

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS**  
**Département des sciences de l'éducation**

**L'APPROPRIATION DE LA PÉDAGOGIE PAR PROJET EN TANT  
QUE FACTEUR CONTRIBUTOIRE À LA RÉUSSITE SCOLAIRE  
DES ÉLÈVES**

**RAPPORT DE RECHERCHE**

**Projet 2004-PS-95373**

**Ce projet a été financé dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC en partenariat avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.**

Nous remercions le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture pour son appui financier à cette recherche. Nous tenons également à remercier les directions d'école, les enseignants, les élèves et les parents qui ont collaboré à la collecte de données et ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

## ÉQUIPE DE RECHERCHE

Chercheuse principale : **Catherine Lanaris, UQO**  
Co-chercheuse : **Lorraine Savoie-Zajc, UQO**

Professionnelles de recherche : Mélanie Dumouchel, M.A. Éducation  
Gabriela Manoiu, M.A., Administration  
Gisèle Plouffe, M.A. Éducation, DESS Administration  
scolaire

Assistants de recherche : Mériem Bougrassa, M.A. Administration  
Samira Chaar (étudiante 1<sup>er</sup> cycle, B.A.A)  
Isabelle Dupel (étudiante 1<sup>er</sup> cycle, B.Éd.)  
Isabelle Jobin (étudiante M.A. Éducation)

Stagiaire doctorale : Annick Robertson, UQAC

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	5
<b>1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	6
1.1. L'appropriation « locale » de la pédagogie par projet .....	7
1.2. L'appropriation systémique de la pédagogie par projet.....	8
1.3. Les objectifs de la recherche.....	9
<b>2. MÉTHODOLOGIE</b> .....	10
2.1. Modes de collecte de données.....	10
2.1.1. <i>Les entrevues individuelles et de groupe</i> .....	11
a) <i>Les enseignants</i> .....	11
b) <i>Les élèves</i> .....	11
c) <i>Les parents</i> .....	11
d) <i>La direction</i> .....	12
2.1.2. <i>Le Projet éducatif et le Plan de réussite de chaque école : documents d'orientations pédagogiques</i> .....	12
2.2. L'analyse des données .....	13
<b>3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....	15
3.1. Portrait de chaque école .....	15
3.1.1. <i>École A</i> .....	15
3.1.2. <i>École B</i> .....	16
3.1.3. <i>École C</i> .....	16
3.1.4. <i>École D</i> .....	16
3.1.5. <i>École E</i> .....	17
3.2. Résultats d'analyse.....	17
3.2.1. <i>Définition du terme projet</i> .....	17
a) <i>Qu'est-ce qu'un projet?</i> .....	17
b) <i>Quelles sont les étapes d'un projet?</i> .....	18
3.2.2. <i>Rôles des différents acteurs</i> .....	20
a) <i>Rôle de la direction d'école</i> .....	20
b) <i>Rôles des enseignants</i> .....	21
c) <i>Rôles des élèves</i> .....	22
d) <i>Rôles des parents</i> .....	23
3.2.3. <i>Apports et avantages de la pédagogie par projet</i> .....	23
3.2.4. <i>Apprentissages réalisés à l'intérieur de la pédagogie par projet</i> .....	24
3.2.5. <i>Difficultés rencontrées</i> .....	25
3.2.6. <i>Conditions pour la mise en place et l'appropriation de la pédagogie par projet</i> .....	27

<b>4. QUELQUES CONCLUSIONS</b> .....	28
4.1. Conceptions des rôles .....	28
4.2. Apprentissages .....	29
4.3. Difficultés .....	30
4.4. Constat général.....	31
<b>5. RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS</b> .....	34
5.1. Conditions favorisant l'appropriation .....	34
5.2. Processus de changement et école .....	38
<b>6. FUTURES PISTES DE RECHERCHE</b> .....	40
<b>7. CONCLUSION</b> .....	41
<b>8. ACTIVITÉS DE DIFFUSION</b> .....	43
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	44
<b>ANNEXE A</b> .....	46
<b>ANNEXE B</b> .....	48
<b>ANNEXE C</b> .....	53
<b>ANNEXE D</b> .....	57
<b>ANNEXE E</b> .....	61
<b>ANNEXE F</b> .....	65

## *Résumé*

Dans le contexte de la réforme actuelle en éducation, l'approche pédagogique par projet a été recommandée et mise en pratique dans certaines écoles primaires. Cette approche pédagogique favoriserait l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, par la mise en place d'une approche multidisciplinaire, et contribuerait alors à la réussite de tous les élèves, incluant ceux qui ont des besoins particuliers. Toutefois, les études déjà effectuées n'offrent pas beaucoup d'informations sur la façon dont se fait l'appropriation de cette démarche pédagogique par l'ensemble de l'école ni sur les conditions qui favoriseraient l'efficacité de cette appropriation. Ce projet de recherche visait à examiner le processus d'appropriation par quelques équipes scolaires du primaire et à dégager les facteurs de succès de la mise en œuvre de cette démarche pédagogique. C'est pourquoi nous visions à observer dans un premier temps, l'appropriation et la mise en pratique de la pédagogie par projet, ainsi que l'appréciation que font de cette dernière les enseignants, les élèves, la direction de l'école et les parents; dans un deuxième temps, nous avons étudié le lien entre ces pratiques et le Projet éducatif de l'école. Cette recherche exploratoire et descriptive utilisant la méthode de cas multi-sites a sollicité la collaboration de cinq écoles primaires de la région de l'Outaouais. La collecte des données s'est d'abord appuyée sur des mesures qualitatives (entrevues individuelles et de groupe, analyse des documents écrits sur le Projet éducatif) auxquelles s'est ajouté une mesure quantitative soit le questionnaire sur l'organisation apprenante (Wyckoff, 1998). Les résultats de la recherche montrent une grande diversité dans la mise en œuvre de la pédagogie par projet. Nous avons examiné les rôles que les différents groupes d'acteurs s'attribuent et attribuent aux autres dans le cadre de cette démarche pédagogique, pour constater que peu de consensus existe entre les points de vue. Tous les groupes sont d'accord sur le fait que les enseignants devraient assumer la plus grande responsabilité dans ce processus, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe; par ailleurs, il est difficile de travailler « en » projet, si l'ensemble de l'équipe scolaire ne s'engage pas dans cette voie. Les différents acteurs ont été en mesure d'identifier les apports de cette démarche pédagogique, notamment au niveau de l'acquisition de compétences transversales. Nous avons également examiné le fonctionnement de l'équipe scolaire et les textes des Projets éducatifs des écoles partenaires; dans des écoles qui disent avoir des pratiques collaboratives, on constate que l'appropriation de la pédagogie par projet semble se faire de façon plus harmonieuse. Au terme de cette recherche nous dégageons des conditions qui pourraient être mises en place afin de faciliter l'appropriation de cette démarche pédagogique; ces conditions touchent davantage la collaboration au sein de l'équipe scolaire que le travail « local » de projet dans les classes. Nous espérons que les résultats qui seront transmis aux écoles pourront favoriser la réflexion sur la mise en œuvre de cette démarche pédagogique.

Le présent rapport de recherche fait état du processus d'appropriation de la pédagogie par projet dans cinq équipes scolaires du primaire en Outaouais. Nous présentons tout d'abord le contexte dans lequel la recherche a eu lieu. Par la suite, nous faisons part des choix méthodologiques qui ont guidé cette recherche. Dans les résultats nous dressons un bref portrait de chaque école; ensuite, nous mettons en évidence les conceptions que chaque groupe d'acteurs se fait de la pédagogie par projet, la perception des rôles que chaque groupe y joue, les apports et avantages de cette démarche pédagogique, les apprentissages qui en résultent et les difficultés rencontrées. Nous terminons la présentation des résultats en mettant en évidence les conditions qui, selon les différents groupes, pourraient être mises en place afin de faciliter l'appropriation de la pédagogie par projet. Par la suite, nous proposons quelques conclusions reliées aux conceptions des rôles, aux apprentissages et aux difficultés rencontrées dans le processus d'appropriation. Au terme de cette recherche nous faisons certaines recommandations en lien avec les résultats et nous proposons quelques futures pistes de recherche. Finalement, nous présentons les activités de diffusion des résultats de la recherche et en annexe, des résultats plus détaillés pour chaque école.

## **1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Dans le système scolaire québécois, une réforme a été implantée dans les écoles primaires en 2000; cette dernière favorise la mise en place dans l'enseignement d'une approche par compétences amenant les enseignants à utiliser de nouvelles démarches pédagogiques, comme, entre autres, la pédagogie par projet. Pour plusieurs organisations scolaires, cette réforme a introduit un changement majeur apportant des défis de taille. Non seulement les enseignants<sup>1</sup> doivent s'approprier ces nouvelles démarches pédagogiques, mais de plus, l'ensemble de l'équipe scolaire doit développer une nouvelle façon de travailler : formulation d'un Projet éducatif, travail en équipe (élèves et enseignants), implication des élèves, nouveaux rôles des parents, etc. Cette réalité soulève deux problématiques : la première, de nature « locale », concerne la mise en pratique de la pédagogie par projet dans les classes; la deuxième est de nature systémique : pour que cette pédagogie puisse

---

<sup>1</sup> Le masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte.

être mise en œuvre, l'organisation scolaire devrait fonctionner comme une communauté d'apprentissage, mettant en place un Projet éducatif permettant le développement et l'épanouissement, non seulement des élèves, mais aussi des enseignants (Senge, 1990).

### 1.1. L'appropriation « locale » de la pédagogie par projet

Dans le contexte actuel de la réforme en éducation, on considère que l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, par la mise en place d'une approche multidisciplinaire, contribuera significativement à la réussite de tous les élèves, incluant ceux qui ont des besoins particuliers (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001; Ministère de l'Éducation, 1999; Tardif, 1992). Dans cette perspective, l'élève qui réussira est celui qui deviendra l'artisan de son propre processus d'apprentissage. C'est pourquoi l'utilisation, parmi d'autres stratégies pédagogiques, de la pédagogie par projet est préconisée. Plusieurs définitions de la pédagogie par projet existent; celle proposée par Arpin et Capra (2001) semble être la plus complète. Ces dernières définissent cette démarche pédagogique comme étant une approche qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs, en interaction avec ses pairs et son environnement, et qui invite l'enseignant à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance.

Concrètement, pour faire de la pédagogie par projet, un enseignant devrait amener les élèves à se donner des tâches collectivement définies, orientées vers des buts communs (résultant d'une collaboration entre les enseignants et les élèves), accomplies dans un esprit de coopération et conduisant à une production concrète et communicable (Ferdinand et al., 2000). De cette façon, les élèves atteignent des objectifs d'apprentissage et de développement personnel et social, tant sur le plan collectif que sur le plan individuel; par ce fait même, l'acquisition des compétences, déterminées par les différents programmes ministériels, se trouve facilitée (idem). Selon Giasson (1995), le projet poursuit une double visée, celle de fournir un contenu concret et vivant et celle de suivre un processus naturel d'acquisition d'apprentissages par des actions posées pour réaliser le projet. L'élève qui conçoit un projet qui l'intéresse s'investit dans sa démarche,

construit ses apprentissages en collaboration avec ses pairs et y consacre l'énergie nécessaire (Arpin & Capra, 2001).

## 1.2. L'appropriation systémique de la pédagogie par projet

À cette problématique de la mise en pratique par les enseignants de la pédagogie par projet dans leur classe, s'ajoute la dimension systémique : si on veut que les enseignants modifient leurs pratiques, il faudrait que, dans leur école, une vision commune de la réussite scolaire soit mise en place. Une école vue comme une communauté d'apprentissage deviendrait un lieu partageant une vision commune, un Projet éducatif, qui permet le développement non seulement des élèves, mais aussi des enseignants (Senge, 1990).

Plusieurs auteurs suggèrent qu'une des conditions de succès de cette pédagogie dans une classe est la cohérence entre les projets individuels des élèves et le projet collectif poursuivi par l'ensemble des élèves. Autrement dit, dans une classe on devrait trouver une cohérence entre, d'une part, les buts d'apprentissage et de développement poursuivis par le projet collectif de la classe et d'autre part, les buts personnels et les besoins spécifiques des élèves (Arpin & Capra, 2001; Giasson, 1995). Boutinet (1990) ajoute cependant une dimension systémique à la démarche des projets : selon ce dernier, il existe de multiples types de projets dans une institution scolaire; pour que cette approche puisse être profitable, il est donc nécessaire de réussir à articuler ces différents projets en respectant le projet individuel de l'élève. On comprend alors pourquoi, dans le contexte actuel de la réforme, on incite fortement les écoles à définir leur Projet éducatif qui devrait, en principe, être en lien direct avec le Plan de réussite. Le Projet éducatif est défini comme une démarche locale dynamique, porteuse de vision et d'action, établie en concertation avec tous les partenaires de l'établissement, en vue de réaliser la mission éducative (Tardif, 1992). Selon Boutinet (1990), deux dimensions sont présentes dans le projet : une dimension volontariste (l'individu qui se dirige) et une anticipation (vers un avenir projeté). Il est donc pertinent de s'attendre à ce que le projet soit orienté vers un but (qui peut être une compétence à atteindre) et réalisé par un individu engagé dans la poursuite de ce but. Le projet de l'élève est alors différent du projet de l'enseignant et de

celui de l'école; cependant, l'un et l'autre poursuivent des compétences de développement idéalement interreliées. En fait, comme le souligne Paquette (2003), une cohérence au sein de l'équipe-école au niveau des valeurs et des pratiques est nécessaire afin que les projets contribuent à la réussite scolaire des élèves.

### 1.3. Les objectifs de la recherche

La recherche que nous avons menée visait à faire une analyse critique de la démarche d'appropriation de la pédagogie par projet dans les écoles primaires. Les connaissances actuelles sur le sujet nous ont amenées à formuler l'hypothèse que pour être utilisée de façon efficace, la pédagogie par projet doit refléter une certaine cohérence entre les actions individuelles et les actions collectives. Les enseignants qui se sont approprié cette démarche devraient alors être en mesure de la mettre en place dans leur classe, en impliquant les élèves dans des tâches individuelles et collectives, permettant ainsi à ces derniers d'acquérir les compétences visées par les programmes et de développer leurs habiletés sociales. De plus, si l'école s'inscrit dans une logique « de projet », on s'attendrait à ce que des liens entre les projets réalisés en classe et le Projet éducatif soient présents. Nous avons donc voulu poser un regard critique sur la façon dont se vit l'appropriation de la pédagogie par projet dans diverses écoles de l'Outaouais. C'est pourquoi les objectifs suivants étaient poursuivis : 1) Examiner le processus d'appropriation et la mise en pratique par les enseignants de la pédagogie par projet; 2) Examiner l'appréciation des enseignants, des élèves et des parents de cette démarche pédagogique (apports, obstacles, conditions de succès); 3) Examiner le lien entre ces pratiques et le Projet éducatif de l'école. Nous devons souligner ici que nous n'avons pas mené une recherche évaluative sur le degré d'appropriation de cette démarche pédagogique, en fonction de critères préétablis. Comme nous allons le voir par la suite, la démarche méthodologique choisie nous a permis d'examiner de *l'intérieur* le point de vue des acteurs d'une équipe-scolaire sur leur propre processus d'appropriation.

## 2. MÉTHODOLOGIE

Une recherche exploratoire et descriptive s'est déroulée dans cinq écoles primaires de l'Outaouais. Nous avions prévu un plus grand nombre d'écoles, cependant la collecte des données a coïncidé avec une période de pressions syndicales qui ont rendu le recrutement d'écoles participantes plus difficile que prévu.<sup>2</sup> L'étude de cas multi-sites a été privilégiée (Karsenti et Demers, 2000; Merriam, 1988; Miles et Huberman, 1991; Stake, 1994). L'intérêt de retenir l'étude de cas c'est que cette approche favorise une compréhension systémique du phénomène étudié. Dans un premier temps, nous visions une *compréhension verticale* dans la mesure où nous pouvions dégager la dynamique d'appropriation, la mise en pratique et l'appréciation que les acteurs scolaires de *chacune* des écoles étudiées témoignent. Dans un deuxième temps, une *compréhension horizontale* a été effectuée par la comparaison entre les écoles.

### 2.1. Modes de collecte de données

Plusieurs modes de collecte de données ont été planifiés : entrevues individuelles, entrevues de groupe, analyse de documents. Divers groupes d'acteurs ont été approchés, en accord avec la dimension systémique de l'étude de cas: les enseignants, les élèves, la direction de l'école et les parents. Le processus d'échantillonnage s'est effectué selon la technique de l'échantillonnage par réseau (Lecompte et Preissle, 1993), c'est-à-dire que les enseignants ont constitué le point de départ pour la formation de l'échantillon et nous avons approché leurs élèves et les parents de ceux-ci. Comme cette recherche visait à comprendre le processus d'appropriation et l'appréciation d'une démarche pédagogique au sein de l'école, les enseignants et les élèves des trois cycles du primaire ainsi que du préscolaire ont été invités à participer. Nous avons aussi analysé le *Plan de réussite* et le *Projet éducatif* de quatre des cinq écoles. Nous présentons maintenant les modalités de collecte de données.

---

<sup>2</sup> Le FQRSC a été avisé de ces difficultés de recrutement et nous a accordé une prolongation afin de réussir à recruter de nouvelles écoles. C'est ainsi que nous avons réussi à avoir cinq écoles participantes.

### *2.1.1. Les entrevues individuelles et de groupe*

#### *a) Les enseignants*

Dans les cinq écoles ciblées, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées individuelles avec treize enseignants : un enseignant de préscolaire, six enseignants de premier cycle, deux enseignants de deuxième cycle et quatre enseignants de troisième cycle. Les questions des entrevues ont permis aux enseignants d'aborder les thèmes suivants : leur définition de la pédagogie par projet; leur pratique de celle-ci (planification, partage des responsabilités, problèmes rencontrés et dynamique de résolution de problèmes, lien théorie et pratique, bilan des apprentissages); la contribution des autres acteurs dans une telle approche pédagogique; les obstacles, les conditions de succès et le lien entre le projet de classe et le Projet éducatif de l'école.

#### *b) Les élèves*

Dans les cinq écoles ciblées, nous avons réalisé des entrevues de groupe avec les dix groupes-classes des enseignants ayant participé aux entrevues. Les thèmes suivants ont été abordés avec les élèves : la démarche du projet, la nature des relations avec leurs pairs et leur enseignant, des suggestions d'amélioration et de sources d'appui et l'apport de la pédagogie par projet selon eux.

#### *c) Les parents*

Les enseignants ont fourni le nom des parents dont les enfants ont participé aux entrevues de groupe. Trois groupes de parents ont été rencontrés; nous avons eu des difficultés à recruter des parents, nous avons donc formé des groupes avec les parents qui ont accepté de participer au projet de recherche. Les thèmes abordés avec les parents lors des entrevues de groupe sont les suivants : le rôle des parents dans une pédagogie par projet, les répercussions que cette pédagogie peut avoir sur eux, les apprentissages que leur enfant réalise, leur appréciation de cette approche, leur implication réelle et souhaitée, leur connaissance du Projet éducatif et les liens qu'ils font avec les projets qui se font en classe.

#### *d) La direction*

Les cinq directions des écoles où la recherche a eu lieu ont été invitées à participer à des entrevues individuelles. Les thèmes suivants ont été abordés : leur rôle dans la pédagogie par projet (planification, mise en œuvre, soutien, autres); les compétences attendues et nécessaires pour s'engager dans la pédagogie par projet; leur vision du rôle des enseignants versus leur degré de pouvoir, d'autonomie et de responsabilité dans une telle approche; les attentes face aux parents; les liens entre les projets de classe et le Projet éducatif de l'école, l'importance de ce lien et la cohérence dans les divers paliers de projets.

##### *2.1.2. Le Projet éducatif et le Plan de réussite de chaque école : documents d'orientations pédagogiques*

Le Projet éducatif et le Plan de réussite des cinq écoles participant à la recherche ont fait l'objet d'analyse, le but étant de dégager les liens entre ces derniers et les pratiques de la pédagogie par projet dans les classes. Nous avons ainsi recherché la cohérence et la consistance entre les propos des acteurs sur la nature des projets réalisés en classe et les liens qu'ils font avec le *Projet éducatif* et le *Plan de réussite*, avec le contenu de ces documents d'orientation pédagogique de l'école. Le recours à ces deux documents qui définissent en quelque sorte l'orientation pédagogique de chacune des écoles constitue une forme de triangulation alors que des indices de corroboration interne seront recherchés (Denzin, 1970; Savoie-Zajc, 2000).

##### *2.1.3 L'Inventaire sur l'organisation apprenante*

*L'Inventaire sur l'organisation apprenante* (Wyckoff, 1998), élaboré à partir des théories de Senge (1990) a été administré à quatre écoles primaires de la région. La cinquième école qui a participé au projet n'a pas donné son consentement pour l'administration de cet instrument, car au moment de la collecte des données, la direction de l'école avait jugé que l'équipe était trop récente pour pouvoir répondre aux questions. *L'Inventaire sur l'organisation apprenante* a permis de mesurer la capacité de l'équipe-école à travailler ensemble à l'atteinte des buts communs et de faire ressortir la dynamique

organisationnelle, propice ou non, à la mise en projet. Les données issues de cet instrument ont été secondaires et ont été utilisées afin d'effectuer des mises en relation avec les données issues des entrevues; en fait, le faible nombre d'enseignants par école ne permet pas toujours d'obtenir des statistiques ayant un seuil de signification.

## 2.2. L'analyse des données

Les données en provenance de *l'Inventaire sur l'organisation apprenante* ont été analysées en ayant recours au logiciel SPSS. Les données de nature qualitative, en provenance des entrevues de groupe et individuelles préalablement transcrites, ont fait l'objet d'un traitement par l'approche dite de la catégorisation émergente (Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1990). Les données ont été regroupées par thèmes et les catégories d'analyse ont été définies à partir du contenu du matériel thématique associé; dans les catégories on retrouve les rôles que les acteurs s'attribuent dans la pédagogie par projet, les difficultés rencontrées, les avantages de cette démarche pédagogique et les conditions qui pourraient faciliter cette appropriation. Le logiciel ATLAS-TI a été utilisé pour le codage et la mise en relation entre les différentes sources de données. Trois critères ont été retenus pour analyser les Projets éducatifs des écoles. Le premier critère est celui de l'explicitation des fondements. Autrement dit, quelle mission rend-on explicite? Quelles sont les croyances et les modèles théoriques mis de l'avant dans ce Projet éducatif (Boutinet, 1990; Harris, 2000; Proulx, 2004; Senge, 1990)? Le deuxième critère porte sur les indicateurs retenus pour apprécier les résultats. À titre d'exemple d'indicateurs possibles, Boutinet (1990) parle du dynamisme des enseignants et de la réussite scolaire. Harris (2000) retient la performance scolaire des élèves et Senge (1990), l'apprentissage en équipe. Le troisième critère dégage la nature des actions suggérées afin de concrétiser et de rendre vivant le Projet éducatif.

L'ensemble des données permet de dégager la dynamique d'appropriation, la mise en pratique et le degré d'appréciation, caractéristiques de chacune des deux écoles en regard de la pédagogie par projet (analyse verticale). Une fois cette analyse effectuée, des comparaisons entre toutes les écoles ont été effectuées. Les similitudes et les différences

entre les écoles ont été identifiées au regard de la dynamique d'appropriation, de la mise en pratique et de l'appréciation de la pédagogie par projet (analyse horizontale).

### 3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Pour la présentation des résultats, nous dresserons d'abord un bref portrait de chaque école. Ensuite, seront présentés les résultats des principales analyses effectuées pour les cinq écoles, soit ce que les différents groupes d'acteurs mentionnent au sujet de la définition d'un projet, des rôles des acteurs, des apports et des avantages de cette pédagogie, des apprentissages réalisés, des difficultés rencontrées et des conditions pour la mise en place et l'appropriation de la pédagogie par projet. En annexe, on trouve une présentation plus détaillée des résultats de chaque école, en regard du Projet éducatif, des catégories d'analyse du questionnaire de l'organisation apprenante et des rôles et des difficultés lors de l'appropriation de la pédagogie par projet.

#### 3.1. Portrait de chaque école

Voici le portrait global de chacune des écoles ayant participé à la présente recherche. Il y est question des membres du personnel qui y œuvrent, de l'indice de défavorisation et du profil de la direction et des enseignants participants. Les données suivantes font état de la situation de chaque école au moment précis de la collecte de données<sup>3</sup>.

##### 3.1.1. École A

L'école A compte 438 élèves, 25 enseignants, quatre techniciens en éducation spécialisée (TES) et un orthopédagogue. L'indice de défavorisation de cette école est dans la moyenne : son indice du seuil de faible revenu est au 5<sup>e</sup> rang et celui de milieu socio-économique est au 6<sup>e</sup> rang. La direction, une femme, cumule huit années d'expérience au sein d'un poste de direction. Un adjoint l'assiste dans ses tâches. Trois enseignantes ont participé à la recherche : la première enseigne au préscolaire et cumule entre 15 et 16 années d'expérience en enseignement; la deuxième enseigne en 1<sup>re</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle et cumule trois années d'expérience; la troisième enseigne en 1<sup>re</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle et cumule sept années d'expérience.

---

<sup>3</sup> Les données spécifiques à chaque école sont présentées en annexe.

### 3.1.2. École B

L'école B compte 434 élèves et 23 enseignants. Cette école bénéficie des services d'un technicien en éducation spécialisée (TES), d'un orthopédagogue et d'un orthophoniste. L'indice de défavorisation de l'école B n'est pas très élevé, elle semble d'ailleurs se situer dans un milieu assez favorisé; son indice du seuil de faible revenu et celui de milieu socio-économique sont au 3<sup>e</sup> rang. Un homme occupe le poste de direction et cumule neuf années d'expérience au sein d'un poste comme celui-ci. Un adjoint l'assiste dans ses tâches. Les deux enseignants qui ont participé à la recherche, un homme et une femme, enseignent à la 2<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle. L'enseignante cumule 18 années d'expérience en enseignement et l'enseignant, trois années.

### 3.1.3. École C

À l'école C il y a 553 élèves, 22 enseignants, deux techniciens en éducation spécialisée (TES), un orthopédagogue et un orthophoniste. L'indice de défavorisation de l'école C n'est pas élevé, elle semble se situer en milieu favorisé : son indice du seuil de faible revenu, tout comme celui de milieu socio-économique, sont au 1<sup>er</sup> rang. La direction, une femme, cumule trois années d'expérience dans ce poste. Une adjointe l'assiste dans ses tâches. Les deux enseignants ayant participé à la recherche sont de sexe masculin : le premier, un enseignant de la 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle cumule six années d'expérience et le deuxième, un enseignant de la 2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle cumule 10 années d'expérience.

### 3.1.4. École D

L'école D compte 324 élèves et 22 enseignants. Cette école bénéficie des services de neuf techniciens en éducation spécialisée (TES), d'un orthopédagogue et d'un orthophoniste. L'indice de défavorisation de cette école est très élevé : son indice du seuil de faible revenu, tout comme celui de milieu socio-économique, sont au 10<sup>e</sup> rang. La direction, une femme, cumule cinq mois d'expérience dans ce poste. Aucun adjoint ne l'assiste dans ses tâches. Les trois enseignants ayant participé à la recherche, sont de sexe féminin : la première enseigne en 2<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle et cumule huit années

d'expérience; la deuxième enseigne au 2<sup>e</sup> cycle et cumule 16 années d'expérience; la troisième enseigne au 3<sup>e</sup> cycle et cumule 17 années d'expérience.

### 3.1.5. École E

À l'école E il y a 438 élèves, 20 enseignants, un technicien en éducation spécialisée (TES), un orthopédagogue et un orthophoniste. L'indice de défavorisation de l'école E n'est pas élevé, l'école semble se situer en milieu favorisé : son indice du seuil de faible revenu et celui de milieu socio-économique, sont au 1<sup>er</sup> rang. La direction, un homme, cumule cinq années d'expérience comme directeur. Aucun adjoint ne l'assiste dans ses tâches. Les deux enseignants ayant participé à la recherche sont de sexe féminin : la première, une enseignante en 1<sup>re</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle, cumule sept années d'expérience et la deuxième, une enseignante en 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle, en cumule deux.

## 3.2. Résultats d'analyse

Des analyses par groupes d'acteurs, toutes écoles confondues, ont été effectuées en fonction des thèmes suivants : définition du terme projet, rôles des différents acteurs, apports et avantages de la pédagogie par projet, apprentissages réalisés, difficultés rencontrées et conditions pour la mise en place et l'appropriation de la pédagogie par projet. Seront présentés ici les principaux résultats de ces analyses, c'est-à-dire les éléments les plus marquants du discours des acteurs des différentes écoles. Il est également possible de consulter les tableaux (en annexe) pour un portrait plus détaillé.

### 3.2.1. Définition du terme projet

Les enseignants, les parents et les élèves ayant participé à la recherche se sont prononcés sur ce qu'était pour eux la définition d'un projet. Par ailleurs, les enseignants ont identifié quelles étaient, selon eux, les étapes d'un projet. En voici un court résumé.

#### a) *Qu'est-ce qu'un projet?*

Nous constatons que le discours diffère beaucoup d'un groupe d'acteurs à un autre. Il existe tout de même une certaine cohésion à l'intérieur de ces groupes.

Pour les enseignants, un projet, c'est d'abord une implication dans une démarche. Ils insistent aussi sur le fait que le projet se fait dans le respect des intérêts de l'enfant et que, dans cette optique, une certaine liberté lui est accordée : « (...) *les enfants vont y aller avec ce qu'ils connaissent, ce qu'ils veulent connaître et un projet qui va les toucher. Ils vont choisir : qu'est-ce que je fais moi ?* »<sup>4</sup>. Pour la majorité des enseignants, un projet peut être collectif et/ou individuel. Certains enseignants ont aussi mentionné qu'un projet, c'était exploiter un thème, un sujet. Il est surprenant de constater qu'une seule école a mentionné qu'un projet était une activité où l'enfant était actif, et le caractère multidisciplinaire des projets n'a que rarement été mentionné; seuls les enseignants de deux écoles ont mentionné cet aspect.

Chez les élèves, un projet est surtout une activité où ils ont du plaisir. Certains ont mentionné que c'était une activité où ils effectuaient des apprentissages, aspect qui n'est nullement exclusif à la pédagogie par projet mais applicable à tout scénario d'enseignement, une des missions de l'école québécoise étant d'*instruire* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Il est intéressant de souligner que, pour les élèves, un projet semble ne pouvoir être que collectif, aucune référence à des projets individuels n'a été faite.

Pour les parents, il semble très difficile d'expliquer ce qu'est un projet ou d'expliquer en leurs mots ce qu'est la pédagogie par projet. Plusieurs mentionnent que ce n'est pas de l'enseignement traditionnel, sans donner davantage d'explications.

#### *b) Quelles sont les étapes d'un projet?*

Parmi tous les groupes d'acteurs, seuls les enseignants se sont prononcés sur les étapes d'un projet. Selon eux, celles-ci pourraient se diviser en trois parties, c'est-à-dire le *avant*, le *pendant*, et le *après*.

---

<sup>4</sup> Pour illustrer les résultats nous présentons, en italique, certains extraits d'entrevues.

Pour les étapes situées dans le *avant*, plusieurs enseignants mentionnent qu'il faut d'abord choisir un sujet, c'est-à-dire « *savoir qu'est-ce qui intéresse les enfants, sur quoi ils veulent travailler* ». Il s'agit donc, comme l'indique une enseignante, de partir d'un thème, d'une idée. Tous les enseignants ont aussi mentionné le rappel des connaissances antérieures. Ce rappel peut se faire en commençant « *par voir ce que les élèves connaissent, que ce soit pour quelque chose qu'on a déjà travaillé ou ce qu'ils connaissent de tel sujet pour faire une carte* ». Ici, il est question de la carte d'exploration qui a souvent été mentionnée par les enseignants et qui semble être, pour eux, une bonne façon d'effectuer le rappel des connaissances antérieures. Certains enseignants ont indiqué faire une mise en situation. Par contre, seulement une école a mentionné qu'un projet démarrerait par l'identification d'un besoin.

Dans la partie du *pendant*, tous les enseignants ont mentionné l'étape de planification/organisation; il peut s'agir du partage des tâches ou de l'identification des ressources à utiliser. Les enseignants mettent surtout l'accent sur la réflexion que les enfants doivent faire pour planifier, mais ils ne parlent pas des outils qu'eux-mêmes pourraient leur fournir pour aider cette réflexion et cette organisation. Une seule enseignante a mentionné l'importance de tenir compte du temps, mais sans aller jusqu'à indiquer prévoir un échéancier. L'autre étape du *pendant* est bien évidemment la production/réalisation du projet; il s'agit en fait de « *mettre les enfants en projet* ». Dans cette étape, les enseignants semblent davantage mettre l'accent sur la recherche d'information et la production de texte, comme si un projet se résumait à faire une recherche (d'autres types de projets peuvent aussi être mis en place). Aussi, selon le discours des enseignants, aucun lien n'a été constaté entre la planification/organisation et la production/réalisation, comme si ces deux aspects étaient indépendants l'un de l'autre.

Enfin, dans la partie du *après*, tous les enseignants mentionnent l'étape de présentations/communication. Selon le discours des enseignants, on semble beaucoup insister sur les présentations orales devant la classe. Les autres formes de communication qui pourraient être réalisées et qui pourraient dépasser les frontières de la classe sont peu nommées. On constate que le caractère significatif du projet ne transparait pas beaucoup

dans le discours des enseignants. La dernière étape est celle de l'évaluation/réinvestissement, qui n'a pas été identifiée dans toutes les écoles. Un enseignant insiste tout de même sur cet aspect en spécifiant que « *on fait un retour, un réinvestissement, les questions qu'on se posait sur la carte d'exploration, on regarde ensemble si on a répondu, à travers le projet, à la carte d'exploration. Qu'est-ce qu'on voulait apprendre au cours de ce projet* ». Il est intéressant de constater que, même sans indiquer comment se vit l'évaluation des projets, les enseignants mentionnent tout de même les auto-évaluations, ainsi que les évaluations par les pairs. Cependant, aucun détail n'est donné quant aux moyens utilisés pour effectuer les évaluations (voir 3.2.5. pour d'autres détails concernant l'évaluation).

### 3.2.2. Rôles des différents acteurs

Les différents acteurs, soit la direction, les enseignants, les élèves et les parents se sont prononcés sur leur propre rôle, de même que sur les rôles que chacun des autres acteurs devraient jouer dans le cadre de la pédagogie par projet. Les éléments les plus marquants sont présentés ici.

#### a) Rôle de la direction d'école<sup>5</sup>

Un des principaux rôles de la direction semble être celui de gérer l'équipe enseignante. La direction doit donc jouer le rôle, comme l'indique un enseignant, de « *rassembleur, [la direction] jouerait le rôle que nous on peut jouer dans notre classe, un peu comme un animateur, essayer de vérifier que les gens fonctionnent bien, parce que même les adultes on a des conflits entre nous des fois, des luttes de pouvoir (...)* ». Donc, dans son rôle de gestionnaire de l'équipe enseignante, il incombe à la direction de créer un esprit d'équipe et de régler les conflits pouvant apparaître. Comme le mentionne une direction, avec la pédagogie par projet, « *si on met des conditions en place qui favorisent la communication entre [les enseignantes], entre l'équipe et qu'on peut leur montrer la vision, le début et la fin du projet, comment ça va se dérouler, il y a des chances de réussite* ».

---

<sup>5</sup> Seuls les directions et les enseignants se sont prononcés sur les rôles de la direction, même si la question sur les rôles a été posée à tous les groupes.

Les enseignants et les directions s'entendent aussi pour dire que la direction doit jouer un rôle de soutien. Il peut s'agir de soutien – global comme lorsqu'ils indiquent que la direction agit à titre de facilitateur, qu'il doit être à l'écoute donc, offrir du soutien de façon globale. Cependant, ce soutien peut être plus précis, il peut s'agir de soutien – matériel comme lorsqu'un enseignant indique que le rôle de la direction est de « *nous fournir les ressources matérielles et monétaires nécessaires pour réaliser nos projets* ». Ce soutien, dans les principaux rôles attribués à la direction, peut aussi être un soutien – moral : « *il faut faire confiance aussi à l'équipe, il faut les encourager, les soutenir, il faut avoir des bonnes qualités de relations interpersonnelles* ».

#### *b) Rôles des enseignants*

Dans les rôles attribuables aux enseignants, c'est celui de la gestion de la classe qui a été nommé le plus souvent par plusieurs acteurs des différentes écoles. Les enseignants indiquent qu'ils doivent gérer les conflits, mettre sur pied « *un bon système de discipline* » et s'assurer que tous les enfants font ce qu'ils ont à faire : « *Alors c'est de mettre des règles, des règles claires, en partant, avec les enfants* ». Dans cette optique, les élèves mentionnent que le rôle de l'enseignant est de s'assurer qu'il règne un climat propice à l'apprentissage par exemple, en gérant le bruit (ne pas laisser les enfants hausser la voix) et en s'assurant qu'aucun élève ne dérange. Une direction résume bien le rôle de l'enseignant lié à la gestion de la classe :

*Dans un premier temps, les enseignantes vont mentionner des consignes aux élèves. Parce que c'est sûr que quand on parle de pédagogie par projet, on parle nécessairement de groupe. Quand on parle de groupe on parle d'une certaine discipline. Donc moi je pense que l'enseignante élabore un plan, une stratégie avec les enfants pour que chaque personne ait son rôle; parce qu'il ne faut pas que ça devienne non plus une récréation, ce type de pédagogie, il faut quand même une certaine discipline.*

Le deuxième rôle ayant fait consensus auprès des acteurs des différentes écoles est lié à la gestion de la pédagogie. Il s'agit en fait pour l'enseignant de maîtriser le fonctionnement de la pédagogie par projet, d'être apte à évoluer dans cette pédagogie en étant capable de

structurer les activités, de guider les élèves bref, de gérer le « comment faire ». Une direction mentionne qu'il « *faut avoir une vision du projet (...) [il] faut aussi diriger les enfants : voici où on part, ce qu'on va atteindre à la fin et le déroulement* », alors qu'un enseignant rajoute que ça prend un cadre théorique que l'on maîtrise afin de pouvoir l'adapter en fonction de qui l'on est et de ce que l'on veut faire vivre aux enfants.

Le dernier rôle ayant été attribué aux enseignants par une majorité des acteurs est le respect de soi et des autres. À l'intérieur de ce rôle se situe l'importance de bien se connaître soi-même et de persévérer devant les difficultés. Certains enseignants mentionnent qu'il « *faut aussi être conscient de nos limites. Quand on est fatigué et tout ça* ». Il importe aussi de connaître et respecter les enfants par exemple, en leur faisant vivre des projets qui touchent leurs intérêts. Un parent indique aussi qu'il est essentiel « *d'avoir des attentes qui sont réalistes par rapport à ce que les enfants vont être capable de livrer* » donc, de respecter leur potentiel.

### c) *Rôles des élèves*

Un rôle attribué aux élèves par un grand nombre d'acteurs est la participation à la gestion de la pédagogie. Ce rôle leur donne la responsabilité de s'organiser en fonction du projet à réaliser, de planifier et de prévoir les tâches à accomplir. Comme l'indique une direction, « *ils ont à prendre en charge différentes étapes du projet pour le mener à bien* ». Bien que ce rôle soit nommé par plusieurs, on ne donne pas beaucoup d'informations à savoir ce que les élèves font vraiment pour participer à la gestion de la pédagogie; ce rôle ressemble davantage à une visée (développement de compétences) qu'à un rôle que les élèves devraient s'attribuer *de facto*. D'ailleurs, on n'indique pas qu'on « enseigne » aux élèves comment s'organiser, on ne fait qu'indiquer qu'ils doivent le faire.

L'autre rôle qui a été nommé par presque tous les groupes d'acteurs est celui lié à la participation au projet. Les élèves ont le rôle de participer activement au projet en s'engageant dans la tâche et en s'intéressant à leur sujet. Dans cette optique, ils doivent apprendre à parler de leur démarche en effectuant une réflexion personnelle sur leurs actions. La gestion de la pédagogie étant davantage liée aux procédures et à la réalisation de la tâche, la participation au projet touche plutôt l'investissement personnel, l'attitude à

adopter. Il ne s'agit pas seulement de réaliser la tâche, mais bien de s'y engager, d'y participer activement.

#### *d) Rôles des parents*

Le premier rôle attribué aux parents touche l'implication personnelle, de façon générale. On indique que les parents doivent s'impliquer dans la vie scolaire en venant en classe pour aider l'enseignante ou apprécier le travail de leur enfant : « *Souvent, les parents sont appelés à participer directement dans la salle de classe ou à la maison sur un projet* ». Les parents ont aussi le rôle de poursuivre les apprentissages que les enfants débute à l'école. Ce rôle peut s'illustrer, comme l'indique un enseignant, par le fait « *d'aller plus loin (...) avec l'enfant, s'il voit que l'enfant est intéressé, à la maison, ça pourrait être aussi une part de sa responsabilité d'aller plus loin, pas juste s'en tenir à ce qu'on fait en classe, mais continuer avec lui* ». On mentionne également que les parents doivent assurer un rôle de soutien auprès de l'enfant et ce, à divers niveaux. Tout d'abord, ils doivent offrir un soutien – académique : ils aident aux devoirs et aux leçons ou, comme le mentionne un élève, les « *parents (...) aident pour trouver de l'information* ». Il peut aussi s'agir d'un soutien – global : être présent pour l'enfant, l'écouter, répondre à ses besoins, mais aussi soutenir (aider, encourager) l'enseignant :

*Nous appuyer, appuyer leurs enfants quand ils arrivent à la maison avec des besoins, que ça soit au niveau d'un livre ou d'un site ou simplement de répondre si c'est par entrevue, tu sais parce qu'il y en a parfois qui ont des questions à poser aux tantes, aux oncles, ça dépend du type de projet mais... Finalement qu'ils s'impliquent, qu'ils collaborent, qu'ils supportent leurs enfants, en même temps.*

#### *3.2.3. Apports et avantages de la pédagogie par projet*

Au niveau des apports et des avantages que la pédagogie par projet peut apporter, on remarque d'abord que les différents acteurs indiquent qu'elle favorise les apprentissages et le développement des compétences. On constate cependant qu'il est davantage question de compétences transversales que de compétences disciplinaires, tel que l'indiquent des directions : « *Au niveau des compétences transversales, au niveau de la*

*communication ça devient intéressant, au niveau du travail d'équipe, au niveau de l'autonomie, de la responsabilité qu'ils ont aussi dans ces projets »; « Ça développe des intérêts, ça favorise la socialisation, le travail d'équipe, la résolution de problème, ça aide à coopérer, collaborer... ».*

Un autre apport ou avantage de la pédagogie par projet qui a été mentionné par plusieurs acteurs est le fait qu'elle permet une mise en valeur des capacités. Les acteurs indiquent que, même pour un enfant en difficulté académique, la pédagogie par projet lui permet de s'intégrer au groupe et d'utiliser ses forces pour mener à bien le projet. Un enseignant mentionne d'ailleurs que *« souvent [les élèves en difficulté] ont des forces en art, ils ont des forces motrices, ils ont des forces d'organisation qu'on ne soupçonne pas puis qu'on aperçoit à travers les projets ».*

La motivation accrue a aussi été identifiée comme étant un avantage de la pédagogie par projet. Par la mise en place de cette pédagogie, les enfants sont davantage motivés à entrer dans l'action, à s'investir dans la tâche. Une direction mentionne même que les enfants ayant vécu la pédagogie par projet sont *« des jeunes qui vont vouloir s'impliquer dans d'autres types de projets ».* Un enseignant rajoute que la pédagogie par projet *« rejoint énormément l'élève en tant que tel. Ça rejoint aussi ses intérêts précisément. On est donc davantage en mesure d'accrocher l'élève face à ses intérêts ».*

#### *3.2.4. Apprentissages réalisés à l'intérieur de la pédagogie par projet*

Il y a très peu de consensus face aux apprentissages réalisés à l'intérieur de la pédagogie par projet. D'ailleurs, beaucoup d'acteurs se sont prononcés que très brièvement sur les apprentissages : sur cinq directions d'écoles, trois n'en ont fait aucune mention. Même s'il n'y a pas de consensus entre les différents groupes d'acteurs, d'un groupe à un autre, on retrouve tout de même quelques ressemblances.

D'un côté, les élèves semblent davantage parler de compétences disciplinaires, comme apprendre le nom des dinosaures, l'ordre des planètes ou comment faire un paragraphe, que de compétences transversales. De plus, dès qu'il est question des mathématiques, les élèves se contentent de dire qu'ils font des mathématiques, sans donner d'exemples

concrets ou sans parler de concepts précis (comme additionner ou mesurer par exemple). On pourrait dire alors que, dans les groupes que nous avons rencontrés, les élèves semblent avoir de la difficulté à identifier des apprentissages spécifiques reliés aux mathématiques. Nous devons souligner cependant, que nous n'avons pas insisté lors de l'entrevue de groupe sur cet aspect, car nous voulions voir si les élèves allaient identifier spontanément des aspects reliés à l'apprentissage sans qu'on les questionne spécifiquement; en fait, la visée de la recherche n'était pas d'évaluer les apprentissages des élèves à la suite d'un projet, mais plutôt de voir si les élèves sont en mesure de nommer des apprentissages réalisés après avoir expérimenté un projet. De l'autre côté, les directions, les enseignants et les parents qui se sont prononcés sur la question des apprentissages parlent plutôt de compétences transversales, surtout en ce qui a trait aux compétences d'ordre méthodologique, comme apprendre à effectuer des recherches, et aux compétences d'ordre personnel et social, comme développer la confiance en soi et apprendre à respecter les autres.

### 3.2.5. Difficultés rencontrées

De façon globale, les différents acteurs ont identifié que la gestion de la pédagogie, c'est-à-dire le « comment faire » de la pédagogie par projet et les tâches qu'elle implique, était une difficulté rencontrée. À cet effet, une direction indiquait que « *ça demande beaucoup d'implication de la part de l'enseignant. On n'a pas toujours la bonne démarche, la bonne stratégie* ». La difficulté de faire des liens avec le programme a aussi été identifiée par tous les groupes acteurs, mis à part les élèves. Pour les parents, cela s'illustre par le fait qu'ils ne voient pas toujours quels sont les apprentissages visés ou vécus à travers les différents projets. Pour les directions et les enseignants, il s'agit de la difficulté à identifier, ou à ne pas oublier, les différentes compétences à travailler lors de l'application de la pédagogie par projet :

*Je me perdais à travers les compétences que j'avais ciblées. J'ai vu que les enfants avaient du plaisir mais c'était comme point à la ligne, parce que je me rendais compte que, (...) au fur et à mesure que [le projet] avançait, on s'éloignait, si on veut, des compétences qu'on avait ciblées.*

De plus, la difficulté de faire des liens avec le programme s'illustre également dans l'évaluation ardue des différentes compétences touchées lors d'un projet; l'évaluation semble d'ailleurs constituer une des difficultés majeures relevées par les acteurs. Cependant les préoccupations varient en fonction du groupe : pour les enseignants il est difficile d'évaluer les apprentissages reliés aux projets, tandis que les parents sont préoccupés par la compréhension de l'évaluation.

La planification représente aussi une difficulté vécue par les différents acteurs (mis à part, encore une fois, les élèves). Ils indiquent que « *la planification d'une pédagogie par projet est plus laborieuse* » que la pédagogie traditionnelle. Les parents semblent être particulièrement affectés par cet aspect. Ils sont souvent responsables de fournir du matériel à leur enfant et, selon leur discours, la planification des activités en classe ne se fait pas suffisamment à l'avance ce qui les oblige à *courir* pour fournir le matériel demandé.

Enfin, la gestion du temps semble être une difficulté très présente chez les différents groupes d'acteurs. Les obligations administratives de la direction, les tâches quotidiennes des parents, les échéanciers serrés pour les élèves et l'horaire global des enseignants rendent la gestion du temps très complexe. À un enseignant à qui l'on demandait quelles étaient les principales difficultés rencontrées, sa réponse fut :

*Le temps. Je manque de temps pour, premièrement, monter le projet. (...)  
On fait ça le soir, la nuit, les fins de semaines. On manque vraiment de temps pour monter ça. Faut tout monter. On part de rien, dans le fond, [avec] la pédagogie par projet.*

Il est aussi important de mentionner que, pour les élèves et les enseignants, une autre difficulté de la pédagogie par projet réside en la gestion de la classe. Pour les deux groupes d'acteurs, cette difficulté se vit majoritairement dans la façon de gérer la discipline, les élèves mentionnant que le bruit et les conflits s'avèrent être particulièrement dérangeants pour eux.

### 3.2.6. Conditions pour la mise en place et l'appropriation de la pédagogie par projet

Dans leur discours, les groupes d'acteurs des différentes écoles ont aussi mentionné des conditions jugées idéales ou essentielles, pour la mise en place et l'appropriation de la pédagogie par projet. Cependant, les éléments diffèrent beaucoup d'un groupe d'acteur à un autre et d'une école à une autre. Quelques ressemblances ont tout de même été décelées dans le discours de chaque groupe d'acteurs pris individuellement.

Les différentes directions d'école s'entendent pour dire que les connaissances pédagogiques sont essentielles pour une bonne mise en place et une bonne appropriation de la pédagogie par projet. Ils disent aussi que l'ouverture est une autre condition à rencontrer, surtout de leur part, mais aussi chez les enseignants. Enfin, ils indiquent qu'offrir un support aux enseignants est essentiel pour s'assurer une bonne mise en place et une bonne appropriation. Il est intéressant de constater que, chez les enseignants, aucune condition idéale n'a été identifiée par une majorité. Les discours diffèrent beaucoup et les conditions de succès varient d'une école à l'autre.

Du côté des élèves, on parle surtout des pratiques d'enseignement comme « *proposer un projet qui va servir à quelque chose* » ou toute pratique liée à la gestion de la classe (discipline). Pour les parents, la planification représente la condition par excellence : « *Je pense qu'on ne serait pas essoufflés si on avait une bonne planification* »; « *Ce qui était agréable avec ce projet, (...) c'est qu'on avait un calendrier et là il y avait du temps de préparation* ».

On constate donc qu'en fonction de leurs besoins respectifs ou en fonction de leur rôle, les conditions pour la mise en place et l'appropriation de la pédagogie par projet ne sont pas les mêmes chez les différents groupes d'acteurs.

## 4. QUELQUES CONCLUSIONS

À la suite de la présentation des principaux résultats, il nous semble important de présenter les principales conclusions que la recherche a permis de tirer en lien avec les conceptions des rôles, les apprentissages et les difficultés.

### 4.1. Conceptions des rôles

La recherche questionnait chaque groupe d'acteurs sur le rôle qu'il s'attribuait et qu'il attribuaux autres groupes, ce qui a permis de comprendre la perception que chacun avait de son propre rôle, mais aussi du rôle que les autres ont à jouer dans la pédagogie par projet. Voici donc les principales conclusions issues de l'analyse des résultats.

Tout d'abord, il y a peu de ressemblances dans la conception que chacun se fait des différents rôles. Ceci porte à croire que les groupes d'acteurs n'ont pas la même définition de leurs niveaux d'implication et de celui des autres dans la pédagogie par projet. Un fait encore plus étonnant est l'absence d'une interdépendance entre les rôles. Il n'y a pas de liens ni même une synergie qui se dégagent des analyses. Chaque groupe voit son rôle comme étant indépendant de celui des autres. On pourrait alors supposer que ce manque de perception commune des rôles puisse nuire à la mise en œuvre de la pédagogie par projet, car les différents acteurs ne se voient pas agir « en complémentarité » dans l'utilisation de cette pédagogie.

Ensuite, bien que la pédagogie par projet soit une pédagogie définie comme active, le rôle de l'élève est très limité (s'impliquer, devenir plus responsable, demander de l'aide) et c'est l'enseignant qui continue d'assumer la plus grande responsabilité de la démarche; notamment au niveau de l'exercice de la discipline et de la planification du projet (faire respecter les consignes, habiliter les élèves, donner des outils, structurer et planifier le projet, évaluer et assurer un suivi, se former). C'est d'ailleurs aux enseignants que le plus grand nombre de rôles a été attribué par tous les groupes d'acteurs confondus.

Finalement, au niveau des apprentissages, aucun groupe d'acteurs ne mentionne cette dimension comme faisant partie du rôle spécifique de l'enseignant ou de l'élève. On se

serait attendu, si on fait le postulat que cette démarche pédagogique favorise la réussite des élèves, que *faire apprendre* ou faciliter l'apprentissage serait identifié comme étant le rôle de l'enseignant et apprendre serait une composante du rôle de l'élève. Seuls les parents parlent du transfert des apprentissages, par les liens qu'ils peuvent faire à la maison. On pourrait supposer alors que les liens entre les projets et les apprentissages ne sont pas encore explicites chez les participants à cette recherche.

#### 4.2. Apprentissages

Nous avons toutefois été en mesure de dégager ce que les différents acteurs ont identifié comme étant des apprentissages reliés à la pédagogie par projet. Tout d'abord, dans le discours des élèves, on constate que ces derniers identifient facilement les apprentissages reliés aux compétences transversales. En fait, ils mentionnent l'acquisition d'habiletés de travail en équipe, de résolution de conflits, du processus de recherche, etc. Les apprentissages disciplinaires nommés par les élèves sont effectués en lien avec le thème choisi pour le projet (ex : les planètes, les dinosaures). La lecture et l'écriture sont souvent vues comme des matières faisant partie du projet, tandis que les mathématiques sont souvent traitées par les élèves comme une matière à part entière, pas toujours intégrée aux projets. On constate alors, que même si un projet devrait en principe avoir un caractère multidisciplinaire, le discours des élèves ne relève pas cette dimension. Seuls les éléments liés au français (apprendre de nouveaux mots ou comment faire un paragraphe) font état d'une certaine intégration. On peut alors se demander si ceci est dû au fait que l'intégration ne se fait pas ou au fait qu'il n'y a pas d'objectivation pour permettre de réaliser qu'il y a eu intégration.

Selon les enseignants, les apprentissages se font au rythme de l'élève qui semble être plus motivé quand on utilise cette démarche pédagogique. De plus, ils mentionnent que les élèves apprennent sans s'en apercevoir. Cette observation amène un questionnement sur le travail d'objectivation. Si les enseignants mentionnent que les apprentissages semblent rester « inconscients » et que les élèves et les enseignants ne nomment pas les mêmes apprentissages, on peut se questionner sur le travail d'objectivation : a-t-il lieu, si oui, comment est-il fait? Les enseignants restent par ailleurs plutôt vagues sur ce point

lorsqu'ils identifient les étapes d'un projet. Un travail d'objectivation rendrait « conscients » les apprentissages visés, permettrait leur transfert et faciliterait l'évaluation des apprentissages.

Finalement, dans le discours des parents on note que ceux-ci parlent également davantage des compétences transversales que leur enfant acquiert que des compétences disciplinaires.

### 4.3. Difficultés

Si on examine les différentes difficultés identifiées par les groupes d'acteurs, nous pouvons conclure que la principale difficulté demeure l'évaluation (ou la reconnaissance) des apprentissages. Les enseignants ont de la difficulté à évaluer les apprentissages que les élèves réalisent dans le cadre d'un projet et les réponses des élèves sont limitées lorsqu'on leur demande de reconnaître spécifiquement les apprentissages réalisés.

De plus, les différents aspects de la gestion du projet, comme la gestion du groupe, des équipes, des ressources et du temps, occupent une place centrale dans les difficultés identifiées par les quatre groupes d'acteurs. Les élèves identifient comme des obstacles aux apprentissages les éléments suivants : le bruit, l'attitude et le comportement de leurs coéquipiers, le manque de disponibilité des ressources et le respect des échéanciers. Les parents, quant à eux, nomment les éléments suivants : la difficulté de trouver le matériel (parfois à la dernière minute), la planification du travail à la maison et l'absence de la connaissance du Projet éducatif ou encore du programme. Pour les directions d'école, ce qui les préoccupe le plus est sans aucun doute les liens à effectuer avec le programme : si les liens avec le programme ne sont pas conscients et explicites, les connaissances requises pour un cycle seront peut-être incomplètes (en lien avec les savoirs essentiels). Finalement, les enseignants qui, comme nous l'avons vu dans la conception des rôles, continuent d'assumer la plus grande responsabilité de la démarche, trouvent que l'utilisation de cette pédagogie amène une surcharge de travail : gestion des équipes de travail, des objectifs à atteindre, du bruit et des partenariats avec la direction, les autres enseignants et les parents. Ils se plaignent également du manque de temps et de ressources.

On constate qu'un lien existe entre la perception des rôles et les difficultés identifiées. En effet, dans les perceptions des rôles, les divers groupes d'acteurs s'attendent à ce que les enseignants fassent une bonne gestion de la pédagogie par projet, mais ceux-ci l'identifient comme étant une difficulté majeure. De même, on s'attend à ce que les élèves, de par leur rôle, respectent les règles relatives à la gestion de la classe, mais ceux-ci identifient le bruit, l'attitude et le comportement de leurs pairs comme étant des difficultés.

Pour conclure au sujet des difficultés, nous pouvons dire que la dimension évaluative ainsi que la gestion du projet, pris dans son sens le plus large, et la gestion de la classe sont les principales difficultés identifiées par les acteurs. Nous verrons dans les recommandations (conditions favorisant l'appropriation) quelques pistes de solutions développées pour pallier ces difficultés.

#### 4.4. Constat général

En regardant de façon globale les résultats, un constat s'impose : dans les écoles questionnées, la pédagogie par projet semble fonctionner relativement bien au niveau « micro », soit celui de la classe. On remarque des différences selon la motivation des élèves et la capacité de l'enseignant à gérer, comme dirait Boutinet (1990), la complexité et l'incertitude issues de cette démarche pédagogique. Cependant, de façon générale les enseignants disent avoir une maîtrise relative de la pédagogie par projet. Les résultats à *l'Inventaire sur l'organisation apprenante* témoignent, quant à eux du problème que pose l'appropriation au niveau « macro », soit celui de l'école. Plus on trouve une cohésion entre le discours des acteurs et le Projet éducatif de l'école, plus il semble y avoir une volonté de la part des acteurs à dépasser les limites de leur rôle, en élargissant leurs fonctions et responsabilités, et à se mettre en lien, en collaboration avec d'autres groupes d'acteurs dans le but de soutenir la réussite éducative.

Les différentes analyses réalisées dans le cadre de cette recherche permettent d'illustrer la situation actuelle dans les différentes écoles à l'aide de la figure suivante:

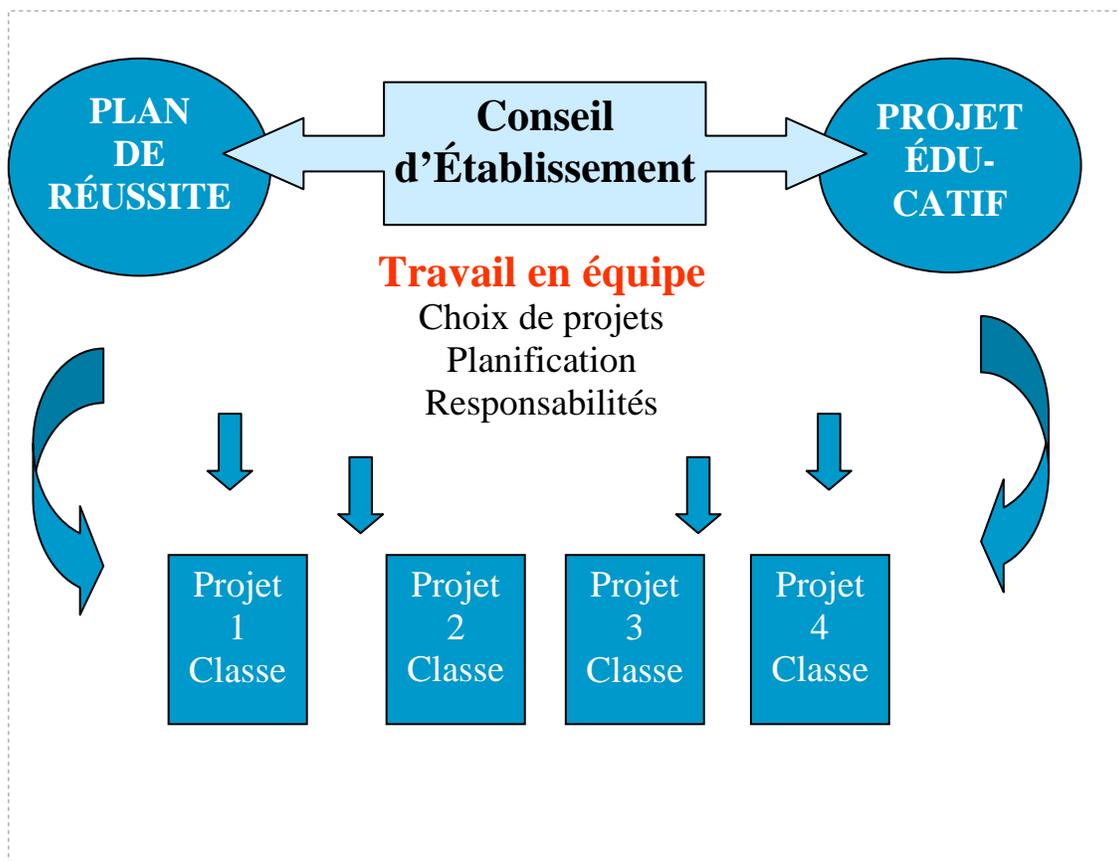


Figure 1: La mise en œuvre actuelle de la pédagogie par projet

En fait, ce qui semble être réalisé dans les écoles que nous avons questionnées est une démarche d'élaboration d'un Projet éducatif par le Conseil d'Établissement auquel participent la direction, des membres du personnel enseignant et du personnel de soutien, des membres représentant les parents et d'autres la communauté. À l'aide d'un travail d'équipe un Plan de réussite et un Projet éducatif sont élaborés. Par la suite, ces documents sont présentés aux enseignants qui sont responsables de développer des projets en lien avec le Projet éducatif. Cependant, dans chaque école des particularités existent : certaines écoles ont pris plusieurs années pour développer leur Projet éducatif, alors que les enseignants ont déjà commencé à faire des projets en classe; rappelons qu'une des écoles participant au projet nous a remis son Projet éducatif deux ans après la collecte des données. Dans d'autres écoles, les projets réalisés dans les classes sont « empruntés » d'une autre école; il s'agit en fait de projets « clés en main » qui sont utilisés dans les classes de même niveau (exemple : projet sur les seigneuries). La mise en

œuvre de la pédagogie par projet semble donc être diversifiée et ne pas suivre une démarche similaire d'une école à l'autre. De plus, alors que le projet s'inscrit dans une démarche collective, dans les écoles qui ont participé à la recherche, ce sont les enseignants qui se voient attribuer la plus grande responsabilité dans la mise en œuvre des projets. Il y a peu de responsabilité collective face à l'appropriation de cette démarche pédagogique.

## **5. RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS**

Les résultats de la recherche nous amènent à constater que les conditions qui favorisent l'appropriation de la pédagogie par projet touchent deux grands axes : celui des conditions favorisant l'appropriation de la pédagogie par projet, notamment la collaboration qui existe au sein de l'équipe scolaire, et celui du processus de changement qui est engendré dans cette démarche d'appropriation collaborative. Les recommandations seront articulées autour de ces deux axes.

### **5.1. Conditions favorisant l'appropriation**

À la suite des différentes analyses, il nous est possible de proposer des conditions pouvant favoriser l'appropriation de la pédagogie par projet. Ces dernières ne sont pas énoncées par les groupes d'acteurs, mais sont issues de nos propres analyses (conceptions des rôles, apprentissages et difficultés). Les recommandations seront articulées autour de quatre cibles : élèves, enseignants, élèves/enseignants et école.

Tout d'abord, pour les élèves, apprendre à « être en projet » avant de faire un projet constitue la principale recommandation. Il s'agit de favoriser préalablement le développement de l'autonomie ainsi que les habiletés pour travailler en équipe et pour résoudre des conflits, avant de s'engager dans un projet. À travers les projets vécus, les élèves approfondissent ces apprentissages, mais ils devraient y être antérieurement sensibilisés. Les élèves devraient également être capables de nommer les apprentissages réalisés durant un projet, afin de les rendre conscients et ainsi permettre un réinvestissement lors d'un prochain projet.

Ensuite, pour les enseignants, il importe de développer une vision globale du projet. Ils devraient avoir des habiletés de gestion de projet (connaissance du groupe, des étapes) qui leur permettraient ainsi d'acquérir une logique « de projet ». Avant de débiter le projet, une bonne planification s'impose : identifier clairement les apprentissages visés par le projet (en fonction de ceux acquis lors des projets antérieurs), déterminer les besoins des élèves, définir les modalités d'évaluation et prévoir une période

d'objectivation. Une bonne conception du projet permettrait d'éviter une certaine incertitude et de s'assurer d'entreprendre toutes les étapes (dont l'évaluation et l'objectivation). De plus, les enseignants devraient être accompagnés dans ce processus de changement de leur pratique.

D'autre part, pour les élèves et les enseignants il est essentiel que ceux-ci puissent être en mesure de constater les apports *à moyen et long terme* de la pédagogie par projet. Les élèves sont plus motivés, plus autonomes et d'ailleurs plus actifs dans leurs apprentissages. Le processus d'apprentissage s'en trouve ainsi modifié et enrichi par l'apport des élèves (plus actifs) ainsi que celui des enseignants (médiateurs pédagogiques privilégiés, Arpin et Carpa, 2001). Il y a également moins de problèmes de discipline et de gestion de classe, même si à court terme les enseignants doivent développer des moyens pour gérer le bruit et habiliter les élèves à travailler en projet. Aussi, il importe que les projets choisis soient significatifs pour les élèves afin de respecter la philosophie de la pédagogie par projet : il ne suffit pas de faire des projets pour faire de la pédagogie par projet. Le projet devrait avoir un sens pour l'enseignant et pour les élèves : en prenant, par exemple, un projet « générique » qui a été utilisé dans une autre classe, on perd une dimension importante de ce qu'est le projet.

Finalement, une autre condition importante favorisant l'appropriation de la pédagogie par projet est le climat qui règne au sein de l'équipe scolaire. Nous avons constaté combien les rapports entre les membres influencent la mise en œuvre de la pédagogie par projet. Ceux-ci aimeraient travailler dans un esprit de collaboration qui permettra l'entraide, mais aussi la possibilité de commettre des erreurs et de se reprendre. Dans un tel climat, on favoriserait les formations (selon les besoins des enseignants et non planifiées à l'avance), permettant ainsi aux enseignants d'échanger sur leurs expériences vécues, de parfaire leurs connaissances et de consolider leurs acquis. L'équipe scolaire devrait également arriver à un consensus sur les rôles des différents partenaires du projet (direction, enseignants, élèves et parents). Le projet devrait « appartenir » à l'ensemble des acteurs et son succès ne devrait pas reposer uniquement sur les épaules de l'enseignant.

Afin de favoriser la collaboration entre ces différents partenaires à l'intérieur d'une école et ainsi améliorer l'efficacité de l'appropriation de la pédagogie par projet, nous avons orienté les recommandations concernant la collaboration, autour de deux pôles : l'établissement d'une vision partagée et la détermination des zones de pouvoir de chaque groupe.

Tout d'abord, traitons de l'établissement d'une vision partagée. Une des conditions importantes pour la collaboration est la cohésion dans l'école. Comme le mentionne Paquette (2003), la cohésion ne cherche pas à créer une uniformité, mais une association et un engagement autour de préoccupations, d'intérêts et de buts communs. Selon ce dernier, il y a deux formes de cohérence : la première touche à la logique des choses et des événements, alors que la seconde touche aux valeurs qu'on véhicule et qu'on assume. On voit alors que la cohérence est une responsabilité aussi bien collective qu'individuelle. Paquette (2003) soutient qu'une communauté éducative efficace repose sur un sentiment d'appartenance habité par des valeurs de partage et de coopération.

De son côté, Senge (1990) parle de la vision partagée, si nécessaire pour le développement d'une organisation apprenante. Travailler activement vers le développement d'une vision partagée signifie, pour l'équipe-école, se poser des questions qui vont lui permettre de s'entendre sur les grandes visées poursuivies en se donnant, par exemple, une vision commune de la réussite scolaire, en travaillant avec les élèves pour que cette vision soit enrichie de façon à ce que ces derniers se l'approprient. De cette façon, le Projet éducatif ne resterait pas un texte abstrait et souvent inutile, mais deviendrait un document de travail, un plan dans lequel chaque groupe aurait un rôle spécifique à jouer.

Selon Paquette (2003), il est important que l'équipe-école se pose des questions qui vont lui permettre de s'entendre sur les visées poursuivies. En se donnant, par exemple, une vision commune de la réussite scolaire, on pourrait orienter les enseignants vers des démarches pédagogiques qui permettraient d'y arriver. Il serait possible, par la suite, de travailler avec les élèves pour que ces visées soient partagées ou modifiées, de façon à ce que ces derniers se les approprient. Une véritable coopération ne peut avoir lieu que si

tous les acteurs impliqués poursuivent des buts communs. Voici quelques exemples de questions qui pourraient mener vers le développement d'une vision partagée : 1) Où en serons-nous dans trois ans et dans cinq ans ? (qui permet d'avoir la vision à moyen et à long terme); 2) À quoi devrait ressembler une « bonne journée » à l'école ?; 3) Quelle est la conception de l'éducation qui nous inspire ?; 4) Quelles sont les valeurs propres à cette conception ?; 5) Quelles sont les balises communes ? À partir de ces questions, proposées par Paquette (2003), chaque équipe-école pourrait formuler des questions qui lui semblent pertinentes dans l'identification des visées partagées et qui tiennent compte de sa particularité.

Ensuite, abordons la détermination des zones de pouvoir de chaque groupe. Le peu d'accord sur les rôles que chaque groupe s'attribue et attribue aux autres qu'on observe dans nos résultats, indique que les différents acteurs ne connaissent pas leurs zones de pouvoir (là où ils peuvent agir) ni les zones de pouvoir des autres groupes. Cet aspect peut poser un grand problème dans la collaboration, soit parce qu'il peut conduire à l'inaction (chaque groupe attend que les autres fassent le travail), soit parce qu'il peut conduire à des conflits. On pourrait donc suggérer à chaque groupe d'entreprendre une réflexion sur la définition de leurs responsabilités, leurs limites, ainsi que leur complémentarité. En fait, lorsqu'une vision commune est mise en place, il est tout à fait logique de penser que chaque groupe d'acteurs se questionnerait sur sa contribution dans l'atteinte des visées partagées. De façon plus concrète, la direction devrait être en mesure de clarifier le type de gestion qu'elle privilégie, ainsi que le rôle qu'elle veut jouer dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet. Les enseignants devraient identifier les éléments qui relèvent de leur pouvoir, ainsi que les responsabilités qui en découlent; on devrait également identifier de quelle façon chaque enseignant est prêt à contribuer au développement de l'école. Il serait utile, par exemple lors d'une journée pédagogique, d'identifier des zones sur lesquelles les enseignants ont du pouvoir. Ce même exercice peut s'avérer très utile à l'intérieur des classes, d'autant plus que nos données indiquent que les élèves semblent avoir un bon sens de leurs responsabilités. Il s'agit donc de l'utiliser et de le renforcer.

## 5.2. Processus de changement et école

À la suite de l'analyse des résultats, la conceptualisation d'une situation idéale pourrait être celle d'une équipe-école qui se dote, en collaboration avec les différents partenaires, d'un Projet éducatif auquel se greffent, de façon cohérente et réfléchie, les pratiques enseignantes qui engagent leurs élèves dans la pédagogie par projet. Selon Boutinet (1990), deux dimensions sont présentes dans le projet : une dimension volontariste (l'individu qui se dirige) et une anticipation (vers un avenir projeté). Il est donc pertinent de s'attendre à ce que le projet soit orienté vers un but, une compétence à atteindre et réalisé par un individu engagé dans la poursuite de ce but. Le projet de l'élève est alors différent du projet de l'enseignant et de celui de l'école; cependant l'un et l'autre poursuivent des compétences de développement idéalement interreliées. En fait, comme le souligne Paquette (2003), une cohérence au sein de l'équipe-école au niveau des valeurs et des pratiques est nécessaire afin que les projets contribuent à la réussite scolaire des élèves. Comme nous l'avons abordé précédemment, la pédagogie par projet fonctionnerait mieux dans les classes, si l'équipe-école pouvait être engagée dans un projet collectif, en lien avec les projets développés dans les classes, et développer les habiletés pour ce faire.

Il nous paraît que notre recherche met en évidence le fait que le principal obstacle d'une appropriation efficace de la pédagogie par projet, se situe au niveau de la mise en œuvre du changement que cette appropriation nécessite au sein de l'équipe scolaire. Les personnes que nous avons questionnées, identifient certaines difficultés liées aux projets (définir les étapes, identifier les apprentissages, etc.). Cependant dans les écoles où on permet aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques, de se poser des questions et de cheminer ensemble sans un sentiment d'urgence, on constate que la pédagogie par projet semble être intégrée aux pratiques. Le rôle de la direction en tant que soutien de ce processus de changement est également souligné. Une direction d'école qui permet aux enseignants de faire des choix, qui les soutient dans leurs inquiétudes et qui a des préoccupations pédagogiques, semble être un élément facilitant l'appropriation de la pédagogie par projet.

La figure suivante illustre une équipe-école en processus de changement dans une situation idéale :

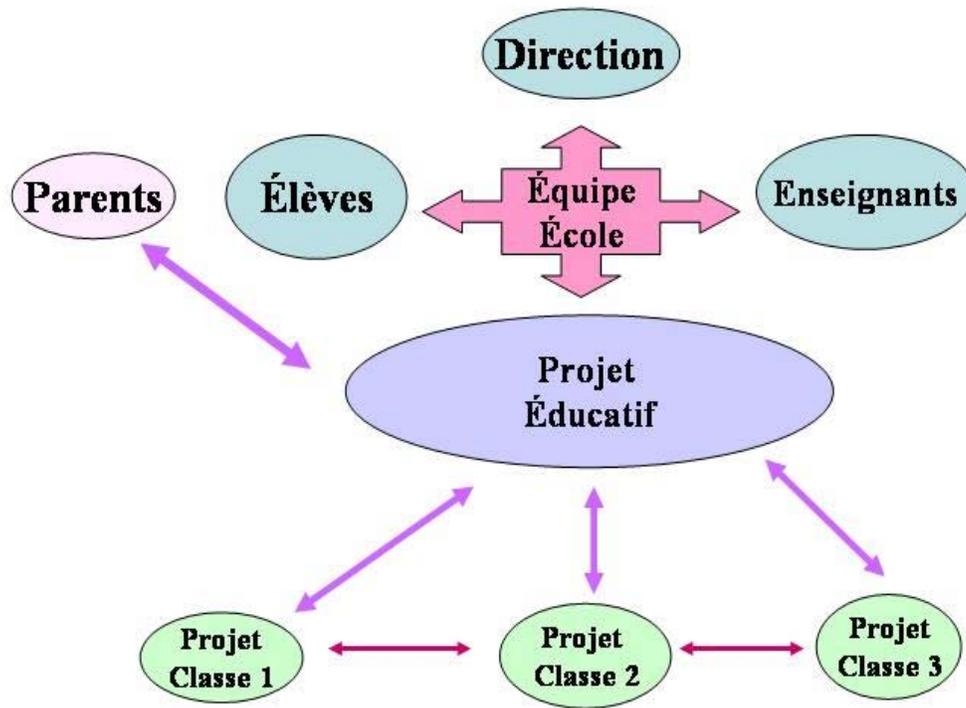


Figure 2 : Une mise en œuvre de la pédagogie par projet issue de la collaboration entre les acteurs.

## 6. FUTURES PISTES DE RECHERCHE

Au terme de cette recherche nous constatons la nécessité d'explorer davantage certains aspects. En effet, comme la mise en œuvre de la réforme en éducation a amené l'utilisation de diverses démarches pédagogiques, il serait intéressant d'examiner plus systématiquement les apprentissages qui résultent de ces démarches pédagogiques. Est-ce que les élèves ont de la difficulté à nommer des apprentissages parce qu'ils n'en sont pas conscients, ou parce qu'ils en font moins, ou encore parce qu'on ne les a pas amené, à travers une démarche d'objectivation à nommer et s'approprier les apprentissages réalisés? Une attention particulière devrait être portée à l'évaluation des apprentissages issus de cette démarche pédagogique. La difficulté de concilier l'apprentissage par compétences et l'évaluation n'est pas récente; une nouvelle recherche viserait les modalités d'évaluation qui pourraient être mises en place afin de permettre au milieu scolaire de concilier ces deux dimensions. On pourrait également se questionner sur les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui semblent, dans plusieurs milieux, remplacer les projets.

Il serait également intéressant d'examiner plus en profondeur le rôle que la dynamique de l'équipe scolaire joue dans les pratiques pédagogiques des enseignants. On ne connaît pas suffisamment l'impact que le climat de travail peut avoir sur le succès de la mise en œuvre de nouvelles démarches pédagogiques.

Notre recherche a mis l'accent sur le fait que, dans la conception et la réalisation du projet, les enseignants semblent insister sur certaines parties du projet, celle de « planification » et celle de « réalisation du projet » sans nécessairement établir des liens entre ces deux dimensions. Il serait intéressant de poursuivre davantage l'investigation sur la façon dont les enseignants conçoivent l'ensemble d'un projet : font-ils des liens entre les différentes étapes? On pourrait en fait se demander si une vision plus globale de ce qu'est un projet, n'amènerait pas des pratiques plus satisfaisantes en pédagogie par projet.

## 7. CONCLUSION

Cette recherche sur l'appropriation de la pédagogie par projet dans cinq écoles primaires de l'Outaouais, nous amène à constater que de façon générale, les enseignants considèrent être en mesure d'utiliser, dans leur classe, cette démarche pédagogique. Les élèves sont en mesure de constater les apports et les avantages de travailler en projet. Les directions d'école voient leur rôle comme étant un de soutien à l'utilisation de cette démarche pédagogique, par contre il ne semble pas avoir un consensus sur les formes que prendra le soutien. Les parents que nous avons questionnés semblent pouvoir constater les apprentissages que leur enfant réalise à travers le projet. Nous pouvons donc conclure que les problèmes rencontrés dans la mise en œuvre et l'appropriation de cette démarche pédagogique, ne relèvent pas, selon les acteurs questionnés, de la nature de cette démarche pédagogique; ils sont davantage reliés d'une part, à la préparation du groupe pour travailler par projet et d'autre part, au climat qui règne au sein de l'équipe scolaire. Avant de dire que cette démarche pédagogique « fonctionne » dans une école, on doit s'assurer que les différents acteurs aient développé une compréhension de ce que c'est que travailler « en projet » et des habiletés et attitudes qui sont préalables pour qu'on puisse effectivement *être* en projet. Ces dernières sont nécessaires, non seulement en classe, mais également au sein de l'équipe scolaire. Il nous semble important de rappeler, en terminant, qu'au-delà des procédures de la mise en œuvre d'un projet, il est nécessaire de s'interroger sur le sens même à donner à la notion de projet, car celle-ci constitue la trame de fond de la collaboration nécessaire à la mise en œuvre de cette démarche pédagogique : collaboration au niveau de la classe, dans les interactions qui s'y déroulent, dans les attitudes des personnes à vivre et à apprendre ensemble; collaboration aussi au niveau de l'école car la cohésion qui devrait exister entre les discours et la mission que chaque école affiche dans son projet éducatif a besoin d'être renforcée pour que les visées poursuivies par chaque école trouvent pleinement leur sens et soient résolument activées. Il ne s'agit pas ici d'identifier une forme de collaboration qui serait prescrite à toutes les équipes et tous les milieux. Les résultats de notre recherche incitent les écoles à se questionner sur le type de collaboration qu'elles aimeraient mettre en place au sein de leur équipe.

## 8. ACTIVITÉS DE DIFFUSION

Pendant les quatre années qu'a duré cette recherche plusieurs activités de diffusion ont eu lieu. Dans un premier temps les résultats à l'Inventaire sur l'organisation apprenante ont été communiqués à chaque école qui a eu donc un « portrait diagnostique » du fonctionnement de l'équipe eu égard les cinq disciplines. Chaque école a reçu un rapport avec les analyses statistiques la concernant et les chercheuses ont présenté le modèle de l'organisation apprenante et les résultats de la passation du questionnaire par école, à chacune des écoles participantes. Ces présentations ont donné lieu à des échanges forts stimulants entre les membres de l'équipe de recherche et les membres de l'équipe scolaire. Nous espérons que ces réflexions ont été poursuivies par l'équipe scolaire. De plus, le 1<sup>er</sup> février 2008, les deux chercheuses ont participé à une table ronde sur la réussite scolaire qui a été organisée dans le cadre de la semaine de la recherche à l'UQO. Les enseignantes et les directions d'école qui ont participé à la recherche ont été invitées à assister à cette activité. Les frais de suppléance pour les enseignantes qui ont accepté de participer ont été défrayés par la subvention de recherche. Nous allons également distribuer une copie du rapport de recherche à l'ensemble des participants et en mai 2008, nous allons organiser une rencontre pour présenter les résultats, à laquelle seront conviées les équipes des écoles qui ont participé à la recherche.

De plus, nous avons entrepris des activités de diffusion dans des congrès scientifiques, ainsi que la publication d'un article.

**Article :**

Lanaris, C., Savoie-Zajc, L., Dumouchel, M., Dupel, I. (2006). Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projets par les équipes scolaires du primaire. *Recherches Qualitatives*, Hors Série, no 3.

**Communications à des congrès :**

Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2006). Le rôle des différents acteurs dans la pédagogie par projets. Dans le cadre du colloque *Le changement des pratiques éducatives, un moteur pour la réussite des élèves*, 74<sup>ème</sup> congrès de l'ACFAS.

Lanaris, C., Savoie-Zajc, L., Bougrassa, M., Dumouchel, M. (2006). The use of project-oriented pedagogy in contributing to student success: a case study. *8<sup>th</sup> International Conference on Education, Athens Institute of Education and research*. Athènes, Grèce.

Lanaris, C. et Savoie-Zajc, L. Bougrassa, M., Dumouchel, M. (2006). Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projets par les équipes scolaires du primaire. *1<sup>er</sup> colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*. Béziers, France.

D'autres textes seront soumis à des revues scientifiques, nous avons présentement un texte qui a été soumis dans le cadre d'un collectif sur la collaboration. Nous envisagerons également de faire d'autres présentations à des congrès. La diffusion des résultats est à ses débuts, étant donné que nous venons de finaliser l'analyse des données. La richesse des analyses nous permettra de faire des publications qui traitent de différents aspects des résultats.

## RÉFÉRENCES

- Arpin, L., & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act : A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Ferdinand, M. F., Lorrain, L., Morissette, P. L., Pérusset, C., Rouleau, A., Sarrasin, L., et al. (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Giasson, S. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational research*, 42 (1), p.1-11.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-247). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lecompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass Inc. Pub.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1991). *Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles données*. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous les élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*: Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p.147-181.

- Paquette, C. (2003). Les valeurs qui habitent un vieux rêve. *Vie Pédagogique*, 126 (février-mars), p.22-25.
- Proulx, J. P. (2004). *Apprentissage par projet*. Ste-Foy: PUQ.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/Currency.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-246). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Logiques.
- Wyckoff, S. L. (1998). *School as Learning Organization : A Study of Instrument Development*. Unpublished. Wichita State University, Whichita, Wisconsin.

## ANNEXE A

### L'ORGANISATION APPRENANTE

À partir du *Questionnaire de l'organisation apprenante* distribué au personnel enseignant, les données pour chacune des questions ont été traitées selon la dimension globale de l'organisation apprenante, dans l'ensemble et selon les cinq disciplines séparément, soit la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la vision partagée, la possibilité d'apprendre en équipe et la pensée systémique. Pour mieux comprendre les données statistiques, nous aimerions énumérer les caractéristiques des cinq disciplines qui, lorsque cumulées, représentent l'organisation apprenante. L'hypothèse sous-jacente de ce modèle est que plus une équipe a des moyennes élevées dans chaque discipline, plus elle devient efficace dans la collaboration vers l'atteinte des buts communs.

#### Les cinq disciplines

***La maîtrise personnelle*** représente la volonté et la capacité de continuellement se développer au sein d'une organisation; c'est l'acceptation de prendre des risques, de sortir de sa zone de confort et d'essayer de nouvelles idées; c'est la nécessité de préciser en permanence ce qui est vraiment important pour soi et d'analyser quotidiennement sa réalité.

***Les modèles mentaux*** représentent les images, les hypothèses et les histoires que nous transportons dans nos têtes et qui structurent nos comportements. La réflexion et l'examen aident à identifier nos modèles mentaux. Les modèles mentaux exigent une discipline dans la pensée réflexive, sinon, il en résulte une difficulté à entendre ce que les autres ont à dire. Dans les équipes et les groupes qui n'ont pas cette capacité, on observe une augmentation des conflits.

***Apprendre en équipe*** est la discipline qui engendre l'unité d'action qui augmente la capacité d'un groupe à poursuivre les résultats désirés par les membres. Cette discipline requiert la maîtrise du dialogue et de la discussion.

*La vision partagée* est la discipline qui permet de répondre à la question : «Que voulons-nous créer dans notre organisation?». Elle représente la base d'un sens de la communauté présent dans toute l'organisation et qui donne une cohérence à l'ensemble des activités. Ici, le leadership vise la transformation de la vision personnelle en vision partagée.

*La pensée systémique* aide une équipe à comprendre les interrelations entre les actions des uns et des autres. Lorsqu'elle présente, les membres de l'équipe agissent en prenant en considération les conséquences des actions sur l'ensemble de l'organisation.

## ANNEXE B ÉCOLE A

### Projet éducatif

Le Projet éducatif de l'école A s'intitule « *Une communauté d'apprentissage favorisant le développement intégral de l'enfant* ». On peut comprendre que le sujet est la communauté d'apprentissage qui se forme pour encadrer l'élève dans son éducation. Le destinataire est clairement affirmé : il s'agit de quiconque contribue à la formation de l'enfant, c'est-à-dire tous les intervenants. Ce sont les trois axes de la mission éducative du Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport qui fournissent le cadre général : instruire, socialiser, qualifier. Les croyances tenues pour importantes par l'école A sont aussi énumérées : la croyance dans la dimension systémique de l'apprentissage, la vision des apprentissages comme devant être qualifiants, actifs, créatifs et diversifiés; l'importance accordée à la complémentarité des services; la nécessaire implication de la famille et de la communauté dans l'activité éducatrice. Six grands thèmes sont traités et mis en lien avec les orientations et les croyances énumérées : les objectifs, le développement intégral de l'enfant, l'accueil, l'apprentissage de notions nouvelles, les cahiers d'apprentissage et les Projets éducatifs. Plusieurs actions très spécifiques sont attachées aux thèmes ainsi que des suggestions de thématiques de projets pour les enseignants désireux de s'engager dans cette nouvelle pédagogie. Il y a donc une position école par rapport à la pédagogie par projet et à la collaboration entre les différents intervenants.

### Portrait des enseignants

À partir du *Questionnaire de l'organisation apprenante* distribué au personnel enseignant, le tableau un dresse le portrait des enseignants qui ont accepté de répondre à celui-ci; par conséquent, lorsqu'on parle « des enseignants » pour l'analyse des données, on fait toujours référence aux enseignants qui ont répondu au questionnaire.

**Tableau 1: l'échantillon**

Nombre de répondants	Catégorie	%	
N=23	Sexe	14% hommes	86% femmes
N=23	Expérience d'enseignement en général	0-5 ans	22,7%
		6-10 ans	40,9%
		11-15 ans	22,8%
		16 ans et +	13,6%
N=23	Expérience d'enseignement dans cette école	0-5 ans	33,3%
		6-10 ans	42,9%
		11-15 ans	23,8%

Pour chaque discipline, les répondants devaient identifier leur accord ou désaccord par rapport à l'énoncé sur une échelle de Likert allant de 1 (jamais/tout à fait en désaccord) à 5 (régulièrement/tout à fait en accord). Les analyses statistiques ont été faites à l'aide du logiciel SPSS. On présente les données par variable, en commençant par celle sur «l'organisation apprenante» (qui regroupe les cinq disciplines); ensuite on présente les résultats pour chaque discipline (avec un tableau indiquant la moyenne par question). Le tableau des fréquences permet de voir la distribution des réponses sur l'échelle de 1 à 5.

#### L'organisation apprenante par discipline

Le tableau deux décrit les moyennes des cinq disciplines. En regardant les données, la discipline avec la moyenne la plus basse est celle de « apprendre en équipe ». Nous avons effectué des test-t en fonction du sexe et des analyses Anova en fonction des années d'expérience dans l'enseignement en général et dans la présente école. Le test-t montre qu'il n'y a pas de différences significatives pour chaque discipline en fonction du sexe. Les analyses Anova montrent qu'il n'y a pas de différences significatives ni par discipline en fonction des années d'expérience dans l'enseignement en général ni par les années d'expérience dans l'enseignement dans cette école.

**Tableau 2: Moyenne par discipline**

<b>Discipline</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Valeur P Sexe</b>	<b>Valeur P Années enseignement</b>	<b>Valeur P Années enseignement école</b>
Maîtrise personnelle	4,27	0,36	0,33	0,09
Modèles mentaux	4,01	0,46	0,59	0,77
Apprendre en équipe	3,77	0,65	0,72	0,64
Vision partagée	3,99	0,32	0,34	0,23
Pensée systémique	3,83	0,68	0,60	0,32

Rôles et difficultés

Le tableau trois, à la page suivante, présente un sommaire des rôles attribués à chaque groupe et des difficultés rencontrées lors de l'appropriation de la pédagogie par projet.

**Tableau 3: Rôles et difficultés**

<b>ÉCOLE A</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Direction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir des connaissances sur la pédagogie par projet</li> <li>• Gérer l'équipe enseignante</li> <li>• Soutenir l'équipe enseignante aux plans pédagogique et matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le manque d'implication des parents</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet par les enseignants</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> <li>• La lourdeur de la tâche</li> </ul>
<b>Enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser le cheminement de l'élève</li> <li>• Instaurer un climat de classe favorable à l'apprentissage</li> <li>• Communiquer avec les parents</li> <li>• Avoir des connaissances sur la pédagogie par projet</li> <li>• Fournir un encadrement aux élèves</li> <li>• Gérer adéquatement la classe</li> <li>• Avoir une gestion efficace de la pédagogie par projet (planification, mise en œuvre, évaluation, etc.)</li> <li>• Favoriser l'implication des parents dans la classe</li> <li>• Motiver l'élève</li> <li>• Faire preuve d'ouverture</li> <li>• S'impliquer personnellement</li> <li>• Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)</li> <li>• S'engager dans la formation continue</li> <li>• Soutenir (guider) les élèves dans la tâche à réaliser</li> <li>• Offrir un soutien global</li> <li>• Travailler en équipe avec les collègues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gestion de classe du point de vue de la discipline</li> <li>• Le manque d'implication des parents ou les façons de les impliquer</li> <li>• Les apprentissages et compétences visés ne sont pas toujours clairs</li> <li>• La complexité de la planification</li> <li>• Le peu de disponibilité des ressources</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre élèves</li> </ul>
<b>Élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuer à l'instauration d'un climat de classe favorable</li> <li>• Instiguer la communication avec les parents</li> <li>• Connaître les ressources disponibles</li> <li>• Participer à la gestion du projet (planification, mise en œuvre, etc.)</li> <li>• Être actifs à l'intérieur du projet</li> <li>• Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)</li> <li>• Faire preuve de responsabilité et d'autonomie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitude des autres élèves</li> <li>• Bruit</li> <li>• La gestion du projet : planification, mise en œuvre, tâche, etc.</li> <li>• Le peu de disponibilité ou le bon fonctionnement des ressources</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> </ul>

<b>ÉCOLE A</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'impliquer personnellement</li> <li>• S'intéresser au vécu scolaire de l'enfant</li> <li>• Motiver l'enfant</li> <li>• Poursuivre les apprentissages scolaires à la maison (aller plus loin avec l'enfant)</li> <li>• Soutenir globalement l'enfant</li> <li>• Offrir une aide à la maison pour la réalisation des projets</li> <li>• Acheminer le matériel nécessaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les attentes élevées des parents</li> <li>• L'incertitude face à l'utilisation de la pédagogie par projet dans toutes les classes</li> <li>• La charge de travail trop importante pour l'enfant</li> <li>• Le manque de connaissances pédagogiques</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• L'implication du parent : nouveau rôle à jouer</li> <li>• Les délais trop courts liés à la planification</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> </ul>

## ANNEXE C ÉCOLE B

### Projet éducatif

Le Projet éducatif de l'école B a pour devise « Une école pleine de vie ». Cette école se préoccupe des élèves en développant des moyens qui leur permettent de s'épanouir tant au plan intellectuel, physique, social, moral, spirituel, qu'affectif. C'est suite à un sondage fait au sein de l'établissement que le Projet éducatif de l'école a vu le jour. Le résultat de ce sondage fait ressortir le thème de « l'encadrement ». L'école B base son Projet éducatif sur les trois missions générales de l'école québécoise, soit instruire dans le but d'améliorer la réussite des élèves tout en respectant le rythme de l'enfant, socialiser en mettant à l'avant-plan des apprentissages permettant aux enfants de « vivre-ensemble » et enfin, qualifier en intégrant les diverses compétences.

### Portrait des enseignants

À partir du *Questionnaire de l'organisation apprenante* distribué au personnel enseignant, le tableau quatre dresse le portrait des enseignants qui ont accepté de répondre à celui-ci; par conséquent, lorsqu'on parle « des enseignants » pour l'analyse des données, on fait toujours référence aux enseignants qui ont répondu au questionnaire.

**Tableau 4: l'échantillon**

Nombre de répondants	Catégorie	%	
N=26	Sexe	24% hommes 76% femmes	
N=26	Expérience d'enseignement en général	0-5 ans	20,8%
		6-10 ans	33,4%
		11-15 ans	16,7%
		16-20 ans	8,3%
		21-25 ans	8,3%
		26 ans et +	12,5%
N=26	Expérience d'enseignement dans cette école	0-5 ans	43,6%
		6-10 ans	26%
		11-15 ans	17,4%
		16-20 ans	8,7%
		20 ans et +	4,3%

### L'organisation apprenante par discipline

Le tableau cinq décrit les moyennes des cinq disciplines. En regardant les données, la discipline avec la moyenne la plus basse est celle de la « vision partagée ». Nous avons effectué des test-t en fonction du sexe et des analyses Anova en fonction des années d'expérience dans l'enseignement en général et dans la présente école. Le test-t montre qu'il n'y a pas de différences significatives pour chaque discipline en fonction du sexe. Les analyses Anova montrent qu'il n'y a pas de différences significatives par discipline en fonction des années d'expérience dans l'enseignement en général, mais qu'il y a quelques différences significatives en fonction des années d'expérience dans l'enseignement dans cette école pour la discipline modèles mentaux. Le manque de différences significatives peut être attribué au nombre de participants (N=26)

**Tableau 5: Moyenne par discipline**

<b>Discipline</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Valeur P Sexe</b>	<b>Valeur P Années enseignement</b>	<b>Valeur P Années enseignement école</b>
Maîtrise personnelle	4,12	0,56	0,60	0,06
Modèles mentaux	3,60	0,27	0,37	0,04
Apprendre en équipe	3,51	0,20	0,09	0,96
Vision partagée	3,14	0,39	0,50	0,79
Pensée systémique	3,33	0,88	0,75	0,07

### Rôles et difficultés

Le tableau six présente un sommaire des rôles attribués à chaque groupe et des difficultés rencontrées lors de l'appropriation de la pédagogie par projet.

**Tableau 6: Rôles et difficultés**

<b>ÉCOLE B</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Direction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instaurer un climat de travail favorisant la bonne entente</li> <li>• Gérer l'équipe enseignante</li> <li>• Offrir un soutien aux enseignants, de façon globale, mais aussi un soutien moral (encouragements, valorisation, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'attitude négative ou défaitiste de certains enseignants</li> <li>• La lourdeur de la tâche</li> <li>• Les apprentissages et compétences visés ne sont pas toujours clairs</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> </ul>
<b>Enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser le cheminement de l'élève</li> <li>• Avoir des connaissances sur la pédagogie par projet</li> <li>• Gérer adéquatement la classe</li> <li>• Avoir une gestion efficace de la pédagogie par projet (planification, mise en œuvre, évaluation, etc.)</li> <li>• S'impliquer personnellement</li> <li>• Lier les projets au programme de formation (compétences, savoirs essentiels)</li> <li>• Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)</li> <li>• S'engager dans la formation continue</li> <li>• Travailler en équipe avec les collègues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gestion de classe du point de vue de la discipline</li> <li>• La complexité de la planification</li> <li>• Le peu de disponibilité des ressources</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre élèves</li> </ul>
<b>Élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuer à l'instauration d'un climat de classe favorable</li> <li>• Participer à la gestion du projet (planification, mise en œuvre, etc.)</li> <li>• Être actifs à l'intérieur du projet</li> <li>• Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)</li> <li>• Faire preuve de responsabilité et d'autonomie</li> <li>• Être présents pour soutenir les autres élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitude des autres élèves</li> <li>• Bruit</li> <li>• Conflits</li> <li>• La gestion du projet : planification, mise en œuvre, tâche, etc.</li> </ul>

<b>ÉCOLE B</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'impliquer personnellement</li> <li>• Poursuivre les apprentissages scolaires à la maison (aller plus loin avec l'enfant)</li> <li>• Soutenir globalement l'enfant</li> <li>• Offrir une aide à la maison pour la réalisation des projets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'incertitude face à l'utilisation de la pédagogie par projet dans toutes les classes</li> <li>• La charge de travail trop importante pour l'enfant</li> <li>• Le manque de connaissances pédagogiques</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• L'implication du parent : nouveau rôle à jouer</li> <li>• Les apprentissages et compétences visés ne sont pas toujours clairs</li> <li>• Les délais trop courts liés à la planification</li> <li>• Le peu de disponibilité des ressources</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> </ul>

## ANNEXE D ÉCOLE C

### Projet éducatif

Le thème principal sur lequel repose le Projet éducatif de l'école C est : « Le monde...à ta portée ! ». Suite au choix de cette thématique, les parties prenantes du Projet éducatif ont tenté de ressortir les habiletés qu'elles souhaitent retrouver auprès des enfants. Pour ce faire, elles ont énuméré les mécanismes à mettre en place afin de pouvoir développer ces comportements, ces habiletés, ces compétences à travers quatre thèmes. Tout d'abord, pour le premier thème, développer le goût d'appartenance à la collectivité et de l'apprentissage du vivre-ensemble, plusieurs moyens sont mis en place dont reconnaître l'unicité et la distinction de chaque individu de son entourage, le considérant comme un tout et mettre son potentiel et son talent au service de la communauté, pour ne nommer que ceux-ci. Concernant le deuxième thème, soit l'évolution de l'enfant dans un milieu qui favorise les dimensions culturelles et créatrices, les moyens mis en œuvre sont le développement des habiletés artistiques de l'enfant, ce dernier devant faire preuve d'originalité et de créativité, la découverte et l'exploitation des ressources de son environnement (quartier, région...) et la participation à des activités scolaires ou des projets culturels mis à sa disposition. En ce qui a trait au troisième thème, soit faire cheminer l'enfant vers la réussite en profitant d'activités éducatives diversifiées, certains moyens ont été identifiés comme l'exploitation de différents éléments de connaissances générales et de développement de la personne ou la mise en place d'activités d'apprentissages différenciées dont l'enfant peut profiter. Enfin, le dernier thème, qui souligne que l'enfant peut bénéficier d'une qualité de vie à l'école et y vivre sainement, implique la mise en place d'un environnement sain et à l'intérieur duquel il peut évoluer et l'utilisation de la relation qui existe entre les exigences du service de garde et de l'école.

### Portrait des enseignants

À partir du *Questionnaire de l'organisation apprenante* distribué au personnel enseignant, le tableau sept dresse le portrait des enseignants qui ont accepté de répondre à

celui-ci; par conséquent, lorsqu'on parle « des enseignants » pour l'analyse des données, on fait toujours référence aux enseignants qui ont répondu au questionnaire.

**Tableau 7: l'échantillon**

Nombre de répondants	Catégorie	%	
N=21	Sexe	10,5% hommes 89,5% femmes	
N=21	Expérience d'enseignement en général	0-5 ans	14,3%
		6-10 ans	38,1%
		11-15 ans	23,8%
		16 ans et +	23,8%
N=21	Expérience d'enseignement dans cette école	0-5 ans	45%
		6 ans et +	55%

#### L'organisation apprenante par discipline

Le tableau huit décrit les moyennes des cinq disciplines. En regardant les données, la discipline avec la moyenne la plus basse est celle de « vision partagée ». Nous avons effectué des test-t en fonction du sexe et des analyses Anova en fonction des années d'expérience dans l'enseignement en général et dans la présente école. Le test-t montre qu'il n'y a pas de différences significatives pour chaque discipline en fonction du sexe. Les analyses Anova montrent qu'il n'y a pas de différences significatives ni par discipline en fonction des années d'expérience dans l'enseignement en général ni par les années d'expérience dans l'enseignement dans cette école.

**Tableau 8 : Moyenne par discipline**

Discipline	Moyenne	Valeur P Sexe	Valeur P Années enseignement	Valeur P Années enseignement école
Maîtrise personnelle	4,10	0,12	0,44	0,40
Modèles mentaux	3,69	0,60	0,82	1,00
Apprendre en équipe	3,43	0,11	0,71	0,81
Vision partagée	3,37	0,32	0,98	0,92
Pensée systémique	3,40	0,68	0,77	0,97

## Rôles et difficultés

Le tableau neuf présente un sommaire des rôles attribués à chaque groupe et des difficultés rencontrées lors de l'appropriation de la pédagogie par projet.

**Tableau 9: Rôles et difficultés**

<b>ÉCOLE C</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Direction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir un soutien aux enseignants, de façon globale, mais aussi un soutien matériel (faciliter l'accès au matériel adéquat et nécessaire)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'attitude négative ou défaitiste de certains enseignants</li> <li>• Le manque de connaissances pédagogiques</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• Les apprentissages et compétences visés ne sont pas toujours clairs</li> <li>• La complexité de la planification</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> </ul>
<b>Enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser le cheminement de l'élève</li> <li>• Instaurer un climat de classe favorable à l'apprentissage</li> <li>• Fournir un encadrement aux élèves</li> <li>• Gérer adéquatement la classe</li> <li>• Avoir une gestion efficace de la pédagogie par projet (planification, mise en œuvre, évaluation, etc.)</li> <li>• Motiver l'élève</li> <li>• Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'attitude négative ou défaitiste de certains enseignants</li> <li>• Le manque de connaissances pédagogiques</li> <li>• La gestion de classe du point de vue de la discipline</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• Le manque de motivation des élèves</li> <li>• Le peu de disponibilité des ressources</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre élèves</li> </ul>
<b>Élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuer à l'instauration d'un climat de classe favorable</li> <li>• Participer à la gestion du projet (planification, mise en œuvre, etc.)</li> <li>• Être actifs à l'intérieur du projet</li> <li>• Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)</li> <li>• Être présents pour soutenir les autres élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflits</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre élèves</li> </ul>

<b>ÉCOLE C</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'impliquer personnellement</li> <li>• S'intéresser au vécu scolaire de l'enfant</li> <li>• Motiver l'enfant</li> <li>• Poursuivre les apprentissages scolaires à la maison (aller plus loin avec l'enfant)</li> <li>• Soutenir globalement l'enfant</li> <li>• Acheminer le matériel nécessaire</li> <li>• Encourager et valoriser l'enfant (soutien moral)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les attentes élevées des parents</li> <li>• La charge de travail trop importante pour l'enfant</li> <li>• Le manque de connaissances pédagogiques</li> <li>• La gestion de la classe du point de vue de la discipline</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• L'implication du parent : nouveau rôle à jouer</li> <li>• Les apprentissages et compétences visés ne sont pas toujours clairs</li> <li>• Le manque de motivation des élèves</li> <li>• Les délais trop courts liés à la planification</li> <li>• Le peu de disponibilité des ressources</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre élèves</li> </ul>

## ANNEXE E ÉCOLE D<sup>6</sup>

### Projet éducatif

Le Projet éducatif de l'école D ne porte pas de titre, mais une devise a été adoptée par l'école indiquant qu'elle veut amener l'élève « à grandir dans la joie de vivre et d'apprendre ». Son élaboration semble s'être fait dans un esprit de collaboration puisqu'il a été mis sur pied suite à une consultation auprès des élèves, des parents, du personnel enseignant et du personnel de soutien. L'objectif de cette consultation était de recueillir des données visant à dégager les besoins « de la clientèle » ainsi que les « visions de la communauté ». Ce sont les trois grands axes de la mission éducative du Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport qui sont les points d'ancrage au Projet éducatif : instruire, socialiser et qualifier. Celui-ci annonce aussi des valeurs que l'on souhaite inculquer à l'élève : autonomie, fierté, confiance en soi, persévérance, sens des responsabilités, respect de la vie. L'élève y est vu comme un futur citoyen capable d'assumer entièrement ses responsabilités d'adulte respectueux et dynamique.

Trois orientations sont fournies. La première consiste à développer un espace d'apprentissage adapté aux besoins et aux intérêts des élèves. La deuxième orientation vise à permettre à l'élève d'identifier les forces sur lesquelles il peut miser pour atteindre ses buts de développement. La troisième orientation a comme objectif de développer le sentiment d'appartenance de l'élève envers l'école et le respect de son environnement. Chaque orientation est suivie de suggestions d'actions à poser. Celles-ci touchent aux approches pédagogiques variées visant la différenciation, l'apprentissage de méthodes de travail par les élèves, l'amélioration de leurs habiletés de communication et leur implication dans la vie étudiante. Une attention spéciale est mise sur les liens que l'école veut établir avec sa communauté. On nomme la multiculturalité, la qualité des échanges avec les divers partenaires de l'action éducative comme étant des cibles d'actions à promouvoir. Nous avons aussi remarqué que le Projet éducatif ne vise qu'une « cible », soit l'élève. Les enseignants et autres personnels scolaires ne sont qu'instrumentaux à la mise en œuvre du projet.

---

<sup>6</sup> Aucun parent de l'école D n'a participé à la recherche.

### Portrait des enseignants

À partir du *Questionnaire de l'organisation apprenante* distribué au personnel enseignant, le tableau 10 dresse le portrait des enseignants qui ont accepté de répondre à celui-ci; par conséquent, lorsqu'on parle « des enseignants » pour l'analyse des données, on fait toujours référence aux enseignants qui ont répondu au questionnaire.

**Tableau 10: l'échantillon**

Nombre de répondants	Catégorie	%	
N=19	Sexe	5,3% hommes 94,7% femmes	
N=19	Expérience d'enseignement en général	0-5 ans	13,3%
		6-10 ans	33,3%
		11-15 ans	13,4%
		16 -20 ans	26,6%
		20 et +	13,4%
N=19	Expérience d'enseignement dans cette école	0-5 ans	62,5%
		6-15 ans	37,5%

### L'organisation apprenante par discipline

Le tableau 11 décrit les moyennes des cinq disciplines. En regardant les données, la discipline avec la moyenne la plus basse est celle de « vision partagée ». Nous avons effectué des analyses Anova en fonction des années d'expérience dans l'enseignement en général et dans la présente école. L'analyse de test-t en fonction du sexe n'est pas significative (seulement un homme). Les analyses Anova montrent qu'il n'y a pas de différences significatives ni par discipline en fonction des années d'expérience dans l'enseignement en général ni par les années d'expérience dans l'enseignement dans cette école. La seule discipline qui a des différences significatives en fonction des années d'enseignement en général c'est la « pensée systémique ».

**Tableau 11: Moyenne par discipline**

Discipline	Moyenne	Valeur P Années enseignement	Valeur P Années enseignement école
Maîtrise personnelle	4,21	0,89	0,21
Modèles mentaux	3,80	0,14	0,96
Apprendre en équipe	3,54	0,31	0,72
Vision partagée	3,51	0,11	0,90
Pensée systémique	3,63	0,03	0,39

Rôles et difficultés

Le tableau 12 présente un sommaire des rôles attribués à chaque groupe et des difficultés rencontrées lors de l'appropriation de la pédagogie par projet.

**Tableau 12: Rôles et difficultés**

ÉCOLE D		
	RÔLES	DIFFICULTÉS
<b>Direction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer la pédagogie (aider les enseignants à planifier par exemple)</li> <li>• Gérer l'équipe enseignante</li> <li>• Offrir un soutien aux enseignants, de façon globale, mais aussi un soutien moral (encouragements, valorisation, etc.) et un soutien financier (libération pour planification par exemple)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'attitude négative ou défaitiste de certains enseignants</li> <li>• La lourdeur de la tâche</li> <li>• La gestion de la classe du point de vue de la discipline</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• Le manque d'implication des parents</li> <li>• Le manque de motivation des élèves</li> <li>• La complexité de la planification</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre élèves</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre enseignants</li> </ul>

<b>ÉCOLE D</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir un encadrement aux élèves</li> <li>• Gérer adéquatement la classe</li> <li>• Avoir une gestion efficace de la pédagogie par projet (planification, mise en œuvre, évaluation, etc.)</li> <li>• S'impliquer personnellement</li> <li>• Lier les projets au programme de formation (compétences, savoirs essentiels)</li> <li>• Faire preuve d'ouverture</li> <li>• Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)</li> <li>• Soutenir (guider) les élèves dans la tâche à réaliser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gestion de classe du point de vue de la discipline</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• Les apprentissages et compétences visés ne sont pas toujours clairs</li> <li>• Le manque de motivation des élèves</li> <li>• Le peu de disponibilité des ressources</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre élèves</li> <li>• La gestion du travail d'équipe entre enseignants</li> </ul>
<b>Élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuer à l'instauration d'un climat de classe favorable</li> <li>• Participer à la gestion du projet (planification, mise en œuvre, etc.)</li> <li>• Être actifs à l'intérieur du projet</li> <li>• Faire preuve de responsabilité et d'autonomie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lourdeur de la tâche</li> <li>• Attitude des autres élèves</li> <li>• Bruit</li> <li>• Conflits</li> <li>• La gestion du projet : planification, mise en œuvre, tâche, etc.</li> <li>• La façon de se motiver</li> <li>• Le peu de disponibilité ou le bon fonctionnement des ressources</li> </ul>
<b>Parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'impliquer personnellement</li> <li>• Soutenir globalement l'enfant</li> <li>• Offrir une aide à la maison pour la réalisation des projets</li> </ul>	n/a

## ANNEXE F ÉCOLE E<sup>7</sup>

### Projet éducatif<sup>8</sup>

Le Projet éducatif de l'école E oriente l'école vers la promotion du sport, de la santé et de la culture. Plus spécifiquement, on indique vouloir développer de saines habitudes de vie, offrir des sports et des activités physiques variés et permettre l'exploration d'un volet culturel différent à chaque année. L'école E s'est inspirée des trois missions de l'école québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier, pour donner trois orientations précises au Projet éducatif. Chaque orientation est accompagnée d'objectifs (un ou deux par orientation), d'indicateurs, de moyens pour atteindre les objectifs, d'acteurs choisis pour leur suivi et de moyens d'évaluation.

La première orientation, liée à la mission d'instruction, est de rechercher un équilibre constant dans le développement des différents aspects de la personnalité de l'élève. La façon de rencontrer cet objectif est d'amener l'élève à améliorer la qualité de la langue française orale et écrite qu'il utilise. La deuxième orientation, liée à la mission de socialisation, est de promouvoir chez les élèves le respect à l'égard de leur communauté et de leur environnement en les amenant à accroître leurs habiletés sociales et les inciter au respect des règles de vie. La troisième orientation, liée à la mission de qualification, est de favoriser l'exploitation du potentiel des élèves en les exposant à un éventail d'activités. Cette dernière orientation a deux objectifs : 1) Amener l'élève à participer à des activités sportives nombreuses et variées et intégrer des activités physiques à la vie de classe; 2) Amener l'élève à explorer annuellement des disciplines différentes. Les acteurs choisis pour le suivi des objectifs impliquent tous les membres de l'école (élèves, enseignants, orthopédagogues et personnel de l'école), mais n'incluent pas les parents; ceux-ci ne sont pas nommés comme acteurs de la mise en œuvre du Projet éducatif.

Le *Questionnaire de l'organisation apprenante* ne fut pas distribué au personnel enseignant. Celle-ci n'a pas donné son consentement pour l'administration de cet

---

<sup>7</sup> Aucun parent de l'école E n'a participé à la recherche.

<sup>8</sup> Lors de la collecte de données, le projet éducatif de l'école E n'avait pas encore été élaboré (école nouvellement ouverte). Nous n'en avons eu copie qu'une fois la collecte de données terminée.

instrument, car au moment de la collecte des données, la direction de l'école avait jugé que l'équipe était trop récente pour pouvoir répondre aux questions.

### Rôles et difficultés

Le tableau 13 présente un sommaire des rôles attribués à chaque groupe et des difficultés rencontrées lors de l'appropriation de la pédagogie par projet.

**Tableau 13: Rôles et difficultés**

<b>ÉCOLE E</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Direction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir le souci de la formation continue chez les enseignants</li> <li>• Offrir un soutien aux enseignants, de façon globale, mais aussi un soutien matériel (faciliter l'accès au matériel adéquat et nécessaire)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'attitude négative ou défaitiste de certains enseignants</li> <li>• Le manque de connaissances pédagogiques</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> </ul>
<b>Enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer adéquatement la classe</li> <li>• Avoir une gestion efficace de la pédagogie par projet (planification, mise en œuvre, évaluation, etc.)</li> <li>• S'impliquer personnellement</li> <li>• Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)</li> <li>• Encourager et valoriser les élèves (offrir un soutien moral)</li> <li>• Travailler en équipe avec les collègues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lourdeur de la tâche</li> <li>• Le manque de connaissances pédagogiques</li> <li>• La gestion de la classe du point de vue de la discipline</li> <li>• L'application adéquate de la pédagogie par projet</li> <li>• Le manque d'implication des parents ou les façons de les impliquer</li> <li>• Les apprentissages et compétences visés ne sont pas toujours clairs</li> <li>• La complexité de la planification</li> <li>• Le peu de disponibilité des ressources</li> <li>• L'insuffisance de temps</li> </ul>
<b>Élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter les règles liées à la gestion de la classe</li> <li>• Participer à la gestion du projet (planification, mise en œuvre, etc.)</li> <li>• Être actifs à l'intérieur du projet</li> <li>• Soutenir les autres élèves dans la tâche à réaliser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitude des autres élèves</li> <li>• Bruit</li> <li>• Conflit</li> <li>• La gestion du projet : planification, mise en œuvre, tâche, etc.</li> </ul>

<b>ÉCOLE E</b>		
	<b>RÔLES</b>	<b>DIFFICULTÉS</b>
<b>Parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiver l'enfant</li> <li>• Poursuivre les apprentissages scolaires à la maison (aller plus loin avec l'enfant)</li> <li>• Soutenir globalement l'enfant</li> <li>• Offrir une aide à la maison pour la réalisation des projets</li> </ul>	n/a