

Projet intégrateur



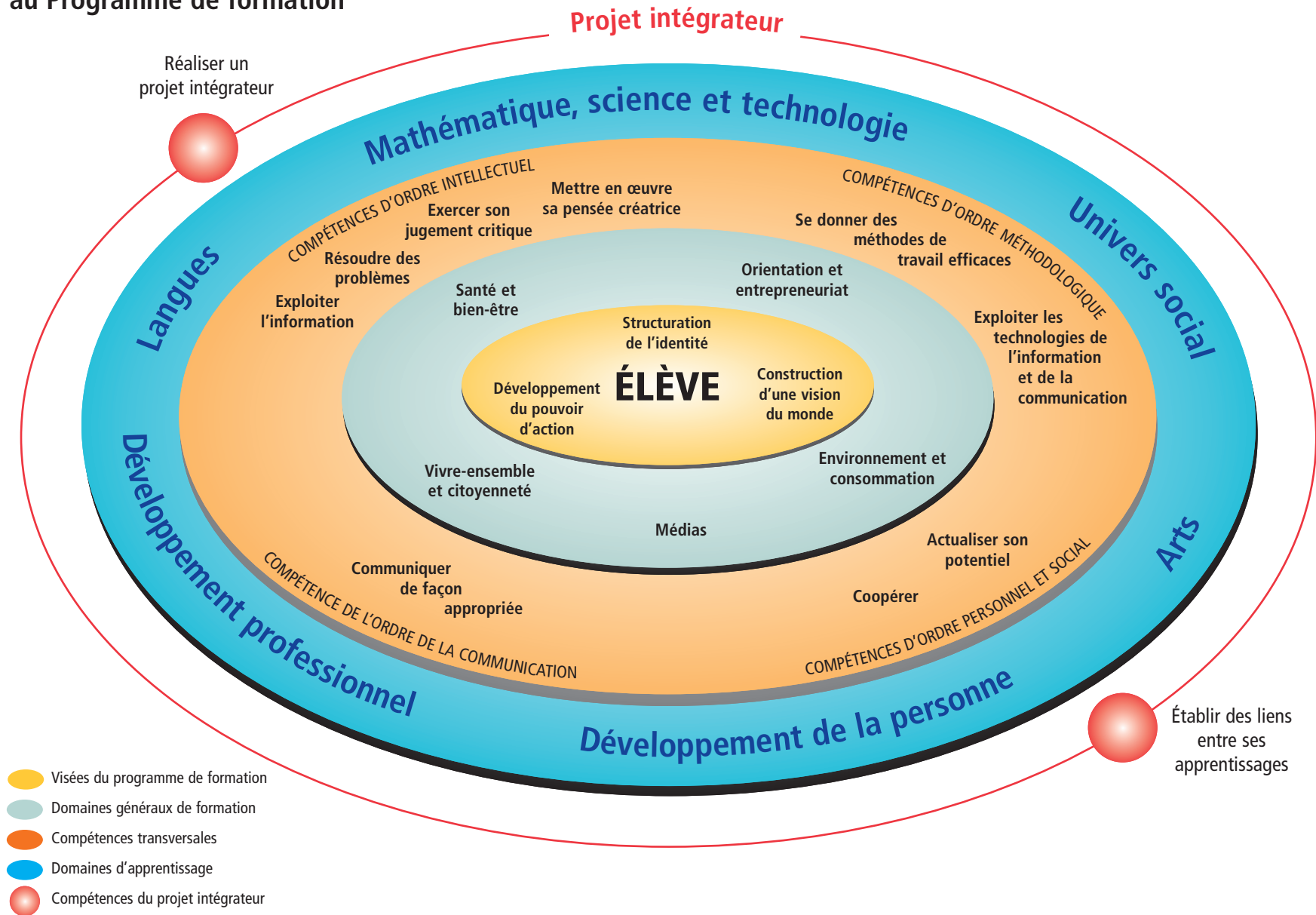
Table des matières

Présentation du projet intégrateur	1
Raison d'être du programme	1
Dynamique des compétences du programme	2
Exemple de projet intégrateur	3
Relations entre le projet intégrateur et les autres éléments du Programme de formation	4
Relations avec les visées de formation	4
Relations avec les domaines généraux de formation	4
Relations avec les compétences transversales	4
Relations avec les autres programmes	5
Contexte pédagogique	6
Un contexte adapté à la nature du programme	6
Le rôle des élèves	7
Le rôle de l'enseignant	8
Le rôle de la direction et de l'équipe-école	8
Des ressources appropriées	9
L'évaluation au service de l'apprentissage	10
Compétence 1 Réaliser un projet intégrateur	12
Sens de la compétence	12
Compétence 1 et ses composantes	13
Critères d'évaluation	13
Attentes de fin d'année	13
Compétence 2 Établir des liens entre ses apprentissages	14
Sens de la compétence	14
Compétence 2 et ses composantes	15
Critères d'évaluation	15
Attentes de fin d'année	15

Projet intégrateur

Contenu de formation	16
Notions et concepts	16
Démarches à maîtriser	16
Attitudes favorables au développement des compétences	20
Bibliographie	21
Webographie	21

Apport du projet intégrateur au Programme de formation





Présentation du projet intégrateur

Raison d'être du programme

L'inscription, dans le programme de formation de 5^e secondaire, de deux unités obligatoires pour la réalisation d'un projet intégrateur offre aux élèves l'occasion de s'engager dans des réalisations personnalisées, stimulantes et imaginatives, en mettant à profit les connaissances et les compétences acquises au cours de leur cheminement scolaire. En leur permettant de se projeter dans des réalisations futures, ce programme vise à leur faire réaliser une intégration de leurs apprentissages plus consciente que celle qu'ils ont amorcée dans les années antérieures. Il s'inscrit ainsi d'emblée dans le souhait formulé dans l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*, qui est de consolider les bases de la formation continue en accordant « une attention à l'intégration des savoirs, c'est-à-dire à la capacité d'établir des liens entre les connaissances et de les réorganiser¹ ».

Cette formule, qui puise dans les fondements de la pédagogie active, est exploitée depuis plusieurs années à travers le monde, aussi bien avec des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage qu'avec des élèves performants. En France, les *itinéraires de découverte* ou les *travaux personnels encadrés* reposent sur l'engagement des élèves dans des projets à caractère intégrateur. Dans le monde anglo-saxon, la *Coalition of Essential Schools* (États-Unis) ainsi que la pratique des *Independant Studies* (États-Unis et Grande-Bretagne) s'appuient sur une idée semblable.

Au Québec, les élèves de différents ordres d'enseignement tirent profit de cette approche depuis près de trois décennies déjà, en s'engageant dans des projets personnels apparentés à celui qui est visé par le présent programme. Le *projet personnel* du Programme de premier cycle secondaire (PPCS) du Baccalauréat international est un modèle qui s'en rapproche beaucoup, mais on en trouve aussi une forme analogue dans l'*épreuve synthèse de programme* au collégial.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme*, énoncé de politique éducative, Québec, 1997, p. 15.

La notion de projet

On entend généralement par « projet » un ensemble structuré d'activités visant des apprentissages complexes qui doivent déboucher sur une production concrète et dont l'idée première origine nécessairement des centres d'intérêt de l'élève. Dans le cadre du projet intégrateur, on s'attendra en outre à ce que la production visée soit d'une ampleur suffisante pour requérir plusieurs semaines de réalisation : essai, œuvre d'art, spectacle de danse ou de théâtre, recherche à caractère scientifique, construction d'un objet technologique, organisation d'un événement, etc.

Par ailleurs, étant en principe emballant et motivant, le projet doit aussi avoir une portée pédagogique et cibler certains apprentissages. Le choix de l'élève doit donc exprimer une intention d'apprentissage qu'il aura lui-même largement déterminée. En conséquence, un projet ne peut être ramené à une tâche prescrite ou à un mandat dicté par l'enseignant, pas plus qu'il ne peut s'agir d'un scénario balisé à l'avance². C'est également l'élève qui a la responsabilité principale de traduire concrètement l'intention visée en tâches et en activités, de spécifier les ressources qui seront requises, de prévoir les moments de retour réflexif qui seront nécessaires et de se donner un échéancier de réalisation à respecter. Il importe donc que l'idée de projet retenue ainsi que la planification des étapes de réalisation envisagée au terme de la première étape soient présentées dans un document écrit et qu'elles reçoivent l'approbation formelle de l'enseignant. L'engagement de l'élève dans son projet revêtira ainsi un caractère contractuel, de sorte qu'il se sentira tenu d'investir le temps et l'énergie nécessaires à sa réalisation.

2. En dépit du mérite associé à certaines activités de type « défi » qui sont proposées aux écoles par divers organismes, il ne semble pas recommandable qu'elles fassent l'objet d'un projet intégrateur, dans la mesure où l'intention d'apprentissage, la planification et la séquence des tâches requises de même que les contraintes qui leur sont liées ne sont justement pas déterminées par l'élève lui-même.

L'importance du lien entre le projet et l'intégration

Les deux termes qui composent le nom du programme en spécifient les deux aspects essentiels qui font l'objet de chacune des compétences visées. Toutefois, c'est l'aspect de l'intégration qui lui confère son caractère distinctif. C'est notamment ce qui permettra de particulariser les projets qui y seront réalisés par rapport à ceux qui seront entrepris dans le cadre d'autres programmes.

On entend ici par « intégration » la capacité à établir clairement des liens entre ses apprentissages, à les recombinaison de multiples façons et à en tirer profit pour s'adapter à des situations nouvelles. Elle s'inscrit donc dans l'approche par compétences et ouvre sur la recherche de conditions propices au transfert. La réalisation d'un projet apparaît comme une façon concrète et privilégiée d'atteindre l'intégration visée, mais l'expérience démontre que celle-ci reste peu approfondie sans une explicitation rigoureuse de la démarche et un retour métacognitif sur les connaissances acquises et les compétences développées.

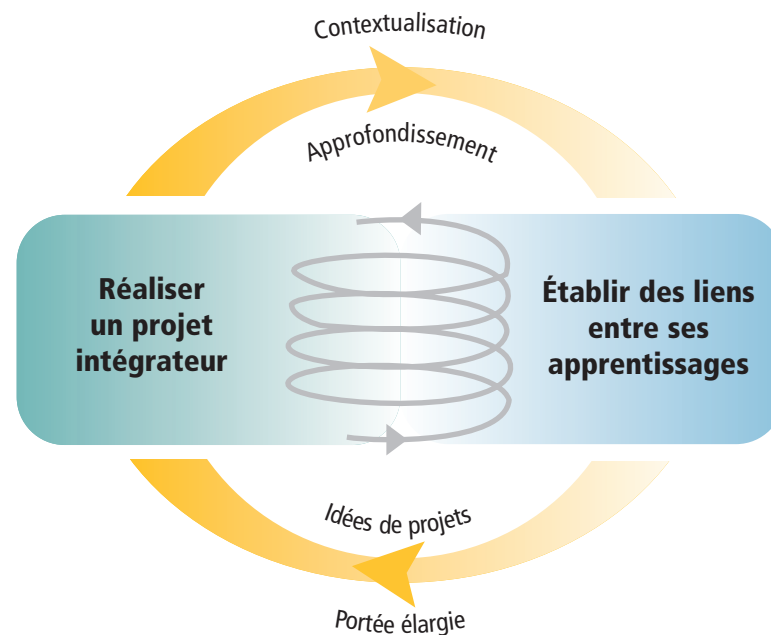
Les deux éléments clés que sont la réalisation d'un projet et l'intégration des apprentissages doivent donc être étroitement conjugués dans la mise en œuvre du programme, ce qui demande un accompagnement soutenu de la part de l'enseignant, à travers des situations dont la nature et le déroulement dépendront des besoins suscités par les projets particuliers des élèves.

Dynamique des compétences du programme

Le programme *Projet intégrateur* vise le développement de deux compétences étroitement liées :

- Réaliser un projet intégrateur;
- Établir des liens entre ses apprentissages.

La première compétence apparaît, au premier abord, comme plus concrète et surtout dirigée vers l'action. Il importe toutefois de bien comprendre qu'elle ne porte pas strictement sur le fait de réaliser un projet donné, mais plutôt sur celui de savoir comment, dans l'avenir, formuler un projet pertinent et en mener à terme la réalisation. La deuxième compétence se développe concurremment avec la première, à travers des situations qui doivent amener les jeunes à reconnaître la complémentarité de leurs apprentissages et à considérer les liens qui peuvent être établis entre différentes connaissances et compétences acquises au cours de leur formation. Bien que distinctes, ces deux compétences se complètent et s'alimentent l'une l'autre.



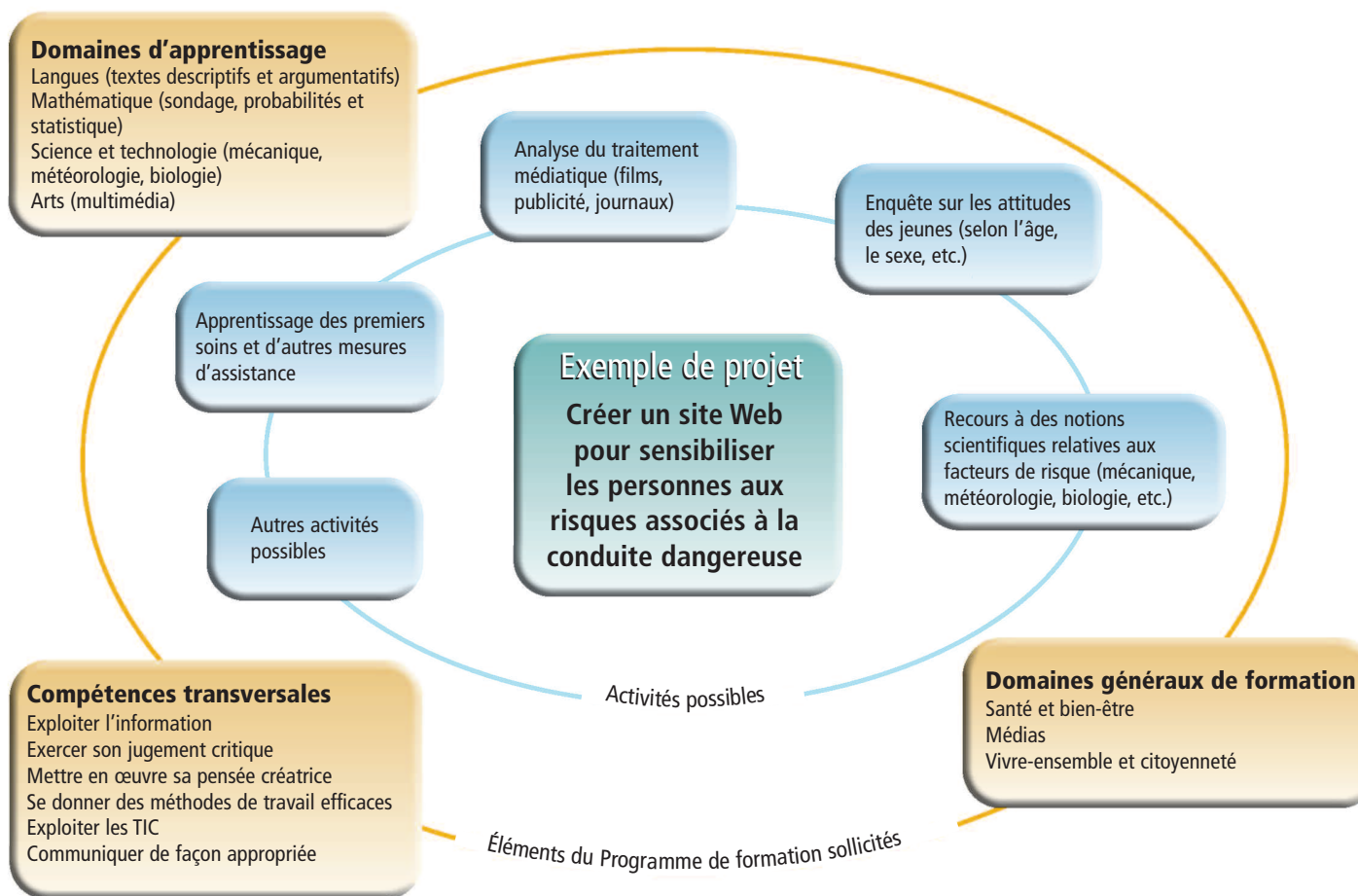
Dans la conduite de leur projet, les élèves pourront être amenés à approfondir les acquis auxquels ils font appel et à donner un sens plus concret à des notions, concepts et stratégies jusque-là peu exploités. Réciproquement, le fait d'établir des liens entre ses apprentissages peut amener un élève à reconsidérer des domaines laissés en friche, qui deviennent alors le point de départ d'idées de projets stimulantes. La prise en compte des compétences transversales et des grands enjeux associés aux domaines généraux de formation permettra en outre d'améliorer la formulation du projet retenu et d'en élargir la portée.

Ainsi, un projet d'expo-sciences pourrait amener un élève à mieux réaliser l'importance de certains concepts mathématiques dans la modélisation des phénomènes qu'il tente d'expliquer et à profiter de sa démarche d'intégration pour raffermir les liens qu'il a établis entre les éléments de contenu de cette discipline. De même, un élève qui a surtout développé ses compétences en mathématique et en science et technologie parce qu'il pensait s'orienter vers ces disciplines pourrait redécouvrir un plaisir d'écrire plus ou moins délaissé et décider d'y revenir à travers un projet ayant une forte composante d'écriture.

Exemple de projet intégrateur

L'exemple suivant illustre comment un projet peut faire appel à des compétences et des connaissances dans divers domaines et permettre l'intégration de multiples apprentissages. Ainsi, un élève sensibilisé aux risques associés à la conduite dangereuse du fait qu'un de ses amis a été victime d'un accident de la route pourrait choisir de concevoir un dépliant, un site Internet ou tout autre outil d'information sur cette question. Il pourrait procéder à une analyse du traitement incitatif qui est fait de ce comportement dans les films, les messages publicitaires de marques d'automobiles et les médias en général. Une autre possibilité intéressante serait de mener une courte enquête sur les attitudes des jeunes au volant, notamment selon le sexe et l'âge.

L'élève pourrait aussi choisir de vérifier certaines conditions élevées de risques en recourant à des notions de mécanique et de cinématique ou de météorologie et en considérant les cas de conduite avec des facultés affaiblies, que ce soit par la consommation d'alcool ou de stupéfiants ou simplement par la fatigue. Enfin, il pourrait s'intéresser aux soins à dispenser ou aux mesures à prendre en cas d'assistance à des victimes d'accident. Les intentions d'apprentissage qui sous-tendent la réalisation d'un tel projet peuvent donc faire appel à plusieurs domaines généraux de formation et à plusieurs compétences transversales de même qu'à une diversité de disciplines.



Relations entre le projet intégrateur et les autres éléments du Programme de formation

Relations avec les visées de formation

On peut cerner l'intérêt du projet intégrateur pour les élèves en le reliant aux trois grandes visées du Programme de formation : la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action. Déjà, en choisissant un projet qui correspond bien à leurs centres d'intérêt, les élèves sont en mesure d'exprimer une vision des choses qu'ils s'appliqueront à raffiner, à consolider, à élargir et à faire évoluer. Incités à passer d'un centre d'intérêt strictement personnel à une démarche de production qui vise à susciter l'intérêt d'autres personnes, ils auront l'occasion d'enrichir leur propre vision au contact de celles de leurs camarades et de leurs aînés. Parce qu'il est associé à une démarche d'intégration, le projet offre aussi à chacun l'occasion de consolider son identité personnelle. Il contribue enfin à augmenter le pouvoir d'action des élèves en leur fournissant l'occasion d'apprécier l'utilité de leurs savoirs, en leur donnant un contrôle sur leurs apprentissages et en leur permettant de planifier eux-mêmes certaines des activités par lesquelles se développent leurs compétences.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation occupent une place de choix parmi les éléments dont l'intégration est visée par le programme. L'obligation d'en tenir compte explicitement figure parmi les consignes relatives au choix et à la réalisation du projet, et elle rappelle l'importance accordée, dans le Programme de formation, aux grandes intentions éducatives liées à ces domaines. Ils constituent en effet plus que des thématiques ou des centres d'intérêt, puisqu'ils rassemblent les grandes questions qui préoccupent les citoyens du XXI^e siècle.

Les possibilités de projets qui rejoignent les axes de développement des domaines généraux de formation sont multiples : étude de l'impact des habitudes de vie des jeunes sur leur santé, examen des retombées sur l'environnement de certaines activités humaines, analyse des problèmes associés à la criminalité, à la violence ou à la xénophobie, etc. Il peut s'agir

aussi d'activités communautaires, de l'exploration de la dynamique du travail et des défis de l'entrepreneuriat ou encore de l'étude des nombreuses possibilités d'information et d'expression qu'offrent les médias ainsi que des risques que ceux-ci présentent au regard notamment de la manipulation de l'opinion publique.

Relations avec les compétences transversales

Le projet intégrateur exige également de solliciter de façon manifeste plusieurs compétences transversales, car il semble difficile de mener à terme un projet d'envergure sans y faire appel systématiquement.

Quel projet pourrait en effet être réalisé sans requérir une exploitation et un traitement judicieux de l'information, sans nécessiter qu'on soit attentif aux données disponibles, qu'on juge de leur validité et qu'on distingue l'essentiel de l'accessoire? Peut-on même parler d'un projet sans difficultés à contourner, sans problèmes à résoudre, sans voies de solution à examiner et à sélectionner, sans corrections à effectuer ni retours à envisager? Enfin, quel défi peut-on relever et quel progrès peut être espéré si l'on n'a jamais à prendre de risques ni à côtoyer l'inconnu, si l'on ne peut explorer de nouvelles avenues, changer ses façons de faire et donner libre cours à sa créativité? Comment réaliser des activités complexes sans recourir à des méthodes de travail efficaces? Par ailleurs, quelle que soit la nature du projet retenu, un recours aux technologies de l'information et de la communication est devenu quasi incontournable.

La compétence ayant trait à la coopération est également sollicitée à travers la démarche proposée, qui accorde une place importante au partage entre les élèves en les incitant à tirer profit de l'opinion de leurs pairs et à contribuer de façon réciproque à leur cheminement. Quant à la compétence *Communiquer de façon appropriée*, elle est présente de manière inconditionnelle dans l'ensemble de la démarche. Il est important de souligner ici que l'exercice de cette compétence passe notamment par le recours à de solides habiletés langagières et par le souci d'une langue de qualité.

Relations avec les autres programmes

En amenant l'élève à revisiter les connaissances acquises et les compétences disciplinaires développées au cours de son cheminement scolaire, soit pour les exercer, soit pour en pousser plus loin le développement, le projet intégrateur cultive des liens étroits avec les programmes de tous les domaines d'apprentissage. Ces liens sont toutefois très variables selon les élèves et la nature de leurs projets. Les connaissances et les compétences associées à telle ou telle discipline feront l'objet d'une exploitation plus soutenue si elles offrent des ressources utiles à la réalisation du projet retenu ou si elles soulèvent un intérêt particulier pour l'élève à la suite du travail d'intégration de ses acquis.

Ainsi, un projet portant sur la rédaction d'un essai ou sur la production d'une œuvre littéraire fera fortement appel aux connaissances et aux compétences des programmes du domaine des langues. Dans le cas de projets tels qu'une exposition de peintures réalisées par l'élève ou l'organisation d'un spectacle de danse, ce seront plutôt celles des programmes du domaine des arts qui seront sollicitées. Il est donc difficile de déterminer à l'avance quels acquis particuliers pourront être reliés et mis à profit, car les choix peuvent être très diversifiés. Il y a toutefois de fortes chances que la diversité inhérente aux choix des élèves débouche sur la nécessité d'un accompagnement ciblé sur les exigences particulières des disciplines en cause. La collaboration de collègues ou de spécialistes dans ces matières sera alors bienvenue.

Le projet intégrateur présente une forte parenté avec deux autres programmes également structurés autour de la conduite de projets : le projet personnel d'orientation et le programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Dans chaque cas, l'élève doit formuler et réaliser un projet ou une démarche d'envergure pour lesquels il a la responsabilité de déterminer, en majeure partie, l'intention d'apprentissage. Ce qui distingue ces programmes apparaît toutefois clairement dans la dénomination de chacun.

Le projet personnel d'orientation porte spécifiquement sur la poursuite par l'élève de démarches exploratoires qui alimentent sa réflexion concernant son devenir professionnel. Il amène ainsi l'élève à explorer plusieurs centres d'intérêt et à éprouver ses choix en expérimentant diverses fonctions de travail, en recherchant de l'information et en visitant des milieux de travail ou de formation.

Le programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat vise avant tout, de son côté, à aider l'élève à développer des caractéristiques entrepreneuriales. Dans ce programme, les projets retenus doivent donc répondre de façon novatrice à un besoin de la communauté et favoriser chez les élèves le développement de la culture entrepreneuriale et de l'esprit d'entreprendre.

Le projet intégrateur se démarque de ces deux programmes par l'obligation faite aux élèves d'intégrer de façon explicite des apprentissages réalisés au cours de leur cheminement scolaire. Cela n'exclut pas qu'il puisse porter, quant à l'objectif visé, sur une démarche d'orientation professionnelle ou sur le développement de caractéristiques entrepreneuriales, mais il est impératif qu'il s'appuie sur une démarche consciente d'intégration des acquis.

Toutefois, bien que leurs objectifs particuliers paraissent différents, ces programmes restent fortement complémentaires, ne serait-ce que par les préoccupations méthodologiques qu'ils ont en commun. Les connaissances et les compétences acquises dans chaque programme pourront ainsi être mises à profit et leur maîtrise, amplifiée par la participation des élèves à chacun des autres. La compétence à mener à bien des projets et la compétence à intégrer et transférer ses acquis, toutes deux incontournables dans la planification et la conduite des activités autour desquelles s'organise la vie, gagnent toujours à être exercées et bonifiées.

Contexte pédagogique

Un contexte adapté à la nature du programme

Le contexte pédagogique du projet intégrateur est largement déterminé par le rôle central attribué à l'élève et par l'importance accordée au volet de l'intégration des acquis dans le programme. Même si la pédagogie du projet offre généralement un contexte favorable à l'intégration des apprentissages, l'exigence d'intégration qui imprègne le programme impose un pas de plus. La recherche sur le transfert révèle en effet qu'avant de devenir une capacité réelle et de pouvoir s'effectuer spontanément, l'établissement de liens dynamiques entre ses savoirs doit être guidé et amorcé par un adulte – parent, enseignant ou expert, selon le cas.

Un certain nombre de balises ont été formulées pour amener les élèves à retirer tout le potentiel d'intégration et de transfert associé à la réalisation de leurs projets. Ainsi, pour qu'un projet soit considéré comme intégrateur, il doit refléter, tant dans sa formulation que dans sa réalisation, la prise en compte de différents éléments essentiels acquis au cours de la formation de l'élève, tels les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires. Plus concrètement, pour que son projet soit recevable, l'élève doit :

- prendre explicitement en considération des axes de développement d'au moins un domaine général de formation;
- faire appel à au moins trois compétences transversales, dont la compétence de l'ordre de la communication et celle associée au recours à des méthodes de travail efficaces;
- mettre clairement à profit des connaissances et des compétences associées aux domaines d'apprentissage.

Si l'on comprend bien les fondements du Programme de formation, il est difficile d'imaginer un projet qui n'aurait pas de telles caractéristiques. Est-il possible, en effet, de concevoir un projet qui ait une résonance, aussi bien pour soi que pour les autres, sans recouper les grandes préoccupations

humaines des différents domaines généraux de formation? Est-il envisageable de réaliser quoi que ce soit d'une certaine envergure sans recourir à de bonnes méthodes de travail, sans exploiter sa créativité, sans activer de solides stratégies de résolution de problèmes et sans se préoccuper de la qualité des échanges et de la communication à toutes les étapes du processus? Est-il possible, enfin, de réaliser un projet dans le domaine de l'univers social ou dans le domaine des arts sans nécessairement activer les connaissances et les compétences associées aux programmes qui en font partie et sans puiser dans d'autres comme ceux du domaine des langues?

L'élève devrait cependant toujours amorcer son choix en fonction de ses centres d'intérêt, partir d'une idée qui le mobilise et considérer ensuite chacune de ces balises pour améliorer la formulation de son projet et en augmenter la portée.

Un projet peut impliquer plusieurs élèves, à la condition que chacun ait la possibilité de préciser personnellement son intention d'apprentissage et de spécifier les activités et les ressources requises pour la poursuite de cette intention. Deux élèves pourraient, par exemple, décider de réaliser ensemble un disque compact présentant diverses chansons dont l'un aurait créé les paroles et l'autre, la musique et les arrangements musicaux. Dans un pareil cas, la collaboration est féconde, car chacun y trouve son compte, non seulement en poursuivant ses propres intérêts et en réalisant des apprentissages, mais aussi en tirant profit de la synergie que procure l'association avec l'autre. Dans cet esprit, un projet collectif devrait toujours, par principe, présenter une plus grande envergure qu'un projet individuel.

L'expérience révèle que l'ensemble des projets possibles se répartit assez naturellement en trois grandes catégories : essais, productions ou événements³. Les *essais* découlent généralement d'une recherche

3. C'est notamment ce qui est rapporté de la mise en œuvre des divers modèles de projets mentionnés dans la présentation du programme et ce qui a été observé dans les classes expérimentales visitées.

philosophique, littéraire ou scientifique et visent à exposer un point de vue personnel et articulé sur un sujet qui traduit une problématique ou un enjeu. Ils prennent surtout la forme d'un texte, mais peuvent être abondamment illustrés de figures, de photographies, de schémas, de graphiques ou de tableaux. Ils peuvent donc aisément être présentés sous la forme d'un site Internet. La recherche préalable peut avoir été réalisée par une recension, une observation, une collecte de données, une enquête, etc. Les *productions*, pour leur part, peuvent être artistiques (peinture, sculpture, pièce musicale, danse, etc.), littéraires (roman, recueil de nouvelles, répertoire de chansons, pièce de théâtre, etc.), scientifiques (enquête, recherche, projet d'exposciences, etc.), technologiques (invention, jouet, instrument, etc.) ou artisanales (meubles, vêtements, objets d'utilités diverses, etc.). Finalement, les *événements* peuvent consister en l'organisation d'un spectacle ou d'une compétition sportive, la réalisation d'une activité de sensibilisation (concernant des thèmes comme la pauvreté, la violence ou la pollution), la mise sur pied d'une association ou d'une petite entreprise, etc.

Dans la vie courante, les projets débouchent habituellement sur une présentation publique, qu'il s'agisse d'une publication, d'une exposition, d'une production, d'une prestation, d'un rapport, d'un spectacle, d'un déploiement, d'une mise en scène, etc. Un tel aboutissement constitue une importante valeur ajoutée en raison des apprentissages dont il est porteur et qui peuvent concerner aussi bien le choix du médium que la stratégie de communication, la structuration du contenu, la qualité du langage utilisé, etc. Il peut toutefois arriver, dans des circonstances exceptionnelles et en raison d'obstacles imprévus ou insurmontables, que la production reste partiellement inachevée. Elle devrait pouvoir quand même donner lieu à une présentation claire et articulée du travail accompli à partir des traces significatives accumulées et à une analyse rigoureuse de la démarche réalisée. Les échecs particuliers peuvent ainsi devenir tout aussi formateurs que les réussites, à la condition d'en tirer les enseignements qui s'en dégagent.

Le rôle des élèves

Comme dans tous les autres programmes, les élèves du projet intégrateur doivent prendre une part active dans leurs apprentissages. Mais ici, leur autonomie est particulièrement sollicitée pour déterminer le choix de leur projet

et en assurer la réalisation. Des attitudes particulières de curiosité, d'audace et de créativité sont donc attendues d'eux, ainsi qu'une plus grande responsabilité par rapport à leurs apprentissages, responsabilité notamment consacrée par le caractère contractuel que doit revêtir leur engagement dans un projet.

On fait également appel de façon importante à leur persévérance et à leur capacité d'autorégulation. Une idée de départ peut en effet avoir été mal cernée ou encore s'être avérée trop ambitieuse. Des obstacles vont vraisemblablement se dresser en cours de réalisation, quelle que soit la nature du projet et en dépit d'une planification qui avait pourtant semblé réaliste. Il faut donc être capable de se reprendre sans se décourager, d'explorer de nouvelles pistes et de modifier ou de réorienter le projet.

La part dévolue au partage, à la coopération et à la communication est également considérable. Le groupe des pairs constitue ici une ressource importante à laquelle il faut contribuer en retour. Quant à la langue utilisée dans les échanges, les présentations ou les retours réflexifs, elle devra toujours être précise et soignée, tant à l'oral qu'à l'écrit, et respecter, entre autres, les expressions et les codes relatifs aux disciplines touchées par le projet.

Par ailleurs, l'élève a la responsabilité de sélectionner et d'accumuler les traces utiles à la régulation de son cheminement et à l'établissement, par l'enseignant, de l'état ou du niveau de développement de ses compétences.

Le rôle de l'élève dans la conduite d'un projet intégrateur

- Prendre une part active dans ses apprentissages en faisant preuve de curiosité, d'audace et de créativité dans le choix et la réalisation de son projet;
- Respecter le caractère contractuel de son engagement;
- Persévérer en dépit des obstacles, se reprendre sans se décourager, explorer de nouvelles pistes et réorienter le projet au besoin;
- Exploiter les échanges avec le groupe des pairs pour améliorer son projet, et contribuer réciproquement à ceux des autres en leur donnant ses commentaires;
- Utiliser en tout temps, à l'oral comme à l'écrit, une langue de qualité, c'est-à-dire correcte, précise et soignée;
- Sélectionner et accumuler toutes les traces utiles à la régulation de son cheminement et à l'établissement, par son enseignant, de l'état ou du niveau de développement de ses compétences.

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant qui prend en charge le projet intégrateur est avant tout un accompagnateur et un guide. Il exploite la connaissance qu'il a de ses élèves pour les amener à tirer profit de leurs centres d'intérêt et de leurs acquis, et à prendre en compte tant leurs forces que leurs faiblesses. Il importe qu'il leur fournisse un encadrement souple mais rigoureux, qu'il leur donne une rétroaction fréquente sur leur cheminement et les aide à se donner une discipline personnelle et un échéancier réaliste. Cet accompagnement pourra ainsi porter sur la démarche de réalisation comme sur celle d'intégration. Il visera à soutenir aussi bien le choix et la formulation du projet que l'établissement et l'exploitation de liens entre les connaissances antérieures, les compétences disciplinaires et transversales déjà développées et les domaines généraux de formation. Il portera sur la planification des tâches requises et des activités à réaliser pour mener le projet à terme, tout autant que sur l'exploitation de la complémentarité des acquis pour la conduite du projet.

L'enseignant doit aussi agir comme catalyseur en sachant dynamiser ses élèves, être pour eux un modèle qui, par son ouverture d'esprit et son sens de la curiosité, les incite naturellement à l'exploration et au dépassement. Il doit faire preuve de confiance en soi, comprendre qu'il ne peut être un expert dans chacun des domaines touchés par les projets et diriger volontiers les élèves vers des personnes-ressources, des collègues, des parents ou des spécialistes qui assureront le relais en leur apportant un soutien additionnel.

L'enseignant est également le principal concepteur et le pilote des situations d'apprentissage et d'évaluation destinées à soutenir les élèves dans la réalisation de leur projet et le développement de leur compétence à intégrer leurs apprentissages. Certaines situations devront nécessairement porter sur l'appropriation des démarches de réalisation et d'intégration qui font partie du contenu obligatoire du programme. L'enseignant peut également proposer des tables rondes réparties à divers moments de l'année, au début pour échanger sur les idées de projets et favoriser leur bonification, et en cours de route pour faire état des difficultés rencontrées et partager des pistes de solution. Une autre possibilité pourrait consister à examiner des projets déjà réalisés et à les commenter du point de vue de l'originalité, des liens avec les centres d'intérêt des élèves ou des conditions de réalisation. Certaines situations peuvent porter sur des aspects plus utilitaires : exploiter le site

Internet consacré au projet intégrateur, utiliser un portfolio, organiser une présentation, demander un rendez-vous, passer une entrevue, faire une recherche de commanditaires, rédiger une lettre de remerciements, etc. Les possibilités sont multiples et varieront selon les besoins des élèves.

Enfin, c'est l'enseignant qui reste le premier responsable de l'évaluation du développement des compétences.

Le rôle de l'enseignant dans la conduite d'un projet intégrateur

- Amener les élèves à tirer profit de leurs centres d'intérêt et de leurs acquis, et à prendre en compte tant leurs forces que leurs faiblesses;
- Aider les élèves à se donner une discipline personnelle et de bonnes méthodes de travail en leur fournissant un encadrement souple mais rigoureux et une rétroaction fréquente;
- Aider les élèves dans le choix et la formulation de leur projet;
- Stimuler ses élèves par son ouverture d'esprit et son sens de la curiosité;
- Orienter les élèves vers des sources d'information adéquates et servir de relais vers d'autres personnes-ressources;
- Concevoir et piloter les situations d'apprentissage et d'évaluation destinées à soutenir les élèves à toutes les étapes de leur projet;
- Évaluer le développement des compétences.

Le rôle de la direction et de l'équipe-école

En raison de sa nature même, la mise en œuvre du projet intégrateur requiert un soutien particulier de la part de la direction d'école et fait appel à une collaboration étroite entre les membres de l'équipe-école. La direction doit manifester son appui aux enseignants, car ils sont engagés dans une tâche souvent plus insécurisante que les autres parce que moins bien définie à l'avance, plus dépendante des aléas des choix individuels et plus éclatée en raison de la diversité des projets possibles. Elle doit aussi viser à ce que les conditions de travail de ces enseignants leur facilitent la tâche et jouer un rôle de rassembleur à l'égard des expertises multiples qu'on trouve au sein de l'équipe-école. Il lui faut enfin faciliter l'ouverture sur le milieu et favoriser, dans la mesure du possible, l'implication des parents et de la communauté dans l'accompagnement des élèves et l'encadrement des projets.

Il pourrait également s'avérer utile que la direction se dote d'un mécanisme d'approbation des projets qui permettrait notamment de repérer les difficultés d'ordre logistique susceptibles de survenir. Certains choix de projets pourraient en effet manquer de réalisme, risquer d'affecter l'image extérieure de l'école, comporter des aspects économiques ou légaux relativement délicats ou encore requérir certaines ressources disponibles mais en quantité limitée (comme un amphithéâtre).

Par ailleurs, puisque le programme offre l'occasion de réaliser une synthèse dont l'issue sera fortement conditionnée par l'image qu'en auront les élèves et par leur préparation progressive à s'y investir, il serait souhaitable qu'ils fassent peu à peu l'expérience de l'enseignement par projets dans divers domaines d'apprentissage et qu'ils puissent commencer à envisager leur choix de projet au cours des années antérieures. La diffusion des projets réalisés à l'échelle de l'école ou même de la commission scolaire pourrait, par exemple, constituer un incitatif intéressant à cet égard.

De plus, la connaissance du cheminement de chaque élève, répartie entre plusieurs membres du personnel enseignant, peut souvent être enrichie de celle qu'en ont les membres du personnel des services complémentaires ayant interagi avec les élèves et avec qui on aurait intérêt à partager l'encadrement requis si l'on souhaite un accompagnement personnalisé des jeunes. Enfin, divers autres membres de l'équipe-école mettront vraisemblablement aussi la main à la pâte. De la secrétaire au psychologue, du bibliothécaire à l'appareilleur, de la technicienne au membre du personnel des services éducatifs complémentaires, etc., tous pourront être sollicités pour une contribution particulière.

Des ressources appropriées

Des ressources humaines extérieures à l'école

Les parents peuvent être appelés à jouer un rôle important dans le soutien, l'encouragement et la valorisation à apporter aux élèves. On souhaite ainsi qu'ils s'intéressent au projet de leur enfant, qu'ils en suivent les progrès et, lorsque c'est possible, qu'ils l'aident à mieux s'organiser dans sa démarche. À l'occasion, certains pourront mobiliser leur propre réseau de soutien, en

collaboration avec l'école, en mettant les élèves en contact avec des personnes-ressources de l'extérieur qui pourront éventuellement jouer un rôle de consultant ou d'expert.

Divers regroupements du milieu pourront être sollicités : des comités de citoyens, des organismes, des groupes environnementaux, des comités culturels, des comités de sauvegarde du patrimoine, différents réseaux locaux associés à l'une ou l'autre des problématiques sociétales. Il serait souhaitable que chaque école dresse un répertoire des ressources locales ou régionales auxquelles les jeunes pourraient éventuellement avoir recours dans la poursuite de leur projet.

Des ressources matérielles

Les différences entre les écoles secondaires du Québec sont si importantes qu'on ne saurait faire un absolu de ce qu'il est souhaitable de trouver dans chacune d'elles au chapitre des ressources matérielles. Des conditions aidantes minimales doivent néanmoins être offertes. Un premier type de ressources réside dans l'accès à un local approprié pouvant servir à des fins diverses. Ce local pourra être utilisé pour les rencontres d'encadrement de même que pour des échanges périodiques de diverse nature. Un autre type de ressources étroitement associé à celui qui vient d'être mentionné est un nombre suffisant d'ordinateurs, disponibles à l'intérieur de plages horaires adéquates. Ces appareils devraient disposer d'un branchement Internet à débit relativement rapide et être équipés de logiciels de bureautique et de présentation assistée par ordinateur. Plusieurs projets requerront aussi un téléphone situé dans un lieu à la fois calme et accessible.

D'autres ressources matérielles peuvent également s'avérer fort utiles, comme un amphithéâtre pour la présentation de spectacles ou encore des locaux et un matériel appropriés pour les recherches en sciences ou les productions artistiques de différents types. Les élèves gardent toutefois la responsabilité de choisir des projets réalistes pour lesquels les ressources requises auront été inventoriées et apparaîtront relativement accessibles.

Les élèves et les enseignants disposent finalement d'un site Internet dédié à la mise en œuvre du programme et combinant, à la façon d'un cybercarnet, des fonctionnalités d'échange, de portfolio, de recherche, de publication Web multimédia et d'archivage structuré de dossiers personnels. On y trouve

notamment des références relatives aux éléments constitutifs du Programme de formation et au projet intégrateur, des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation, des exemples de projets réalisés par des élèves, des grilles d'évaluation, des capsules-outils pouvant aider au choix des projets et des renvois à des démarches utiles associées à divers domaines d'apprentissage (dynamique de création, démarche expérimentale, démarche technologique de conception, analyse de situations de communication, stratégie d'organisation de textes), etc.

L'évaluation au service de l'apprentissage

Dans l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise et conformément à la Politique d'évaluation des apprentissages, l'évaluation doit être envisagée dans sa double fonction d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences. C'est à travers un ensemble de situations d'apprentissage et d'évaluation que l'enseignant pourra recueillir des données significatives sur le développement des deux compétences du programme. Dépasant la simple accumulation de données, ces traces serviront à l'enseignant qui fournira régulièrement des rétroactions à l'élève. Elles lui permettront également de se prononcer sur l'état de développement des compétences au cours de l'année et, combinées aux échelles des niveaux de compétence, sur le niveau de développement atteint au moment du bilan des apprentissages.

Par ailleurs, l'enseignant est également invité à proposer à l'élève des activités d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs afin que celui-ci arrive à réguler lui-même ses démarches de réalisation et d'intégration et améliore ainsi ses apprentissages.

Afin d'intégrer l'évaluation à la démarche d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant s'assure de planifier un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation conduisant l'élève vers les attentes de fin d'année. Ainsi, au cours de la planification globale de l'évaluation, l'enseignant détermine le traitement qu'il souhaite accorder aux domaines généraux de formation, aux compétences transversales et aux compétences du projet intégrateur, en tenant compte de leurs composantes, de leurs critères d'évaluation ainsi que du contenu de formation. Le schéma de la page suivante présente un exemple de la diversité des situations qui

pourraient être proposées aux élèves. Plusieurs combinaisons et plusieurs trajectoires restent toutefois possibles, selon les besoins associés aux projets des élèves et à leur démarche d'intégration.

Les moments de retours réflexifs aménagés dans chaque situation doivent par ailleurs offrir de solides points d'ancrage à la régulation tant des apprentissages des élèves que des interventions de l'enseignant. Ils constituent également une porte d'entrée pour l'exercice des compétences transversales, qui ont toutes une forte composante métacognitive. Dans le cas des projets, la prévision par les élèves de moments de retours réflexifs à des points critiques du cheminement devrait également favoriser un entraînement à l'autorégulation et au travail métacognitif.

Situation 1 :
Des idées de projets

Tâches :

- À la découverte de mes ressources
- Des idées de projets en rapport avec mes ressources

C2* : Établir des liens entre ses apprentissages
(composantes 1 et 2; critères 1 et 2)

C.T.* : Mettre en œuvre sa pensée créatrice
(composantes 1 et 2; critères 1, 2 et 4)

Activités liées aux connaissances :

Élaboration de stratégies pour dresser un portrait de ses acquis et pour établir des liens explicites entre son projet et ses acquis

Situation 2 :
La planification de mon projet

Tâches :

- La formulation de mon projet
- Les étapes de mon projet et l'échéancier de réalisation

C1 : Réaliser un projet intégrateur
(composantes 1 et 2; critères 1 et 2)

C.T. : Se donner des méthodes de travail efficaces
(composantes 1 et 2; critères 2, 3 et 5)

Activités liées aux connaissances :

Élaboration de stratégies pour planifier la réalisation

Situation 3 :
Le pilotage de mon projet – 1

Tâches :

- L'état d'avancement de mon projet
- L'analyse de ma démarche d'intégration

C1 : Réaliser un projet intégrateur
(composantes 1 et 2; critères 1 et 2)

C2 : Établir des liens entre ses apprentissages
(composante 2; critère 2)

C.T. : Exploiter l'information
(composantes 1, 2 et 3; critères 1, 2, 3 et 4)

Activités liées aux connaissances :

Élaboration de stratégies pour planifier la réalisation, pour exécuter les tâches planifiées et pour établir des liens explicites entre son projet et ses acquis

**Exemple d'un continuum
de situations d'apprentissage
et d'évaluation**

Situation 7 :
Réflexion sur mes apprentissages

Tâche :

- Les apprentissages réalisés à l'intérieur de mon projet

C1 : Réaliser un projet intégrateur
(composante 3; critère 3)

C2 : Établir des liens entre ses apprentissages
(composante 3; critère 3)

C.T. : Exercer son jugement critique
(composantes 1, 2 et 3; critères 3, 4 et 5)

Activités liées aux connaissances :

Élaboration de stratégies pour intégrer une analyse de sa démarche à sa présentation

Situation 6 :
La communication de mon projet

Tâches :

- La préparation de la présentation de mon projet
- La présentation de mon projet

C1 : Réaliser un projet intégrateur
(composantes 2 et 3; critères 2 et 3)

C2 : Établir des liens entre ses apprentissages
(composante 3; critère 3)

C.T. : Communiquer de façon appropriée
(composantes 1, 2 et 3; critères 3, 4 et 6)

Activités liées aux connaissances :

Élaboration de stratégies pour organiser la présentation du produit

Situation 5 :
Le pilotage de mon projet – 3

Tâches :

- L'état d'avancement de mon projet
- L'analyse de mes démarches de réalisation et d'intégration

C1 : Réaliser un projet intégrateur
(composantes 2 et 3; critères 2 et 3)

C2 : Établir des liens entre ses apprentissages
(composantes 2 et 3; critères 2 et 3)

C.T. : Exercer son jugement critique
(composantes 1 et 2; critères 3 et 4)

Activités liées aux connaissances :

Élaboration de stratégies pour exécuter les tâches planifiées et pour constater l'apport de ses apprentissages au projet et en accentuer le profit

Situation 4 :
Le pilotage de mon projet – 2

Tâches :

- L'état d'avancement de mon projet
- L'analyse de ma démarche de réalisation

C1 : Réaliser un projet intégrateur
(composantes 1, 2 et 3; critères 2 et 3)

C.T. : Se donner des méthodes de travail efficaces
(composantes 2 et 3; critères 3 et 4)

Activités liées aux connaissances :

Élaboration de stratégies pour exécuter des tâches planifiées et pour organiser la présentation du produit

* C1 et C2 : Compétences du projet intégrateur

* C.T. : Compétence transversale

COMPÉTENCE 1 Réaliser un projet intégrateur

Sens de la compétence

Outre son ouverture à un large bassin de ressources disciplinaires et transversales, le projet intégrateur a comme particularité essentielle le fait que l'élève doit, dans une large part, déterminer l'intention d'apprentissage qui le sous-tend et choisir le produit à élaborer de même que le processus permettant d'y arriver. Il doit, par ailleurs, s'engager de façon contractuelle à prendre les moyens de le réaliser. Or, c'est précisément ce qui fait l'objet de la première compétence, *Réaliser un projet intégrateur*. Au terme de son cheminement scolaire, on attend de l'élève une autonomie plus grande dans sa capacité à planifier ses propres apprentissages et à organiser certaines des conditions qui lui permettront d'assurer et de réguler sa progression.

Une première composante de cette compétence consiste, pour l'élève, à choisir un sujet correspondant à ses centres d'intérêt et susceptible d'entraîner des apprentissages substantiels. Diverses balises encadrent ce choix, mais servent aussi à en élargir la portée. Le choix initial est prolongé par la description détaillée du produit qu'il anticipe de réaliser et par l'énoncé des objectifs d'apprentissage qu'il se donne à travers la réalisation de ce projet. L'élève doit finalement recevoir l'approbation de son enseignant avant de s'engager dans la réalisation des activités prévues pour mener le projet à terme.

Le pilotage du projet constitue une autre composante importante de cette compétence. Les tâches requises doivent être soigneusement répertoriées et planifiées, et elles doivent être ensuite abordées avec méthode selon l'échéancier de réalisation prévu. Des traces de chacune des étapes de réalisation doivent être conservées tout au long du processus, ce qui devrait aider l'élève à surmonter ses difficultés et faciliter les ajustements en cours de route. Le pilotage se conclut par une présentation finale du projet et des principales étapes qui en ont rendu possible la réalisation.

Cette compétence implique finalement la capacité à effectuer, à partir des traces recueillies, une analyse de sa démarche, tant au regard de son implication dans la réalisation du projet que de son habileté à surmonter les obstacles, en profitant notamment des échanges avec les pairs. Intégrée à la présentation finale, cette analyse devra attester des résultats obtenus et du parcours pour y arriver. Elle vise enfin le développement de l'aptitude à prolonger ses apprentissages dans des projets futurs et à cerner les améliorations qui devraient être apportées à leur conception, leur formulation et leur planification, tout comme à leur mise en œuvre. De plus, il est important que l'élève apprécie les retombées du projet sur son cheminement. Cette composante apparaît essentielle si l'on souhaite que l'élève devienne, sa vie durant, habile à formuler des projets qui accroîtront son autonomie en lui donnant un contrôle accru sur ses propres processus d'apprentissage.

Compétence 1 et ses composantes

Formuler un projet

Choisir une idée de projet en fonction de ses acquis et de ses centres d'intérêt • Décrire la production ou la réalisation attendue • Énoncer l'intention d'apprentissage qui sous-tend le projet • Ajuster sa formulation en cours de réalisation

Piloter la réalisation du projet

Spécifier les tâches à accomplir et l'échéancier de réalisation • Répertorier les ressources disponibles ou pertinentes • Réaliser les tâches selon l'échéancier prévu • Ajuster sa démarche en fonction des difficultés rencontrées • Présenter son projet ainsi que les étapes de sa démarche

Réaliser un projet intégrateur

Analyser sa démarche de réalisation

Poser un jugement sur le résultat atteint par rapport à l'objectif visé • Déterminer les points à améliorer dans la planification d'un projet • Échanger sur les difficultés éprouvées et les solutions envisagées au cours du pilotage du projet • Considérer l'impact de la réalisation du projet sur son cheminement personnel et social

Critères d'évaluation

- Clarté, pertinence et précision de la formulation du projet
- Efficacité du pilotage du projet
- Pertinence de l'analyse de sa démarche de réalisation

Attentes de fin d'année

À la fin de sa formation, l'élève est capable de mettre en œuvre une démarche de conception et de réalisation d'un projet. Il sait choisir un projet réaliste en fonction de ses acquis, de ses centres d'intérêt et de ses intentions d'apprentissage, et il peut le formuler de façon claire et articulée. Il est ensuite capable d'en assurer la réalisation en accomplissant les tâches qu'il a planifiées tout en ajustant sa démarche selon les difficultés rencontrées. Il présente clairement le déroulement de son projet ainsi que les résultats obtenus et tire profit des commentaires émis par son enseignant et les autres élèves. Il est en mesure d'analyser sa démarche de réalisation et d'envisager des améliorations en vue de la conduite de projets futurs.

Sens de la compétence

Le projet intégrateur associe étroitement la notion de projet et celle d'intégration des acquis. Or, cette dernière notion est justement celle qui permet de distinguer tous les autres projets réalisés au cours du cheminement scolaire de celui qui fait spécifiquement l'objet de ce programme. Même si la réalisation d'un projet est généralement propice à l'intégration des apprentissages, celle-ci se développe surtout par un retour explicite sur les liens établis entre les connaissances acquises et les compétences développées. La compétence *Établir des liens entre ses apprentissages* est donc celle qui confère au programme sa couleur particulière.

Concrètement, cela veut dire que, s'il importe de laisser les élèves s'enthousiasmer pour une idée, s'emballer devant la perspective de créer un événement ou s'empresser de suivre les méandres de leur créativité, il faut néanmoins s'assurer que les activités réalisées deviennent des occasions privilégiées de transfert. L'idée est de faire comprendre aux élèves l'intérêt qu'ils ont à prendre du recul; à découvrir comment leurs apprentissages sont reliés et complémentaires; à déterminer lesquelles de leurs habiletés s'avèrent les plus utiles ou efficaces dans certaines circonstances; et à réaliser ce qu'ils pourraient avoir avantage à mieux maîtriser et ce qu'ils gagneraient à ajouter dans leur coffre à outils.

Le présent programme vise à leur fournir l'occasion de faire l'expérience du retour réflexif de façon plus autonome dans un contexte largement défini par eux-mêmes. Puisant dans leur réserve d'apprentissages, ils doivent en réaliser le transfert dans des situations de vie concrètes. Ils devraient ainsi en retirer des bénéfices, non seulement dans le cadre immédiat de leur projet, mais également au delà de leur périple scolaire.

Cette compétence compte trois composantes. La première invite les élèves à faire le point sur leurs apprentissages pour qu'ils soient plus en mesure de cerner la diversité de leurs acquis, d'apprécier l'utilisation qu'ils en font et de repérer les éléments qui les unissent ou qui les relient aux grandes questions

qui préoccupent les sociétés. Cet exercice ne doit pas être fait une fois pour toutes, mais plutôt repris périodiquement, l'un des objectifs étant d'alimenter et de soutenir la démarche qui fait l'objet de la composante suivante.

La deuxième composante renvoie à la capacité des élèves à exploiter systématiquement la complémentarité de leurs apprentissages pour mener un projet. Ils doivent tirer profit du contexte de réalisation du projet pour savoir plus concrètement comment les divers éléments acquis au cours de leur formation leur offrent des outils appropriés pour résoudre les difficultés rencontrées et permettent en même temps d'élargir la portée de leur projet.

Enfin, la troisième composante rappelle l'importance de la dimension réflexive dans le développement de toute compétence. Cette dimension prend ici la forme de retours constants sur la démarche, à la fois pour mieux la contrôler et pour en tirer des leçons.

Compétence 2 et ses composantes

Faire le point sur ses apprentissages

Dresser un portrait de ses caractéristiques personnelles et de ses compétences • Reconnaître des liens entre ses divers apprentissages disciplinaires • Prendre conscience de son utilisation des compétences transversales • Reconnaître des liens entre ses intérêts personnels et certains domaines généraux de formation

Exploiter la complémentarité de ses apprentissages pour la conduite de son projet

Reconnaître la contribution de ses caractéristiques personnelles à la réalisation du projet • Repérer les compétences disciplinaires utiles à la réalisation du projet • Constater l'apport des compétences transversales à la réalisation du projet • Examiner comment les axes de développement des domaines généraux de formation peuvent contribuer à élargir la portée du projet

Établir des liens entre ses apprentissages

Analyser sa démarche d'intégration

Évaluer la pertinence et la portée des liens établis entre ses apprentissages • Déterminer les points forts et les aspects à améliorer dans sa démarche • Partager les résultats de sa démarche • Considérer l'impact de sa démarche d'intégration sur la consolidation de ses apprentissages et sur la capacité de les transférer

Attentes de fin d'année

À la fin de sa formation, l'élève est capable de mettre en œuvre une démarche d'intégration de ses apprentissages et d'en tirer profit. Après avoir fait le point sur ses apprentissages et avoir bien fait ressortir leur complémentarité, il sait les exploiter pour la conduite et l'amélioration de son projet. Il peut finalement analyser sa démarche d'intégration de même que les effets de la réalisation de son projet sur ses apprentissages.

Critères d'évaluation

- Qualité de l'inventaire et des liens établis relativement à ses apprentissages
- Démonstration appropriée de l'intégration des apprentissages réalisée dans la conduite du projet
- Pertinence de l'analyse de sa démarche d'intégration

Le contenu de formation du projet intégrateur prend une connotation particulière en raison tant de la variabilité associée au choix du projet par les élèves que de la préoccupation d'intégration qui caractérise le programme. Les prochaines sections permettront d'examiner successivement les notions et concepts qui seront mis à profit dans la conduite des projets, les démarches de réalisation et d'intégration qui devront être acquises pour soutenir le développement des compétences ciblées ainsi qu'un certain nombre d'attitudes qu'il serait souhaitable d'adopter dans la poursuite de ces démarches.

Notions et concepts

La réalisation d'un projet est l'occasion de mobiliser et de consolider une large quantité de connaissances déjà acquises et d'en acquérir de nouvelles. Ces connaissances sont cependant très variables d'un élève à l'autre, puisqu'elles relèvent directement des disciplines auxquelles les projets de chacun sont associés. Elles ne peuvent dès lors être énumérées ici et il faut se référer aux programmes disciplinaires concernés pour en trouver la présentation détaillée. La même réserve s'applique aux diverses compétences qui ont été développées au cours du cheminement scolaire de l'élève, car elles font désormais partie de ses ressources internes et sont tout aussi mobilisables que les connaissances. Ici non plus, il n'est pas possible de préciser à l'avance quelles compétences particulières devront être exercées pour un projet donné. Ce sera d'ailleurs l'objet de la démarche d'intégration que d'amener les élèves à concevoir leurs acquis comme un vaste répertoire de ressources mobilisables pour aborder une variété de situations et résoudre une diversité de problèmes.

Démarches à maîtriser

Outre les notions et concepts des disciplines spécifiques auxquelles leurs projets feront appel, les élèves du projet intégrateur devront nécessairement maîtriser deux démarches particulières qui portent sur les objets propres à chacune des compétences du programme : la réalisation d'un projet et l'intégration des acquis. Ces démarches sont prescrites dans le programme et assorties d'un ensemble de stratégies facultatives permettant d'en concrétiser les étapes. Présentées ici à titre de suggestions, les stratégies n'ont donc pas le caractère obligatoire des démarches et le choix d'y recourir est laissé à la discrétion des enseignants selon les besoins particuliers des élèves.

Démarche de réalisation d'un projet

La démarche de réalisation vise à donner aux élèves un cadre commun pour le choix, la formulation, la mise en œuvre et la présentation de leur projet. Elle leur fournit une structure et un aide-mémoire pour la conduite de leur projet, et suggère tout à la fois des pistes de soutien et d'accompagnement à l'enseignant.

Démarche de réalisation	Stratégies proposées
1. Choisir un projet Rattachement à un intérêt personnel, respect des consignes, précision de la production attendue, intention d'apprentissage explicitée, formulation claire, approbation obtenue	– Formuler quelques idées de projets à partir de ses centres d'intérêt – Comparer ses idées avec des exemples de projets déjà réalisés – Ordonner les projets possibles selon leur intérêt (pour soi et pour les autres) et leur faisabilité – Faire un choix qui tient compte à la fois de ses centres d'intérêt personnels et des balises à respecter – S'assurer que le projet débouche sur un produit qui donne lieu à une présentation – Expliciter les apprentissages visés par la réalisation du projet – Remettre une description claire du projet et obtenir l'approbation de l'enseignant (et de la direction, si requis) – Inventorier les ressources nécessaires et s'assurer de leur disponibilité – Décrire les étapes à suivre et les tâches à réaliser pour atteindre le but visé – Se donner des méthodologies appropriées – Se fixer des échéances réalistes pour chaque étape – S'assurer que les contraintes qu'impose le projet ne le rendent pas irréalisable dans le délai imparti
2. Planifier la réalisation Inventaire des ressources nécessaires, détermination des tâches à réaliser, choix de méthodologies appropriées, détermination du calendrier de réalisation, estimation du caractère réaliste du projet	– Se donner un moyen efficace et structuré de consigner des traces du processus – Recourir à diverses sources pour recueillir le plus d'informations possible utiles à la réalisation du projet – Exécuter les tâches planifiées selon l'ordre prévu – Garder des traces détaillées des erreurs et des difficultés rencontrées ainsi que des réussites – Exploiter les échanges avec les autres pour clarifier ses difficultés et trouver des voies de solution – Ajuster sa démarche en fonction des difficultés rencontrées – Choisir un moyen de communication approprié pour la présentation de son projet – Préciser l'auditoire visé (ou possible) – Exploiter les échanges avec les autres dans l'analyse de sa démarche – Intégrer à sa présentation les modalités de choix, les principaux ajustements en cours de route, les étapes de réalisation, les difficultés rencontrées, la façon dont elles ont été surmontées, le jugement posé sur la démarche globale et le résultat atteint en fonction du but visé
3. Exécuter les tâches planifiées Collecte de données, répartition des tâches, résolution des difficultés, régulation des progrès accomplis, accumulation de traces, partage avec les autres sur la démarche	
4. Organiser la présentation du produit Choix d'un moyen de communication approprié, préparation de la présentation, retour sur la démarche de réalisation	

Démarche d'intégration des acquis

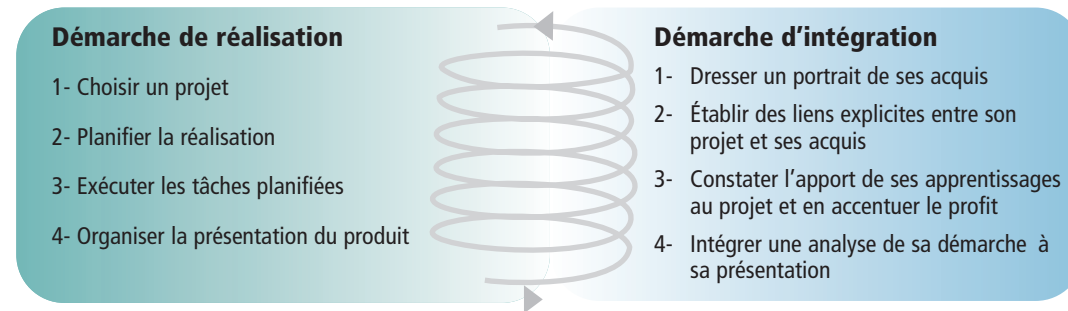
La démarche d'intégration vise de son côté à permettre aux élèves de tirer profit de leurs caractéristiques personnelles et des liens qu'ils établissent entre leurs acquis pour soutenir le choix et la réalisation d'un projet. Comme elle s'appuie sur les référents que constituent les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage, il sera important que les élèves actualisent leur connaissance de ces éléments de leur formation. Comme la précédente, cette démarche vise à leur fournir un cadre rigoureux pour dresser le portrait de leurs acquis, pour expliciter

les liens de transfert entre leurs acquis antérieurs et le projet en cours de réalisation, pour accentuer le profit retiré, tant des connaissances antérieures que des acquisitions reliées au projet lui-même, et pour exercer un retour réflexif sur l'ensemble de leur cheminement scolaire.

Démarche d'intégration	Stratégies proposées
1. Dresser un portrait de ses acquis Identification de ses caractéristiques personnelles, de ses connaissances et de ses compétences, tant disciplinaires que transversales, établissement de liens entre ses domaines d'intérêt et les domaines généraux de formation	– Inventorier ses principaux centres d'intérêt et les ordonner selon leur importance – Repérer ses forces et ses faiblesses relativement à ses apprentissages – Rechercher des liens entre les connaissances associées à divers domaines d'apprentissage – Actualiser sa connaissance des compétences transversales et des domaines généraux de formation – Répertoire les compétences transversales qui sont régulièrement mises à profit – Établir des liens entre ses centres d'intérêt personnels et les domaines généraux de formation – Reconnaître en quoi le fait d'avoir fondé son choix de projet sur ses centres d'intérêt a eu un impact sur son engagement – Cerner les démarches ou concepts associés aux compétences disciplinaires qui pourraient être utiles à la réalisation du projet – Réfléchir à l'utilité de telle ou telle compétence transversale dans la conduite du projet – Exploiter les axes de développement des domaines généraux de formation pour enrichir la formulation du projet et en élargir la portée
2. Établir des liens explicites entre son projet et ses acquis Identification de connaissances antérieures à exploiter ou consolider, utilisation explicite des compétences transversales, exploitation des domaines généraux de formation pour accroître la portée du projet	– Discuter avec les autres élèves des liens entre les divers éléments du Programme de formation et la conduite des projets – Revenir sur les traces recueillies en cours de réalisation du projet – Examiner l'impact des connaissances acquises et des compétences développées antérieurement sur la qualité du projet réalisé – Examiner en retour l'impact du projet réalisé sur la consolidation des connaissances antérieures et sur l'acquisition de nouvelles connaissances – Se demander en quoi la réalisation du projet a contribué à la poursuite du développement des compétences transversales – Réfléchir aux retombées possibles du projet sur l'une ou l'autre des problématiques associées aux domaines généraux de formation – Échanger avec les autres élèves quant à l'impact de leur projet sur leur développement personnel et social – Compléter sa présentation par une analyse de la démarche d'intégration
3. Constater l'apport de ses apprentissages au projet et en accentuer le profit Analyse des traces recueillies quant aux des bénéfices tirés, partage de cet aspect avec les autres	
4. Intégrer une analyse de sa démarche à sa présentation Identification des nouveaux acquis réalisés, évaluation des impacts de sa démarche d'intégration sur la qualité du projet	

Maillage des deux démarches

Dans leurs structures, les démarches de réalisation et d'intégration reflètent étroitement celles des deux compétences du programme, notamment à travers le déploiement de leurs composantes respectives. Elles devraient en conséquence être envisagées, elles aussi, en étroite relation, car le déroulement de l'une s'appuie sur celui de l'autre. Certes, dans un autre contexte, un projet pourrait être mis en œuvre sans requérir une intégration poussée, tout comme une démarche d'intégration des acquis pourrait être poursuivie en dehors de la réalisation d'un projet. La particularité du projet intégrateur est de miser sur les bénéfices à tirer de leur synergie. Pour cette raison, les démarches doivent donc être comprises et menées de façon concurrente.



Attitudes favorables au développement des compétences

La capacité de s'engager dans une démarche personnelle d'intégration et de poursuivre avec persévérance un projet qui représente un défi d'une certaine ampleur repose aussi sur l'adoption de bonnes attitudes tant d'ordre intellectuel que d'ordre comportemental. Ce sont là également des ressources qui doivent s'acquérir et se cultiver au fil des tâches que doivent

accomplir les élèves. Comme pour la plupart des apprentissages, ils gagnent à développer ces attitudes de façon explicite, ce qui suppose une intervention délibérée de la part de l'enseignant. Leur mobilisation devrait donc aussi faire l'objet de certains moments de retour réflexif.

Attitudes d'ordre intellectuel	Attitudes d'ordre comportemental
Curiosité Ouverture d'esprit Créativité Ingéniosité Goût du risque intellectuel Tolérance à l'égard de l'ambiguïté Intérêt pour la confrontation d'idées Sens critique Réalisme Rigueur intellectuelle Recherche de l'objectivité Sens du travail méthodique Souci d'une langue juste et précise	Autonomie Discipline personnelle Sens de l'engagement Sens de l'initiative Sens de l'organisation Persévérance Sens de l'effort Sens du travail soigné Écoute Respect de soi et des autres Respect de la propriété intellectuelle Esprit de collaboration Préoccupation à l'égard des grands enjeux de l'heure

Il est important de souligner que la grande autonomie rattachée à la démarche d'intégration et à la conduite d'un projet formulé par l'élève lui-même, à partir de ses propres centres d'intérêt, offre un contexte propice au développement et à la consolidation de ces attitudes. Le choix du projet est un moment privilégié pour faire appel à la curiosité, à l'ouverture d'esprit, au sens de l'initiative, à la créativité, à l'ingéniosité, au goût du risque et à la tolérance à l'égard de l'ambiguïté. La rigueur et le réalisme requis pour la mise en œuvre du projet impliquent un recours au sens critique, à la recherche de l'objectivité, au sens de l'organisation et au travail

méthodique. Les séances de mise en commun devraient stimuler l'intérêt pour la confrontation d'idées, tout en obligeant l'élève à faire preuve d'écoute, de respect des autres et d'esprit de collaboration. L'engagement à mener à terme un projet dont il pourra être fier peut activer la persévérance, la discipline personnelle, le sens de l'effort, le sens du travail soigné et le souci d'une langue de qualité. Le choix du projet offre aussi à l'élève l'occasion de réfléchir aux grands enjeux de l'heure et de témoigner d'une position éclairée et personnalisée.

Bibliographie

ARPIN, Lucie et L. CAPRA. *L'apprentissage par projet : Fondements, démarche et médiation pédagogique du maître dans la construction des savoirs de l'élève*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 258 p.

BORDALLO, I. et J.-P. GINESTET. *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, mars 2007, 76 p.

FRANCŒUR BELLAVANCE, Suzanne. *Le travail en projet. Une stratégie pédagogique transdisciplinaire*, Longueuil, INTÉGRA, Centre de pédagogie transdisciplinaire, 1997.

HUBER, M. *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique sociale, 1999.

LEDOUX, A. M. *Le travail en projet à votre portée*, Montréal, CEC, 2003.

MORISSETTE, Pierrette et Christine PERUSSET. *Vivre la pédagogie du projet collectif*, Montréal, Chenelière/Mc-Graw-Hill, 2000, 144 p.

PROULX, J. *Apprentissage par projet*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, 216 p.

RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE. *La pédagogie de projet : Outil pour l'éducation à l'environnement*, Paris, L'Harmattan, 1996.

RIOULT, J. et Y. TENNE. *Concevoir et animer un projet d'école*, Paris, Bordas pédagogie, 2002, 32 p.

Webographie

COMMISSION SCOLAIRE DE PORTNEUF et COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS. *La pédagogie du projet en lien avec la réforme de l'éducation*. <http://www.csportneuf.qc.ca/sedprojet/presentation.html>

GREGOIRE, Réginald et Thérèse LAFERRIÈRE. *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau, Guide à l'intention des enseignants et des enseignantes*, 1999.
<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>

PERRENOUD, P. *Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html

PERRENOUD, P. *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi? Comment?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html

RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE. *Alterner pour apprendre*, Montpellier, 1997, 69p.
<http://ecole-et-nature.org/alterner-apprendre/wakka.php?wiki=accueil>