

L'APPRENTISSAGE DE LA MTI, UNE AFFAIRE DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES

LA MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL INTELLECTUEL, PARTOUT ET TOUJOURS

La méthodologie est inhérente à l'étude de toutes les matières, de l'école élémentaire au doctorat. Ce sera en étudiant et en appliquant consciemment la méthodologie du travail intellectuel (MTI) que l'étudiant sera en mesure de progresser intellectuellement. L'apprentissage sérieux et rigoureux de la MTI devra également aider ce dernier à s'affranchir de l'univers des perceptions spontanées ou du monde des opinions. Il saura que c'est en se documentant, en lisant et en réfléchissant avec méthode qu'il sera en mesure d'approfondir rigoureusement une question. En agissant de la sorte, il s'outillera davantage pour raisonner et argumenter en affinant son esprit critique.

Cependant, la méthodologie n'a pas la cote auprès de certains. Elle est réputée ennuyeuse, voire même rebutante. Pour certains étudiants, elle constitue même un carcan. Peu de personnes s'inscriraient spontanément à un cours de 45 ou de 60 heures ayant pour titre *Méthodologie du travail intellectuel*. Disons-le franchement, plusieurs étudiants ont peu de motivation pour étudier la méthodologie en elle-même, ils n'en voient pas toujours la pertinence. Non seulement est-elle réputée difficile ou trop pointilleuse, mais elle est parfois associée aux idiosyncrasies de certains professeurs : à chaque professeur ses « lubies » ou ses exigences méthodologiques particulières. Il importe de démystifier cette perception et le premier remède consiste à construire une grande cohérence d'équipe parmi les professeurs, de telle sorte que la pertinence du message et la consistance des méthodes enseignées viennent soutenir l'intérêt des étudiants.

À l'évidence, la méthodologie deviendra pertinente aux yeux des étudiants lorsque ceux-ci constateront par eux-mêmes que l'application de certaines règles et le respect de certaines étapes dans la réalisation de leur recherche leur permettront d'accomplir des tâches intellectuelles plus complexes et de prendre de l'assurance dans leur cheminement scolaire en devenant plus efficaces. L'étudiant reconnaîtra la pertinence de la MTI lorsque son étude lui permettra d'améliorer la qualité de ses travaux et d'atteindre ses objectifs scolaires. La MTI sera de plus en plus perçue comme utile à mesure qu'il obtiendra des succès. La constatation de ce gain devra devenir l'occasion d'un autre apprentissage : celui de l'esprit systématique et critique.



RAYMOND ROBERT TREMBLAY
Directeur des études et des communications
Cégep Marie-Victorin



YVAN PERRIER
Professeur de science politique
Cégep du Vieux Montréal

LA MTI AU COLLÉGIAL

Il ne saurait faire de doute que tous les ordres d'enseignement font appel à des habiletés intellectuelles qui deviennent de plus en plus spécialisées au fur et à mesure que l'on s'approche du troisième cycle des études universitaires. Puisqu'il en est ainsi, l'ordre collégial est lui aussi concerné par l'apprentissage de certaines méthodes de travail intellectuel. C'est à cette réflexion que nous souhaitons contribuer.

L'apprentissage sérieux et rigoureux de la MTI devra également aider ce dernier [l'étudiant] à s'affranchir de l'univers des perceptions spontanées ou du monde des opinions. Il saura que c'est en se documentant, en lisant et en réfléchissant avec méthode qu'il sera en mesure d'approfondir rigoureusement une question.

Il est important de préciser d'emblée que les idées que nous présentons dans cet article reposent essentiellement sur une expertise concrète et qu'elles s'appuient pour l'essentiel sur notre pratique comme cadre et professeur de philosophie pour l'un, et comme professeur de science politique dans le programme de Sciences humaines pour l'autre.

Ce texte n'a donc aucune prétention scientifique, il s'agit d'une réflexion que nous soumettons en vue d'alimenter la discussion sur l'apprentissage de la méthodologie du travail intellectuel dans un programme d'études.



Dans un premier temps, nous distinguons quelques concepts essentiels puis nous formulons certaines règles à partir desquelles peut s'effectuer l'enseignement de la MTI dans un programme d'études. Enfin, nous proposons, à titre d'exemple, une séquence d'activités d'apprentissage pour le programme d'études de Sciences humaines.

► MÉTHODE OU MÉTHODOLOGIE ?

Doit-on parler de *méthode* ou de *méthodologie* ? Il est important de distinguer la *méthodologie du travail intellectuel* d'autres concepts qui lui sont apparentés tels que la *méthode* et la *méthode scientifique*.

Qu'est-ce que la *méthode* ? L'histoire nous apprend que la définition de ce terme a connu un certain nombre de modifications dans le temps. Chez les Grecs, *methodos* voulait dire « route, voie », « direction qui mène au but ». Au XVI^e siècle, le terme a pris le sens de « procédés raisonnés sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art ». Au XVII^e siècle, René Descartes l'associa aux termes « procédé » et « moyen », bref à « manière de faire ». (*Dictionnaire historique de la langue française*, p. 1235) Aujourd'hui, le terme *méthode* renvoie à une *procédure ordonnée qui permet de travailler avec plus d'efficacité en vue d'obtenir de meilleurs résultats*.

Concrètement, il s'agit d'une démarche comportant différentes étapes applicables à divers contenus en vue d'obtenir un certain résultat.

La MTI consiste en l'étude des méthodes générales communes aux disciplines intellectuelles comme la documentation, la communication orale, la lecture et l'écriture des textes raisonnés.

La *méthode scientifique* (quantitative ou qualitative) renvoie, quant à elle, à la compréhension et à l'application de toutes les étapes d'une recherche à caractère scientifique. Il s'agit, en fait, de règles inhérentes à la démonstration scientifique. Pour sa part, la MTI concerne les conditions générales et préalables à réalisation de la recherche scientifique.

La *méthodologie du travail intellectuel* renvoie de manière non limitative à :

[...] tous les moyens, les procédés et les règles destinés à faciliter l'apprentissage. Parmi les *méthodes de travail et de recherche* les plus utiles à la poursuite des études, on compte notamment les stratégies d'étude, la préparation aux épreuves, la recherche documentaire, la recension des écrits, l'organisation et la présentation des différents types de travaux écrits, la préparation à l'exposé oral, l'utilisation de l'ordinateur, le travail d'équipe et l'analyse de données. (Ministère de l'Éducation, Québec, 2002, p. 3. Nous avons ajouté l'italique.)

Selon nous, la méthodologie du travail intellectuel concerne donc les *opérations générales* de l'esprit qui découvre et apprend, et elle s'applique ainsi à plusieurs disciplines de la formation générale commune et de la formation spécifique. La MTI consiste en l'étude des *méthodes générales communes* aux disciplines intellectuelles comme la documentation, la communication orale, la lecture et l'écriture des textes raisonnés.

► MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL INTELLECTUEL ET COMPÉTENCES

C'est sans aucune hésitation que nous apparentons la méthodologie du travail intellectuel à un ensemble de compétences¹ au sens contemporain d'un savoir-agir conditionnel. Détenir une compétence permet de résoudre des problèmes dans un contexte donné en mobilisant des connaissances et un savoir-faire appropriés. En autant que la MTI est concernée, les compétences qui la composent ont la qualité d'être *transversales* (elles traversent les frontières disciplinaires) et *transférables* (elles s'adaptent aisément à d'autres contextes disciplinaires).

Le domaine que couvre cet ensemble de compétences reliées à la MTI est vaste et il comporte plusieurs aspects qui n'ont pas uniquement un caractère technique, comme pour la *prise de notes*. À l'occasion, ce savoir-faire recouvre une dimension plus abstraite comme le fait de *savoir argumenter de manière critique et rationnelle*. Cet ensemble de compétences est à certains égards assimilable à un savoir-expert propre aux spécialistes des sciences humaines. Convenons donc qu'un spécialiste des sciences humaines et sociales n'exerce pas son art de la même manière qu'un spécialiste qui œuvre dans le domaine du langage des nombres et des symboles ou dans ceux des langages plastiques et visuels ! De manière plus spécifique, on s'attend d'un étudiant compétent en sciences humaines, par exemple, qu'il soit capable de s'affirmer en classe comme en public ; qu'il soit en mesure de s'orienter en suivant des cours qui correspondent à ses attentes et à ses aspirations ; qu'il soit

¹ À l'instar de Perrenoud, nous définirons une compétence comme étant « la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations ». PERRENOUD, P., *Construire des compétences*, p. 19.



motivé à étudier et à faire ses travaux; qu'il soit capable de résoudre des problèmes de manière créatrice; qu'il sache gérer son temps; qu'il montre une réelle capacité à structurer sa pensée et à l'exprimer oralement et par écrit; qu'il s'exprime avec des mots précis et, finalement, qu'il soit en mesure d'argumenter de manière juste, c'est-à-dire avec des données vérifiées et rationnelles, sans renoncer à son esprit critique. Bref, nous attendons d'un étudiant compétent qu'il maîtrise ou soit en voie de maîtriser plusieurs compétences transversales, dont certaines appartiennent clairement au domaine de la MTI.

► POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE DE LA MTI

Notre pratique pédagogique nous indique qu'en matière d'apprentissage et d'enseignement de la MTI, tout comme pour d'autres types d'apprentissage, il importe de prendre les aspects suivants en considération: miser sur l'approche programme, intégrer l'apprentissage de la MTI à des tâches concrètes et significatives et établir une progression dans les apprentissages.

MISER SUR L'APPROCHE PROGRAMME

Arrimage et complémentarité

Le fait de miser sur l'approche programme implique que non seulement faut-il que l'apprentissage de la méthodologie soit présent dans tous les cours du programme, mais aussi que les activités d'apprentissage proposées s'arriment et se renforcent les unes par rapport aux autres. La réussite d'une telle approche suppose une réelle concertation entre les professeurs du programme. Idéalement, une telle concertation devra permettre de *répartir de manière équitable et judicieuse* les tâches à accomplir en matière de MTI, afin que nul ne doive y consacrer une trop grande part de son temps, et que les apprentissages accomplis soient *complémentaires*.

Transfert et métacognition

De plus, les principes de base des apprentissages méthodologiques qui auront été enseignés une première fois *devront faire l'objet d'un transfert authentique* d'un cours à l'autre et d'une session à l'autre. L'intégration des apprentissages implique que les étudiants soient également en mesure d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses en MTI. Si nous voulons que ceux-ci deviennent pleinement autonomes en regard des méthodes de travail intellectuel, ils devront pouvoir effectuer une démarche de réflexion critique consciente à ce sujet. C'est à cette seule condition que peut s'effectuer la métacognition, à l'occasion d'une réflexion critique lucide autour des forces et des faiblesses en vue de développer des stratégies d'apprentissage pour surmonter les faiblesses identifiées. Les étudiants devront être capables de voir les compétences associées à la MTI comme un *tout cohérent*.

DES TÂCHES CONCRÈTES ET SIGNIFICATIVES

Puisque peu d'étudiants sont intéressés à apprendre la MTI en elle-même, il faut donc que *l'apprentissage de celle-ci soit lié à des tâches concrètes et significatives: c'est l'étude du savoir-faire au service du développement des compétences*.

Bien sûr, l'étude d'un savoir-faire n'est pas la fin en soi, mais elle est essentielle, tout comme est essentiel pour un musicien de faire ses gammes! Pour faciliter l'appropriation des MTI par les étudiants, ces dernières doivent être utilisées pour réaliser des tâches concrètes et significatives, elles doivent faire l'objet de définitions formelles alors que les tâches qui les caractérisent doivent être enseignées en allant du plus simple au plus complexe: montrer comment trouver l'information, comment la lire, comment la résumer, comment l'analyser... Il est donc important de montrer aux étudiants quelles sont les étapes qui caractérisent les savoir-faire propres aux MTI – *la marche à suivre*. De plus, si l'on peut soumettre à ces derniers des modèles à appliquer et des exemples à imiter, ils en tireront un grand profit. Ils pourront utiliser ces modèles et s'inspirer de ces exemples pour les exercices qu'ils auront à réaliser ou les épreuves qu'ils auront à passer.

Idéalement, une telle concertation devra permettre de répartir de manière équitable et judicieuse les tâches à accomplir en matière de MTI, afin que nul ne doive y consacrer une trop grande part de son temps, et que les apprentissages accomplis soient complémentaires.

UNE PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES

Par ailleurs, la notion de progression est un élément essentiel dans l'intégration de l'apprentissage de la MTI. Et *c'est parce que la MTI ne s'enseigne pas dans un seul cours qu'il faut assurer un apprentissage ordonné de ces habiletés en misant sur une progression dans le cadre de la structure du programme d'études*. En adoptant une



telle démarche, on peut éviter les situations dans lesquelles les étudiants se retrouvent devant des commandes contradictoires ou trop pointues. Puisque l'apprentissage de la MTI est affaire de programme, il s'agit donc de *compétences transversales et transférables inscrites au cœur du programme*.

Plus précisément, l'enseignement de la MTI, dans le cadre d'une approche programme, suppose à la fois une distribution de la matière entre les cours ainsi qu'une répartition des apprentissages selon une démarche graduée qui va du plus simple au plus complexe. Ainsi, en matière de textes écrits, les étudiants auront à produire des travaux dont le contenu sera régi par des balises qui deviendront de plus en plus souples. Nous ajoutons qu'il faut d'abord confronter les étudiants aux recettes qu'ils auront à appliquer – c'est-à-dire les étapes d'apprentissage bien identifiées – avant que ceux-ci puissent devenir pleinement autonomes en matière de MTI. Nous suggérons donc que les apprentissages se réalisent dans un contexte d'apprentissages progressifs. En d'autres termes, que les apprentissages donnent lieu, d'une session à l'autre, à un retour permanent sur certaines techniques préalablement enseignées ainsi qu'à un rappel constant de certains éléments qui caractérisent la spécificité des raisonnements propres au savoir-expert.

LA MTI, UNE CONDITION AU DÉVELOPPEMENT D'UN SAVOIR-EXPERT

Dans cette optique, il importe de rappeler aux étudiants que derrière ce qu'ils peuvent associer à tort à des «lubies» de professeurs méticuleux, il y a un cadre qui découle de l'application de principes communs inhérents aux règles de démonstration d'un savoir-expert.

Les règles méthodologiques qui sont enseignées par les spécialistes de la MTI s'appuient sur l'*esprit de méthode* qui divise un processus en tâches concrètes en vue de la réalisation d'une démarche plus globale: on trouve ici l'*esprit de système* propre à l'apprentissage d'un savoir-expert. Ce dernier vise le développement d'habiletés qui peuvent être utiles dans tout type de professions.

Le caractère progressif et gradué de cet apprentissage explique pourquoi ces objectifs ne sauraient être assignés à un seul ou à un petit nombre de cours. La prise en charge du développement des méthodes de travail intellectuel est une tâche collective qui doit être mise en rapport avec les autres apprentissages du programme, pour culminer dans l'apprentissage autonome, qui se traduit par apprendre à apprendre. Les compétences méthodologiques doivent ainsi être divisées entre différents cours, et l'étudiant doit être invité à parfaire sa formation de manière autonome en testant diverses méthodes.

EN GUISE D'ILLUSTRATION : L'EXEMPLE DES SCIENCES HUMAINES

Pour renforcer nos propos, signalons d'abord que le ministère de l'Éducation a même prévu que l'étudiant inscrit dans le programme de Sciences humaines est réputé, au terme de son parcours scolaire, avoir notamment atteint l'objectif suivant: *utiliser des méthodes de travail et de recherche nécessaires à la poursuite de ses études*².

Les prochains tableaux illustrent notre réflexion à propos de notre expérience de l'enseignement de la MTI sur le terrain. Ils sont un essai de structuration graduée du développement des compétences de la MTI tout au long des quatre sessions d'études dans un programme collégial de Sciences humaines, par rapport aux apprentissages suivants³:

1. Savoir s'organiser	6. Savoir rédiger
2. Savoir se documenter	7. Savoir rédiger divers types de textes
3. Savoir lire	8. Savoir présenter ses travaux
4. Savoir prendre des notes	9. Savoir faire une présentation orale
5. Savoir étudier	10. Savoir travailler en équipe

À la lecture de ces tableaux, on remarque que la plupart des compétences impliquées sont en effet transversales et transférables d'une discipline à l'autre. Certaines ont un caractère intégrateur. On remarque aussi que la première année, et en particulier la première session, est cruciale pour intégrer de façon structurée la MTI aux apprentissages des matières. Bien que les reprises soient nombreuses, on notera qu'il s'agit toujours de reprises avec augmentation progressive de la difficulté.

2 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Sciences humaines*, [...], p. 1.

3 L'ordre des compétences énoncées suit celui des chapitres de l'ouvrage suivant: TREMBLAY, R. R. et PERRIER, Y., *Savoir plus: outils et méthode de travail intellectuel*, 2^e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2006, 230 p.



1. Savoir s'organiser: savoir gérer son temps et son espace de travail, apprendre à planifier.

Il s'agit ici d'insister, dans un cours de première session, sur l'importance de bien gérer son temps (avec des outils appropriés) et ensuite de consolider ces aptitudes dans un cours à chacune des sessions ultérieures en rappelant aux étudiants l'importance de l'organisation et les méthodes pour *être* et *rester* bien organisé.

À la SESSION 1: lecture du calendrier scolaire en classe; confection de l'horaire hebdomadaire; planification des travaux et production d'un calendrier de travail. À la SESSION 2: rappel de l'importance de faire son horaire et de planifier correctement ses travaux. Ces activités sont reprises aux SESSIONS 3 et 4.

2. Savoir se documenter: devenir autonome à la bibliothèque avec les fichiers traditionnels et les banques de données informatiques.

Il importe de rappeler inlassablement aux étudiants, dans chacun des cours de première et de deuxième années, l'importance d'une documentation diversifiée et approfondie pour la réalisation des travaux de recherche.

À la SESSION 1: visite de la bibliothèque; utilisation des fichiers traditionnels et des banques de données informatiques; constitution d'un dossier de presse et consultation d'ouvrages de référence. À la SESSION 2: approfondissement de l'utilisation des fichiers traditionnels et des banques de données informatiques; rappel de l'importance d'une documentation diversifiée et visite de centres documentaires spécialisés. À la SESSION 3: rappel des éléments de la 1^{re} et de la 2^e sessions; production d'une bibliographie commentée pour la réalisation de la dissertation critique dans le cours de *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Ces activités sont reprises à la SESSION 4.

3. Savoir lire: avoir la bonne technique de lecture et d'élaboration de fiches.

Les étudiants doivent être informés, dès la première session, qu'il existe au moins cinq types de lecture. Il faut aussi faire pratiquer tout au long du programme d'études les trois types de lecture communs à tous les cours – la lecture de base, sélective et diagonale – et réserver pour certains cours la pratique de la lecture active et de la lecture analytique.

À la SESSION 1: lecture d'ouvrages de référence: de livres (monographies), d'articles dans des revues spécialisées et d'articles de journaux; distinction des 5 types de lecture: base, sélective, diagonale, active et analytique; pratique des trois premiers types de lecture en première session et production de fiches de lecture: fiches de référence et fiches de citation. À la SESSION 2: rappel des éléments de la 1^{re} session; exercices de lecture active et analytique; production des fiches résumé, fiches commentaire, fiches mixtes et fiches de réflexion. À la SESSION 3: rappel des éléments de la 1^{re} et de la 2^e sessions. Ces activités sont reprises à la SESSION 4.

4. Savoir prendre des notes: développer et intégrer une bonne technique de prise de notes.

Il nous semble important qu'un professeur, en plus de sa matière disciplinaire, se charge d'enseigner aux étudiants les rudiments de la prise de notes et la confection des réseaux de concepts, à partir d'exemples pertinents. Rappeler, dans au moins un autre cours par session, l'importance de prendre des notes utilisables et proposer la confection de réseaux de concepts un peu plus complexes à toutes les sessions.

À la SESSION 1: formation sur les rudiments de la prise de notes en classe et de la confection des réseaux de concepts (à l'aide d'exemples pertinents) et mise en valeur de l'importance d'annoter ses notes après chaque cours. À la SESSION 2: ces activités sont reprises avec complexification des réseaux de concepts. À la SESSION 3: ces activités sont reprises. À la SESSION 4: ces activités sont reprises avec schémas synthétiques pour l'intégration.

5. Savoir étudier: se préparer adéquatement aux examens et mieux assimiler les connaissances et les procédures.

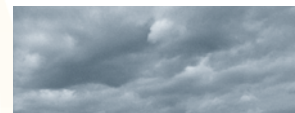
Un professeur enseigne explicitement, dès la première session, diverses méthodes pour étudier (mémorisation, étude en groupe, révisions, etc.). On procède ensuite à un rappel, à l'occasion de la préparation des examens, de ces techniques.

À la SESSION 1: formation sur les diverses méthodes pour étudier (étude en groupe, mémorisation, révision, etc.). À la SESSION 2: rappel des éléments de la 1^{re} session. Ces activités sont reprises aux SESSIONS 3 et 4.

6. Savoir rédiger: être en mesure de produire un document écrit avec des parties clairement identifiées; être capable de synthétiser, commenter, critiquer, etc.

Les professeurs de la formation générale et spécifique doivent se concerter pour diversifier et complexifier les types de rédaction et de développement – comparatif, chronologique, inductif, déductif, etc., que les étudiants auront à produire durant leurs années d'études dans le programme de Sciences humaines.

À la SESSION 1: définition des différents types de textes et formation sur la préparation des plans de rédaction; précision du rôle de chacune des parties d'un texte écrit: introduction (trois parties); développement (trois ou quatre parties); conclusion (trois parties) et définition des différents types de développement: comparatif, chronologique, inductif, déductif, etc. À la SESSION 2: rappel des éléments de la 1^{re} session; exercices de lecture active et analytique; production des fiches suivantes: fiches résumé, fiches commentaire, fiches mixtes et fiches de réflexion. À la SESSION 3: préparation d'un avant-projet de recherche comportant les éléments suivants: le thème de la recherche, la définition de la problématique, l'hypothèse de recherche, l'énumération des principaux concepts qui seront utilisés dans la recherche, l'identification des méthodes de recherche qui seront appliquées, premier plan sommaire et bibliographie commentée. À la SESSION 4: réalisation des activités d'intégration.



7. Savoir rédiger divers types de textes: produire des textes dépendants et indépendants en argumentant de manière critique et rationnelle.

Il importe que les professeurs, dans le cadre d'une démarche de concertation, conviennent entre eux des apprentissages écrits à répartir entre plusieurs cours sur les deux années. Par exemple, on peut déterminer que les étudiants aient à produire en première année des types de textes précis. Reprise de ces types de travaux écrits dans les cours de deuxième année en ajoutant la réalisation d'une dissertation critique en littérature et en sciences humaines de même qu'en allongeant et en complexifiant les travaux.

À la SESSION 1: identification et synthèse des idées principales et secondaires dans certains textes; formation sur la rédaction de dissertations analytiques, textes argumentatifs et résumés informatifs. À la SESSION 2: rédaction d'une dissertation explicative, d'un texte argumentatif comparatif, d'un compte rendu et d'un commentaire explicatif. À la SESSION 3: recension des écrits; production d'un avant-projet de recherche; rédaction d'une dissertation critique en littérature et d'une dissertation critique en sciences humaines. À la SESSION 4: réalisation des activités d'intégration: journal de bord, bilan des acquis, avant-projet de recherche, dissertation critique en sciences humaines autour d'une problématique clairement identifiée en lien avec au moins deux disciplines du programme et synthèse critique.

8. Savoir présenter ses travaux: à l'aide d'un traitement de texte, mettre en application les règles de présentation matérielle des travaux en vigueur.

Il est important, dans tous les cours de la première session, d'insister sur les bases de la présentation adéquate des textes. Par la suite, introduire graduellement des formes de références plus diversifiées et complexes. Requérir la présence de tableaux, schémas, graphiques et figures dans certains travaux.

À la SESSION 1: respect des règles de présentation matérielle des travaux écrits à l'aide d'un traitement de texte; production des citations et des références selon la méthode auteur-date ou auteur-titre. À la SESSION 2: ces activités sont reprises en ajoutant la présence de tableaux, de schémas, de graphiques, de figures et production d'une bibliographie commentée. À la SESSION 3: ces activités sont reprises selon les normes de présentation et de rédaction d'un document écrit en vue d'une publication. Ces activités sont reprises à la SESSION 4.

9. Savoir faire une présentation orale: être capable de faire un exposé clair, pertinent et intéressant en classe.

Apprentissage progressif de la première à la dernière session: présenter un court sujet en dix minutes, puis en faire progresser la longueur et la complexité. Diversifier graduellement les outils: simple présentation orale, tableaux et schémas, présentations électroniques et sites Web. Toujours encourager l'interaction.

À la SESSION 1: présentation d'un court sujet en 10 minutes seul ou en équipe. À la SESSION 2: cette activité est reprise à toutes les sessions ultérieures en faisant progresser la durée et la complexité de l'exposé. À la SESSION 3: communication solo de ses résultats de recherche (30 minutes incluant une période de questions. Cette activité est reprise à la SESSION 4.

10. Savoir travailler en équipe: être en mesure de collaborer, dans une équipe axée sur la tâche, en jouant un rôle précis et en décodant adéquatement les intentions d'autrui.

Apprentissage de la première à la dernière session: proposer aux étudiants des activités d'évaluation qui se réalisent dans un contexte de travail en équipe. À titre d'exemple, on peut demander à des étudiants de travailler en équipe sur le résumé d'un article de presse durant une période de 30 minutes. Prévoir, par la suite, des tâches plus complexes, par exemple, la réalisation d'une recherche collective, avec des rôles spécifiques à chacun des membres de l'équipe, accompagnée d'une présentation orale en classe.

À la SESSION 1: proposition d'activités d'évaluation dans un contexte de réalisation de travail en équipe. Par exemple, la rédaction d'un résumé d'un article de journal en classe (durée de 30 minutes). À la SESSION 2: cette activité est reprise. À la SESSION 3: réalisation d'une recherche collective en divisant les tâches entre les membres de l'équipe (prévoir que l'exposé des résultats de la recherche se fera en classe en équipe). Cette activité est reprise à la SESSION 4.

CONJUGUER MÉTHODE, PLAISIR ET UTILITÉ

Peut-on conjuguer le plaisir et la méthode autrement que par l'apprentissage du *plaisir de la méthode*? Il va sans dire que non, mais un écueil doit être signalé: que le moyen se substitue à la fin. Il ne faut pas oublier le sens authentique de la *méthode* qui n'est rien d'autre que la voie sur laquelle la pensée chemine de la formulation du doute à la résolution du problème.

Les méthodes de travail n'ont pas de sens en elles-mêmes; elles ne sont que des moyens pour accomplir quelque chose. La méthodologie du travail intellectuel n'est utile que si elle permet de se constituer une boîte à outils pour apprendre et pour faire connaître. Par conséquent, quand on veut *apprendre*, il est important de s'outiller adéquatement. L'enseignement des compétences inhérentes à la MTI offre une réelle possibilité de concertation transdisciplinaire autour de la progression et de l'approfondissement de certaines compétences de base transférables allant du simple au complexe et du concret à l'abstrait.

L'enseignement de la MTI mérite de se faire dans des conditions qui visent le plein épanouissement des étudiants. Il faut leur démontrer que la MTI préconise des façons d'apprendre et de transmettre le savoir; elle n'est pas que l'application de plates règles à caractères techniques, elle participe elle aussi au développement des apprentissages et des connaissances en général. Il est impératif d'indiquer aux étudiants que quiconque veut *faire connaître* ce qu'il a découvert peut en faciliter la compréhension en structurant et en présentant ses



connaissances et ses résultats de recherche d'une manière appropriée. Selon nous, pour être en mesure d'apprendre, de comprendre et de transmettre en respectant certains principes propres à la MTI, les étudiants doivent être mis dans des situations où ils vont apprendre à jauger leurs habiletés intellectuelles.

En son sens véritable, soit celui de l'acheminement vers la rigueur de la pensée et de l'expression, la méthode comme nous l'entendons, loin de s'opposer au plaisir du texte, de sa lecture, de son écriture, en est la condition préalable.

En son sens véritable, soit celui de l'acheminement vers la rigueur de la pensée et de l'expression, la *méthode* au sens où nous l'entendons, loin de s'opposer au plaisir du texte, de sa lecture, de son écriture, en est la condition préalable. *C'est à ce seul prix que l'on peut accéder au sens et apprendre à le transmettre.* En agissant de la sorte, risque de s'ouvrir à celles et ceux qui empruntent cette voie, un monde de jouissances encore plus subtiles, où l'élégance de la pensée et la beauté du raisonnement stimulent le sens esthétique avec autant de force que les figures littéraires. *La joie de comprendre et de transmettre des connaissances devient alors la plus grande motivation.* ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Sciences humaines : Programme d'études préuniversitaires 300.A0*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2002, 11 p.

PERRENOUD, P., *Construire des compétences*, traduction de «Aarte de construir competências», *Nova Escola*, Brésil, septembre 2000.

REY, A. (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaire le Robert, 2003.

TREMBLAY, R. R. et Y. PERRIER, *Savoir plus : Outils et méthodes de travail intellectuel*, 2^e édition, Montréal, Chenelière Éducation, 2006, 230 p.

Raymond Robert TREMBLAY a obtenu une maîtrise en philosophie et un doctorat en sémiologie à l'Université du Québec à Montréal. Auteur de nombreux ouvrages didactiques, il a mené diverses études en sémiologie, en philosophie sociale et en pédagogie appliquée à l'enseignement supérieur. Il a enseigné la philosophie au collégial ainsi que dans plusieurs universités québécoises pendant près de vingt ans. Détenteur du Prix Reconnaissance 2005 de l'Association pour la recherche au collégial en raison de l'ensemble de sa contribution à la recherche, il occupe maintenant le poste de directeur des études et des communications au Cégep Marie-Victorin.

raymond-robert.tremblay@collegemv.qc.ca

Yvan PERRIER a obtenu une maîtrise en science politique à l'Université Laval à Québec, un diplôme d'études approfondies (DEA) en sociologie-politique à l'École des hautes études en sciences sociales à Paris et un doctorat (Ph. D.) en science politique à l'Université du Québec à Montréal. Il est l'auteur d'articles portant sur les jeunes, les rapports collectifs de travail dans les secteurs public et parapublic au Québec ainsi que sur les codes d'éthique dans les établissements de santé et des services sociaux. En outre, Yvan Perrier est professeur de science politique au Cégep du Vieux Montréal; il est également chercheur-associé au Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal.

yperrier.eau@videotron.ca

PRIX ÉTUDIANTS DE L'ARC

2006-2007 | 12^e édition

Les Prix étudiants de l'ARC visent à récompenser la recherche étudiante, dans tous les programmes et toutes les disciplines.

Pour information :
cvm.qc.ca/arc
(514) 843-8491



ARC
Association pour
la recherche au collégial