

LA PÉDAGOGIE DU PROJET :
Une aventure intellectuelle à la poursuite de la culture

RAPPORT DE RECHERCHE
Projet de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP)
ACPQ

André OUELLETTE
Collège André-Grasset



Décembre 2007

C'est pourquoi je pense que le problème crucial est celui du principe organisateur de la connaissance, et ce qui est vital aujourd'hui, ce n'est pas seulement d'apprendre, pas seulement de réapprendre, pas seulement de désapprendre, mais de *réorganiser notre système mental pour réapprendre à apprendre.*

Edgar MORIN

À Monsieur André Lapré, le premier à avoir eu vent du projet ; excellent conseiller et grand motivateur...

À Monsieur Jean-Pierre Goulet, mon psychanalyste pédagogique apprécié ; grande source de réflexion et conciliateur d'idées parfois... éparses.

À Catherine, pour ton soutien... comme toujours.

À Xavier et Simon Mathias, pour les moments où j'aurais aimé jouer davantage avec vous et où vous avez été patients et compréhensifs...

MERCI !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	5
1.DE L'INTUITION A L'EXPERIMENTATION.....	9
2.PREMIERE EXPERIMENTATION.....	14
2.1. DEMONSTRATION.....	16
2.2. Réalisation du projet	18
2.2.1. Le Cahier de projet.....	18
2.2.2. Les productions	21
2.2.2.1 <i>Communication orale</i>	22
2.2.2.2 <i>Essai</i>	24
2.3. Résultats.....	27
3.SECONDE EXPERIMENTATION.....	30
3.1. Définition de l'activité et démonstration	31
3.2. Réalisation du projet	32
3.2.1 L'œuvre à analyser.....	33
3.2.2 Préparation à l'ÉUF.....	32
3.3. Résultats.....	35
CONCLUSION	37
ANNEXE I : QUESTIONNAIRE PREPARATOIRE AU SEMINAIRE SUR <i>AMERICAN PSYCHO</i> ..	40
ANNEXE II : CAHIER DE PROJET	41
ANNEXE III : DOSSIER D'ANALYSE <i>ROMANS</i>	43
ANNEXE IV : DOSSIER D'ANALYSE <i>THEATRE</i>	45
MÉDIAGRAPHIE.....	47

INTRODUCTION

Mai 2005. Un courriel du Directeur des études, André Lapré, signalait à l'ensemble du personnel enseignant du Collège André-Grasset qu'il restait de belles sommes d'argent pour quiconque était intéressé par la recherche au collégial dans le cadre du programme PREP de l'ACPQ.

J'en étais alors, avec quelques collègues, à dresser le bilan d'un nouveau cours¹ qui venait de m'être confié. Ce cours, *Littérature et culture*, était fascinant ! Il permettait de sortir des contraintes de corpus (littératures française et québécoise) des trois cours de formation commune en offrant la possibilité d'étudier la littérature internationale, la bande dessinée, le polar, de dresser des parallèles entre le cinéma et la littérature, et quoi d'autre encore.

Mais je ressentais néanmoins un certain malaise. Après une seule session à donner ce cours en suivant le tracé déjà établi par une collègue qui l'avait enseigné auparavant (lors des sessions d'hiver 2003 et 2004), je sentais qu'il restait du chemin à parcourir afin que ce cours gagne en originalité et, surtout, en spécificité. Sans trop être en mesure de mettre le doigt sur ce qui m'agaçait, je savais que ce cours n'avait pas atteint son plein potentiel. Et j'avais l'intuition que les élèves n'avaient pas été au bout des possibilités que ce cours recelait en matière d'acquisition d'un bagage culturel. Avec un cours au titre si évocateur, rester sur son appétit côté culture pouvait bien avoir un goût amer.

En fait, la version originale du cours *Littérature et culture* était essentiellement basée sur l'étude de quatre œuvres de genres divers, triées à même l'éventail de la littérature internationale, et pour lesquelles l'enseignant proposait une mise en contexte social, politique et culturel, une analyse thématique et structurale, et une interprétation. Le but était de faire lire aux élèves des œuvres différentes pouvant les amener à découvrir le monde à travers les littératures nationales : celle du Japon, de l'Italie, de l'Angleterre ou de l'Espagne par exemple. Mais la présentation des œuvres restait somme toute magistrale. Le bagage culturel présenté était recherché, organisé et diffusé par l'enseignant seul. C'était lui le *maître* qui décidait de ce qui devait être étudié.

Tôt dans le bilan que je dressais, un article de Lucie Joubert², paru dans la revue *Spirale*, me prit par surprise et je m'aperçus alors de ce qui me causait problème : le fait que seul l'enseignant décidait de ce qui était intéressant et important en matière de culture. De ce qui était, finalement, essentiel. Et j'en vins rapidement à la prise de conscience suivante : si, en donnant ce cours, j'avais eu du plaisir à rechercher l'information pertinente à l'analyse des œuvres, si j'avais ressenti une réelle passion lors de mes communications devant les élèves, pourquoi n'en serait-il pas de même pour eux ?

¹ Il en était, en mai 2005, à sa troisième session d'existence.

² L'article s'intitule « La culture ne s'enseigne pas », et a paru dans *Spirale*, n° 200, Janvier-Février 2005, p. 68.

Il me fallait donc essayer de les immerger dans l'aventure de la recherche d'information, dans la dynamique du tri et de l'organisation de celle-ci et les amener à communiquer ce qui, pour eux, était intéressant et important, et qu'ils jugeaient devant faire partie du bagage culturel d'un jeune homme et d'une jeune femme d'aujourd'hui.

J'ai alors rencontré notre conseiller pédagogique, Jean-Pierre Goulet, qui m'a mis sur la piste de la pédagogie par projet. Après tout ce que j'avais entendu, un peu plus en négatif qu'en positif, il me faut l'avouer, sur le sujet, je me demandais bien comment cette approche pédagogique allait pouvoir me permettre de mettre fin à mon malaise. Qui plus est, cette approche est quasi inexistante dans notre département, sauf dans le cas du cours de *Théâtre* où le fait de monter une pièce avec les élèves, chacun oeuvrant à l'un des divers métiers du théâtre, constitue un projet en soi. J'avais donc de sérieux doutes sur mes possibilités d'expérimenter cette nouvelle manière de faire avec si peu d'appuis internes.

Je me suis alors dit que le programme PREP serait susceptible de me donner les moyens d'expérimenter la pédagogie du projet et me permettrait de ne pas courir trois lièvres à la fois. Je pourrais donc me concentrer sur le développement de matériel pédagogique propre à la pédagogie du projet, à la mise sur pied d'une activité signifiante, de même qu'à la mise au point d'outils d'évaluation.

J'ai alors rempli le formulaire de demande de subvention PREP. J'ai élaboré une stratégie de recherche qui me permettrait de vérifier si, à travers un cours comme *Littérature et culture*, l'élève serait davantage motivé à accroître son bagage culturel s'il était plus autonome dans sa démarche d'apprentissage.

Ainsi, le projet a pris forme. Il était à l'origine très théorique, axé sur les théories de la communication dont celles de Bateson, Watzlawick et Winkin, et sur la systémique. Je souhaitais également faire participer les élèves à la définition même de l'activité pédagogique, du projet susceptible de les intéresser. Préciser avec eux les enjeux de l'évaluation.

En cours de route, je me suis cependant rendu à l'évidence que le projet initial présenté dans la demande de subvention ne pouvait être pleinement réalisé. La participation des élèves ne pouvait prendre place à ce stade-là de l'expérimentation. Il me fallait d'abord définir les activités et construire l'appareillage pédagogique en conséquence, pour ensuite présenter le tout aux élèves, lesquels joueraient plutôt un rôle dans la validation des choix que j'aurais faits. Force était évidemment de constater que les prémisses de départ étaient trop ambitieuses. Que la façon de faire décrite dans le document soumis était trop embryonnaire. Entre mai 2005 et aujourd'hui donc, plusieurs facteurs ont contribué au changement de trajectoire de cette expérimentation pédagogique, parmi lesquels le nombre de classes (ou d'élèves) restreint qui ne permettait pas d'avoir un groupe témoin et le temps imparti pour la recherche qui n'offrait pas la possibilité d'évaluer adéquatement l'approche elle-même,

compte tenu de la nécessité de développer tout l'appareillage pédagogique, pour ne nommer que ceux-là.

De recherche théorique à prime abord, ce projet PREP est donc devenu une réelle expérimentation de terrain, avec comme but de développer des outils pédagogiques menant à l'instauration de la pédagogie du projet dans des classes de français du collégial.

Dans un premier temps, il me fallait construire l'approche par projet. Et c'est là que j'ai fait ma première découverte : ce qu'il est maintenant courant d'appeler l'APP (apprentissage par problèmes ou apprentissage par projets) est traité de manière presque exclusive, dans le cas des cours de français au collégial, comme une question de *résolution* de problèmes³ et non une aventure, un projet à *réaliser*. Dans le cas qui m'occupait à ce moment, je souhaitais faire du cours *Littérature et culture* le lieu de la *réalisation d'un projet* par les élèves, travail qui s'échelonne sur plus de la moitié de la session, et non la simple résolution de problèmes, bien qu'ils auraient nécessairement à en résoudre.

Malgré le changement de trajectoire mentionné précédemment, je tiens à préciser que la plupart des objectifs visés au départ ont pu être pleinement réalisés⁴. Effectivement, d'après les remarques de mes élèves, j'ai pu constater que :

- une autonomie accrue chez eux, soutenue par une double régulation (celle de l'enseignant qui encadre le projet et celle des pairs qui discutent et débattent ensemble de leurs projets) a permis la construction de nouvelles compétences culturelles et discursives (tant à l'écrit qu'à l'oral) qui les touchent, les stimulent et les amènent à se dépasser ;
- la littérature est devenue un vecteur plus important, à leurs yeux, de diffusion et d'interrogation des visions du monde qu'ont les artistes, les auteurs, les philosophes et autres penseurs... enfin, qu'ont les agents culturels, et qu'ils véhiculent à travers leur art ;
- au contraire des « traditionnelles » études d'œuvres obligatoires avec sujets de rédaction imposés, le fait de pouvoir choisir une ou des œuvre(s), de formuler soi-même une problématique littéraire ou culturelle à résoudre, s'est avéré une stratégie judicieuse pour l'atteinte des compétences pédagogiques mises en jeu dans les devis ministériels et en regard du projet éducatif du Collège.

Je tiens ici à préciser que les retombées entrevues, qui touchent presque exclusivement à la notion de transfert de l'approche dans d'autres cours, sont demeurées inchangées. Par exemple, comme on

³ Mélanie PAGÉ, « Quand un problème devient fantastique. Compte rendu d'une expérimentation de l'apprentissage par problèmes (APP) dans un cours de littérature », *Pédagogie collégiale*, vol.18 n° 1, octobre 2004, p. 4-7

⁴ En fait, outre le problème relatif aux groupes témoins (troisième objectif énoncé dans la Demande de support financier), c'est surtout le quatrième objectif (Analyser si les acquis cognitifs précédents sont engagés dans une dynamique opératoire de « transfert » et si les nouveaux acquis cognitifs faits durant le cours dispensé sont en situation favorable pour être transférés, donc réutilisés.) qui n'a pu être adéquatement étudié et vérifié.

pourra le constater au Chapitre 3, j'ai réalisé une expérimentation dans le cadre du cours 601-103-04 : *Littérature québécoise* qui met en évidence que le transfert et l'intégration de la pédagogie du projet dans d'autres cours de français est réellement chose envisageable, localement ou à l'échelle du réseau collégial.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai donc élaboré une stratégie d'apprentissage par projet et des outils d'évaluation. Les chapitres du présent rapport forment un compte rendu de l'expérimentation qui a eu lieu. D'abord, j'y définis l'activité pédagogique qui a été pensée en fonction du cours *Littérature et culture*, puis celle qui en a dérivé et qui a été expérimentée dans le cadre du cours de *Littérature québécoise*. Aussi, les outils d'évaluation et leurs résultats sont présentés afin que quiconque souhaite s'essayer à proposer une activité similaire à ses élèves puisse le faire en comptant sur des bases de qualité.

1. DE L'INTUITION A L'EXPERIMENTATION

Un sondage maison, que j'ai mené auprès de mes élèves entre 2002 et 2005 au début de chaque nouvelle session, m'a confirmé dans certaines de mes intuitions. D'abord, les enseignants qu'ils ont eus au secondaire et au collégial adoptent, pour une très grande majorité, une approche magistrale. Ensuite, leur motivation à l'égard des cours de français est pour le moins chancelante. En fait, s'ils comprennent la nécessité de suivre ces cours... obligatoires, ils ne sont pas pour autant enthousiasmés par l'idée.

En face de ces constats, je me suis évidemment demandé si cette démotivation⁵ des élèves pouvait être tributaire de l'approche méthodologique employée. J'ai donc décidé de me pencher sur les idées suivantes. Primo, le fait de rendre mes élèves actifs dans leur démarche d'apprentissage (en classe et hors classe) peut-il être un facteur dans l'accroissement de leur motivation ? Secundo, en les amenant à viser des *apprentissages significatifs* plutôt que des *résultats scolaires* (mais on le sait : les seconds sont une conséquence logique des premiers), est-il possible de favoriser le développement ou l'accroissement de leur bagage culturel personnel ?

Un autre aspect important, lié à l'acquisition d'un bagage culturel et qui me préoccupe encore énormément, est que, dans les cours de français au Collège André-Grasset, les enseignants du département ont décidé que les évaluations porteraient majoritairement sur des extraits de textes littéraires dans le but de préparer les élèves à l'Épreuve uniforme de français (EUF) le plus adéquatement possible. Les élèves peuvent ainsi s'offrir le luxe, en de pareilles circonstances, de ne pas lire les œuvres au complet tout en espérant réussir. Et évidemment, si les élèves se soustraient à l'exercice de la lecture des œuvres complètes, leur bagage culturel ne sera pas augmenté.

Bien sûr, on peut prêcher, auprès des élèves, les bienfaits de la lecture intégrale des œuvres pour l'approfondissement de leur culture générale. Bien sûr, on peut les inciter à lire les œuvres complètes en les soumettant à des tests de lecture bien construits... Mais ces tests ne valorisent pas les élèves dans leur démarche d'apprentissage. Ils apparaissent à leurs yeux comme des éléments de peur : peur de perdre des points ou d'échouer, et non comme des éléments moteurs, stimulants, motivants ! À travers cette manière de faire, l'élève attiré par les bonnes notes l'est-il parce qu'il va apprendre des choses qui l'intéressent vraiment ? Non. Cette dynamique de l'évaluation pour vérifier la lecture intégrale des œuvres au programme attise la motivation pour les résultats et non celle qui amène l'élève à considérer, avant toute chose, les apprentissages significatifs qu'il peut en tirer.

⁵ C'est le terme qu'emploie Rolland Viau dans son ouvrage intitulé *La motivation dans l'apprentissage du français*. À la suite des résultats au sondage, je crois que le terme est ici approprié.

Au moment où j'ai enseigné le cours *Littérature et culture* pour la première fois, soit à l'hiver 2005, le plan de cours approuvé par le département stipulait qu'il y avait quatre œuvres obligatoires au programme. À partir de la réflexion qui précède, j'ai décidé de n'imposer que trois œuvres aux élèves : *American Psycho*, *Club Dumas* et *Le nom de la rose*. Les élèves devraient dès le début de la session se documenter sur chacune, puis choisir celle qui les intéressait en vue de l'étude qu'ils auraient à mener et m'informer, le plus rapidement possible, de leur sélection. Au cours de la session, tous devraient certes lire les trois œuvres obligatoires et participer aux discussions relatives à chacune, mais ils auraient surtout à s'impliquer activement dans l'étude de l'une d'elles et à prendre en charge sa présentation (qui n'était plus la seule tâche de l'enseignant). Cette présentation, axée sur un échange entre les présentateurs et les autres participants, prendrait la forme d'un séminaire. Au cours de la session, il y en aurait trois... un pour chaque œuvre. Comme les élèves savaient que les présentations des œuvres étaient étalées dans le temps et connaissaient la date de chacun des séminaires, cela leur permettait de mieux gérer leur emploi du temps.

Afin de diriger minimalement les opérations tout en offrant de la latitude aux élèves et ainsi stimuler leur autonomie dans leur étude de l'œuvre, j'avais préalablement préparé un questionnaire pour chacune des œuvres que je rendais disponible via ma page Web. L'exemple fourni à l'Annexe I montre bien que la recherche visait une panoplie d'informations culturelles, bien sûr littéraires, mais aussi musicales, sociales, ou historiques, et que les questions permettaient aux élèves de s'investir dans leur investigation.

Il faut noter que lors de la période où se déroulait le séminaire, les élèves devaient me remettre copie de leurs réponses aux éléments du questionnaire, lesquelles étaient évaluées. Le souvenir que j'ai de ces évaluations, des périodes d'échange, de discussion et, parfois, de confrontation est que les élèves s'étaient réellement investis dans la préparation au séminaire. De plus, les réponses qu'ils fournissaient à l'oral comme à l'écrit prouvaient la richesse de leur démarche analytique. Et les commentaires qu'ils ont formulés lorsque interrogés au sujet de la formule du séminaire m'ont indiqué qu'ils avaient trouvé là du plaisir à lire les œuvres, à rechercher à leur sujet et à présenter ce qu'ils avaient déniché. S'investir dans le travail était pour eux souhaitable si on cherchait à les motiver⁶.

Et, afin de respecter le plan de cours existant, j'ai décidé de proposer que la quatrième œuvre soit laissée à leur discrétion. Pour les encadrer un tant soit peu dans leur choix, je leur ai donné quelques balises : les œuvres devaient avoir été publiées après 1980, appartenir aux littératures autres que française et québécoise, et être du genre narratif (idéalement des romans). Bien sûr ils la liraient et l'analyseraient. Mais surtout, ils en présenteraient un compte-rendu oral et écrit dont l'enjeu serait de faire ressortir une problématique d'ordre social, politique ou culturel qui les intéressait en regard de

⁶ Je reprends ici, en paraphrasant, les principales idées que les élèves ont formulées.

cette œuvre. Et pour cette dernière activité, il n'y aurait pas de questionnaire préalablement préparé par l'enseignant. C'était à eux que revenait la tâche de choisir les sujets qu'ils jugeaient pertinents en regard de l'étude de l'œuvre qu'ils auraient sélectionnée.

C'était au temps de la controverse autour du *Da Vinci Code* de Dan Brown. Les élèves se sont précipités pour analyser ce roman ainsi que les autres œuvres de l'auteur états-unien. Ils y ont trouvé leur compte : l'activité les animait, les motivait. Pour les autres, car sur plus de cinquante élèves, tous ne pouvaient s'intéresser aux vérités et faussetés à l'œuvre dans l'imaginaire littéraire de Brown, les sujets d'études étaient tout aussi passionnants, rejoignant les intérêts des élèves et même parfois les études qu'ils complétaient au Collège ou s'apprêtaient à amorcer à l'université. Ainsi, ont été étudiés des sujets comme le rejet social menant à l'esprit meurtrier à partir du *Parfum* de Patrick Süskind, ou les limites de l'adaptation cinématographique avec comme point de départ les nouvelles de Philip K. Dick, ou encore l'Amérique post-11 septembre vue à travers un auteur états-unien (Jay McInerney) et un étranger (Frédéric Beigbeder)...

Le plaisir de la lecture était revenu ! Le plaisir de l'aventure analytique aussi !

À la fin de cette démarche, juste avant de remplir le formulaire de demande de subvention menant à cette recherche, j'ai soumis un petit questionnaire aux élèves à propos du contenu et de la dynamique du cours qu'ils venaient de suivre avec moi. Ce sondage a révélé entre autres que la très grande majorité des élèves (soit 48 sur les 53 qui avaient suivi le cours) avaient été stimulées par l'idée de choisir une œuvre par eux-mêmes. Il a également révélé qu'une proportion intéressante (10 sur 48) de ces mêmes élèves aurait aimé pouvoir choisir une deuxième œuvre si cela avait été possible ! Mais la donnée la plus intéressante fut sans aucun doute, comme l'ont noté des élèves, que « le séminaire et le travail sur l'œuvre au choix [leur] a permis de développer [leur] culture personnelle de manière plus efficace que dans le cadre d'un cours magistral ».

Il m'a dès lors semblé pertinent d'entrevoir la possibilité de développer à plus grande échelle cette activité qui avait de grands mérites potentiels à mes yeux, comme aux yeux de mes élèves : accroître leur bagage culturel en les impliquant dans un projet qu'ils développeraient, du choix de leur œuvre au compte-rendu, en passant par la définition de leur problématique d'étude. Cette façon de faire permettrait de proposer aux élèves des activités motivantes.

Au moment où se terminait la session, j'ai pris connaissance de ce que j'appellerais aujourd'hui les conditions gagnantes pour qu'un projet soit producteur de sens et motivant. Puisées à même les travaux de chercheurs états-uniens, ces conditions⁷, présentées dans *La motivation dans l'apprentissage du français* (VIAU, 1999 : 99-102), ont été fort utiles afin de valider mes hypothèses et

⁷ Sur les dix définies par Viau dans son ouvrage, j'en ai retenu neuf.

de structurer un projet cohérent. Selon les recherches menées, pour qu'une activité pédagogique puisse accroître la motivation des élèves et constituer un projet cohérent, elle doit :

- **Être signifiante** : Elle l'est si elle correspond aux intérêts des élèves et répond à leurs préoccupations. L'idée les amener à choisir par eux-mêmes une œuvre et à élaborer leur propre sujet d'étude (problématique) ajoute de la signifiante à l'activité dans laquelle ils s'engagent.
- **Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités de l'élève** : La diversité au sein de l'activité dépend des tâches à accomplir par les élèves. Comme on le verra plus loin, le repérage et le choix de l'œuvre, la recherche documentaire qui s'ensuit, la mise en forme de l'information, la présentation orale et la rédaction écrite constituent autant de tâches diversifiées.
- **Représenter un défi** : Il s'agit de trouver une activité qui donne aux élèves le sentiment qu'ils surmonteront les épreuves rencontrées s'ils se montrent persévérants. Par extension, cela signifie que le défi est source de motivation, car il est issu de l'intérêt porté au sujet du travail à accomplir (que les élèves choisissent eux-mêmes : livre et problématique, je le rappelle), que le succès se mesure en termes d'atteinte d'objectifs et qu'il est dû aux capacités et aux efforts de l'élève.
- **Être productive** : L'activité développée doit mener à une réalisation qui ressemble à celles que l'on trouve dans la « vraie vie ». J'ai donc choisi que les réalisations, soit des productions orales ou écrites, dans leurs formes, factures et modes de présentations, respectent ce que les élèves risquent de rencontrer dans leur vie universitaire ou dans leur vie sur le marché du travail : participation à un séminaire, à un colloque, rédaction d'un essai, etc.
- **Responsabiliser et permettre de faire des choix** : De par l'exigence soumise aux élèves de devoir choisir leur œuvre à l'étude de même que le sujet de leur réflexion, ce critère est respecté. La possibilité de travailler en équipe implique, elle aussi, la responsabilisation des partenaires et la nécessité d'effectuer des choix consensuels.
- **Permettre d'interagir et de collaborer avec les autres** : Les activités développées, on le verra, visent la collaboration entre les pairs, par le biais du travail d'équipe sur les projets et de moments de discussions en grand groupe, et avec l'enseignant, ce qui favorise un apprentissage coopératif et place tous les intervenants au centre de la démarche d'apprentissage, n'entraînant pas l'esprit de compétition ni de relation *a priori* duelle entre l'enseignant et l'élève.
- **Avoir un caractère interdisciplinaire** : Ceci met évidemment en valeur la transdisciplinarité inhérente aux études littéraires qui s'intéressent aux arts, à l'histoire, à la politique, etc., et qui risque fort d'être convoquée à travers les problématiques retenues par les élèves.

- **Comporter des consignes claires** : À ce sujet, le plan de cours révisé propose un échéancier détaillé et divisé en deux temps : le premier comprend les périodes qui concernent la présentation du projet, les contenus qui servent à le définir de la manière la plus claire possible, sa dynamique et son processus de réalisation, et une démonstration produite par moi⁸. Le second concerne le projet étudiant et sa réalisation par les élèves. De plus, l'utilisation de ma page Web personnelle pour la diffusion des documents relatifs au déroulement du cours et des différentes activités permet, outre de fournir des consignes claires et constamment mises à jour, d'agir sur l'autonomisation des élèves.
- **Se dérouler sur une période de temps suffisante** : Pour s'assurer que la durée de l'activité proposée est suffisante, il faut que l'enseignant fasse l'expérience de ce qu'il propose à ses élèves. Mais je vais quand même un peu plus loin : il importe, je crois, de faire en sorte qu'elle corresponde également au temps réel qu'une tâche similaire exige dans la « vraie vie ».

Ces conditions connues et comprises, il me semblait donc tout indiqué d'utiliser le cours *Littérature et culture* pour développer une forme de pédagogie du projet qui pourrait ensuite être transférable vers d'autres cours.

⁸ En prêchant par l'exemple, on mesure réellement le poids du travail exigé. Ce faisant, on se rend compte, à l'usage, que l'évaluation en bénéficie et que les balises des travaux (longueur de l'écrit, durée de l'oral, etc.) sont révisées et ajustées au degré de difficulté du projet qui se modifie, lui aussi, avec l'expérience des sessions.

2. PREMIERE EXPERIMENTATION

À la session d'hiver 2006, le cours *Littérature et culture*, qui s'intitule désormais *Littérature contemporaine*, est donc devenu le banc d'essai du développement d'une pédagogie du projet ayant pour objectif de voir si l'augmentation de l'autonomie chez les élèves allait résulter en une meilleure motivation à l'égard du cours et du travail à faire, et en un accroissement de leur bagage culturel.

En tenant compte des commentaires reçus de la part des élèves et présentés précédemment, j'ai restructuré le cours afin qu'il soit orienté vers la réalisation d'un projet⁹. Ainsi, la première partie de la session a été consacrée à la démonstration du travail à faire par le professeur et la seconde à la réalisation des projets par les élèves. Le cours compte désormais deux œuvres à l'étude. La première, imposée par moi, sert à l'exposition du projet et de sa démarche de réalisation. La seconde, à la réalisation des projets des élèves.

Dès le premier cours de la session, la définition même du projet est présentée et discutée avec les élèves (voir page suivante).

Le document qui décrit le projet, comme tous les documents qui ont servi à la réalisation des projets par les élèves, étaient disponibles sur ma page Web personnelle. Il est à noter que j'ai choisi de développer davantage les possibilités qu'offre l'utilisation de cette plateforme en pensant que le matériel pédagogique ou informatique qui s'y retrouve pourrait contribuer au développement de l'autonomie parce que les élèves pourraient ainsi travailler à leur rythme et selon leur horaire tout en connaissant les contraintes et dates de tombée. C'était là une hypothèse qui a été confirmée, comme on le verra ultérieurement.

⁹ Je tiens à préciser que désormais, je donne ce cours en tandem avec une collègue pour qui l'idée même du projet représente sa source de motivation à l'égard du cours.

PROJET ETUDIANT DE SESSION

LE PROJET ETUDIANT DE SESSION est une activité qui s'inscrit dans une optique de parachèvement du *fonds culturel commun* (but de la formation générale) et vise la réalisation d'objectifs personnels en termes d'exploration de la culture. Par l'intermédiaire du roman contemporain international (de 1980 à aujourd'hui, avec l'exception des corpus français et québécois déjà étudiés en 601-101-04 et 601-102-04 et 601-103-04), l'élève impliqué dans cette démarche pourra mettre au jour un questionnement sur le sujet de son choix, en autant que celui-ci prenne comme point de départ les productions littéraires actuelles et qu'il s'intéresse aux influences subies par ces dernières ou aux influences qu'elles font subir aux divers champs culturels de l'activité humaine.

Il importe de préciser que ce projet se veut, avant tout, UNE AVENTURE (*intellectuelle*, certes), au sens propre comme au figuré. Car il s'agit bien d'une *quête* (de sens, de compréhension, de plaisir de la découverte), d'une entreprise dont personne, pas même l'enseignant, ne connaît l'issue d'avance. La carte du territoire investi est, à proprement parler, vierge !

Il faudra donc que l'élève établisse LES LIGNES DIRECTRICES D'UNE PROBLEMATIQUE (*hypothèse qui exprime un questionnement qui ne trouvera sa solution que dans l'approfondissement de pistes de réflexions, d'idées, etc. et qui prête à discussion*). Celle-ci le placera devant une série d'opérations de recherche, de cueillette de données et d'interprétations afin d'explorer son sujet (rappelons que le point d'arrivée est inconnu ou, à tout le moins, incertain au départ de la démarche) et, bien évidemment, d'atteindre des objectifs intermédiaires ou terminaux (en apprendre d'avantage sur tel ou tel sujet, écrire un texte contenant moins de cinq fautes, etc.) qu'il a lui-même choisis.

QU'IL S'AGISSE...

1. de questionner les compétences autoritaires de l'*Institution littéraire* ou d'autres institutions sociales (volonté de mise à l'Index du *Da Vinci Code*, de Dan Brown par le Vatican au printemps 2005) ;
2. de vérifier l'exactitude des données médico-légales dans une fiction (de Kathy Reichs, par exemple) ;
3. de tenter de comprendre les politiques éditoriales en regard des étiquettes génériques (*En mille morceaux*, de James Frey) ;
4. d'étudier les possibilités ou les limites de l'adaptation cinématographique (*Le nom de la rose*, d'Umberto Eco) ;
5. de revisiter les débats sociaux suscités par divers romans au moment de leur parution (*American Psycho*, de Bret Easton Ellis) ;

... l'élève a le loisir d'*investiguer* un pan de la culture *a priori* littéraire et d'en faire une étude qui recoupe d'autres activités culturelles humaines. Et les sujets ne se limitent surtout pas à ce qui est ici esquissé !

Dans le cadre de ce projet, mais surtout à la fin de la démarche, L'ETUDIANT(E) DEVRAIT...

1. de manière autonome, avoir la capacité de trouver un sujet de réflexion (contenu et corpus) afin de rencontrer des objectifs précis ;
2. communiquer le contenu de sa recherche et de ses réflexions de manière efficace autant à l'oral qu'à l'écrit ;
3. avoir exploré au moins un autre champ culturel de l'activité humaine ;
4. pouvoir intégrer les réflexions de ses pairs aux siennes propres ;
5. être capable de répondre aux interrogations de ses pairs de façon satisfaisante, pour eux et pour lui-même ;
6. posséder les outils adéquats pour s'autoévaluer de façon rigoureuse et critique ;
7. être en mesure de préciser en quoi l'enrichissement culturel visé par le cours pourra lui servir dans le futur (préciser les transferts possibles) ;
8. effectuer un retour sur ses propres objectifs personnels de départ et en mesurer l'atteinte et la pertinence une fois le travail accompli.

Il est évidemment possible de relier le choix du sujet et le choix de l'œuvre à étudier au DOMAINE D'ETUDES DE L'ELEVE. Même si ceci n'est pas un aspect fondamental, l'élève peut, s'il le désire, orienter son projet en ce sens. Le projet a cependant la prétention de vouloir s'arrimer aux intérêts et goûts des participants. À cet égard, des œuvres comme *Le patient anglais* ou *L'Évangile selon Jimmy* peuvent être intéressantes pour des élèves qui étudient — ou s'orientent vers — l'histoire ou les sciences de la nature (santé : médecine, génétique) respectivement.

Il pourrait être très intéressant pour l'élève de se trouver UN PARRAIN (ou une marraine) dans la discipline qu'il choisi d'explorer. Ce dernier agirait entre autres à titre de spécialiste sur les plans de la méthodologie propre à la discipline et de la documentation à consulter.

LE TEMPS DE PRESENCE EN CLASSE EST REDUIT AU MINIMUM. Il va de soi que le cadre horaire ainsi libéré est consacré à du travail de recherche, d'évaluation des références cueillies, de mise en valeur des idées, de mise en forme de l'argumentation, de régulation auprès de l'enseignant et des pairs. Il faut donc que l'élève développe ses capacités à gérer adéquatement son temps, ses qualités d'autonomie face aux actions à entreprendre et son éthique de travail.

Au calendrier sont prévues DES PERIODES DE RENCONTRES AVEC L'ENSEIGNANT, lesquelles permettront d'évaluer de manière *formative* l'évolution des travaux et l'état du contenu de la recherche, de procéder à des mises au point ou, au besoin, de réorienter la démarche. Ces étapes obligées sont garantes d'une progression minimale. Cependant, il est du devoir de l'élève de voir à ce que son projet rencontre les *échéances* et *exigences* présentées au début de la démarche (mars).

Cette dynamique (rencontres) offre la possibilité de FAIRE DES ESSAIS ET DE CORRIGER LES ERREURS s'il y a lieu. Si toutes les étapes de l'*évaluation formative* s'avèrent positives, l'élève devrait pouvoir s'attendre à obtenir une sanction positive lors de la présentation à l'oral et à l'écrit du résultat de sa démarche. Nul ne peut cependant faire abstraction des « fautes de performance », telles les erreurs de langue dans un travail écrit ou les effets de la nervosité sur les communications orales.

2.1. DEMONSTRATION

Dans cette première étape, allant du début de la session d'hiver à la fin de février, j'ai demandé aux élèves, dès le premier cours, de lire *Le cercle magique*¹⁰, roman de l'états-unienne Katherine Neville publié en 1998 (2003 pour la version française), et pour laquelle j'ai réalisé une étude semblable à celle que mes élèves auraient à réaliser au retour du congé de mi-session. J'avais une excellente idée préalable de la problématique que j'allais exploiter en arrêtant mon choix sur cette œuvre en particulier. Notons que ceci est à l'opposé de ce qui arrive généralement pour les élèves qui choisissent d'abord une œuvre pour ensuite établir leur problématique. Donc, dès la première rencontre de la session, je me suis empressé de dévoiler à mes élèves les raisons de mon choix.

Pendant la période des Fêtes, j'étais entré dans une librairie et je m'étais aperçu qu'un îlot complet était consacré à la littérature romanesque «ésotérique», avec une myriade de titres plus évocateurs les uns que les autres : *L'Évangile selon Judas*, *Le dernier testament*, *L'héritage de Vinci*, *La fin du cercle* ou encore *Le dernier templier*. Ce que j'étais à même de constater, c'était que la littérature qui avait comme sujet le monde de la religion chrétienne, qui plus est, traitée sous l'angle du thriller ou du polar, connaissait des heures de gloire. Les bases de ma problématique étaient dès lors jetées : tenter de comprendre pourquoi il y avait cette effervescence autour de ce type de littérature, et tenter de voir si cela n'était pas seulement dû au succès du *Da Vinci Code* de Dan Brown ! Et *Le cercle magique* allait me servir d'exemple.

Dès le cours suivant, j'ai entamé la démarche de réalisation de mon projet avec mes élèves. J'ai d'abord procédé¹¹ à une cueillette d'informations générales concernant l'œuvre, en classe avec les élèves :

- Titre du roman en langue d'origine
- Années de publication de l'original, et de la traduction française
- Biographie de l'auteur(e)
- Catégorie stylistique
- Cadre socioculturel de la fiction

Puis, au cours suivant, j'ai recherché des articles descriptifs, analytiques ou critiques à propos d'elle. C'était une façon de présenter aux élèves divers outils et techniques de recherche : Internet, banques de données (Repère, Biblio-branchée, etc.), bibliothèque.

Au dernier cours consacré au travail de recherche, j'ai formulé ma problématique d'ordre culturel. Et j'ai repris la démarche de cueillette d'informations, mais avec une visée plus précise : trouver des réponses à ma problématique.

¹⁰ Les critères retenus pour le choix de l'œuvre imposée comme pour celles que les élèves choisissent sont les mêmes que ceux présentés à la fin du chapitre précédant : elle doit avoir été publiée après 1980, appartenir aux littératures autres que française et québécoise et être du genre narratif (idéalement des romans).

¹¹ Bien sûr, j'avais fait une recherche préalable, question de me préparer.

Ainsi, chacune des périodes de classe est devenu un laboratoire où je faisais la démonstration de l'expérience à réaliser. Pour bien réaliser chacune d'elles, j'ai créé et, ensuite, complété en classe un *Cahier de projet* (voir Annexe II). À cet égard, je me suis inspiré de formulaires de demande de subvention universitaires et de documents servant à présenter les projets de mémoires et de thèses. Le but recherché était de coller le plus possible à la « vraie vie », des élèves qui auront vraisemblablement à remplir ce genre de document un jour ! Ce même *Cahier* servirait aux élèves dans la réalisation de leurs projets.

Comme les élèves le feraient à la fin de la session, j'ai dû moi aussi procéder à la présentation des résultats sous forme d'une communication orale et à travers la rédaction d'un essai. Ceci a eu lieu lors de la semaine qui précédait la relâche. Dans un premier cours, j'ai fait ma communication orale (environ 25 minutes) et ai distribué mon essai (823 mots). Lors du second cours, nous avons discuté des productions orales et écrites, des miennes comme de celles que les élèves auraient à réaliser, tant sur le plan de la forme que du contenu.

Bien que cette première moitié de session puisse paraître « magistrale », qu'elle ait semblé ne pas impliquer les élèves, c'est tout le contraire qui s'est opéré ! Le moyen utilisé pour cela a été de les faire participer à ma propre démarche en tant qu'*assistants de recherche* ! Tout au long de la démonstration que j'ai effectuée, les élèves m'ont assisté en fouillant avec moi les banques de données et les rayons de bibliothèque.

Ainsi réalisée, cette première étape de la démarche a permis aux élèves d'avoir une bonne idée du travail qui les attendait au retour de la relâche. Car si dans ce genre d'approche on veut amener les élèves à réaliser un projet par eux-mêmes, il faut qu'ils aient été initiés à une façon de faire. C'est ce que j'ai constaté, leur demandant spontanément s'ils appréciaient l'exemple que je leur avais fourni durant ces six semaines. Mes élèves ont unanimement répondu que c'était le cas et qu'ils étaient éclairés autant sur la nature du travail à faire que sur les étapes et le temps de réalisation.

Le tableau de la page suivante résume les phases de la première étape.

SEMAINES DE COURS	ÉTAPES DE MA DEMONSTRATION	TRAVAUX PERSONNELS DES ELEVES
1	Préambule au projet Définition de la pédagogie du projet et du projet de session Présentation de l'œuvre obligatoire retenue et du contexte entourant son choix	Lecture du roman imposé par l'enseignant Trouver de l'information générale sur l'œuvre imposée : hors classe (Internet)
2	Mise en route de la démarche Le <i>Cahier de projet</i> Le choix du sujet La recherche documentaire : - Bibliothèque - Internet - Bases de données (Repère) - Etc.	Lecture du roman imposé par l'enseignant (suite) Recherche documentaire sur des sujets proposés : bibliothèque (banques de données, revues spécialisées) ; hors classe (Internet)
3	Traitement de l'information Évaluation des sources Choix de l'approche critique Retour réflexif sur l'œuvre comme partie du phénomène littéraire contemporain	Lecture du roman imposé par l'enseignant (suite et fin) Recherche documentaire complémentaire axée sur la problématique retenue: hors classe
4	Traitement de l'information (suite) Mise en forme de l'information afin de répondre le plus adéquatement possible à la problématique soulevée	Exploration en vue de la sélection de l'œuvre à étudier dans le cadre du projet
5	L'essai critique et la communication orale Présentation des deux formes de communications qui seront exploitées dans ce cours	Exploration en vue de la sélection de l'œuvre à étudier dans le cadre du projet
6	Présentation de la communication orale de l'enseignant et discussion Présentation de l'essai de l'enseignant et discussion	Exploration en vue de la sélection de l'œuvre à étudier dans le cadre du projet Confirmation, si possible, de l'œuvre choisie pour le projet
RELÂCHE		

2.2. REALISATION DU PROJET

La réalisation du projet par les élèves s'est faite en deux étapes : la rédaction du *Cahier de projet* et les productions (orale et écrite). C'est pendant la démonstration que j'ai faite que les élèves ont dû commencer leur travail d'exploration de la littérature : fouiller les journaux et revues spécialisées, déambuler dans les rangées des librairies, se tenir au courant des manifestations littéraires importantes, voire des controverses comme celle concernant *A Million Little Pieces* de l'états-unien James Frye. Donc, juste avant de partir pour la relâche, les élèves qui avaient arrêté leur choix sur un roman me l'ont indiqué. Ils ont profité de la relâche pour le lire et remplir les premières sections du *Cahier de projet*, celles qui concernent les informations générales sur l'œuvre : titre, nom et nationalité de l'auteur, genre, résumé, année de publication, etc. Ils ont pu en outre établir un calendrier de réalisation des travaux.

2.2.1. Le Cahier de projet

Au retour de la relâche, j'ai regardé le travail effectué, le travail à faire et me suis assuré que l'échéancier proposé par les élèves était réaliste et réalisable. Cette étape est la première en ce qui touche au rôle d'accompagnateur de l'enseignant, qui procède à une forme de régulation dans le

déroulement de l'activité en fournissant aux élèves une évaluation formative sur le travail accompli. Je suis ainsi mis au parfum des propositions de mes élèves, les enlignes sur d'autres chemins au besoin (certains vont s'égarer un peu, il est sûr, alors que d'autres, malheureusement ne suivront pas les consignes... évidemment), leur fournis des références que je juge pertinentes, etc. Mon mandat, à ce stade-ci, est de les conforter dans leur travail, dans leur acquisition d'une forme accrue d'autonomie, mais également de m'assurer que celle-ci ne mène pas les élèves à dévier de la course déterminée au départ. Cette étape est également un indicateur fort appréciable de l'état de motivation des élèves face aux projets qu'ils soumettent. En effet, ceux qui n'auront pas arrêté leur choix ou n'auront pas lu leur œuvre, ou n'auront pas rempli les sections du *Cahier de projet* sont susceptibles de ne pas trouver grande motivation dans l'activité proposée. Cela peut changer ! Quoi qu'il en soit, les élèves qui ne sont pas motivés au départ ou qui se trouvent démotivés par la difficulté de trouver un roman qui les intéresse ou par l'ampleur de la tâche à accomplir sont convoqués pour une rencontre individuelle au cours de laquelle je tente de leur apporter mon aide. En les questionnant sur leurs intérêts, il arrive qu'ils pensent à un sujet ou à une œuvre ; parfois, je peux même aller jusqu'à leur suggérer un titre.

Comme il est possible de le constater dans le tableau suivant, j'ai tenu un certain nombre de rencontres individuelles ou d'équipe afin de fournir aux élèves une rétroaction qui puisse les aider à poursuivre leur démarche de recherche et d'apprentissage. Mais au bout d'un certain temps, ils ont eu des comptes à rendre. Ils m'ont donc remis leur *Cahier de projet* dûment rempli.

SEMAINES DE COURS	ACTIVITÉS
7	1 ^{er} cours : Lancement des projets ; ébauche du calendrier de réalisation du projet 2 ^e cours : Rencontres <i>obligatoires</i> pour la confirmation du roman sélectionné (si ce n'a pas été fait avant la relâche) et présentation de la problématique retenue
8	1 ^{er} cours : Rencontres <i>obligatoires</i> pour la confirmation du roman sélectionné (si ce n'a pas été fait avant la relâche) et présentation de la problématique retenue 2 ^e cours : Séance d'échanges entre élèves et enseignant à propos de... - l'évolution de leur problématique - le début de la recherche documentaire - Etc.
9	Rencontres <i>obligatoires</i> pour la présentation et l'approbation de la médiagraphie
10	Séance d'échanges entre élèves et enseignant à propos de... - l'organisation de l'information à diffuser - leur présentation orale - les outils de communication - Etc.
11	Remise du <i>Cahier de projet</i> évalué et poursuite ou réorientation de la démarche du projet de session

Les élèves ont été évalués sur le contenu du *Cahier*, c'est-à-dire sur l'information qu'il contenait (informations générales), de même que sur la pertinence de la problématique retenue et des sources

médiagraphiques, et sur leur proposition d'évolution des travaux. L'outil développé pour mesurer ces éléments leur a été présenté au début de la démarche. Il consiste en une grille à échelles descriptives qui permet aux élèves de saisir les enjeux relatifs à chacun des éléments du travail à réaliser.

Dans toutes les autres d'évaluation, j'ai utilisé également une grille à échelles descriptives, ce qui permet un échange plus clair entre l'enseignant et l'élève en regard des critères d'évaluations.

Littérature et culture 601-JPL-AG – Grille d'évaluation du *Cahier de projet*

QUALITE ET PERTINENCE DES INFORMATIONS CONTENUES EN REGARD DES EXIGENCES DU PROJET DE RECHERCHE			
OBJETS	4. Adéquates	2.5. Minimales	1. Inadéquates
Présentation de l'œuvre			
- Informations de base - Résumé	Toutes les informations requises sont données. Le résumé est précis et complet.	Les informations requises sont presque toutes correctes. Le résumé, bien qu'incomplet, est satisfaisant.	Il manque des informations. Le résumé est incomplet, erroné ou non original.
Problématique			
- Titre de travail - Définition - Méthodologie	Le titre provisoire représente bien l'enjeu du travail. La problématique est originale, définie de façon claire et sans équivoque. La méthodologie proposée est cohérente et sa présentation fait preuve d'une bonne compréhension de la part de l'élève.	Le titre provisoire représente relativement bien l'enjeu du travail. La problématique est peu originale, mais définie de façon passablement claire. La méthodologie proposée est plus ou moins bien choisie et sa présentation fait preuve de lacunes dans la compréhension de l'élève.	Il faut des efforts pour saisir l'enjeu du travail à partir du titre provisoire. La problématique est sans originalité aucune et présentée de manière nébuleuse. La méthodologie proposée est inadaptée et sa présentation fait preuve de grandes lacunes dans la compréhension de l'élève.
Médiagraphie			
- Références - Précision - Diversité - Valeur	Elle est précise et détaillée. Toutes les sources sont pertinentes et sécuritaires. Celles-ci recourent tous les aspects essentiels de la problématique traitée (roman, auteur, théorie, etc.)	Elle est relativement précise et détaillée. La majorité des sources sont pertinentes et sécuritaires. Celles-ci recourent en majeure partie les aspects essentiels de la problématique traitée (roman, auteur, théorie, etc.)	Elle est imprécise et trop peu détaillée. Les sources sont douteuses. Celles-ci recourent plus ou moins les aspects essentiels de la problématique traitée (roman, auteur, théorie, etc.)
Échéancier			
- Calendrier - Liste et détail des activités	Il est précis et détaillé au sujet des activités envisagées pour chacune des étapes du travail, dont la progression semble logique. Le calendrier proposé semble réaliste et réalisable.	Il est relativement précis, mais certains détails manquent à propos des étapes proposées. La progression de celles-ci peut sembler aléatoire. Pour être réalisable, le calendrier devra subir de légères modifications.	Il manque de précision et de détails quant aux activités envisagées. Les étapes du travail sont mentionnées sans présenter d'ordre logique. Le calendrier est difficilement réalisable.
Langue			
	Contient moins de 5 fautes.	Contient entre 5 et 10 fautes.	Contient plus de 10 fautes.

Total : /20

Verdict :

Accepté	16-20 / 20
Accepté avec modifications à apporter	12-15 / 20
Refusé	11 et - / 20

2.2.2. Les productions

Le lancement de l'activité menant à la réalisation des projets des élèves débutait par la présentation du contexte de réalisation. Durant cette phase, les élèves ont eu à traiter d'un problème et à présenter leurs résultats dans une communication orale lors d'un colloque et sous forme d'un essai écrit.

CONTEXTE DE RÉALISATION

Je suis l'éditeur d'une revue littéraire publiée sur le Web (e-zine) qui se nomme HELLÉBORE. Cette publication s'adresse d'abord aux élèves du collégial, mais peut également rejoindre un lectorat plus vaste, allant du deuxième cycle du secondaire au premier cycle universitaire. Je recherche de jeunes collaborateurs qui se pencheront sur le roman contemporain international pour en dresser des portraits où transparaîtront les effets de la culture postmoderne sur les œuvres ou encore l'influence des œuvres elles-mêmes sur le social. Les collaborateurs recherchés doivent donc avoir envie de sortir des sentiers plus que battus de l'étude strictement littéraire des œuvres et proposer un regard qui lie le littéraire au vaste champ de la culture humaine.

J'encadrerai personnellement les propositions soumises et veillerai à la bonne marche des opérations de recherche et de communication, tant orale qu'écrite.

Afin de mousser la sortie de la revue prévue pour le milieu mai, j'organise un colloque où l'on pourra entendre l'essentiel des propos qui se retrouveront dans la publication.

Ainsi, après l'évaluation du *Cahier de projet*, les élèves ont pu au besoin me consulter sur des points qui touchaient la réalisation de leur projet ou la préparation aux formes de communication. Pour ma part, j'exigeais au moins une rencontre afin de veiller minimalement au bon déroulement de l'activité. Au bout des trois semaines qui suivirent l'évaluation du *Cahier de projet*, les élèves ont participé à un colloque au cours duquel ils ont présenté une communication orale faisant état des résultats de leur projet. Puis, à la fin du colloque, ils m'ont remis un essai que j'allais publier sur l'Intranet du Collège.

Dans un premier temps, il faut comprendre que ces deux types de productions doivent attester l'atteinte de la compétence liée au cours : « Produire différents types de discours oraux et écrits ». Ainsi, c'est par l'intermédiaire de la communication orale dans le cadre d'un colloque étudiant que l'élève doit démontrer l'atteinte d'une partie de cette compétence. Il procède à la même démonstration avec la rédaction et la publication de son essai. Dans un deuxième temps, il importe de saisir que la forme choisie pour ces productions est représentative de la « vraie vie » que mèneront les élèves après leur séjour au Collège. Plus simplement, ce sont là deux activités auxquelles ils devraient se livrer éventuellement à l'université (ils seront appelés à rédiger rapport, compte-rendu, mémoire, thèse, etc., et à faire une présentation orale devant public) ou à la suite de leurs études. Cette décision de calquer la réalité du monde universitaire ou du monde du travail est directement liée à la

volonté de concevoir des projets et des objets de réalisations à la fois concrets et cohérents, utiles dans la formation globale des individus et transférables dans leur vie à venir parce qu'ils auront fait « l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet »¹².

Dans un cas comme dans l'autre, communication orale et écrite, les élèves pouvaient me rencontrer pour planifier la réalisation de ces productions concrètes. Afin de m'assurer que les bases des rencontres ainsi que les enjeux étaient clairs, les élèves ont été préalablement informés des exigences de ces réalisations et des critères d'évaluation.

2.2.2.1. Communication orale

La communication orale était la première des deux productions qui permettaient de mesurer la qualité du projet mené à terme. Sa préparation démarrait normalement à la suite de la remise des *Cahiers de projet évalués*¹³. À partir de ce moment, les élèves ont eu le loisir de me rencontrer lors de périodes de cours libérées qui leur permettaient d'avoir une rétroaction rapide sur le travail qu'ils réalisaient. Lors de la démonstration de mon projet, avant la relâche, j'avais défini ce type de production et les éléments évalués qui doivent faire partie de leurs communications. Car outre le contenu à proprement parler informationnel de leurs présentations, il y a également la forme et les outils de communication : le communicateur doit utiliser des supports audio-visuels, la durée de l'exposé doit respecter le temps imparti. Aussi, j'ai présenté le contexte dans lequel ils effectueraient leurs exposés. Ils étaient donc mis au parfum qu'il s'agissait d'un réel colloque étudiant, avec mots d'ouverture et de clôture et tout le décorum s'y rattachant ; que le colloque était ouvert aux autres élèves du Collège ainsi qu'aux membres du personnel, se déroulait lors des deux dernières semaines complètes de cours de la session ; qu'il y avait trois ou quatre présentations par séances, chacune suivie d'une période de discussion ; et que l'organisateur du colloque souhaitait des communications respectueuses d'un certain format (présentation visuelle, durée, etc.) afin d'assurer une uniformité, une qualité et une équité entre les divers intervenants. L'outil d'évaluation du contenu et de la forme de la communication orale est une grille à échelles descriptives, présentée à la page suivante.

Grâce à la forme de cette grille qui a été distribuée tôt dans le déroulement de l'activité, les élèves ont pris connaissance du fait que leurs communications pouvaient prendre des couleurs originales, mais aussi qu'elles étaient soumises à des contraintes auxquelles il fallait se plier : par exemple, que le support audio-visuel en tant qu'outil de communication est un élément incontournable ou que leurs présentations sont assujetties à une durée prédéterminée pour la bonne marche du colloque.

¹² PROULX, Jean, *Apprentissage par projet*, p.30

¹³ Se référer au calendrier qui précède.

COLLOQUE ETUDIANT — GRILLE D'EVALUATION POUR LA COMMUNICATION ORALE

DEGRES D'ATTEINTE DES ELEMENTS DE LA COMPETENCE				
OBJETS	5 Sophistiqué	4 Maîtrisé	3 Suffisant	1 Insuffisant
Structure				
<i>Forme de la communication</i> [x2]	En plus de présenter des idées limpides et d'être logique dans sa progression, la présentation possède une facture originale.	La communication, qui reste de facture classique, propose une progression logique des idées, qui sont toutes clairement définies.	La progression des idées est globalement logique et la plupart des points abordés sont clairement définis.	La communication est difficile à suivre. Les idées présentées ne sont pas toutes claires et la progression du discours semble aléatoire.
Outils de communication				
<i>Transparents, photocopies, PowerPoint, affiches, etc.</i> [x2]	Les outils utilisés non seulement éclairent le propos, mais créent de véritables synthèses et sont conçus de manière quasi professionnelle.	Les outils de communication contribuent à la clarté de l'exposé. Leur utilisation et leur contenu sont adéquats. Leur conception demeure artisanale.	Les outils employés sont peu utiles et/ou inappropriés et/ou mal conçus.	Aucun outil de communication n'est utilisé.
Contenu				
<i>Problématique (Énoncé du sujet)</i> [x1]	Tout au long de la communication, l'auditeur sent une réelle osmose entre le sujet énoncé et le contenu abordé.	Le sujet est énoncé clairement et l'auditeur suit aisément l'évolution de la pensée en action.	Le sujet est relativement bien énoncé, mais le propos glisse parfois hors sujet.	Le sujet véritable de l'exposé est difficile à cerner.
<i>Profondeur du propos</i> [x6]	Le propos va au-delà de la précision ou de l'exactitude. Il est original sur le plan des idées, riche dans son analyse et fait montre d'un réel apprentissage. Les illustrations sont singulières et lumineuses.	Les idées maîtresses, les concepts et les liens entre la théorie et l'exploration de la problématique sont tous précis. Des illustrations pertinentes et claires servent à préciser le propos du conférencier.	La plupart du temps, les idées, concepts et liens sont précis. Il reste certaines zones d'ombre qui pourraient être comblées par des illustrations plus pertinentes ou précises.	La définition des concepts et l'exposition des idées (théoriques, critiques, analytiques, etc.) sont imprécises, incomplètes ou inappropriées. Les illustrations, s'il y en a, sont peu évocatrices.
<i>Exactitude des informations (Incluant le résumé)</i> [x4]	Les informations (noms, faits, références, etc.) incluses dans la communication sont constamment précises.	Le discours contient des erreurs non significatives, attribuables à la nervosité ou à des oublis.	Le discours contient une part d'erreurs attribuables à la nervosité ou à des oublis, mais également une part d'erreurs significatives qui créent de la mésinformation.	Le discours contient un assez grand nombre d'erreurs significatives qui affectent la compréhension du propos. Un auditeur connaissant pourrait remettre en question la validité du contenu.
Langue				
<i>Respect des aspects du code linguistique propres au discours oral</i> [x 4]	Il y a respect des codes syntaxique et grammatical. L'enchaînement des phrases est fluide. Le registre de langue est soutenu et le vocabulaire recherché, voire adapté au discours tenu.	La structure syntaxique des phrases, qui s'enchaînent facilement, est conforme au code linguistique et les règles grammaticales sont respectées. Le registre de langue est généralement soutenu et le vocabulaire approprié au discours tenu.	Il y a des erreurs sur les plans de la structure syntaxique des phrases, qui s'enchaînent parfois difficilement, et des règles grammaticales. Le registre de langue est plus familier que soutenu et le vocabulaire pourrait être plus recherché ou précis en regard de l'objectif de communication.	Les auditeurs peuvent suivre le discours, mais les erreurs langagières et le rythme saccadé de la présentation créent des distractions qui nuisent à la compréhension du propos. Certaines phrases sont mal structurées, le registre de langue est plutôt familier et le vocabulaire limité ou inapproprié.
Durée				
<i>Respect du temps imparti : 20 minutes en solo et 30 minutes en équipe.</i> [x1]	La communication est faite à l'intérieur des limites de temps imparties.	La communication prend fin à court ou déborde un peu, mais cela ne nuit pas au propos.	La communication est trop longue ou trop courte de quelques minutes (+/- 5 minutes) et certains points risquent d'avoir été négligés.	La gestion du temps est déficiente. Les idées sont trop rapidement esquissées, l'exposé étant trop succinct, ou encore certaines idées n'ont pu être abordées, faute de temps.

2.2.2.2. *Essai*

L'essai que les élèves devaient rédiger est une version synthétique de leur communication orale. En fait, c'est comme s'ils participaient à la constitution des actes du colloque auquel ils venaient de participer. Idéalement, la rédaction s'est faite simultanément à la préparation à la communication orale, puisque les deux productions devraient suivre le même plan. La dernière semaine de cours a servi à peaufiner le travail de rédaction ou à y inclure des réflexions issues des échanges avec les pairs lors du colloque. Pour certains élèves, c'était également le moment de valider certains points avec moi avant la remise finale. Dans quelques cas, les élèves ont préféré attendre après leur présentation pour mettre en forme le texte de leur essai. Ceux-ci ont donc utilisé la dernière semaine de cours comme période de rédaction à la maison.

La publication que j'ai faite ultérieurement de ces essais sur l'Intranet du Collège a pris ainsi la forme tangible des *Actes du colloque*. Comme dans le «vrai monde», la rédaction de l'essai se concrétisait dans une optique réaliste et était chapeautée par un « éditeur », en l'occurrence moi-même. En donnant une forme véridique et fonctionnelle à ce travail, je crois que l'activité s'en trouvait plus signifiante aux yeux des élèves qui auraient peut-être, voire sûrement, à faire paraître des textes dans des périodiques lors de ou après leurs études universitaires¹⁴, en suivant les règles d'édition. Les élèves devaient produire leurs textes conformément à un protocole de rédaction (présenté à la page suivante) qui tente de recréer la réalité de politiques éditoriales telles qu'énoncées dans diverses publications comme *Québec français*, *L'Annuaire théâtral* ou *Lettres françaises*.

¹⁴ Je rappelle que le Collège André-Grasset offre une formation pré-universitaire seulement.

PROTOCOLE DE REDACTION DE L'ESSAI

Les manuscrits soumis doivent m'être adressés en deux exemplaires. L'un, sur support informatique, sera acheminé à mon adresse courriel pour fins de diffusion* via ma page Web. L'autre, sur support papier, sera déposé à mon bureau, pour fins d'évaluation. La date de tombée ultime est : _____. Les documents produits respecteront impérativement ou optionnellement les normes suivantes.

Le texte doit être :

- ♦ inédit
- ♦ rédigé en français
- ♦ saisi sur logiciel Microsoft Word
- ♦ d'une longueur minimale de 750 mots et maximale de 850 mots
- ♦ imprimé sur papier blanc de format 8½ x 11
- ♦ enregistré au format .doc (fichier électronique)
- ♦ saisi (traitement-de-texté) à simple interligne
- ♦ recto seulement
- ♦ disposé sur trois colonnes
- ♦ muni d'une (1) image significative relativement au propos développé
- ♦ composé en Arial 8, Times New Roman 8 ou Garamond 8 uniquement
- ♦ « signé » (au début ou à la fin du texte)

Le texte peut aussi contenir :

- ♦ des intertitres
- ♦ une police différente et de taille variable (maximum 20) pour le titre et/ou le chapeau
- ♦ un encadré significatif (reprenant une idée ou une citation, par exemple)
- ♦ une entrée en matière éditoriale

Les références ou les notes de fin de document ainsi que les citations longues doivent être dactylographiées à simple interligne. Les références médiagraphiques intratextuelles doivent être placées entre parenthèses et préciser le nom de l'auteur, l'année de publication et, s'il s'agit d'une citation précise, la page du passage cité (MOISAN, 1996 : 21). Si le nom de l'auteur figure déjà dans le texte, il suffit d'indiquer l'année de publication et la page. On distingue les renvois multiples à des textes d'un même auteur publiés au cours d'une même année en utilisant des lettres minuscules après l'année de publication (2005a, 2005b). Lorsqu'il y a plusieurs renvois d'auteurs différents, ils sont placés entre parenthèses et séparés par des points-virgules (PATERSON, 1990 : 11 ; BOISVERT, 1995 : 57).

Il est recommandé de ne pas abuser des notes qui doivent être numérotées et présentées à la fin du texte. Les références médiagraphiques seront également placées à la fin du texte, sur une page distincte. Elles apparaîtront par ordre alphabétique d'auteurs et par ordre chronologique croissant pour chaque auteur. Toutes les informations pertinentes doivent être données (BOISVERT, Yves, *Le Postmodernisme*, Montréal, Boréal, 1995, 123 p.).

Les citations dans une autre langue que le français doivent être accompagnées d'une traduction en note de fin de document. Les cartes, figures et tableaux autres que l'image significative exigée sont interdits. Ladite image significative sera accompagnée d'une vignette explicative.

L'auteur s'engage à conserver une copie de son texte. Les textes évalués pourront être récupérés à partir du 15 mai dans une boîte de retour « libre service » au bureau de l'enseignant (A-407).

Pour obtenir de plus amples informations à propos de modèles de références bibliographiques, de la présentation matérielle des documents écrits, des citations, des notes de bas de page ou de la page titre, référez-vous au document préparé par le CRD qui est disponible au comptoir de prêt du CRD.

Vous pourrez retrouver ce signe () dans votre grille de correction. Il signifie que la publication de votre essai est retardée ou impossible. Les raisons possiblement invoquées sont :

- Un certain nombre de corrections majeures s'imposent (syntaxe, par exemple) et le scripteur doit retourner une copie corrigée de son texte dans les cinq jours suivant la remise des copies par l'enseignant s'il souhaite être publié.

- Le texte contient trop d'erreurs (ou ne respecte pas le protocole de rédaction) et l'éditeur préfère ne pas retenir le texte pour la publication.

En plus de ce protocole de rédaction, les élèves ont eu accès, via ma page Web, à la grille d'évaluation, qui spécifie les objets qui sont évalués, de même que leur poids.

ESSAI CRITIQUE — GRILLE D'EVALUATION

DEGRES D'ATTEINTE DES ELEMENTS DE LA COMPETENCE				
OBJETS	5 Excellent	4 Bien	3 Suffisant	1 Insuffisant
Structure				
<i>Titre</i> [x1]	Il est original et donne une excellente idée de la problématique et du point de vue de l'essayiste.	Il donne une bonne idée de la problématique et laisse entrevoir le point de vue de l'essayiste.	Il ne donne qu'une idée sommaire de la problématique et/ou du point de vue de l'essayiste.	Il n'offre ni précision sur la problématique ni éclairage sur le point de vue de l'essayiste.
<i>Iconographie</i> [x1]	Elle informe directement sur le propos qui sera abordé.	Elle illustre assez bien une partie du propos développé.	Présente, mais illustre assez peu le sujet développé.	Absente.
<i>Forme de l'essai</i> [x1]	Réelle originalité dans la présentation matérielle de l'essai, laquelle sert à bon escient le propos. Le scripteur utilise une stratégie qu'il contrôle et qui favorise l'évolution logique de sa pensée et organise le propos de manière claire.	La facture est plutôt conventionnelle, mais la pensée évolue de manière fluide et logique. La stratégie adoptée permet d'accéder rapidement aux idées maîtresses.	La facture est conventionnelle. L'enchaînement des idées (stratégie) est plus ou moins logique, mais ne recèle pas de confusion majeure.	La stratégie adoptée crée de la confusion. L'enchaînement des idées est plus ou moins logique et la facture visuelle ne permet pas d'accéder rapidement aux idées maîtresses.
<i>Médiagraphie</i> [x1]	Bâtie selon les règles d'édition.	Constitution construction assez fidèles aux règles d'édition.	La présentation désordonnée et/ou références inexactes.	Absente, mal construite ou contenant de graves erreurs.
<i>Ouverture</i> [x1]	Elle est originale et propose une réelle réflexion au lecteur.	Elle est quelque peu prévisible, mais crée un lien pertinent avec le sujet.	Elle est trop prévisible et ne découle pas vraiment du sujet abordé dans l'essai.	Absente ou hors contexte.
Contenu				
<i>Problématique</i> [x1]	Elle est originale, énoncée clairement et oriente la lecture de l'essai.	Sans être originale, elle est énoncée clairement et oriente la lecture de l'essai.	Elle n'est pas originale et n'oriente pas vraiment la lecture. Son énoncé est relativement clair.	Elle est ambiguë et ne présente pas réellement l'enjeu de l'essai.
<i>Idées</i> [x5]	Les idées abordées le sont de manière explicite et sont définies avec rigueur.	Les idées abordées sont généralement bien présentées et définies clairement.	Le lecteur cherche par moments à saisir les idées qui sont plus ou moins bien présentées ou définies.	Les idées sont ardues à saisir. Celles-ci sont plaquées dans le texte sans être adéquatement définies.
<i>Illustrations</i> [x3]	Exemples précis et pertinents qui permettent au lecteur de revivre l'expérience de l'essayiste lors de la démonstration.	Nombre adéquat d'exemples pour que le lecteur saisisse les enjeux de sa démonstration.	Juste assez d'exemples pour que le lecteur puisse suivre sa démonstration.	Trop peu d'exemples pour convaincre le lecteur du bien fondé de sa démonstration.
<i>Références</i> [x1]	Il est clair que l'essayiste est bien documenté et qu'il utilise les meilleures sources possibles de manière adéquate.	L'essayiste est bien documenté et il utilise de bonnes sources de manière adéquate.	Le scripteur utilise des sources pour soutenir ses idées, mais elles sont parfois discutables et ont quelquefois tendance à se substituer au propos de l'auteur de l'essai.	Le scripteur a négligé certaines sources importantes et/ou n'a pas adéquatement cité celles-ci et/ou a fait usage à outrance de la citation et de la paraphrase.
Protocole de rédaction				
<i>Règles d'édition</i> [x1]	L'essai respecte le protocole de rédaction.	Le texte doit subir des révisions mineures qui n'entrave pas sa publication.	Le texte doit subir des révisions importantes pour pouvoir être publié.	Le texte est trop court ou trop long et ne respecte pas le protocole de rédaction.
Langue				
<i>Vocabulaire</i> [x1]	Le lexique utilisé est riche et adapté au discours tenu (littéraire).	Sans être riche, le vocabulaire est approprié au discours tenu.	Le vocabulaire est partiellement adapté à la situation de communication.	Le vocabulaire n'est pas adapté à la situation de communication.
Nombre de fautes 15% [x3]	Moins de cinq fautes : l'éditeur se charge des corrections.	Entre 6 et 10 fautes : l'éditeur se charge des corrections mineures*.	Entre 11 et 15 fautes : le scripteur doit retourner une copie corrigée (5 jours)*.	Plus de 16 fautes : le texte nécessite trop de corrections pour être publié*.

2.3. RESULTATS

Cette expérimentation dans le cadre du cours *Littérature et culture* a été à la fois intéressante et éclairante. Parmi les objectifs visés par la recherche, trois principalement ont été atteints. La formule du projet a :

- permis d'accroître l'autonomie des élèves, grâce à une double régulation (celle de l'enseignant et celle des pairs) permettant la construction de nouvelles compétences culturelles et discursives ;
- fait en sorte que la littérature est devenue un vecteur plus important de diffusion et d'interrogation des visions du monde qu'ont les artistes, les auteurs, les philosophes et autres penseurs ;
- s'est avérée une stratégie judicieuse pour l'atteinte des compétences présentées dans les devis ministériels et en regard du projet éducatif du Collège, tout en stimulant et en motivant les élèves qui ont pu choisir une œuvre et formuler eux-mêmes une problématique littéraire ou culturelle à résoudre.

C'est ce qu'a révélé un sondage effectué via Internet, à propos de la dynamique pédagogique, auprès des soixante-cinq élèves qui ont suivi ce cours. En effet :

- chez 80% des répondants, la formule du *Cahier de projet* leur a permis de bien planifier leur travail ;
- chez 100% des répondants, la libération de cours a favorisé le développement de leur autonomie ;
- chez 100% des répondants, la liberté en regard de l'œuvre à étudier pour le projet personnel et du sujet même de l'étude les a stimulés.

Ce même sondage a permis de constater que, chez tous les répondants, l'utilisation de ma page Web en regard des documents qui présentaient les étapes du projet, de même que les grilles d'évaluation qui y étaient déposées :

- a favorisé le développement de l'autonomie ;
- a éclairé la nature du travail à accomplir ;
- a favorisé un apprentissage au rythme de l'élève.

J'ai souvent fait référence à ma page Web personnelle pour dire qu'on y retrouve la définition des activités pédagogiques ou les grilles d'évaluation. C'est un moyen que j'ai choisi afin de développer l'autonomie chez mes élèves. Ceci a facilité entre autres le travail à distance et l'arrimage des activités du cours à leur horaire personnel. Depuis cette expérience, en plus des éléments déjà mentionnés, j'y dépose le plan des cours que je dispense et les échéanciers détaillés et révisés de chacun. Les élèves peuvent aussi s'en servir pour s'informer sur ma disponibilité et mon horaire de

cours, et pour communiquer avec moi. J'y ai aussi installé un babillard qui précise, au besoin, les activités de la semaine, les changements d'horaire ou d'activités, les disponibilités accrues, les échéances à venir, etc.

Mais surtout, l'indice le plus intéressant pour moi dans le cadre de cette première expérimentation a été de constater à travers ce sondage que pour l'ensemble des répondants, le projet personnel leur a permis de développer leur bagage culturel personnel.

Cela signifie que cette activité, dont ils connaissaient l'un des buts, a porté ses fruits. Enfin, j'ose le croire. Qui plus est, plusieurs commentaires que les élèves ont rédigés me permettent de comprendre que leur choix d'œuvre n'a pas été aléatoire, qu'il a été fait avec comme optique l'accroissement de leur bagage culturel. Voici un exemple parmi d'autres : « Le livre que j'avais choisi : *Le tableau du maître flamand*, m'a permis d'explorer le domaine de l'histoire de l'art. Je vous signale que je vais étudier l'histoire de l'art à l'université [...] Donc, le choix du livre et du thème m'ont permis de voir ce qu'était un peu le domaine [...] ».

Mais aussi, le fait d'assister aux présentations orales des pairs ou de pouvoir lire leurs essais était une plus value sur le plan l'accroissement du bagage culturel, comme certains élèves (8/65)¹⁵ fort conscients de cet état de fait l'ont signalé :

- « Assister aux projets des autres m'a permis d'augmenter ma culture dans des domaines pour lesquels je ne suis normalement pas intéressé. »
- « Deux des oraux m'ont ouvert les yeux sur un pan intéressant des sciences humaines (la psychologie) que moi, étudiant en science de la nature, n'a jamais eu la chance d'étudier. »
- « Grâce à la présentation sur le 11 septembre 2001, j'en ai appris beaucoup sur la politique étrangère américaine. »

En somme, les résultats dont j'ai pu prendre conscience à la fin de cette première expérience sont concluants. Le jeu en vaut la chandelle. En présentant un exemple de démarche et de structure à partir duquel les élèves ont pu ensuite proposer leur propre structure de recherche et de travail, je suis parvenu à augmenter leur degré d'autonomie sans trop les déstabiliser. Également, le choix d'une œuvre selon les goûts et intérêts des élèves a stimulé leur motivation à l'égard de la lecture et du travail à réaliser.

Cette expérience pédagogique m'a aussi offert la chance de préciser et de mieux comprendre comment les rôles de l'enseignant et de l'élève se trouvaient modifiés, comme le précise adroitement Jean Proulx au chapitre six de son ouvrage intitulé *Apprentissage par projet*. En simple, l'enseignant

¹⁵ Je n'en retiens ici que trois extraits.

devient un *accompagnateur* dans la démarche d'apprentissages des élèves. L'enjeu n'est plus seulement de présenter de la matière, mais de guider les élèves dans la découverte de celle-ci. Et l'évaluation aussi se transforme au contact de cette approche différente : l'enseignant évalue en continu ; il évalue autant la démarche des élèves que les produits finis (essais et exposés). C'est dans ce sens que j'ai élaboré les grilles.

Au bout du compte, en plus de rencontrer les objectifs définis par les devis du cours, je suis maintenant plus que jamais porté à croire qu'il importe de placer les élèves au cœur même de leur apprentissage et surtout de les sensibiliser à l'objectif visé : l'accroissement de leur bagage culturel. Dans cette optique, dès le début de la réalisation de leur projet, les élèves ont été appelés à formuler clairement par écrit quelques objectifs personnels liés au bagage culturel qu'ils comptaient acquérir. Ainsi, au cours de leur démarche d'apprentissage, ils ont cherché à rencontrer les buts qu'ils s'étaient eux-mêmes fixés à l'aube de leur projet. Idéalement, ils participeraient également à une forme de co-évaluation dans laquelle seraient pris en compte les intérêts et objectifs personnels formulés.

Ces constats étant faits, il s'agissait de voir si un transfert de cette stratégie pédagogique vers un cours qui offre moins de latitude à l'enseignant était possible.

3. SECONDE EXPERIMENTATION

Rapidement, après les succès de l'aventure dans le cours *Littérature et culture*, je me suis penché sur le transfert possible de la méthodologie utilisée et empruntée à la pédagogie du projet dans d'autres cours. Le premier transfert exécuté¹⁶ a eu lieu dès l'automne suivant et s'est fait vers le cours de *Littérature québécoise*. Ce transfert m'a paru le plus évident car les élèves présentaient le même profil : ils étaient en deuxième année de leurs études collégiales, ils avaient acquis un certain bagage de connaissances littéraires et ils ont eu dans d'autres cours l'occasion de réaliser des travaux de recherche.

Dans le cadre de ce cours, au Collège André-Grasset, la session est divisée en trois segments, chacun lié à un genre littéraire donné. Le premier est consacré au roman, le second au théâtre et le dernier à la poésie. Pour chacun des deux premiers blocs, les enseignants du département ont choisi d'imposer la lecture de deux œuvres *obligatoires* : deux romans et deux pièces de théâtre. Pour ce qui est de la poésie, on se sert plutôt de morceaux choisis pris à même l'anthologie qui sert de livre de référence.

Au contraire du cours *Littérature et culture* que j'étais le seul à dispenser, le cours de *Littérature québécoise* est généralement donné par cinq, six ou sept enseignants différents à la session d'automne ; à l'automne 2006, nous étions six. Comme notre PIÉA stipule que pour un cours donné par plusieurs enseignants à la fois il doit y avoir un plan de cours commun, la possibilité pour moi de modifier la méthodologie déjà prévue pour ce cours en département était pour le moins restreinte. J'ai donc été contraint d'appliquer une forme de transfert de l'approche pour une petite partie du cours seulement. Ainsi, plutôt que d'opter pour une *activité de session* comme c'était le cas lors de la première expérimentation, celle-ci serait de moindre envergure en regard du temps. Ce serait *une activité parmi d'autres*, ce qui, au plan de cours figurerait sous la rubrique « Tests et ateliers ». Cette partie de l'évaluation, de par son intitulé qui laisse place à l'interprétation, est à la fois englobante et ouverte à une panoplie d'activités pédagogiques de formes et de natures diverses. Malgré que l'activité se déroulerait sur une période de temps plus courte¹⁷ et que son poids dans l'évaluation serait moindre¹⁸, les mêmes buts seraient visés : autonomisation des élèves dans leur démarche d'apprentissage, acquisition d'un bagage culturel et augmentation de la motivation par l'intermédiaire de la dynamique pédagogique adoptée.

¹⁶ Premier car, depuis, il y en a eu un deuxième, vers le cours *Littérature et imaginaire*.

¹⁷ Il y aurait en fait deux activités, deux *Dossiers d'analyse*, chacune se déroulant sur dans un laps de temps de deux semaines (plutôt que huit dans la première expérimentation).

¹⁸ Comme les « Tests et ateliers » ne comptent que pour 15% de la note finale, ce qui ne saurait rendre justice à un projet de session (60% de la note finale du cours était consacrée à la réalisation du projet dans le cas de la première expérimentation) et au travail effectué par les élèves, chaque *Dossier d'analyse* vaudrait 7,5% des 15% alloués pour les « Tests et ateliers ».

3.1. DEFINITION DE L'ACTIVITE ET DEMONSTRATION

Ainsi, j'ai proposé un choix d'œuvres romanesques et dramatiques aux élèves — quatre œuvres pour chacun des genres mentionnés — lors de chacun des segments de la session et de n'imposer qu'un roman et une pièce. Au tout début de la session, en août, j'ai présenté le roman obligatoire. Dans le cas présent, il s'agissait du *Survenant* de Germaine Guèvremont. Question de donner l'erre d'aller nécessaire aux projets en équipe qui suivraient, j'ai illustré le travail à faire, comme c'était le cas pour les six premières semaines du cours *Littérature et culture* (mais en moins de temps, soit en trois cours). Ainsi, pour *Le Survenant*, j'ai fait une recherche en classe, lors du premier des trois cours consacrés à la démonstration, dans Internet et des banques de données, puis en bibliothèque pour trouver des articles de revues spécialisées en regard des sujets suivants :

- Biographie de l'auteur(e)
- Autres œuvres publiées
- Contexte de publication du roman
- Réception du publique et de la critique
- Thématiques
- Étude formelle : narration, progression du récit
- Description des personnages

Ensuite, lors du cours suivant, j'ai rédigé avec eux, en classe, un *Dossier d'analyse* dont le squelette avait été préparé auparavant et rendu disponible sur ma page Web (voir page suivante). Le *Dossier* complété a été placé sur ma page Web pour que les élèves puissent le consulter à leur guise. Il en serait de même pour leurs *Dossiers* à eux.

Une fois ce travail complété, au troisième et dernier cours, j'ai procédé à l'étude en classe de l'œuvre selon les informations trouvées pour chacune des rubriques du *Dossier d'analyse*. En somme, j'ai fait seul un travail de recherche et une présentation comme ce qu'ils auraient à faire en équipe. Quand l'étude du genre narratif serait terminée, je reprendrais la même démarche pour le théâtre, en octobre.

Ce qui a été grandement profitable dans cette manière de faire, c'est que les élèves ont pu, durant les six heures que j'ai consacrées à la démonstration, intervenir et poser des questions au fur et à mesure que j'avançais dans ma démonstration. Ils ont aussi apprivoisé les divers médias de recherche d'information et ont vu comment structurer l'information pour ensuite procéder à une présentation devant les pairs qui soit cohérente et claire.

3.2. REALISATION DU PROJET

En même temps que j'exposais la démarche à suivre, mes élèves ont eu à faire une recherche sur l'un des titres suivants : *Prochain épisode*, *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*, *Le Vieux Chagrin* et *Nikolski*. Dès le début de la session, ils ont été informés des titres parmi lesquels ils devraient choisir l'œuvre à étudier pour le *Dossier d'analyse* et ont dû m'indiquer leur sélection le plus rapidement possible.

Par la suite, les élèves ont eu à constituer un *Dossier d'analyse*, à partir duquel ils ont fait une présentation orale. Le dossier comprend trois parties.

RUBRIQUES DU DOSSIER D'ANALYSE

A. Informations générales

1. Biographie de l'auteur(e)
2. Bibliographie de l'auteur(e)
3. Contexte de production
4. Contexte de réception de l'oeuvre

B. Analyse de l'oeuvre

1. Analyse du titre
2. Résumé, le plus complet possible, de l'oeuvre étudiée
3. Temporalité
4. Lieux décrits (peut également être liée au résumé de l'intrigue)
5. Principaux personnages
6. Structure de l'oeuvre
 - 6.1 Genre narratif
 - 6.2 Genre dramatique
7. Thèmes dominants

C. Vers la dissertation critique

1. Passage significatif
2. Sujet de dissertation et tableau synthèse
3. Ouverture

Les deux premières concernent l'œuvre (*cf.* expérience précédente) ; la troisième concerne la dissertation critique.

3.2.1 L'œuvre à analyser

Une fois les sélections d'œuvres faites par les élèves et les équipes formées, il a fallu remplir le *Dossier*. D'abord, les équipes se sont rencontrées, à la quatrième semaine de cours¹⁹ (soit une fois l'œuvre lue et mon travail de présentation terminé) pour décider de la meilleure marche à suivre selon eux afin de pouvoir présenter adéquatement, à l'oral et à l'écrit, le résultat de leur démarche de recherche. Ainsi, des équipes ont opté pour diviser le travail à faire entre équipiers, chacun devant faire une recherche pour un aspect donné parmi ceux présentés précédemment ; alors que d'autres ont décidé de faire une recherche individuelle sur tous les aspects et de mettre ensuite en commun le fruit de leurs trouvailles. Peu importe la méthode privilégiée, ils ne seraient évalués de manière sommative que sur les produits finis (présentation orale et dossier écrit). Par contre, chaque équipe a dû se présenter lors de la semaine suivante à une rencontre de « guidage » où les équipiers m'ont exposé le travail fait et ce qu'il restait à faire et où j'ai pu, surtout, commenter le travail, l'information recueillie et rectifier le tir au besoin. Lors des deux périodes de cours de la sixième semaine du calendrier scolaire²⁰, les équipes ont procédé à la présentation orale de l'œuvre sur laquelle ils ont travaillé. Ces présentations orales, au nombre de deux par période de cours, se sont déroulées selon la formule des tables rondes, qui est, à mon avis, plus conviviale et se prêtait davantage aux échanges entre pairs une fois les présentations terminées. L'ordre des présentations était déterminé en fonction de l'année de publication des œuvres étudiées, en ordre chronologique. En plus, le jour de leur présentation, les élèves devaient me remettre une copie papier et une autre électronique de leur *Dossier d'analyse* dûment complété.

3.2.2 Préparation à l'ÉUF

Dans la section consacrée au travail à faire dans ce cours en vue de se préparer à la dissertation critique et, ultimement à l'ÉUF, les élèves ont dû déterminer un passage significatif de l'œuvre qu'ils ont étudiée, extrait qu'ils jugeaient pertinent pour le travail de dissertation critique, pour lequel ils devaient formuler un sujet de dissertation à la manière du MELS²¹ et en regard duquel ils présentaient un tableau synthèse des principaux arguments qui permettaient de défendre des positions critiques, autant favorables que défavorables. L'équipe jouait donc un rôle similaire à celui que jouent ceux qui ont à proposer des sujets pour l'ÉUF... et à celui de l'enseignant qui doit construire ses évaluations. Pour cette rubrique du *Dossier d'analyse*, l'équipe devait nécessairement, lors de la présentation orale, fournir l'extrait sélectionné et son tableau synthèse aux confrères de classe (souvent, Power Point est utilisé à cette fin) et justifier son choix par des critères précis. Quant à elle, l'ouverture est un

¹⁹ Dans le cas du roman. C'était à la neuvième semaine pour le théâtre.

²⁰ La onzième dans le cas du théâtre.

²¹ Les élèves sont informés à ce moment du fait qu'ils peuvent consulter le site web du MELS, sous la rubrique Épreuves uniformes pour y trouver des sujets des années antérieures dont ils ont la possibilité de s'inspirer pour leur propre démarche.

exercice qui exigeait de la part des élèves de tisser des liens avec d'autres œuvres littéraires, d'autres auteurs qui partagent des parentés thématiques ou stylistiques, d'autres œuvres d'art. C'est pour moi une porte d'entrée sur le bagage culturel existant chez eux et dont ils viennent de se servir, ou pour confirmer qu'ils ont développé ce bagage... un peu.

Les élèves étaient évalués et sur leur présentation orale *individuellement* et sur le dossier écrit *en tant qu'équipe*. Il est à noter que les élèves ont été informés des critères d'évaluation au moment où l'activité fut lancée, qu'ils ont eu accès aux grilles en tout temps via ma page Web. Soit dit en passant, les *Dossiers d'analyse*, dans la dynamique actuelle de mon cours, ne comptaient peut-être que pour 7,5 % de la note finale, mais pour combien plus (enfin c'est ce qu'eux m'ont dit) en regard du bagage culturel que les élèves ont acquis ! Les outils développés à ces fins consistaient en des grilles à échelles descriptives :

Grille d'évaluation de la présentation orale

OBJET	DEGRÉ D'ATTEINTE			
	Très bien 5	Bien 4	Suffisant 3	Insuffisant 1
Contact avec l'auditoire	L'élève capte aisément l'attention de l'auditoire	L'élève capte assez bien l'attention de l'auditoire	L'élève capte minimalement l'attention de l'auditoire	L'élève perd l'attention de l'auditoire
Qualité des informations	L'élève présente des informations toujours complètes et précises	L'élève présente des informations plutôt complètes et précises	L'élève présente des informations incomplètes et/ou imprécises	L'élève crée de la mésinformation
Voix : débit, volume	L'élève parle toujours clairement (volume et débit adéquats)	L'élève parle clairement (volume et débit généralement adéquats)	L'élève parle plus ou moins clairement (volume trop faible et/ou débit trop rapide)	L'élève ne parle pas clairement (volume et débit inadéquats)
Qualité de la langue	L'élève fait très peu d'erreurs de langue	L'élève fait peu d'erreurs de langue	L'élève fait passablement d'erreurs de langue	L'élève fait beaucoup d'erreurs de langue

L'élève absent lors de la présentation orale se voit attribué la note zéro (0).

Grille d'évaluation du Dossier écrit

OBJET	DEGRÉ D'ATTEINTE			
	Très bien 5	Bien 4	Suffisant 3	Insuffisant 1
Qualité des informations	Le dossier de l'équipe présente des informations toujours complètes et précises	Le dossier de l'équipe présente des informations plutôt complètes et précises	Le dossier de l'équipe présente des informations incomplètes et/ou imprécises	Le dossier de l'équipe crée de la mésinformation
Organisation des informations	L'information est logique et facile à consulter	L'information est plutôt logique et plutôt facile à consulter	L'information est plus ou moins logique et plus ou moins facile à consulter	L'information est désorganisée et difficile à consulter
Qualité de la langue	Le dossier contient très peu d'erreurs de langue (moins de 5)	Le dossier contient peu d'erreurs de langue (entre 6 et 10)	Le dossier contient passablement d'erreurs de langue (entre 11 et 15)	Le dossier contient beaucoup d'erreurs de langue (plus de 16)

Un dossier écrit non remis ou remis en retard entraîne, pour toute l'équipe, la note de zéro (0).

3.3. RESULTATS

Au terme de la session qui a servi de banc d'essai à cette nouvelle dynamique, j'ai soumis les élèves à un questionnaire portant sur le contenu du cours, les activités proposées et les lectures. Bien que j'avais eu en cours de session quelques commentaires, tous positifs, sur la stratégie adoptée, celle de laisser choisir une œuvre romanesque et une œuvre dramaturgique par les élèves, le sondage a établi que la très grande majorité des élèves (soit 94 répondants sur les 103 élèves de mes classes soumis au sondage) avaient apprécié qu'on leur donne le choix d'une lecture, mais surtout que l'interprétation et l'étude qui avait suivi n'était plus le seul territoire de l'enseignant, tel que l'ont formulé par écrit ou verbalement des élèves. Ils ont apprécié pouvoir proposer leur vision de l'œuvre choisie (98 sur 103), ont aimé entendre les présentations de leurs pairs (84 sur 103²²) et ont trouvé que la démarche de présentation orale de l'analyse, suivie du dépôt d'un document écrit préparé par les équipes, les rendait davantage confiant en regard de l'avenir... dans leur cas en regard de l'ÉUF (65 sur 103), lors de laquelle ils auraient à faire face à divers textes littéraires dont les chances étaient fort bonnes pour qu'ils ne les aient jamais lues.

Et depuis, l'expérience a été répétée à deux reprises, lors des sessions d'automne 2006 et d'automne 2007. Le nombre d'œuvres au choix a augmenté : de quatre par genre, il est passé à huit afin d'accroître l'éventail de l'offre. Ceci permet un meilleur survol de la littérature québécoise. Mais cela prend du temps. Plus de temps ! Qu'il faut être prêt à consacrer à une telle activité. Puisque chaque œuvre donne lieu à une présentation en équipe, qu'il ne peut y avoir plus de deux présentations par cours de 120 minutes, il faut donc prévoir deux semaines de cours pour les présentations orales ! Il faut savoir que ce temps n'est en rien perdu.

La stratégie des *Dossiers d'analyse* porte ses fruits. Au lieu de recevoir une série d'informations historique, politique, biographique et littéraire de la part de l'enseignant sous forme de cours magistral, les élèves partent d'eux-mêmes à la recherche de ces données en ayant comme point de départ choisi une œuvre qui les intéressait. Avec l'aide de l'enseignant, ils structurent l'information qu'ils jugent essentielle et pertinente pour l'étude de leur œuvre et de la littérature québécoise dans son ensemble. Ils s'assurent également de bien la diffuser pour que leurs pairs puissent avoir un éclairage précis sur une œuvre ou une période historique sur laquelle ils n'auront pas travaillé. De cela découle également que la connaissance des œuvres en profondeur leur permet d'établir des liens avec d'autres œuvres parce qu'ils voient des parentés stylistiques, thématiques, structurales, historiques, etc.

²² Parmi les remarques négatives formulées, il faut souligner la suivante : «La vitesse de certaines présentations ne permettait pas de bien suivre le contenu exposé. Heureusement qu'il y avait les dossiers écrit sur le Web !»

En bout de parcours, je propose à mes élèves, comme le font mes collègues du département de français, un *Examen de culture*. Celui-ci touche à tout le bagage théorique vu en classe : l'histoire littéraire, artistique et sociale du Québec, l'évolution des différents genres littéraires, les œuvres au programme, etc. Dans cette épreuve de cinquante questions à choix multiples, il est bien entendu question de fouiner à même les recherches des élèves et d'y puiser la matière à créer le questionnaire. Il s'agit là pour l'enseignant de vérifier si la matière recherchée dans le cadre de l'activité *Dossier d'analyse* et diffusée lors des tables rondes et sur ma page Web a été assimilée !

CONCLUSION

Au départ de ce projet PREP, il y avait donc une interrogation sur l'acquisition d'un bagage culturel chez mes élèves. Il y avait également un questionnement sur leur motivation à l'égard du travail à faire pour acquérir ce bagage. Et le point de jonction de ces deux aspects m'a amené à formuler ma pensée ainsi : La motivation scolaire peut-elle prendre racine dans le développement de l'autonomie de l'élève ?

Ces questions, elles me sont venues de la réalité des élèves d'aujourd'hui. Car, en effet, le primaire et le secondaire sont présentement au cœur d'une réforme, bien qu'elle soit critiquée, qui modifie sensiblement la dynamique pédagogique, autant en regard du rôle de l'enseignant que de celui de l'élève. L'implantation progressive de la pédagogie du projet est au centre de cette « révolution » en regard de notre façon de voir et de concevoir les apprentissages et les stratégies d'enseignement. Déjà, des cohortes d'élèves arrivent au collégial en ayant été sensibilisées à cette approche ou formées selon ses principes. Sommes-nous aptes, dans les Collèges et dans le réseau, à faire face à cette mouvance ?

L'expérience ici menée me porte à croire que la réponse à cette question est : oui ! Déjà l'approche programme permet l'élaboration de projets fort intéressants à travers, entre autres, les épreuves synthèse. Mais les disciplines elles-mêmes peuvent trouver une force nouvelle, un intérêt renouvelé pour leurs contenus, et augmenter l'état motivationnel des élèves en proposant des activités qui sont basées sur la pédagogie du projet.

Pour ma part, je dois dire que le virage entrepris a suscité un engouement chez mes élèves. Les nombreux commentaires positifs que j'ai lus ou entendus de leur part, notamment à l'égard de l'accroissement de leur liberté en matière d'œuvres au choix ou en regard des travaux à réaliser, m'ont démontré que les objectifs et retombées visés à l'aube de cette recherche avaient été majoritairement atteints, et que les changements méthodologiques encourus stimulaient les élèves qui se sentaient davantage impliqués dans leurs apprentissages.

De manière globale, sur le plan des objectifs atteints, je dirai que les activités proposées :

- ont aidé à développer l'autonomie des élèves ;
- ont permis à la littérature de devenir un vecteur plus important de diffusion et d'interrogation des visions du monde qu'ont les auteurs à travers leur art ;
- se sont avérées judicieuses afin de stimuler les élèves à s'investir volontairement et de manière conscientisée dans leurs apprentissages.

En ce qui a trait aux résultats de chacune des expérimentations, je retiendrai principalement que :

- dans le cadre du cours *Littérature et culture*, il m'a été permis de comprendre que la latitude accordée aux élèves en regard des œuvres à choisir et des sujets de travaux a été un facteur important de motivation ;
- en *Littérature québécoise*, l'activité a permis aux élèves d'enrichir leur bagage culturel à propos d'un auteur, d'une œuvre et d'une période de la vie culturelle du Québec, en plus de les préparer à la dissertation critique et à l'ÉUF, puisque l'activité leur demande d'élaborer des sujets de dissertation critique qu'ils apprennent non seulement à formuler, mais surtout à analyser ;
- dans ces deux cours, la méthodologie employée a favorisé le développement de leur autonomie.

Je l'ai annoncé dès l'introduction, la recherche initiale était trop ambitieuse. Il aurait fallu que l'approche par projet soit déjà existante afin que je puisse, dans le cadre de ce rapport, en faire une analyse et une évaluation en bonne et due forme. Cependant, les divers sondages auprès des élèves ont confirmé que nos intuitions de départ se sont avérées. J'en rappelle ici quelques-unes :

- l'utilisation de la page Web de l'enseignant a permis aux élèves d'être davantage autonomes dans leurs activités d'apprentissages ;
- le fait de leur laisser amplement de latitude dans le choix d'une œuvre à étudier a été un facteur de motivation important ;
- les activités proposées (le colloque et l'essai dans le cadre du cours *Littérature et culture*, et le *Dossier d'analyse* dans celui de *Littérature québécoise*) leur ont permis de développer leurs connaissances sur des sujets qu'ils ont eux-mêmes recherchés et pour lesquels ils ont organisé l'information en vue de la diffuser auprès de leurs pairs.

Au sujet de la motivation, je me dois d'avouer que je me pose aujourd'hui certaines questions qui débordent du cadre propre de cette recherche. Je me demande entre autres si la motivation de mes élèves ne s'est pas trouvée augmentée presque naturellement, si je puis dire, au cours de la période qui couvre cette recherche à cause du simple changement dans la dynamique pédagogique et dans les méthodes utilisées ? Eux qui étaient au courant du fait qu'ils participaient à une expérimentation sur l'apprentissage par projet lié à l'accroissement du bagage culturel et à la motivation et qui, surtout, me voyaient passionné par le travail de développement d'outils pédagogiques, ont-ils été stimulés par mon propre enthousiasme ? Est-ce là un bel exemple de l'*Effet Hawthorne*²³ ? Reste que l'enseignant

²³ À ce sujet, on pourra consulter le livre suivant : DE LANDTSHEER, Gilbert, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin/Bourrellier, 1982, 452 p.

motivé à voir ses élèves réussir risque fort d'induire chez eux le même sentiment de *motivation* face aux apprentissages à réaliser.

ANNEXE I : QUESTIONNAIRE PREPARATOIRE AU SEMINAIRE SUR *AMERICAN PSYCHO*

1. L'édition américaine, chez *Vintage Contemporaries*, contient ce paragraphe, qui ouvre le roman :
This is a work of fiction. All of the characters, incidents, and dialogue, except for incidental references to public figures, products, or services, are imaginary and are not intended to refer to any living persons or to disparage any company's product or services.
Pourquoi cet avertissement au lecteur sur le caractère fictif de l'œuvre n'apparaît-il pas dans l'édition française, au *Seuil* dans la collection *Points* ?
2. Les trois citations en exergue : Dostoïevsky, Miss Manners et Talking Heads, ont-elles le même poids, la même importance ? Qu'ont-elles comme incidence sur la lecture ?
3. Le roman se termine sur la description d'une icône lumineuse. Au lieu d'y lire « SORTIE » comme le lecteur est en droit de s'attendre, le narrateur y voit : « SANS ISSUE ». Peut-on voir là le signe que Patrick Bateman n'échappera pas à la justice ? La morale, au sens philosophique du terme, est-elle sauvée ?
4. Comme le laisse entendre Umberto Eco dans *Lector in fabula* en page 98, peut-on voir dans le titre des chapitres le thème très synthétique de chacun d'eux ? Comment peut-on interpréter certains titres en regard de l'action que contient leur chapitre intitulé ? Donnez au moins trois exemples.
5. D'après vous, pourquoi la musique (Talking Heads, Whitney Houston, Kenny G, etc.) est-elle omniprésente ?
6. Tout est question d'image dans ce roman où, en apparence, le côté superficiel l'emporte sur la profondeur. Explicitez l'obsession des « marques », chez le narrateur et faites référence au style de l'auteur.
7. Dans *Vanity Fair*, Norman Mailer (écrivain américain) disait du style d'Ellis et surtout de ce livre que c'est « le premier roman à oser aborder des thèmes tout aussi sérieux que dostoïevskiens depuis des années ». Commentez sur le rapprochement avec Dostoïevsky, auteur de *Crime et châtiment* et des *Frères Karamazov*.
8. Selon vous, pourquoi ce roman a-t-il été porté à l'écran ? Le texte écrit choque-t-il plus que les images filmiques ?
9. Patrick Bateman laisse régulièrement tomber des indices de ses activités nocturnes, comme au chapitre intitulé *Au Nell's* (p.262) : « Je vais prendre un J&B on the rocks, et un couteau de boucher, ou un truc coupant, ce que vous pourrez trouver dans la cuisine. Les filles ? » Pourquoi dans ces cas, personne ne porte attention à ses propos ? Référez-vous à d'autres passages du texte.
10. Dans le même chapitre, un échange déroutant autour du nom des planètes de notre système solaire laisse planer une étrange impression sur l'éducation de ces jeunes gens (Bateman a 26-27 ans et a fréquenté un très bon collège de la côte est des É.-U.). Peut-on voir là une critique sociale fondée ?

ANNEXE II : CAHIER DE PROJET

Littérature et culture 601-JPL-AG

IDENTIFICATION

Nom de l'étudiant(e) :

Coordonnées (courriel et téléphone) :

INFORMATIONS DE BASE

Titre du roman retenu :

Édition :

Année de publication :

Nom de son auteur :

Nationalité :

Cadre socioculturel de la fiction (si différent de la nationalité de l'auteur) :

Catégorie stylistique (polar, autofiction, science-fiction, fantasy, etc.) :

RÉSUMÉ DE L'ŒUVRE

(Environ 100 mots)

PROJET ET SUJET

Titre (de travail) du projet :

Énoncé de la problématique retenue (sujet) pour l'étude :
(Environ 100 mots)

Méthodologie envisagée :
(Description)

MÉDIAGRAPHIE

Articles de journaux (critiques) :

-
-
-
-
-

Sites Web sur l'auteur, le livre ou le sujet traité :

-
-
-
-
-

Ouvrages de références théoriques sur la méthodologie ou le sujet traité :

-
-
-
-
-

Autres sources d'informations pertinentes (film, documentaire, télévision, autres...) :

CALENDRIER DE L'ÉVOLUTION DES TRAVAUX

Semaine 7 – :

Semaine 8 – :

Semaine 9 – :

Semaine 10 – :

Semaine 11 – :

Semaine 12 – :

Semaine 13 – :

Semaine 14 – :

Semaine 15 – :

Semaine 16 – :

VERDICT

- Le projet est approuvé tel quel
- Le projet nécessite des modifications
- Le projet est refusé

COMMENTAIRES

CONFIRMATION

Signature de l'étudiant(e) :

Signature de l'enseignant superviseur :

Date :

ANNEXE III : DOSSIER D'ANALYSE ROMANS

A. Informations générales

1. Biographie de l'auteur(e)
Résumé succinct des grandes étapes de la vie et, surtout, de la carrière de l'écrivain.
 2. Bibliographie de l'auteur(e)
 - 2.1 Nominations chronologiques des autres œuvres publiées (s'il y a lieu) par l'auteur
 - 2.2 Très courtes synthèses de quelques œuvres qui vous semblent marquantes (max. de 3)
 3. Contexte de production
Présentation de l'époque dans laquelle s'inscrit historiquement, socialement ou politiquement l'œuvre étudiée.
 4. Contexte de réception de l'œuvre
Comment a-t-elle été reçue par...
 - 4.1 La critique ?
 - 4.2 Le public ?
 - 4.3 Les prix ?
 - 4.3 Suites à venir (film, série télé, suite, etc.)
-

B. Analyse de l'œuvre

1. Analyse du titre
 - 1.1 Signification littérale (thématique)
 - 1.2 Signification symbolique (ou métaphorique)
2. Résumé, le plus complet possible, de l'œuvre étudiée
Mise en relief des grandes lignes de la trame narrative du roman, en se concentrant sur les plus importantes péripéties ou l'aspect psychologique mis en œuvre par l'intermédiaire des personnages de l'histoire racontée. Il faut donc mettre l'accent sur l'évolution des personnages, en lien avec le déploiement des thèmes majeurs de l'œuvre.
3. Temporalité
 - 3.1 Chronologie de l'histoire (*peut être liée au résumé de l'intrigue*)
 - 3.1.1 Progression classique (*mise en route, développement, résolution*)
 - 3.1.2 Progression à rebours
 - 3.1.3 Présence d'analepse(s) (*retour en arrière*)
 - 3.1.4 Présence de prolepse(s) (*projection*)
 - 3.2 Durée de l'action
4. Lieu(x) décrits (*peut également être liée au résumé de l'intrigue*)
 - 4.1 Où se déroule principalement l'action
 - 4.2 Évoqué(s) (*par exemple, par le souvenir ou la mémoire*) ou nommé(s)
 - 4.3 Espaces symboliques (le livre, ceux de l'enfermement ou de l'ouverture, etc.)
5. Principaux personnages
Ils devraient être explicitement présentés avec le résumé ou faire l'objet d'une analyse en relative profondeur après coup.
 - 5.1 Description physique et psychologique
 - 5.2 Cadre relationnel
 - 5.3 But, motivation ou quête
6. Structure de l'œuvre
 - 6.1 Divisions
Effet de la segmentation retenue par l'auteur sur la lecture et la compréhension de l'œuvre.
 - 6.1.1 Parties
 - 6.1.2 Chapitres
 - 6.1.3 Autres (*prologue, avant-propos, avertissement, etc.*)
 - 6.2 Narration

6.2.1 Types de narrateur

Apport à la dynamique et à la compréhension de l'œuvre du type de narrateur employé.

6.2.1.1 Autodiégétique (personnage-« héros »)

6.2.1.2 Hétérodiégétique (omniscient)

6.2.1.3 Homodiégétique (témoin)

6.2.2 Modes discursifs postmodernes

6.2.2.1 Ironie

6.2.2.2 Intertextualité

6.2.2.3 Citation

6.2.2.4 Interdisciplinarité

6.2.2.5 Mélange des genres

6.2.2.6 Etc.

7. Thèmes dominants

Rappel (puisque le résumé en a probablement fait état sommairement) des sujets qui témoignent des préoccupations de l'auteur et dont il traite à travers les péripéties, les échanges et les pensées de ses personnages.

7.1 Nomination (entre 3 et 5)

7.2 Présentation brève de l'impact et de la dynamique

C. Vers la dissertation critique

1. Passage significatif

Court extrait qui met en lumière certains aspects (thématique, action, psychologie) présentés lors de l'analyse et la valeur de l'œuvre étudiée, et qui serait intéressant pour que l'on porte un commentaire critique sur lui.

☞ Note : vous devez fournir l'extrait retenu à vos collègues (projection en classe ou 1 copie papier pour 2 personnes)

2. Sujet de dissertation et plan argumentatif

2.1 Énoncé critique formulé en regard de l'extrait choisi

2.2 Tableau de convergences et de divergences en regard de la consigne retenue

☞ Note : vous devez être en mesure de présenter visuellement (projection ou papier) votre tableau à vos collègues

3. Ouverture

- Pourquoi devrait-on lire cette œuvre ? Portée sociale, actualité...
- Pourquoi a-t-elle marqué l'imaginaire québécois/international ?
- Tient-on là un « classique » ?
- Existe-t-il une parenté thématique, formelle ou de récit avec d'autres œuvres contemporaines d'ici ou d'ailleurs, avec d'autres arts (cinéma, peinture, etc.) qui soit intéressante ?

ANNEXE IV : DOSSIER D'ANALYSE THEATRE

A. Informations générales

1. Biographie de l'auteur(e)
Résumé succinct des grandes étapes de la vie et, surtout, de la carrière de l'écrivain.
 2. Bibliographie de l'auteur(e)
 - 2.1 Nominations chronologiques des autres œuvres publiées (s'il y a lieu) par l'auteur
 - 2.2 Très courtes synthèses de quelques œuvres qui vous semblent marquantes (maximum de 3)
 3. Contexte de production
Présentation de l'époque dans laquelle s'inscrit historiquement, socialement ou politiquement l'œuvre étudiée.
 4. Contexte de réception de l'œuvre
Comment a-t-elle été reçue par...
 - 4.1 La critique ?
 - 4.2 Le public ?
 - 4.3 Les prix ?
 - 4.3 Suites à venir (film, série télé, *sequel* romanesque, etc.)
-

B. Analyse de l'œuvre

1. Analyse du titre
 - 1.1 Signification littérale (thématique)
 - 1.2 Signification symbolique (ou métaphorique)
2. Résumé, le plus « complet » possible, de l'œuvre étudiée
Mise en relief des grandes lignes de la trame narrative du roman, en se concentrant sur les plus importantes péripéties ou l'aspect psychologique mis en œuvre par l'intermédiaire des personnages de l'histoire racontée. Il faut donc mettre l'accent sur l'évolution des personnages, en lien avec le déploiement des thèmes majeurs de l'œuvre.
3. Temporalité
 - 3.1 Chronologie de l'histoire (*peut être liée au résumé de l'intrigue*)
 - 3.1.1 Progression classique (*mise en route, développement, résolution*)
 - 3.1.2 Progression à rebours
 - 3.1.3 Présence d'analepse(s) (*retour en arrière*)
 - 3.1.4 Présence de prolepse(s) (*projection*)
 - 3.2 Durée de l'action
4. Lieu(x) décrits (*peut également être liée au résumé de l'intrigue*)
 - 4.1 Où se déroule principalement l'action
 - 4.2 Évoqué(s) (*par exemple, par le souvenir ou la mémoire*) ou nommé(s)
 - 4.3 Espaces symboliques (le livre, ceux de l'enfermement ou de l'ouverture, etc.)
5. Principaux personnages
Ils devraient être explicitement présentés avec le résumé ou faire l'objet d'une analyse en relative profondeur après coup.
 - 5.1 Description physique et psychologique
 - 5.2 Cadre relationnel
 - 5.3 But, motivation ou quête
6. Structure de l'œuvre
 - 6.1 Divisions
Effet de la segmentation retenue par l'auteur sur la lecture et la compréhension de l'œuvre.
 - 6.1.1 Parties, tableaux, ...
 - 6.1.2 Actes, scènes, ...
 - 6.1.3 Autres (*prologue, avant-propos, avertissement, etc.*)
 - 6.2 Composantes du texte dramatique (*Référez-vous au Guide d'écriture et des genres littéraires*)

- 6.2.1 Didascalies
 - 6.2.1.1 Indications de mise en scène (déplacement, décor, accessoires, ...)
 - 6.2.1.2 Indications d'interprétation (pour les acteurs : mimique, ton, âge du personnage, ...)
 - 6.2.1.3 Informations contextuelles (lieu, temps, costumes, ...)
- 6.2.2 Échanges
 - 6.2.2.1 Dialogue
 - 6.2.2.2 Monologue
- 6.2.3 Spécificité des échanges
 - 6.2.3.1 Soliloque
 - 6.2.3.2 Tirade
 - 6.2.3.3 Aparté
 - 6.2.3.4 Récit
 - 6.2.3.5 Etc.
- 6.2.4 Modes discursifs particuliers (souvent liés aux codes postmodernes)
 - 6.2.4.1 Interdisciplinarité
 - 6.2.4.2 Intertextualité
 - 6.2.4.3 Citation
 - 6.2.4.4 Mise en abyme
 - 6.2.4.5 Etc.
- 6.2.5 Types esthétiques
 - 6.2.5.1 Comédie
 - 6.2.5.2 Tragédie
 - 6.2.5.3 Drame
 - 6.2.5.4 Mélodrame
 - 6.2.5.5 Burlesque
 - 6.2.5.6 Théâtre de l'image
 - 6.2.5.7 Théâtre de marionnette
 - 6.2.5.8 Etc.

7. Thèmes dominants

Rappel (puisque le résumé en a probablement fait état sommairement) des sujets qui témoignent des préoccupations de l'auteur et dont il traite à travers les péripéties, les échanges et les pensées de ses personnages.

- 7.1 Nomination (entre 3 et 5)
- 7.2 Présentation brève de l'impact et de la dynamique

C. Vers la dissertation critique

1. Passage significatif

Court extrait qui met en lumière certains aspects (thématique, action, psychologie) présentés lors de l'analyse et la valeur de l'œuvre étudiée, et qui serait intéressant pour que l'on porte un commentaire critique sur lui.

☞ Note : vous devez fournir l'extrait retenu à vos collègues (projection en classe ou 1 copie papier pour 2 personnes)

2. Sujet de dissertation et plan argumentatif

2.1 Énoncé critique formulé en regard de l'extrait choisi

2.2 Tableau de convergences et de divergences en regard de la consigne retenue

☞ Note : vous devez être en mesure de présenter visuellement (projection ou papier) votre tableau à vos collègues

3. Ouverture

- Pourquoi devrait-on lire cette œuvre ? Portée sociale, actualité...
- Pourquoi a-t-elle marqué l'imaginaire québécois/international ?
- Tient-on là un « classique » ?
- Existe-t-il une parenté thématique, formelle ou de récit avec d'autres œuvres contemporaines d'ici ou d'ailleurs, avec d'autres arts (cinéma, peinture, etc.) qui soit intéressante ?

MÉDIAGRAPHIE

AYLWIN, Ulric, *Petit guide pédagogique*, Montréal, AQPC, 2000, 102 p.

BARIL, André et Florian PELOQUIN, *Portrait de la culture générale des nouveaux élèves* : http://www.cdc.qc.ca/parea/728720_peloquin_Baril_PAREA_2002.pdf

COLLEGE ANDRE-GRASSET (Site Web) : www.grasset.qc.ca

COTE, Héloïse, « Entre culture et esthétique : réflexion sur le rôle de l'enseignement de la littérature dans la formation culturelle des élèves », *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 2, Hiver 2005, p. 39-44.

DE LANDTSHEER, Gilbert, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin/Bourrelrier, 1982, 452 p.

DOYON, Cyril et David LEGRIS-JUNEAU, *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Laval, Beauchemin, 1991, 122 p.

GARDNER, Howard, *Multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1993, 300 p.

GOHIER, Christiane, « Quand cultiver signifie relier pour faire sens », *Vie pédagogique*, n° 137, Novembre-Décembre 2005, p. 26-28.

JOUBERT, Lucie, « La culture ne s'enseigne pas », *Spirale*, n° 200, Janvier-Février 2005, p. 68.

LAFLAMME, Steve, « Lire ? Pourquoi faire ? », *Québec français*, n° 135, Automne 2004, p. 34-37.

Leroux, Julie Lyne et Nathalie Bigras, *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe (PERFORMA), 2003, 175 p.

MIDLINK MAGAZINE (Grilles à échelles descriptives ou rubrics) : <http://www.ncsu.edu/midlink/>

MOISAN, Clément, *Le phénomène de la littérature*, Montréal, l'Hexagone, 1996, p.19.

MORIN, Edgar, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil (Points 109), 1973, 246 p.

MORIN, Edgar, *La complexité humaine*, Paris, Flammarion, 1994, 380 p.

PAGE, Mélanie, « Quand un problème devient fantastique. Compte rendu d'une expérimentation de l'apprentissage par problèmes (APP) dans un cours de littérature » *Pédagogie collégiale*, Vol. 18 n° 1, octobre 2004, p. 4-7.

PAGE, Mélanie, « L'apprentissage par problème : mission possible », 25^e colloque annuel de l'AQPC.

PERRENOUD, Philippe, « Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », *Pédagogie collégiale*, Vol. 9 n° 2, Décembre 1995, p. 5-16.

PERRENOUD, Philippe, « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école », *Pédagogie collégiale*, Vol. 10 n° 3, Mars 1997, p. 6-10.

PROULX, Jean, *Apprentissage par projet*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 216 p.

SAINT-ONGE, Michel, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? (2^e édition)*, Laval, Beauchemin, 1993, 123 p.

SCALLON, Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages, tome 2. L'instrumentation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, 263 p.

SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, Saint-Laurent, ERPI, 2004, 342 p.

VIAU, Rolland, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, ERPI, 1999, 161 p.