rugosité hivernale. *A fortiori*, un tel camp nous donne l'occasion de développer notre savoir-faire communautaire et de faire preuve de solidarité dans notre réponse à l'adversité que constitue ce rude climat.

Aspects techniques

1) Équipement et vêtements

Premier point important, il faut prévoir des vêtements appropriés aux conditions que nous affronterons. Par exemple, la soirée d'observation astronomique en plein air nous expose au froid et au vent de la montagne ; il faut vraiment porter des vêtements très chauds.

Liste de matériel suggéré :

Sac à dos	<input type="checkbox"/>
Sac de couchage 3 saisons ou de qualité	<input type="checkbox"/>
Anorak ou manteau chaud	<input type="checkbox"/>
Chaussettes de laine (plus d'une paire)	<input type="checkbox"/>
Sous-vêtements longs	<input type="checkbox"/>
Lainage	<input type="checkbox"/>
Tuque et mitaines	<input type="checkbox"/>
Culotte de ski	<input type="checkbox"/>
Raquettes (sinon en location 10 \$)	<input type="checkbox"/>
Papier hygiénique et autres effets personnels	<input type="checkbox"/>
Lampe de poche (frontale de préférence)	<input type="checkbox"/>
Papier crayon pour journal de bord	<input type="checkbox"/>
Sacs de type Ziploc (grand format)	<input type="checkbox"/>
Guêtres (si bottes courtes)	<input type="checkbox"/>
Drap pour recouvrir le lit de camp	<input type="checkbox"/>

Outre les vêtements chauds pour l'extérieur, il faut aussi pouvoir compter sur des sous-vêtements de rechange afin de dormir au sec. En effet, le pire ennemi du campeur d'hiver n'est pas le froid mais l'humidité. Le meilleur des sacs de couchage ne procurera qu'un piètre confort si vous vous y engouffrez avec des vêtements humides.

Cette mise en garde est particulièrement importante pour la 2^e journée où des activités de randonnée en montagne en raquettes sont susceptibles de nous faire transpirer au plus chaud de la journée. Afin de dormir au chaud, il est donc impératif de prévoir un ensemble de rechange pour vos sous-vêtements de nuit.



2) Cuisine

Deuxième point important : contrairement aux camps précédents (Wabenaki et Mégantic 2010), vous devez être autonomes au point de vue de la nourriture et de la préparation des repas. Tel que spécifié dans le MIO du 4 février dernier, vous devez vous regrouper en équipe de 3-4 personnes afin d'assurer votre autonomie alimentaire. Ainsi, à l'exception du repas du jeudi midi qui sera pris au chalet des randonneurs, tous les autres repas devront être cuisinés au terrain de camping dans des conditions on ne peut plus basiques.

À la liste de matériel s'ajoutent donc la nourriture et les instruments de cuisine de base pour faire bouillir de l'eau et ainsi préparer des repas chauds.

Individuellement :

- Bouteille d'eau
- Bouteille isolante de type Thermos
- Tasse ou gobelet (pas en verre si possible)
- Ustensiles et bol en plastique (type bol à chien)

En équipe de 3-4 - Équipement de cuisine :

- Citerne pour eau
- Un réchaud de camping
- Une casserole (assez grande pour 4 portions)
- Carburant
- Briquet facile d'utilisation
- Savon à vaisselle
- Glacière ou contenant hermétique pour contenir la nourriture
- Essuie-tout
- Désinfectant pour les mains (style Purel)

En équipe de 3-4 - Bouffe pour trois jours :

- Dîner du mercredi (cuisiné au camping)
- Souper du mercredi (cuisiné au camping)
- Déjeuner du jeudi (cuisiné au camping)
- Dîner du jeudi (consommé au chalet des randonneurs)
- Souper du jeudi (cuisiné au camping)
- Déjeuner du vendredi (cuisiné au camping)

Suggestions :

- Gruau instantané
- Soupe en enveloppe
- Chocolat chaud
- Pain et tartinade
- Noix et fruits séchés
- Chocolat
- Barres tendres
- Beurre d'arachides
- Fromage

3) Camping, tipi et chauffage

Les tipis où nous allons passer la nuit font partie du camping *La Cédrière dans la montagne*. Ce site est situé à 6 km de l'ASTROlab, centre d'interprétation scientifique au pied du Mont Mégantic et lieu où se déroulera la majorité de nos activités pédagogiques. Le transport entre les deux sites sera assuré par l'autobus.

À l'intérieur des tipis, un chauffage d'appoint est assuré par un poêle à bois. Il faut donc prévoir du papier et des allume-feu. De plus, il sera nécessaire de se relayer durant la nuit pour assurer le chauffage en continu.

Sur le site des tipis, il n'y a ni douche, ni même d'eau courante. Il n'y a qu'une seule toilette sur le site : une toilette sèche de type «bécosse».

Le dîner du jeudi sera pris au *chalet des randonneurs* du Parc du Mont-Mégantic. Cette salle, en plus d'être chauffée, est équipée de toilettes, d'un four à micro-ondes et d'une machine à café.



Précautions :

Les tipis sont chauffés à l'aide d'un poêle à bois. Il faudra donc **redoubler de prudence** à l'égard du feu et du type de matériau que vous placerez à proximité du poêle.

Par ailleurs, l'espace à l'intérieur des tipis y est assez ténu. Mieux vaut y apporter le **minimum** de bagages. Ceux-ci devront être disposés sous votre couchette lorsque vous y dormirez.

Nous vous conseillons aussi de **refermer votre sac de couchage** durant la journée afin d'éviter qu'il ne prenne l'humidité.

Interdit :

Comme à l'habitude : Radio, drogue, alcool, cellulaire, baladeur et autre Ipod.

APPENDICE 8

Camp interdisciplinaire

Tadoussac (Projet PÉEC, la RA :RPC)

Sciences, Lettres et Arts



CAMP INTERDISCIPLINAIRE

Le camp interdisciplinaire terminal est offert exclusivement aux finissants du programme *Sciences, Lettres et Arts* du Collège Laflèche. Il s'agit d'une autre aventure éco-citoyenne qui vous propose d'aller à la découverte d'un écosystème relativement unique et d'y être guidé par des spécialistes de l'écologie marine. L'observation de la flore et de la faune, du relief et des particularités géologiques des lieux, les activités de vulgarisation scientifique ainsi qu'une excursion en plein air seront au rendez-vous. Ce lieu enchanteur servira aussi de creuset pour les derniers travaux en lien avec votre démarche du projet PEEC.

Quand ? Départ du Collège Laflèche le mercredi 27 avril 2011 à 08 h 15.

Où ? Dans le fjord du Saguenay : 2 nuitées à l'Auberge de jeunesse de Tadoussac

Coût ? 32 \$ ce qui inclut :

- le transport aller-retour en fourgonnette;
- les repas (sauf le dîner du mercredi et le souper du vendredi);
- l'hébergement;
- les activités de vulgarisation scientifique.

Retour : Vendredi 29 avril aux alentours de 20 h 30



Programmation du camp interdisciplinaire

Mercredi 27 avril 2011

- 08 h 15 Départ à l'avant du Collège Lafleche
- 12 h 00 Dîner en plein-air sur le quai de St-Siméon
- 15 h 00 Arrivée à l'Auberge internationale de Tadoussac
- 15 h 30 **Atelier 1**
- Randonnées sur les promontoires et découverte des lieux*
- 17 h 00 Préparation du souper communautaire
- 20 h 00 Étude et préparation des présentations orales

Jeudi 28 avril 2011

- 07 h 00 Lever
- 07 h 30 Déjeuner
- 08 h 30 **Atelier 2** - Projet PEEC :
Présentations orales
- 12 h 00 Dîner à l'Auberge
- 14 h 00 **Atelier 3**
Activité de vulgarisation scientifique au CIMM
- 17 h 00 Préparation du souper communautaire
- 20 h 00 **Atelier 4** - Projet PEEC : Étapes 10 – 11- 12
Plan d'action et conférence de presse

Vendredi 29 avril 2011

- 06 h 00 Lever
- 06 h 30 Déjeuner
- 07 h 00 **Atelier 5**
À la découverte des Dunes de Tadoussac / cueillette de mollusques
- 12 h 00 Dîner à l'Auberge
- 13 h 30 Départ
- 17 h 30 Souper sur la route
- 20 h 30 Arrivée au Collège Laflèche

APPENDICE 9

Contributions disciplinaire à la Zone
d'exploitation des connaissances (ZEC)

L'AVENTURE ÉCOCITOYENNE SLA

Contributions disciplinaires à la Zone d'exploitation des connaissances (ZEC)

Première session :

Disciplines	Heures prescrites	Heures académiques	Heures ZEC Jeudi
Éd. physique	2	2	0
Philosophie (340-213-LF)	3	2	1
Français (601-214-LF)	4	3	1
Calcul I (201-114-LF)	4	3	1
Chimie (202-115-LF)	5	4	1
Histoire (360-114-LF)	4	3	1
Histoire de l'art (500-113-LF)	3	2	1

Deuxième session :

Disciplines	Heures prescrites	Heures académiques	Heures ZEC Jeudi
Philosophie (340-223-LF)	3	2	1
Français (601-224-LF)	4	3	1
Biologie (101-115-LF)	5	4	1
Calcul II (201-124-LF)	4	3	1
Physique I	5	5	0
De l'individu (360-124-LF)	4	3	1
Art (500-123-LF)	3	3	0

Troisième session :

Discipline	Heures prescrites	Heures académiques	Heures ZEC Vendredi
Éd. physique	2	2	0
Français (601-234-LF)	4	3	1
Anglais (604-102-MQ)	3	2	1
Statistiques (201-134-LF)	4	4	0
Chimie (202-124-LF)	4	4	0
Physique II	4	4	0
Sociologie (360-134-LF)	4	3	1

Quatrième session :

Discipline	Heures prescrites	Heures académiques	Heures ZEC Vendredi
Philosophie (340-233-LF)	3	2	1
Français (601-244-LF)	4	3	1
Anglais (604-102-LF)	3	2	1
Algèbre (201-144-LF)	4	4	0
Politique (360-143-LF)	3	3	0
Modernité (360-153-LF)	3	3	0
Intégration (360-163-LF)	3	3	0
Choix	4	4	0

APPENDICE 10

Grilles horaires (Aut. 2010/Hiv. 2011)

incluant les «ZEC»

AOÛT 2010 (Session 1)

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21 Sem. 1	22 Début des classes 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	23 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d.phy. (115) 1h/11h15 É.d.Phy. (065) 3h/13h15 Trilat. (363)	24 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	25 5h/10h15 Calcul (356)	26	27
28 Sem. 2	29 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	30 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d.phy. (115) 1h/11h15 É.d.Phy. (065) 3h/13h15 Trilat. (363)	31 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)			

SEPTEMBRE 2011

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
				1	2	3
4 Sem. 3	5 Fête du travail	6 Horaire du lundi 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	7 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	8 2h/8h15 Reprise de cours en Chimie (356)	9	10
11 Sem. 4	12 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	13 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d.phy. (115) 1h/11h15 É.d.Phy. (065) 3h/13h15 Trilat. (363)	14 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	15	16	17
18 Sem. 5	19 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	20 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d.phy. (115) 1h/11h15 É.d.Phy. (065) 3h/13h15 Trilat. (363)	21 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	22	23	24
25 Sem. 6	26 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	27 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d.phy. (115) 1h/11h15 É.d.Phy. (065) 3h/13h15 Trilat. (363)	28 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	29 8h/8h15 Histoire et 3/8h15 Chimie Lieu historique national du Canada des Forges-du-Saint-Maurice.	30	

OCTOBRE 2011

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
						1
2 Sem. 7	3 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	4 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d. phy. (115) 1h/11h15 É.d. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	5 Camp Wabénaki 8h. Philosophie Camp interdisciplinaire Parc national de la Mauricie	6 Camp Wabénaki 8h. Littérature Camp interdisciplinaire Parc national de la Mauricie	7 Camp Wabénaki 8h. Chimie Camp interdisciplinaire Parc national de la Mauricie	8
9 Sem. 8	10 Action de Grâce	11 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d. phy. (115) 1h/11h15 É.d. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	12 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	13 Immersion muséale I à Montréal 7h/9h15 H. de l'art 2h/8h15 Littérature	14	15
16 Semaine de relâche	17 Relâche	18 Relâche	19 Relâche	20 Relâche	21 Relâche	22
23 Sem. 9	24 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	25 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d. phy. (115) 1h/11h15 É.d. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	26 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	27 4h/13h15 APP en Philosophie (356)	28	29

NOVEMBRE 2011

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
30 octobre Sem. 10	31 octobre 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	1 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d. phy. (115) 1h/11h15 É.d. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	2 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	3	4	5
6 Sem. 11	7 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	8 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d. phy. (115) 1h/11h15 É.d. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	9 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	10 Immersion muséale II à Québec 8h/8h15 H. de l'art 7h/8h15 Histoire occ. 5h/8h15 Littérature	11	12
13 Sem. 12	14 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	15 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d. phy. (115) 1h/11h15 É.d. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	16 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	17	18	19
20 Sem. 13	21 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	22 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d. phy. (115) 1h/11h15 É.d. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	23 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	24 6h/9h15 Calcul (356)	25	26
27 Sem. 14	28 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	29 2h/8h15 Tr. de l'art (356) 1h/10h15 É.d. phy. (115) 1h/11h15 É.d. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	30 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)			

DÉCEMBRE 2011

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
				1 4h/8h15 Calcul (356)	2	3
4 Sem. 15	5 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	6 2h/8h15 H. de l'art (356) 1h/10h15 Éd. phy. (115) 1h/11h15 Éd. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	7 1h/8h15 Littérature (356) 3h/9h15 Anglais + (244) 2h/13h15 Philo (356) 2h/15h15 Chimie (343)	8 4h/8h15 Chimie (356) 3h/13h15 Philo. (356)	9	10
11 Examens	12 2h/8h15 Chimie (362) 2h/10h15 Littérature (362) 3h/13h15 Calcul (013)	13 Fin des classes 2h/8h15 H. de l'art (356) 1h/10h15 Éd. phy. (115) 1h/11h15 Éd. Phy. (063) 3h/13h15 Hist. (363)	14 Épreuve uniforme de français	15 Examens ►►►	16	17
18 Examens	19	20	21	22 Fin des examens	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Zone d'exploitation de connaissances

Contributions disciplinaires à la Zone d'exploitation des connaissances (ZEC)

Première session (Automne) :

Disciplines	Heures prescrites	Heures académiques	Heures ZEC Jeudi	Contribution ZEC Automne
Éd. physique	2	2	0	0h
Philosophie	3	2	1	15h
Français	4	3	1	15h
Calcul I	4	3	1	15h
Chimie	5	4	1	15h
Histoire	4	3	1	15h
Histoire de l'art	3	2	1	15h

JANVIER 2011 (Session 2)

Z.E.C

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
2	3	4	5	6	7	8
9	10 Retournée des profs	11	12	13 Atelier sur la recherche Exploration activité	14 Exploration activité	15
16 Sem. 1	17 Début des classes 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	18 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	19 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	20 1h/Biologie (15h) 1h/Littérature (15h) 1h/Calcul (15h) 1h/Psychologie (15h) 1h/Arts (15h) 1h/Philosophie (15h) 17h00 chez Michel : Présentation Z.E.C aux étudiants.	21 2h/Physique (356)	22
23 Sem. 2	24 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	25 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 12h15 Départ pour Montréal	26 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	27 Z.E.C	28 2h/Physique (356)	29
30 Sem. 3	31 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)					

FÉVRIER 2011

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
		1 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	2 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	3 Z.E.C	4 2h/Physique (356)	5
6 Sem. 4	7 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	8 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	9 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	10 Z.E.C 7h/8h15 Intensif Littérature (356)	11 2h/Physique (356)	12
13 Sem. 5	14 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	15 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	16 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	17 Z.E.C 4h/11h15 Intensif en Maths (356)	18 2h/Physique (356)	19
20 Sem. 6	21 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	22 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	23 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	24 Z.E.C 7h/Biologie (Éco) 4h/8h15 Psycho (356)	25 2h/Physique (356)	26
27 Semaine de relâche	28 Relâche					

MARS 2011

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
		1 Relâche	2 Relâche	3 Relâche	4 Relâche	5
Semaine de relâche						
6 Sem. 7	7 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	8 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	9 8h30/ Départ camp Interdisciplinaire au Mont-Mégantic	10 Camp Interdisciplinaire au Mont-Mégantic (Calcul 4h/ Littérature 4h / Philo 7h) (Calcul/Littérature/Philo)	11 Camp Interdisciplinaire au Mont-Mégantic Arrivée au Collège vers 15h30	12
13 Sem. 8	14 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	15 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	16 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	17 Z.E.C. 7h/9h.00 Visites en art à Trois-Rivières	18 2h/ Physique (356)	19
20 Sem. 9	21 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	22 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	23 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	24 Z.E.C. Interdisciplinaire 8h/ Biologie (Éco) 8h/ Philo (Éco)	25 2h/ Physique (356)	26
27 Sem. 10	28 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	29 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	30 2h/8h15 Philo (356) 2h/10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	31 Z.E.C. 4h/8h15 Psycho (356)		

AVRIL 2011

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
					1 2h/ Physique (356)	2
3 Sem. 11	4 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	5 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	6 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	7 Z.E.C. 5h/11h15 Intensif maths	8 2h/ Physique (356)	9
10 Sem. 12	11 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	12 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	13 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	14 Z.E.C. 4h/9h15 Psycho (356)	15 2h/ Physique (356)	16
17 Sem. 13	18 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	19 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	20 Z.E.C. 4h/8h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	21 Z.E.C. 2h/8h15 Psycho (356) 2h/10h15 Philo (356)	22 Vendredi de Pâques Congé	23
24 Pâques Sem. 14	25 Lundi de Pâques Congé	26 Horaire du vendredi 2h/ Physique (356)	27 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	28 Z.E.C. 8h/9h15 Arts. Tournée des galeries et des milieux de production artistique	29 2h/ Physique (356)	30

MAI 2011

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
1 Sem. 15	2 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	3 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	4 2h/8h15 Philo (356) 2h10h15 Psycho (356) 3h/13h15 Littérature (356)	5 ZEC 3h/8h15 Littérature française (356) 2h/11h15 Maths (356)	6 2h/Physique (356)	7
8	9 1h/9h15 Calcul (013) 1h/11h15 Psycho (310) 2h/13h15 Physique (319) 2h/15h15 Arts (364)	10 2h/8h15 Biologie (307) 2h/10h15 Biologie (042) 2h/13h15 Calcul (013) 1h/Physique (356)	11 Examens	12	13	14
15	16	17	18	19 Fin des classes Bon été	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

** Certaines heures ZEC seront ajoutées au début de la session ; par ex. en Psychologie

Zone d'exploitation de connaissances

Contributions disciplinaires à la Zone d'exploitation des connaissances (ZEC)

Deuxième session (Hiver) :

Disciplines	Heures prescrites	Heures académiques	Heures ZEC Jeudi	Contribution ZEC 2 ^e session
Philosophie	3	2	1	15h
Français	4	3	1	15h
Biologie	5	4	1	15h
Calcul II	4	3	1	15h
Physique I	5	5	0	0h
De l'individu	4	3	1	15h
Art	3	2	1	15h