



**L'amélioration des habiletés méthodologiques fondamentales  
et la concertation pédagogique.**

par

**Jean-Claude Thibault,  
enseignant  
Collège de Sherbrooke**

**Atelier 505**

## L'AMÉLIORATION DES HABILITÉS MÉTHODOLOGIQUES FONDAMENTALES ET LA CONCERTATION PÉDAGOGIQUE

Communication présentée au 11<sup>e</sup> colloque  
de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

par Jean-Claude Thibault, Collège de Sherbrooke

Le milieu collégial s'interroge activement depuis quelques années sur le concept et la réalité de la formation fondamentale. Il en ressort, entre autre, une préoccupation majeure, celle de devoir s'occuper autant de la **formation** que de **l'information**, du **savoir-faire** que du **savoir**. Ainsi, on s'inquiète de plus en plus des lacunes importantes chez certains étudiants, autant débutants que finissants, dans leur formation méthodologique.

Au Collège de Sherbrooke, une équipe multidisciplinaire se concerta systématiquement pour favoriser le développement d'habiletés méthodologiques fondamentales et ce, à l'intérieur de leurs cours réguliers.

Pour bien comprendre son fonctionnement, il faut d'abord connaître le contexte particulier de cette démarche pédagogique: une clientèle de première année en Sciences humaines, une structure d'encadrement bien établie, tout cela dans le cadre actuel d'une recherche-action sur les "habiletés d'écriture et de lecture". Mais les objectifs de formation méthodologique débordent le strict cadre de la recherche et portent de façon plus générale sur l'amélioration des méthodes de recherche et des stratégies d'étude. Pour atteindre tous ces objectifs, la concertation pédagogique aide l'équipe de professeurs à planifier systématiquement leurs interventions, à ajuster régulièrement leurs perceptions et à intégrer à leurs cours réguliers une séquence d'apprentissages méthodologiques .

### 1. Contexte particulier de cette démarche pédagogique

Il y a maintenant six ans qu'au Collège de Sherbrooke, une équipe réunissant quatre professeurs de disciplines différentes offre une démarche pédagogique concertée visant à intégrer l'apprentissage d'habiletés méthodologiques fondamentales. Pour bien comprendre son fonctionnement, il faut tenir compte de certaines particularités de cette formule d'enseignement.

D'une part, cette démarche est offerte à une clientèle assez précise : les étudiants-es de première année en Sciences humaines sans mathématique. Précisons que ces étudiants n'ont pas été sélectionnés pour participer à cette formule, mais qu'ils ont des caractéristiques communes suffisamment définies pour en faire une clientèle homogène. D'autre part, l'ampleur de la concertation est liée au fait que l'équipe professorale est soutenue par le Collège pour offrir cette structure d'encadrement des étudiants. Ajoutons enfin que l'équipe, avec la

participation de Jacques Pelletier comme chercheur et rédacteur, est en voie de terminer la deuxième phase d'une recherche-action portant sur l'amélioration des habiletés de lecture et d'écriture.

### 1.1 Une démarche offerte à une clientèle précise

Au début des années 80, bon nombre de professeurs enseignant auprès des étudiants-es de Sciences humaines commençaient à identifier certaines difficultés d'apprentissage apparemment plus fréquentes chez cette clientèle. Diverses formules d'interventions particulières ont alors été essayées et, en 1985, le groupe de "Pédagogie concertée en Sciences humaines" s'est formée pour tenter, au delà des efforts individuels, d'offrir une approche pédagogique plus globale. L'équipe partageait alors le point de vue de la psychologue, Louise Fréchette, qui, dans sa récente analyse de "l'aide à l'apprentissage", soutenait que...

[ Le milieu collégial ] n'est pas parvenu jusqu'à maintenant à développer une approche de la nouvelle clientèle (plus faible, moins bien préparée et qui nécessite plus d'encadrement) qui soit chaleureuse, humaine, supportante et personnalisée, et à lui offrir les conditions nécessaires à la réussite. (1, p.6)

En effet, cette masse importante d'étudiants que nos collèges accueillent, bon an mal an, en Sciences humaines est constituée d'un pourcentage de plus en plus grand de cette "clientèle plus faible". Ainsi, dans les quatre groupes de Pédagogie concertée de septembre 90, plus de 30% des étudiants avaient obtenu une cote SRAM inférieure à 65! Autres réalités, plus de 50% travaillaient, en moyenne, 17 heures/semaine et plus de 30% se disaient non ou mal orientés dans ce programme.

L'équipe professorale, en tenant compte des particularités de cette clientèle de première année, a fait deux choix professionnels. Premièrement, elle partage l'objectif général qui vise à faire réussir le mieux possible le plus grand nombre d'étudiants possible. Deuxièmement, elle reconnaît l'importance de l'amélioration des habiletés méthodologiques fondamentales et ce, par des interventions intégrées aux cours réguliers pour faire en sorte que chaque apprentissage soit signifiant pour l'étudiant et que l'application de ces habiletés soit faite systématiquement dans chaque cours.

### 1.2 Une structure d'encadrement claire et reconnue

La concertation pédagogique de l'équipe de Sherbrooke repose sur un principe fort simple: il faut que les quatre mêmes professeurs enseignent aux mêmes groupes étudiants. Or, dans ce collège, les groupes de première année, première session, sont homogènes et stables; d'où une certaine facilité d'application du principe de base pour l'organisation d'une concertation efficace.

Dès les premières rencontres d'accueil, les étudiants sont informés des exigences communes du programme et des objectifs communs d'apprentissage. Les enseignants, en fonction de leurs intérêts et besoins disciplinaires, se répartissent dans leur cours respectifs les divers apprentissages méthodologiques. La seconde partie de cet exposé expliquera plus en détail les objectifs et méthodes de l'équipe.

### 1.3 Une recherche-action sur les habiletés de lecture et d'écriture

L'équipe, composée d'une psychologue, Renée Lafrance, d'une historienne, Micheline Poulin, d'un philosophe, René Pelletier et d'un géographe, Jean-Claude Thibault, s'est jointe aux recherches de Jacques Pelletier sur les "habiletés de lecture et d'écriture". Cette association a permis de créer un cadre plus opérationnel d'interventions concertées visant à l'amélioration des méthodes de travail intellectuel en général mais plus spécifiquement des habiletés de lecture et d'écriture des étudiants. Une séquence de sept habiletés particulières à développer a fait l'objet de l'expérimentation; elle sera présentée plus en détail dans la partie traitant des habiletés méthodologiques fondamentales.

## **2. Les habiletés méthodologiques fondamentales**

Ces habiletés sont considérées ici comme fondamentales pour deux raisons. D'une part, elles constituent le fondement même de toute acquisition de connaissances. Ce sont ces méthodes de travail intellectuel que l'on doit améliorer tout au long de sa vie intellectuelle et qui, progressivement, assurent une connaissance plus large et plus profonde des choses. D'autre part, ces habiletés sont nécessaires à l'ensemble des disciplines; elles sont donc "transdisciplinaires" et assurent à celui qui les possède une autonomie intellectuelle de plus en plus grande dans les divers champs d'investigations des sciences et de la pensée.

### 2.1 Le choix d'enseigner autant les "savoir-faire" que les "savoirs"

" L'école, c'est tout ce qui reste après avoir tout oublié" et ce qui reste, ce sont principalement les méthodes de travail, les "savoir-faire". L'essentiel, le fondamental, des apprentissages, tout au long du cheminement scolaire, du primaire à l'université, pourrait se résumer en trois "savoir-faire": savoir recueillir de l'information rapidement, efficacement (principalement, jusqu'à maintenant, à travers les écrits), savoir analyser le plus en profondeur possible ces informations et savoir communiquer, verbalement et par écrit, ces analyses et les découvertes réalisées. C'est en ce sens que l'équipe de Pédagogie concertée a choisi d'axer son enseignement autant sur les "savoir-faire" que les "savoirs".

## 2.2 Les habiletés méthodologiques retenues

A partir des besoins spécifiques des étudiants de première année en Sciences humaines, une liste d'habiletés jugées essentielles à la poursuite de leurs études a été établie; elle vise à améliorer la cueillette de l'information et son traitement (capacité de recherche et d'analyse, capacité de lecture), la communication de ces analyses (capacité d'écriture) et les stratégies d'étude en général.

L'expérimentation de cette année prévoyait plus spécifiquement "une séquence d'habiletés d'écriture par une équipe de professeurs, afin d'assurer aux élèves une maîtrise accrue de l'expression écrite et, par ce moyen, une formation intellectuelle plus adéquate et de meilleures chances de réussite scolaire". (4, p.2)

La séquence a été appliquée en deux phases (première et seconde session) et était divisée en huit étapes:

Étape 1 : Maîtrise de la phrase

Étape 2 : Maîtrise de la citation et de la référence

Étape 3 : Repérer un plan, élaborer un plan

Étape 4 : Théorie et pratique du paragraphe

Étape 5 : Introduction, développement et conclusion

Étape 6 : Écrire un résumé

Étape 7 : Répondre par écrit à une question complexe fermée

Étape 8 : Répondre par écrit à une question complexe ouverte

Le traitement quantitatif de l'expérimentation en cours n'est actuellement pas assez avancé pour fournir ici des indications précises quant à l'amélioration réelle des étudiants dans ces diverses habiletés d'écriture. Mais les enseignants estiment d'ores et déjà qu'il y a eu un progrès réel au niveau des productions écrites individuelles. Cette évaluation porte surtout sur les habiletés vues lors des premières étapes: l'équipe a pu constater une intégration assez bien réussie de la bonne construction et de la bonne présentation des textes, de l'usage de références et de citations et de la maîtrise de la phrase en général.

Mais l'approche globale de l'équipe de pédagogie concertée tient compte également d'habiletés fondamentales d'un autre ordre, soit en lecture, en méthodes de recherche et en stratégies d'étude en général.

Pour illustrer la variété des apprentissages visés, voici les principaux éléments d'un sondage réalisé à la fin de cette année auprès des étudiants de

Pédagogie concertée. Notez que les activités marquées d'un astérisque faisaient l'objet d'interventions plus systématiques, plus organisées. L'étudiant avait à répondre à la question suivante:

### **Avez-vous amélioré vos capacités :**

#### **en habiletés de lecture**

- à identifier les idées principales d'un texte
- à dégager le plan d'un texte \*
- à utiliser dictionnaires et encyclopédies
- à comprendre, par vos lectures, des concepts nouveaux
- à résumer un texte \*
- à lire plus rapidement et plus efficacement

#### **en habiletés d'écriture**

- à définir l'objectif précis d'un rapport de recherche
- à dresser un plan détaillé de rédaction \*
- à rédiger une introduction, de bons paragraphes et une conclusion \*
- à dresser une table des matières claire
- à utiliser adéquatement citations et références \*
- à vous exprimer par écrit dans un français correct \*
- à présenter un texte dans les règles de l'art

#### **en méthodes de recherche**

- à trouver de la documentation en bibliothèque \*
- à analyser cette documentation
- à dresser un plan provisoire de recherche \*
- à identifier et utiliser citations et références \*
- à élaborer et suivre les étapes d'une recherche

#### **en stratégies d'étude**

- à prendre des notes en classe \*
- à travailler en équipe \*
- à gérer votre temps \*
- à préparer un examen
- à vous affirmer et à poser des questions en classe
- à faire une critique à un collègue \*

Ce sondage révèle que les étudiants ont une perception plutôt positive de l'amélioration de leurs habiletés méthodologiques. Ainsi plus de 80 % d'entre eux, pour l'ensemble des habiletés pratiquées, estiment s'être améliorés de "moyennement" (36 %) à "beaucoup" (44 %). Bien que cette évaluation perceptuelle soit peu utilisable pour vérifier le niveau réel des apprentissages,



elle a au moins le mérite de nous indiquer que l'estime de ces étudiants par rapport à leurs habiletés méthodologiques a augmenté, ce qui est déjà intéressant! L'équipe professorale, elle, corrobore cette perception et évalue que, pour un bon nombre d'habiletés pratiquées et vérifiées, il y a eu progrès réel. Reste, comme il a été signalé précédemment, à quantifier et à préciser ces évaluations prochainement.

### **3. La concertation pédagogique**

#### **3.1 Le cadre opératoire général**

Comment, concrètement, l'organisation de cette concertation s'opère-t-elle? L'essentiel de la description du fonctionnement de cette formule pédagogique est tiré de l'analyse qu'en a fait un comité sur le cheminement scolaire, pour la Fédération des Collèges, en 1989 (3, p.193-197).

Au départ, cinq groupes de première session, première année, ont un horaire bloqué avec les quatre mêmes professeurs. Ces enseignants de philosophie, psychologie, histoire et géographie ont leur bureau dans un même local, à la suite d'ententes avec leur département. Un bloc commun de deux heures par semaine permet aux enseignants des réunions de concertation mais les consultations interprofessionnelles sont quotidiennes.

Les enseignants ont des objectifs de formation communs, plus particulièrement en habiletés méthodologiques, ainsi que des politiques communes quant à la présentation des travaux, du plagiat, des retards, des absences, de la révision des notes et, bien sûr, du français.

En début de session, il y a des activités d'accueil qui visent à ce que chacun commence à s'intégrer à son nouveau milieu scolaire. Les enseignants profitent de cette prise de contact pour aviser les étudiants qu'en plus de la formation disciplinaire, ils recevront une formation méthodologique exigeante. Ils peuvent quitter alors, s'ils le désirent, les groupes de Pédagogie concertée (ce qui se produit très rarement).

Compte tenu de la centralisation des étudiants autour du même groupe d'enseignants et du même local de référence, il se crée rapidement un "esprit de famille" qui facilite les échanges et, par la suite, les interventions. Également, il est important de signaler que sont organisées, à des moments stratégiques (début, milieu et fin de session), des activités extra-scolaires qui renforcent la cohésion et facilitent la communication. L'équipe a également recours aux professionnels du milieu (A.P.I., conseiller en orientation, psychologue) pour les cas qui demandent une intervention très spécialisée.

A la seconde session, les enseignants retrouvent les mêmes étudiants, ainsi que quelques vingt-cinq nouveaux qui comblent les places de ceux qui quittent le cegep ou changent de programme entre les deux sessions. Pour ces

nouveaux en Pédagogie concertée, il y a rappel des exigences et, au besoin, formation méthodologique de rattrapage.

### 3.2 Planification des interventions concernant les habiletés méthodologiques

Selon leurs intérêts, les professeurs de l'équipe se partagent les sujets de formation méthodologiques. Puis une grille-session, par bloc-semaine, synchronise les interventions introductives, formatives et sommatives des habiletés à enseigner. Les étudiants ont en main un "cahier méthodologique" adapté (5,54 p.), lequel est un abrégé d'une documentation plus large écrite par le chercheur principal, Jacques Pelletier

Les discussions fréquentes, favorisées par la cohabitation dans un même local de travail, permettent une modulation de la formation méthodologique adaptée à chaque groupe d'étudiants. Mais le principal intérêt de cette coexistence professionnelle réside dans la possibilité de partager et de nuancer rapidement les diverses perceptions que les professeurs ont de chaque groupe et de chaque étudiant.

### 3.3 Les avantages d'un tel type de concertation pédagogique

Les avantages d'une concertation pédagogique systématique sont d'abord visibles au niveau de l'efficacité des interventions. Au niveau des apprentissages, le fait qu'il y ait répétition d'informations sur un même sujet par des intervenants différents augmente sérieusement la possibilité d'appropriation et d'intégration des objectifs de formation visés. La concertation des quatre enseignants sur des objectifs communs permet de toucher globalement à plus d'apprentissages et de les voir plus en profondeur et plus efficacement. Mais c'est aussi à un niveau plus global, sur le plan psychopédagogique, que son impact peut être remarquable.

Ainsi le travail d'équipe, au quotidien, offre un support affectif aux enseignants impliqués qui peuvent compter sur des collègues pour les moments professionnels plus difficiles. Aussi, le fait que ce soit les mêmes étudiants sur deux sessions consécutives avec les mêmes professeurs réduit le nombre d'élèves à rencontrer (environ 150 au lieu de 300 par année). Conséquemment, il est plus facile de connaître mieux et plus rapidement les étudiants et alors de détecter les étudiants qui ont des difficultés. Puisque l'analyse ne relève plus d'un seul regard mais bien des quatre de l'équipe, l'évaluation générale des étudiants se fait plus nuancée et pertinente. Voilà qui est plutôt réconfortant pour tout le monde.

Au niveau des étudiants, une enquête auprès d'anciens étudiants de Pédagogie concertée alors en deuxième année régulière visait à vérifier le degré de satisfaction par rapport à la formule de concertation (3,p.?). Parmi les principales réactions, on apprenait que...



- la formule rend l'école plus humaine
- la méthode de pédagogie concertée favorise l'intégration et la transition
- on connaît personnellement les enseignants et on se sent plus à l'aise que dans les groupes réguliers où les contacts semblent plus difficiles avec les enseignants
- les professeurs sont plus disponibles en pédagogie concertée; ils connaissent mieux chaque étudiant
- les travaux demandés sont mieux répartis que dans les groupes ordinaires

#### 4. Projets d'avenir

Dans l'immédiat, les enseignants devront continuer à créer des outils d'intervention encore plus précis pour chaque habileté. Bien qu'il y ait un outil commun sous la forme d'un cahier méthodologique, il faut tenir compte que chaque apprentissage doit être intégré, de façon significative pour l'étudiant, dans chaque cours et qu'il doit être soutenu par une "batterie" d'exercices formatifs.

Il reste aussi des interrogations importantes. Ainsi, ne serait-il pas utile de réduire le nombre d'habiletés fondamentales à améliorer et de développer une évaluation plus "étapiste" des apprentissages espérés. La tentation est grande pour quatre professeurs en concertation de profiter de l'efficacité d'interventions communes pour "en voir plus". L'évaluation de l'expérience en cours obligera peut-être à s'assurer d'abord "d'en voir moins et plus sûrement".

Par rapport à l'amélioration des habiletés de lecture, n'y aurait-il pas lieu de développer des outils spécifiques concernant des stratégies de lecture pour que, dès son arrivée au collège, l'élève soit mis en situation d'améliorer rapidement sa capacité d'analyse de textes.

Plus globalement, il apparaît de plus en plus évident qu'un mode de gestion élargie de ce type de concertation pédagogique impliquant, entre autres, les professionnels non-enseignants tels que le psycho-orienteur et l'A.P.I. rendrait plus efficace l'intervention professorale auprès des nombreux étudiants qui ont besoin d'un support particulier autre que spécifiquement pédagogique; pensons, entre autres, à toute la question du choix de programme et de l'orientation des étudiants comme facteurs motivationnels de taille.

### CONCLUSION

La structure pédagogique actuelle des collèges est centrée sur une organisation plus disciplinaire que multidisciplinaire. Mais l'apprentissage d'habiletés méthodologiques fondamentales s'accorde plus facilement d'une approche "transdisciplinaire" que disciplinaire. Et ces habiletés représentent les fondements mêmes de l'autonomie intellectuelle par lesquels l'élève pourra

recueillir de plus en plus efficacement des informations, en extraire l'essentiel, analyser, à divers niveaux d'approfondissement, le contenu de documents spécialisés et découvrir des concepts nouveaux à partir de ses propres moyens. De plus, il devra pouvoir communiquer de façon claire et structurée, verbalement et par écrit, les analyses et les synthèses réalisées.

L'expérience de l'équipe de "Pédagogie concertée en Sciences humaines" au Collège de Sherbrooke offre une formule facilitante pour l'apprentissage de ces **savoir-faire**. Bien sûr, les outils actuels d'interventions sont perfectibles (et le seront probablement toujours), mais le principe de base demeure simple: il faut se doter d'un mode de gestion pédagogique plus "transdisciplinaire" axée autant sur l'amélioration des habiletés méthodologiques fondamentales que sur l'acquisition de connaissances. Reste à vérifier, localement, dans chaque collège, la volonté réelle des divers intervenants administratifs et professionnels à s'impliquer dans une telle voie que certains pourraient qualifier d'une forme appliquée d'approche-programme.

P.S. Je tiens à remercier mes collègues de l'équipe de Pédagogie concertée, Renée Lafrance, Micheline Poulin et René Pelletier, ainsi que le chercheur principal du projet en "habiletés d'écriture", Jacques Pelletier de m'avoir accordé la liberté de réfléchir "tout haut" à cette dernière année de travail collectif.

Jean-Claude Thibault, Sherbrooke, 6 mai 1991

## RÉFÉRENCES

1. Fréchette, Louise, Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au Collège d'Ahuntsic, Collège d'Ahuntsic, 1987
2. Jacques et al., Comité sur le cheminement scolaire, Document présenté à la commission des Affaires pédagogiques, Fédération des Cegeps, Montréal, juin 1989, 211 p.
3. Lacroix, Marie-Johanne, Analyse du programme en Sciences humaines au Collège de Sherbrooke, Rapport d'intervention, Collège de Sherbrooke, juin 1988,
4. Pelletier, Jacques et al., Pédagogie concertée et habiletés d'écriture, Rapport d'étape à PAREA, Collège de Sherbrooke, mars 1991, 14 p.
5. Renée Lafrance et al., Cahier méthodologique. Pédagogie concertée en Sciences humaines et habiletés d'écriture, en coll. avec M. Poulin, R. Pelletier, J.-C. Thibault et J. Pelletier, Collège de Sherbrooke, 1990, 54 p.