

Port Acadie

Revue interdisciplinaire en études acadiennes
An Interdisciplinary Review in Acadian Studies



Vivre l'archéologie et l'histoire : un exemple d'apprentissage expérientiel en sciences humaines

France Beaumier and Barbara Le Blanc

Number 27, Spring 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1038347ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1038347ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université Sainte-Anne

ISSN

1498-7651 (print)

1916-7334 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beaumier, F. & Le Blanc, B. (2015). Vivre l'archéologie et l'histoire : un exemple d'apprentissage expérientiel en sciences humaines. *Port Acadie*, (27), 47–62.
<https://doi.org/10.7202/1038347ar>

Article abstract

Cet article présente l'apprentissage expérientiel en enseignement des sciences humaines. Les auteurs décrivent deux activités de ce genre qui utilisent des stratégies de jeu dramatique. L'une d'elles donne l'occasion aux apprenants de simuler une fouille archéologique. L'autre permet aux élèves de créer cinq saynètes à l'intérieur d'une histoire structurée, et d'intégrer dans leur contexte historique les objets trouvés pendant la fouille archéologique. Une narration sert de fil conducteur entre les scènes. Or ces deux activités suivent point par point les étapes de l'apprentissage expérientiel décrites par Côté (1998). Ce type d'apprentissage permet aux apprenants de réfléchir à l'exécution d'une tâche, de transmettre le fruit de leur expérience à leurs pairs et de prendre connaissance d'un modèle d'enseignement interactif. Une telle approche pédagogique s'insère dans le courant de la pédagogie différenciée, puisque les activités proposées s'adaptent autant aux apprenants dotés d'une facilité d'apprentissage qu'à ceux qui présentent des difficultés.

Vivre l'archéologie et l'histoire : exemple d'apprentissage expérientiel en sciences humaines

France Beaumier, Université du Québec à Trois-Rivières
Barbara Le Blanc, Université Sainte-Anne

Résumé

Cet article présente l'apprentissage expérientiel en enseignement des sciences humaines. Les auteurs décrivent deux activités de ce genre qui utilisent des stratégies de jeu dramatique. L'une d'elles donne l'occasion aux apprenants de simuler une fouille archéologique. L'autre permet aux élèves de créer cinq saynètes à l'intérieur d'une histoire structurée, et d'intégrer dans leur contexte historique les objets trouvés pendant la fouille archéologique. Une narration sert de fil conducteur entre les scènes. Or ces deux activités suivent point par point les étapes de l'apprentissage expérientiel décrites par Côté (1998). Ce type d'apprentissage permet aux apprenants de réfléchir à l'exécution d'une tâche, de transmettre le fruit de leur expérience à leurs pairs et de prendre connaissance d'un modèle d'enseignement interactif. Une telle approche pédagogique s'insère dans le courant de la pédagogie différenciée, puisque les activités proposées s'adaptent autant aux apprenants dotés d'une facilité d'apprentissage qu'à ceux qui présentent des difficultés.

Mots clés : apprentissage expérientiel, jeu de rôle, jeu dramatique, enseignement des sciences humaines.

Introduction

Vivre des expériences sur un sujet donné s'avère souvent plus intéressant et enrichissant que d'écouter des cours magistraux sur ce même sujet. Comment intéresser les élèves à l'histoire, susciter chez eux la curiosité de connaître le mode de vie à différentes époques? C'est le défi que les enseignants à tous les niveaux de formation ont à relever.

Cet article propose un apprentissage expérientiel dans le cadre d'un cours universitaire en formation des maîtres, dont le sujet traite de la vie des Acadiens en 1720. Des activités basées sur le jeu dramatique offrent aux futurs enseignants l'occasion de connaître et de vivre des stratégies qu'ils pourront utiliser dans leur enseignement. Le but de ces activités est de faire connaître des aspects de la vie des Acadiens du XVIII^e siècle, en suscitant la créativité et la participation active des étudiants. Ainsi, les étudiants vivront chaque phase de l'apprentissage expérientiel et auront l'occasion d'exprimer leur perception de l'apprentissage, de l'enseignement qu'ils ont reçu et du transfert possible dans leur propre enseignement. Enfin, la conclusion fera part d'un projet de diffusion de ces activités dans un site Web.

L'apprentissage expérientiel en enseignement

Les démarches d'apprentissage expérientiel en enseignement se pratiquent dans plusieurs domaines : (1) dans les cours d'entrepreneuriat (Toutain, 2010); (2) en formation de service social (Ouellet-Dubé et Lindsay, 1983); (3) en techniques policières (Cartier, 2008) et aussi en sciences de l'éducation (Côté, 1998; Beaumier, 2007). En fait, quel que soit le domaine, l'apprentissage expérientiel vise l'intégration des dimensions cognitives, socioaffectives et comportementales dans un processus d'éducation et de formation de la personne (Côté, 1998, p. 7). Cette démarche d'apprentissage se centre sur l'apprenant, dont les expériences passées deviendront le fondement des apprentissages ultérieurs. L'apprenant procède alors par induction à partir d'un apprentissage actif, significatif et relié à des situations réelles ou aussi proches que possible du réel (Legendre, 2005).

L'approche de l'apprentissage expérientiel s'inspire de plusieurs courants de pensée, comme la *gestalt* et la psychosynthèse, puis l'humanisme de Rogers (1983), et vise la formation intégrale de la personne. Au-delà de la nature même de l'individu, la personnalité de l'être humain est le fruit de ses expériences et de l'interprétation qu'il en fait, ses apprentissages étant influencés par son environnement social et familial.

Par ailleurs, le modèle expérientiel définit l'apprentissage comme « *un changement intérieur qui se manifeste par l'acquisition d'une nouvelle représentation mentale à laquelle sont associées des réactions sous forme de sensations, d'émotions* » (Côté, 1998). Pour que ce changement intérieur se produise et se traduise par un nouveau comportement, il importe de prendre conscience du sens de l'expérience. Pour ce faire, Côté (1998) a opérationnalisé la taxinomie de Steinaker et Bell (1979). Préconisant un développement progressif et cumulatif de l'apprentissage, cette taxinomie s'insère harmonieusement dans une formation professionnelle en enseignement, en permettant un transfert de l'expérience d'apprentissage vers l'enseignement. Comme le précise Beaumier (2007), l'expérience d'apprentissage vécue par l'étudiant dans sa formation de futur enseignant peut se réutiliser auprès des élèves.

Le modèle d'apprentissage expérientiel de Côté (1998) propose cinq étapes. La première concerne *l'ouverture à l'apprentissage*, dans laquelle l'apprenant (qui, dans le cadre de cet article, sera le futur enseignant) établit un premier contact avec une proposition d'apprentissage. Cette étape suppose que l'apprenant est réceptif à l'apprentissage proposé, reçoit les informations relatives à cet apprentissage et se fixe un objectif relativement aux informations reçues.

La deuxième étape est *la participation*, qui propose à l'apprenant de s'engager activement dans sa démarche d'apprentissage. Il peut décrire l'objet d'apprentissage et les habiletés qu'il devra mettre en œuvre.

La troisième étape est *l'identification*, qui suscite l'appropriation de l'apprentissage du point de vue intellectuel et émotionnel. L'apprenant porte un regard critique sur ce qu'il a produit et sur les productions des autres, tout en percevant la signification de cet apprentissage. Il communique sa perception et reçoit celle des autres, s'il y a lieu.

La quatrième étape est *l'intériorisation*, dans laquelle le futur enseignant montrera qu'il applique ce qu'il a appris dans différentes situations d'apprentissage et c'est, en quelque sorte, la phase de généralisation et de transfert de l'apprentissage.

Enfin, la cinquième étape est *la dissémination*, qui permet le développement de la confiance en soi et qui, ainsi, invite l'apprenant à témoigner de la pertinence de son apprentissage et des changements qui s'opèrent quant à sa perception de son environnement.

Après avoir décrit les étapes de l'apprentissage expérientiel, mettons en parallèle les caractéristiques du jeu dramatique qui sont mises en œuvre dans les situations d'enseignement-apprentissage en sciences humaines étudiées dans cet article.

Le jeu dramatique

Tout d'abord, il y a lieu de préciser que le jeu dramatique n'est pas une présentation théâtrale. À la différence du théâtre, où les acteurs présentent un spectacle à un public, le jeu dramatique est une approche pédagogique visant un apprentissage inspiré d'expériences antérieures ou de l'imaginaire de l'apprenant. À ce propos, Booth (2005), Baldwin et Fleming (2003), Chamberland et Provost (1996), Morgan et Saxton (1987), Neelands (1984) et Neelands et Goode (2000) indiquent que le jeu dramatique favorise l'exploration de la nature humaine et l'expérimentation de diverses réalités. De plus, ces auteurs ajoutent que le jeu dramatique favorise le développement des dimensions cognitives, affectives, langagières, sociales, physiques, morales, esthétiques. Ce qui est fort à propos en éducation.

Bowell et Heap (2001) définissent le jeu dramatique comme étant une méthodologie d'enseignement dynamique, où l'enseignant et les élèves travaillent en collaboration pour créer un monde imaginaire, afin d'explorer un problème particulier, une situation, un thème au profit de chacun. Le jeu dramatique permet la participation active dans un espace sans danger, où les personnes communiquent avec des mots et des gestes. Cette approche offre l'occasion aux participants d'apprendre à changer des comportements et des attitudes; aussi, d'acquérir une

meilleure connaissance de soi, des autres et de son environnement, et ainsi, de mieux vivre en société.

Dans ce type d'enseignement, les apprenants ont l'occasion de jouer un éventail de rôles et de s'engager dans des activités variées. De plus, le jeu dramatique incite les participants à penser au-delà de leur point de vue, en examinant et en voyant le monde sous d'autres angles. Ils réfléchissent et analysent les différentes possibilités, afin d'atteindre les objectifs suscités par la tâche. Ils développent ainsi leur flexibilité cognitive, afin de modifier leur perception du monde dans lequel ils vivent.

Il ne faut pas croire que le jeu dramatique n'est qu'un jeu sans but. Au contraire, le jeu dramatique est empreint de rigueur et répond au besoin de développement de compétences et d'atteinte des résultats d'apprentissage tels qu'ils sont formulés par les ministères de l'Éducation.

Somme toute, le jeu dramatique permet aux apprenants de vivre un enseignement dynamique, de développer des relations interpersonnelles, de résoudre des conflits engendrés par la situation proposée et d'acquérir des connaissances et des compétences liées au sujet exploré.

Afin d'illustrer les rapprochements certains de l'apprentissage expérientiel et du jeu dramatique, le tableau suivant met en évidence les caractéristiques des deux concepts.

Tableau comparatif de l'apprentissage expérientiel et du jeu dramatique

Apprentissage expérientiel	Jeu dramatique
Une expérience tenant compte du développement de l'apprenant.	Un jeu propre à la nature de l'apprenant.
Un retour sur les expériences passées qui deviendront la base des apprentissages ultérieurs.	Un véhicule pour explorer la nature humaine et vivre de nouvelles expériences en s'inspirant des faits déjà vécus.
Un apprentissage actif, significatif et relié à des situations réelles ou parfois le plus près possible du réel.	Des jeux de rôles et des expériences tirées tant du réel que de l'imaginaire permettant un apprentissage actif et significatif.
Une activité d'apprentissage qui peut être culturelle, sociale, cognitive...	Une activité d'apprentissage qui peut être culturelle, sociale, cognitive...
L'intégration des dimensions cognitives, socioaffectives et comportementales dans un processus d'éducation et de formation de la personne.	La mise à contribution des dimensions cognitives, affectives, langagières, sociales, physiques, morales, esthétiques.
Le développement intégral de l'apprenant.	Le développement intégral de l'apprenant.
La réflexion sur le bien-fondé de l'expérience.	La réflexion par l'analyse de problèmes rencontrés dans le jeu et la recherche de réponses.

Apprentissage expérientiel	Jeu dramatique
La communication de l'apport de cette expérience.	La communication de la réponse des participants à la tâche proposée.
Une nouvelle représentation mentale à laquelle sont associées des réactions sous forme de sensations, d'émotions...	Une modification de son rapport au monde et une prise sur le réel.

À la lumière des caractéristiques énoncées dans le tableau comparatif de l'apprentissage expérientiel et du jeu dramatique, un constat s'impose : le jeu dramatique illustre bien un exemple de démarche d'apprentissage expérientiel. En effet, toutes ces caractéristiques se retrouvent dans le déroulement de situations d'enseignement-apprentissage significatives. Ainsi les caractéristiques des cinq étapes d'apprentissage énoncées par Côté (1998) s'y retrouvent. Comme tout apprentissage expérientiel, le jeu dramatique peut être mis en œuvre dans les écoles à tous les niveaux, du primaire au niveau universitaire, en passant par le secondaire. Quels que soient les compétences et les savoirs visés dans les programmes d'études, le jeu dramatique offre aux élèves la possibilité de s'investir totalement dans ce qu'ils ont à apprendre et de s'ouvrir à de nouvelles façons de voir le monde (Baulu-MacWillie et Le Blanc, 2010; Le Blanc et Baulu-MacWillie, 2015).

Le tableau suivant est présenté afin de mieux saisir le parallèle entre les étapes de l'apprentissage expérientiel et celles du jeu dramatique. Ainsi, on peut observer la façon dont les différentes étapes de l'apprentissage expérientiel se réalisent dans le jeu dramatique. Nous avons cru nécessaire de maintenir les appellations des différents auteurs Page (2000) et Bowell et Heap (2001) pour faciliter l'établissement de liens avec les descriptions des étapes de l'apprentissage expérientiel décrites dans la section précédente.

Tableau des étapes de l'apprentissage expérientiel et du jeu dramatique

Apprentissage expérientiel (Côté, 1998)	Jeu dramatique (Page, 2000)	Process Drama (Bowell et Heap, 2001)
L'ouverture	La proposition	Le thème de l'apprentissage
La participation	Le cadre	Le cadre, le contexte
L'identification	Les échanges	Les rôles
L'intériorisation	La recherche de solutions et rejeu	La réflexion sur les différents points de vue, les stratégies
Dissémination	Le bilan	Les nouvelles façons de voir le monde

Les étapes relatées dans le tableau précédent expliquent davantage en quoi le jeu dramatique peut être considéré comme un apprentissage expérientiel. En effet, lorsqu'on se réfère aux étapes de l'apprentissage

expérientiel décrites dans la première partie de cet article, on constate que les mêmes thèmes sont utilisés pour le jeu dramatique. Par ailleurs, Chamberland et Provost (1996) établissent des liens entre ce type d'apprentissage et le jeu dramatique.

Exemple d'un apprentissage expérientiel : « Vivre l'archéologie et l'histoire »

Le programme du baccalauréat en sciences de l'éducation de l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse, offre un cours intitulé « Musée et école ». Afin d'inciter les étudiants à participer activement à leur processus d'apprentissage, le cours s'articule autour des étapes d'une démarche expérientielle. Ce cours est élaboré à partir de modules d'apprentissage composés de différentes activités. L'exemple présenté ici est tiré du module intitulé « Vivre l'archéologie et l'histoire ».

Afin de bien situer le contexte, la professeure donne l'historique du développement des activités que les étudiants vont vivre lors du trimestre. Elle explique la séquence des évènements qui ont amené la création de cette unité d'apprentissage.

Ainsi, le projet « Vivre l'archéologie et l'histoire » a pris naissance lorsque le personnel du Musée de la Nouvelle-Écosse a voulu mettre en valeur l'Acadie avant la déportation (1755–1763). La direction du musée a donc communiqué avec la professeure de l'Université Sainte-Anne pour déterminer si cela l'intéressait d'offrir un module d'apprentissage qui aurait pour but de faire connaître la vie en Acadie en 1720. Les consignes étaient très explicites : une première activité utiliserait la simulation d'une fouille archéologique et une deuxième activité utiliserait le jeu de rôle pour intégrer dans leur contexte historique les objets fabriqués (artefacts) découverts pendant la fouille archéologique. Ces activités visent à offrir une occasion de comprendre le quotidien des populations qui ont vécu à des époques reculées et d'en discuter. Le musée espérait qu'avec leur professeure comme guide, des étudiants s'engageraient à participer à la conception, à la création et à la mise en œuvre des activités d'apprentissage. C'est ainsi qu'en 1999, un groupe d'étudiants inscrits au cours de didactiques des sciences humaines a, en collaboration avec des membres du personnel du Musée de la Nouvelle-Écosse et une historienne de Parcs Canada, conçu ces activités.

Après l'aperçu historique du développement des activités au musée, la professeure énonce les résultats d'apprentissage visés comme suit :

Résultat d'apprentissage général

Il est attendu que l'élève pourra faire des liens entre la géographie physique et l'environnement.

Résultat d'apprentissage spécifique

Il est attendu que l'élève pourra expliquer des données importantes fournies par les fouilles archéologiques.

Résultat d'apprentissage général

Il est attendu que l'élève pourra comparer les sociétés d'hier, d'aujourd'hui et de demain et établir des liens entre elles.

Résultat d'apprentissage spécifique

Il est attendu que l'élève pourra décrire la vie d'une famille avant la Déportation.

(Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 1996, p. 131 et 132)

Elle explique ensuite que, depuis 2012, le résultat d'apprentissage qui ouvre la porte à l'intégration des activités dans la salle de classe du programme d'études de 4^e année s'énonce comme suit :

Décrire la vie avant la déportation

(Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2012, p. 49)

Les étapes des activités au musée

Nous présentons ici le déroulement de la visite au musée avec les étudiants universitaires. Nous reprenons chaque étape de la démarche d'apprentissage expérientiel et nous décrivons les séquences qui s'y rattachent.

Première partie – La fouille archéologique

Ouverture à l'apprentissage

La professeure donne les consignes suivantes :

Aujourd'hui, vous allez voyager dans le temps. Vous ferez une fouille archéologique, et puis, par la magie de l'imaginaire, vous serez transportés dans le passé. Votre destination est une petite colonie acadienne appelée Belle-Isle.

Elle distribue les dossiers contenant les informations nécessaires à l'accomplissement des activités. Elle projette à l'écran une carte géogra-

phique de la Nouvelle-Écosse pour situer les communautés acadiennes historiques et contemporaines.

Belle-Isle était une petite communauté de dix à douze familles. Ce sera notre centre d'intérêt, aujourd'hui. Les activités que nous ferons nous donneront une idée de la vie dans cette localité en 1720. Nous découvrirons la vie d'autrefois de différentes manières : par l'archéologie, la recherche historique et des formes de théâtre. Vous êtes prêts? Entrons d'abord dans le monde de l'archéologie.

Participation à l'apprentissage

Afin d'inciter les étudiants à participer à « La simulation d'une fouille archéologique », la professeure les guide ainsi :

Avant de commencer les fouilles, vous devez remplir les formulaires afin d'obtenir les autorisations des instances gouvernementales qui vous délivreront le permis nécessaire (exemple de permis réel).

Chaque étudiant reçoit son permis et le dépose dans le dossier qu'il a reçu en début d'activité.

Puis la professeure poursuit :

Avant de commencer votre travail d'archéologues, il serait important que vous preniez un temps pour répondre aux questions suivantes :

1. Que font les archéologues?

(Lors de la discussion, la professeure aborde des fonctions de l'archéologue, soit : (1) la mise au jour des objets lors d'une fouille; (2) l'identification et l'histoire de ces objets; et (3) l'étude de ces objets dans leur contexte historique.)

2. Quel vocabulaire utilisent-ils? (Par exemple, certains mots sont en latin.)

Vous pouvez vous référer aux informations de votre dossier à tout moment.

Identification à l'apprentissage

Une fois la fouille archéologique commencée, les étudiants découvrent des artefacts qui évoquent la vie du peuple acadien en 1720. Comme les vrais archéologues, ils notent leurs découvertes et remplissent les différents formulaires : 1) la grille de repérage; 2) le bordereau de catalogage; 3) un questionnaire sur l'objet trouvé; et 4) une page de notes de recherche. Ces simulations, tellement près de la réalité, leur permettent de s'identifier aux archéologues. Ils deviennent alors de vrais chercheurs d'artefacts.

Intériorisation de l'apprentissage

À la fin, chaque apprenant choisit un artefact et partage sa découverte. La professeure intervient :

Prenez quelques minutes pour préparer votre présentation.
Répondez aux questions fournies dans votre dossier.

Elle demande à un étudiant :

Peux-tu lire les questions, s'il te plaît?

L'étudiant s'exécute :

- Que représente l'artefact?
- Comment les Acadiens se servaient-ils de cet artefact?
- De nos jours, avons-nous un objet qui est utilisé de la même façon?

Les étudiants font leur présentation et reçoivent les commentaires de leurs collègues.

Deuxième partie – « Les jeux de rôle : historiens, Acadiens et acteurs »

Ouverture à l'apprentissage

La professeure continue de jouer son rôle de guide :

Vous venez de vivre l'expérience d'une simulation dans laquelle vous avez participé à une fouille archéologique à Belle-Isle. Prenez quelques instants, pour vous placer maintenant dans la peau de l'historien. Des historiens/chercheurs comme vous étudient toutes sortes de sources

d'informations en vue de reconstituer la vie d'une certaine époque.

Participation à l'apprentissage

Les étudiants/historiens discutent des deux types de sources utilisés pour découvrir le passé en répondant aux questions suivantes :

1. Quelles sont les sources primaires utilisées par les historiens? (Par exemple, des cartes, des lettres, des journaux, des registres paroissiaux, des objets, des dessins, des documents juridiques.)
2. Quelles sont les sources secondaires utilisées par les historiens? (Par exemple, des livres écrits plus tard sur la période qu'on étudie, des photographies actuelles de la région, des dessins de la région faits plus tard, la tradition orale, des récits de transmission de génération en génération, des rapports archéologiques.)

La professeure rappelle les faits suivants :

Saviez-vous qu'à cette époque un grand nombre de gens, dont les Acadiens, ne pouvaient ni lire ni écrire, de sorte qu'il existe peu de correspondance, de recueils personnels ou de journaux? Les historiens qui étudient la vie acadienne du dix-huitième siècle consultent des cartes, des registres paroissiaux, des états de recensement et des descriptions faites par d'autres personnes. Par ailleurs, on obtient beaucoup de renseignements grâce aux travaux effectués par les archéologues à Belle-Isle. En se servant de toutes ces sources, ces derniers ont pu reconstituer la vie des Acadiens des années 1700.

Identification à l'apprentissage

Après avoir discuté des sources disponibles, les étudiants/historiens se divisent alors en groupes de deux à quatre personnes. Chaque groupe reçoit un dossier dans lequel se trouvent les informations suivantes : 1) des instructions; 2) des renseignements généraux; 3) une liste de personnages; 4) des tableaux; et 5) le scénario d'une saynète. Ces informations permettent de constater que les Acadiens construisaient des digues, cultivaient la terre, élevaient des animaux, faisaient commerce avec les Anglais et les Français, organisaient des fêtes.

Grâce aux renseignements et par la magie du jeu de rôle, les étudiants incarnent des « Acadiens » vivant leur quotidien. Ils jouent les rôles des quatre scènes suivantes : 1) réparation du four; 2) chasse et réparation de digue (aboiteau); 3) confection et réparation de vêtements; et 4) détente après le repas. Ces saynètes se jouent dans une atmosphère joyeuse, car Marie Belliveau et Pierre Gaudet viennent d'annoncer qu'ils vont bientôt se marier.

Intériorisation de l'apprentissage

À cette étape, ils deviennent des acteurs du ^{xxi}e siècle qui présentent le fruit de leur découverte lors de leur voyage au temps de l'Acadie de 1720. Ils présentent les saynètes qu'ils ont créées en intégrant dans leur contexte historique les objets fabriqués (artefacts) trouvés par les archéologues. Afin d'établir un lien entre chaque saynète, une narratrice lit le texte intitulé « La vie à Belle-Isle ». Chaque groupe joue, au moment approprié, la scène qu'il a préparée. Pour clôturer le tout, une cinquième saynète, « La célébration », est menée par la professeure. Tous participent à une fête de fiançailles. Pour terminer cette activité, les étudiants doivent répondre au questionnaire ci-dessous, qui suscite une réflexion sur ce qu'ils viennent de vivre en tant qu'apprenants.

Questionnaire

1. Exprime en tes propres termes ce que tu as compris de l'apprentissage que tu avais à réaliser.
2. Quels étaient les résultats d'apprentissage visés par cette situation d'enseignement-apprentissage?
3. Exprime en tes propres termes la manière dont tu t'y es pris pour réaliser ce qu'on attendait de toi.
4. Après la distribution des rôles (devenir archéologue et devenir historien/Acadien), quel était mon niveau de motivation pour poursuivre le projet?
5. Dans quelle autre matière scolaire ce modèle peut-il s'appliquer?
6. Avez-vous l'intention d'utiliser ce type d'enseignement ou un type semblable lorsque vous enseignerez? Pourquoi?
7. Quel impact cet enseignement peut-il avoir sur votre perception de l'enseignement, sur votre façon de percevoir l'apprentissage, le vôtre et celui des élèves?

Ce cours a été donné pendant quinze années, de 2000 à 2015. En règle générale, les étudiants étaient très satisfaits et auraient désiré plus de cours empruntant cette formule pédagogique. Voici donc un résumé des réponses et des commentaires émis par les étudiants.

Question 1 : « Exprime en tes propres termes ce que tu as compris de l'apprentissage que tu avais à réaliser. »

Certains étudiants ont répondu qu'ils avaient acquis certaines connaissances déclaratives relatives à la vie des Acadiens. D'autres ont compris que les musées pouvaient jouer un rôle dans l'apprentissage et dans la participation des élèves. D'autres encore y voient un modèle d'enseignement où l'on peut apprendre en s'amusant, ce qui favorise la motivation des élèves. Ils mentionnent aussi que ce modèle peut s'appliquer à toutes les matières.

Question 2 : « Quels étaient les résultats d'apprentissage visés par cette situation d'enseignement-apprentissage? »

Les trois résultats d'apprentissage retenus par les étudiants sont les suivants :

1. Participer activement à un modèle d'enseignement et en faire ressortir les avantages pour notre future carrière. Intégrer ce nouveau modèle dans notre philosophie de l'éducation.
2. Montrer en quoi l'enseignement peut être plus intéressant et motivant lorsqu'on utilise des ressources mises à notre disposition comme les musées.
3. Comprendre les traditions acadiennes, parfaire ses connaissances sur les modes de vie des Acadiens vers 1720.

Question 3 : « Exprime en tes propres termes la manière dont tu t'y es pris pour réaliser ce qu'on attendait de toi. »

La plupart des étudiants ont lu les consignes et ont pris à cœur le rôle qu'ils devaient jouer pour répondre aux exigences de la tâche. Ils se sont vraiment investis dans la tâche.

Question 4 : « Après la distribution des rôles (devenir archéologue et devenir historien/Acadien), quel était mon niveau de motivation pour poursuivre le projet? »

Cette quatrième question faisait appel à l'identification des étudiants aux rôles qu'ils devaient interpréter. La plupart des étudiants ont un assez haut niveau de motivation, influencé par l'intérêt d'interpréter le rôle des experts, de s'informer sur le vécu des Acadiens et d'apprendre leur méthode de travail. Par ailleurs, certains ont transposé ce qu'ils avaient vécu dans leur enseignement futur.

Les cinquième et sixième questions faisaient appel au transfert de cette méthode d'enseignement dans leur propre enseignement

Question 5 : « Dans quelle autre matière scolaire ce modèle peut-il s'appliquer? »

Question 6 : « As-tu l'intention d'utiliser ce type d'enseignement ou un type semblable lorsque tu enseigneras? Pourquoi? »

Les étudiants estiment que cette manière d'enseigner est applicable à toutes les disciplines, et tous sont d'accord pour l'utiliser dans leur enseignement. Ils indiquent que cette manière d'enseigner est motivante, qu'elle sollicite l'attention et la participation active de l'élève et qu'elle le place au cœur de son apprentissage.

Question 7 : « Quel impact cet enseignement peut-il avoir sur votre perception de l'enseignement, sur votre façon de percevoir l'apprentissage, le vôtre et celui des élèves? »

Cette dernière question amenait l'étudiant à réfléchir sur les changements de perception que le cours avait pu susciter.

Les étudiants ont répondu que ce type d'enseignement favorisait le développement des éléments suivants : 1) la créativité; 2) les compétences en communication; et 3) l'acquisition de connaissances autrement que par la transmission d'informations. Ils notent que l'enseignant guide l'interaction entre les participants. Pour certains, ce cours permet de changer leur perception du rôle de l'enseignant et de l'enseignement. Ils constatent que l'enseignement des sciences humaines peut être amusant et offrir une belle occasion de s'informer sur différents sujets.

Conclusion

Toutes ces réponses laissent entendre qu'un enseignement fondé sur les étapes de l'apprentissage expérientiel apporte des changements quant à la perception de l'enseignement et de la manière d'acquérir des connaissances. De plus, les étudiants ont constaté que leur vécu en tant qu'apprenants était directement transposable dans leur enseignement, autant en sciences humaines qu'en mathématiques ou en sciences pures. Il y a lieu de préciser que la dernière étape de l'apprentissage expérientiel, soit la dissémination, n'a pas pu se vivre dans le cadre du cours. Cependant, elle pourra se manifester dans leur enseignement à l'avenir ou encore dans le témoignage que ces étudiants pourraient livrer à ceux qui n'ont pas encore suivi ce cours.

Ce type d'enseignement est à ce point stimulant que les activités dont il est question dans cet article ont été intégrées dans deux autres cours en sciences de l'éducation. De plus, nous avons entrepris la création d'un

site Web pour faire connaître au grand public la vie des Acadiens, en nous servant des activités décrites dans cet article, fondées sur l'approche expérientielle. Il s'intitule « Explorations acadiennes ». Les activités sont ici offertes sous un format plus accessible. Elles s'adressent autant aux enseignants de tous les niveaux qu'aux universitaires dans leurs cours sur l'histoire de l'Acadie ou en formation des maîtres, ainsi qu'au grand public. Nous avons amorcé des démarches pour l'élaboration d'un jeu dans lequel la tridimensionnalité se prêterait à merveille aux fouilles archéologiques, aux manipulations d'objets et au jeu de rôles.

Bibliographie

- ALLARD, M. et S. BOUCHER. *Le musée et l'école*, Québec, Université du Québec à Montréal, Québec, HMH, 1991.
- BALDWIN, P. et K. FLEMING. *Teaching Literacy Through Drama: Creative Approaches*, Royaume-Uni, RoutledgeFalmer, 2003.
- BAULU-MACWILLIE, M. et B. LE BLANC. « *La francisation au préscolaire : Un modèle didactique* », dans D. Doyon et C. Fisher. (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*, 2010, p. 119–147.
- BEAUMIER, F. *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants dans leur utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif, dans leur apprentissage et dans leur enseignement auprès d'un élève en difficulté, au cours d'un programme d'apprentissage expérientiel*, thèse de doctorat inédite, Université Laval, 2007.
- BOOTH, D. *Story Drama: Creating Stories Through Role Playing, Improvising and Reading Aloud*, Markham (Ont.), Pembroke Publishers, 2005.
- BOWELL, P. et B. HEAP. *Planning Process Drama*, Londres, David Fulton, 2001.
- CARTIER, R. *Étude de la métacognition dans une démarche d'apprentissage expérientiel à l'école nationale de police du Québec*, thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières, 2008.
- CHAMBERLAND, G. et G. PROVOST. *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1996.
- CÔTÉ, R. *Apprendre – Formation expérientielle stratégique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1998.

- CRICK, N. R. et K. A. DODGE. « A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment », *Psychological Bulletin*, vol. 115, n° 1, 1994, p. 74–101.
- GAGNÉ, R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, 4^e éd., New York, Holt Rinehart and Winston, 1985.
- HARTLEY, J. et J. K. DAVIES. « Preinstructional Strategies: The Role of Pre-Tests, Behavioral Objectives and Advance Organizers », *Reviews of Educational Research*, vol. 46, n° 2, 1976.
- HOWIE, T. R. *The Effectiveness of Outdoor Versus Classroom Experience in Learning the Cognitive Dimensions of Environmental Education*, thèse de doctorat, George Washington University, 1972.
- Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1984.
- LE BLANC, B. et M. MACWILLIE. *Apprendre par le jeu dramatique*, Nouvelle-Écosse, Centre provincial des ressources pédagogiques, 2015.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005.
- MORGAN, N. et J. SAXTON. *Teaching Drama: A Mind of Many Wanders*, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books, 1987.
- NEELANDS, J. *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*, Oxford, Heinemann Educational Books, 1984.
- NEELANDS, J. et T. GOODE. *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études des sciences humaines de 6^e année*, 1996, p. 131 et 132.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études des sciences humaines de 4^e année*, 2012, p. 49.
- O'NEILL, C. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1995.
- OUELLET-DUBÉ, F. et J. LINDSAY. « Apprentissage expérientiel et formation en service social », *Canadian Social Work Review /Revue canadienne de service social*, n° 1, 1983, p. 188–200. Sur Internet : <http://www.jstor.org/stable/41669092>

ROGERS, C. *Freedom to Learn for the 80s*, Columbus, OH, Merrill Publishers, 1983.

STEINAKER, N. W. et M. R. BELL. *The Experiential Taxonomy: A New Approach to Teaching and Learning*, New York, Academic Press, 1979.

TOUTAIN, O. *Apprentissage expérientiel et métacognition dans l'éducation à l'entrepreneuriat*, thèse de doctorat inédite, Université Jean Moulin Lyon 3, 2010.