

Québec français



Une démarche d'organisation d'un objet thématique à caractère interdisciplinaire

Marcel Robillard

Number 95, Fall 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44400ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Robillard, M. (1994). Une démarche d'organisation d'un objet thématique à caractère interdisciplinaire. *Québec français*, (95), 45–49.

APPROCHES INTERDISCIPLINAIRES

UNE DÉMARCHE D'ORGANISATION D'UN PROJET THÉMATIQUE À CARACTÈRE INTERDISCIPLINAIRE

par Marcel ROBILLARD*

La démarche d'organisation d'un projet thématique à caractère interdisciplinaire que nous présentons dans cet article a fait l'objet de nombreuses expérimentations à tous les niveaux du primaire. Elle se veut une adaptation de la démarche préalablement élaborée et illustrée par Aline Desrochers Brazeau, alors conseillère pédagogique à la

commission scolaire de Soulanges. Cette démarche a été également largement exploitée dans le cadre des projets d'intégration de matières subventionnés par le MEQ et dans le cadre d'un cours d'intégration, donné au PPMF, Université de Montréal.

L'organisation de l'enseignement selon cette démarche poursuit les objectifs généraux suivants :

- Développer, chez l'enseignante généraliste, l'habileté à établir des liens entre

- Développer, chez l'enseignante, la capacité de tenir compte à la fois des programmes en vigueur et des intérêts et habiletés individuelles et collectives des élèves qui lui sont confiés (plus grande individualisation de l'enseignement).

Les apprentissages visés, chez les élèves, sont les suivants :

- Favoriser, chez les élèves, le développement de la conscience des processus cognitifs qu'ils utilisent (stratégies) ainsi que de leur contrôle (processus métacognitifs) ;
- Favoriser, chez les élèves, la prise en charge graduelle de leurs apprentissages (autonomie).

QUEL TYPE D'INTÉGRATION PRÉCONISE-T-ON PAR CES PROJETS ?

Lorsque nous cherchons à définir quel type d'intégration nous voulons favoriser dans un projet tel que celui que nous présentons, nous nous heurtons à un ensemble de définitions de ce qu'est, ou plutôt, de ce que devrait être l'interdisciplinarité. Les auteurs consultés présentent des définitions quelquefois contradictoires de ce concept. Nous remarquons également une distanciation importante entre la description théorique du concept et son utilisation dans la salle de classe.

Comme nous nous adressons avant tout à des praticiennes, nous n'avons retenu que la distinction entre l'intégration de matières pluridisciplinaire et interdisciplinaire¹, décrite par le MÉQ, 1986².

Les projets que nous préconisons, par leur structure et leur démarche, se rattachent davantage à une intégration de type interdisciplinaire. Nous sommes toutefois conscients

Cette nouvelle chronique viendra faire le point sur différentes approches interdisciplinaires expérimentées dans les milieux scolaires. Elle pourra prendre différentes formes : présentation des assises théoriques d'une approche interdisciplinaire et ses modalités d'application dans la salle de classe, une illustration d'une approche particulière dans le cahier pratique, une analyse de matériel utilisant l'une ou l'autre de ces approches. Nous invitons et encourageons les collaborateurs éventuels qui préconisent ou expérimentent une approche interdisciplinaire à nous soumettre leur texte.

les programmes, non seulement au niveau de leur contenu, mais également au niveau des démarches qui leur sont propres ;



que des situations d'apprentissage de type pluridisciplinaire sont aussi sollicitées.

Les objectifs concernant les connaissances et techniques ne sont généralement pas signalés dans nos projets. Le choix de ces objectifs est déterminé selon les besoins tant individuels que collectifs des élèves. Ces objectifs ne peuvent généralement se planifier qu'en cours d'activité et selon une approche d'évaluation formative interactive. Pour cette même raison, les ateliers de consolidation visant le développement de connaissances, de techniques et d'habiletés nécessaires à la pleine réalisation des projets (savoir pour faire) ne font pas partie du projet comme tel. Ces ateliers ne sauraient précéder les situations d'apprentissage contenues dans un projet, mais se planifient selon les besoins spécifiques individuels ou collectifs des élèves.

Nous croyons que, dans un projet thématique, des situations d'apprentissage relevant d'une approche interdisciplinaire et pluridisciplinaire de l'intégration de matières jouent un rôle complémentaire, d'où l'appellation : « projet thématique à caractère interdisciplinaire ». Néanmoins, nous voulons par cette appellation annoncer clairement notre intention de favoriser l'intégration de matières de type interdisciplinaire.

ORGANISATION GÉNÉRALE D'UN PROJET

À la suite d'une activité d'amorce qui permet l'émergence du projet thématique, l'enseignante amène les élèves à se concerter et à découvrir des pistes de travail. Avec l'enseignante, ils prennent conscience de leurs possibilités d'action et s'organisent pour trouver une documentation pertinente.

Compte tenu des intérêts et des besoins qui se manifestent, l'enseignante établit un programme qui correspond à cinq phases d'apprentissage que nous appelons : exploration, exploitation, organisation, production et diffusion (voir le tableau 2).

Les activités que nous situons dans l'une ou l'autre de ces phases sont proposées, suggérées ou déterminées à partir des connaissances que nous avons présentement du processus de développement des habiletés tant au point de vue sensoriel, qu'affectif ou cognitif ainsi que des démarches propres à chacune des disciplines qui seront sollicitées par le projet.

Phase d'exploration

Tout au long du déroulement de cette phase d'activités, l'objet d'étude est observé le plus directement possible. La curiosité des élèves sans cesse mise en éveil permet le

TABLEAU I

LA CARTE D'EXPLOITATION

C'est un outil de planification qui :

- Est affiché dans la classe à la vue de tous les élèves ;
- Est fréquemment consulté, annoté et complété tout au long du projet ;
- Sert de document de travail pour l'évaluation du projet.

Une carte d'exploitation contient habituellement les composantes suivantes :

La section 1 :

- Permet de mettre en commun le vécu des élèves, de justifier et de préparer la collecte et le traitement des données. Le rôle de l'enseignante est de s'assurer qu'il y ait suffisamment de contenu pour justifier la poursuite du projet ;
- Contribue également à vérifier les affirmations des élèves et à les situer, s'il y a lieu, dans la partie : « Ce dont je ne suis pas certain ! » ;
- Constitue les perceptions premières du groupe pour l'ensemble du projet.

La section 2 :

- Favorise la préparation de la phase d'organisation ;

développement de leur sensibilité sensorielle et motrice (particulièrement au premier cycle) lors d'activités variées : visites sur le terrain, manipulation de matériel, observations visuelles ou tactiles. Leur imagination est aussi sollicitée pour les entraîner à visualiser des faits et gestes à partir de leurs impressions ou de leurs émotions.

Le partage des expériences des élèves contribue à créer un climat d'entraide et d'échange de points de vue. Il favorise également l'émergence de questions et de problèmes qui alimenteront l'ensemble du projet thématique. Ceux-ci seront sollicités davantage lors de la deuxième phase du projet.

<p>1. Qu'est-ce que je sais ?</p> <p>Qu'est-ce que j'aimerais savoir ?</p> <p>Ce dont je ne suis pas certain !</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. De quels outils ai-je besoin ?</p> <p>Où trouverai-je mes informations ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. Qu'est-ce que j'aimerais faire ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. Qu'est-ce que je ferai de mes réalisations ?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- Facilite la sélection de ce que l'on pourra réaliser dans le projet ;
- Sert de guide à la planification d'ateliers de consolidation.

La section 3 :

- Sert à planifier les situations d'apprentissage non reliées à une recherche ou à une expérience.

La section 4 :

- Établit un lien direct avec les moyens de diffusion qui seront privilégiés. Au niveau de la communication, il est impératif, dès cette phase, de préciser quels seront les interlocuteurs des élèves.

Phase d'exploitation

La phase d'exploitation favorise l'observation indirecte de l'objet d'étude. Le monde de l'image est mis à contribution ; on rassemble : illustrations, cartes, tableaux, dessins, etc. La documentation visuelle provenant de diverses sources (maison, école, bibliothèque) est présentée et examinée plus attentivement.

Compte tenu de la documentation disponible et des questions et problèmes soulevés lors de la phase d'exploitation, l'enseignante organise avec les élèves une planification à l'aide d'outils de planification tels que : une carte d'exploitation (voir le tableau I), une carte sémantique ou une

constellation. C'est-à-dire, qu'avec l'aide de l'enseignante, les élèves précisent davantage leurs buts et déterminent des moyens privilégiés pour les atteindre. La durée du projet thématique peut alors être évaluée avec plus de justesse.

L'enseignante favorise l'expression des différents points de vue et utilise des stratégies d'animation qui permettent aux élèves de fonctionner et de développer leurs habiletés à résoudre des problèmes, à émettre une hypothèse (anticipation), à exprimer leurs perceptions premières et à choisir la forme de communication de leurs projets et de leurs expériences.

Phase d'organisation et de collecte d'informations

La collecte d'informations peut prendre diverses formes selon la question ou le problème soulevé : expérimentation, observation directe, entrevue, enquête dans le milieu, recherche de documentation pertinente, etc.

La collecte d'informations dans les livres et les revues engendre des activités de lecture sélective. Toute la documentation qui sert aux fins du projet est observée, analysée et classifiée par les élèves. L'enseignante aide ainsi chaque élève à repérer, sélectionner et regrouper les informations nécessaires pour réaliser sa tâche.

Quand la documentation s'avère insuffisante ou non pertinente, l'enseignante aide les élèves à découvrir de nouvelles sources d'informations (personnes ressources, bibliothèque scolaire ou municipale, journaux, centre de

documentation des différents ministères du gouvernement du Québec et du Canada).

L'enseignante amène ainsi les élèves à découvrir de nouvelles pistes de recherches d'informations et à s'organiser pour se documenter davantage. On fait des appels téléphoniques, des lettres de demande sont envoyées ; toute une dynamique de collecte de nouvelles informations se met en branle pour mener à bonne fin les projets de chaque élève et de chacune des équipes de travail.

L'enseignante intervient pour assurer la meilleure collecte possible de l'information et favoriser la réussite des apprentissages tant en compréhension qu'en expression ou en communication selon les démarches propres à chacune des disciplines sollicitées.

TABLEAU II

LIENS ENTRE LA DÉMARCHÉ DE PROJET THÉMATIQUE ET LES DÉMARCHES DISCIPLINAIRES À partir de l'observation systématique du réel traité ou de la réalité construite						
Projet thématique ¹	Communication	Expérimentale	Scientifique	Résolution de problèmes	Expressive	
Exploration	Mise en situation de communication	Identification du problème	Identification des questions	Identification du problème	Percevoir	Faire technique Ateliers de savoir pour faire ou de consolidation
Exploitation		Anticipation	Expression des perceptions premières	Observation du problème		
Organisation	Production et traitement du discours signifiant	Organisation de l'expérimentation	Collecte de données	Mathématisation (plan de résolution)	Faire réalisation	
Production		Expérimentation	Traitement des données	Opérationnalisation		
Évaluation et diffusion	Objectivation	Vérification des anticipations	Expressions des perceptions renouvelées	Vérification de la solution	Voir ou réagir	
	Communication	Communication des résultats	Communication des résultats	Communication de la solution		

Adaptation par Marcel ROBILLARD de la démarche développée par Aline DESROCHERS-BRAZEAU.

Phase de traitement de l'information et de productions diversifiées

La réalisation des productions prend différentes formes. Des textes diversifiés, des cartes, des rapports de recherche et d'expérimentation permettent aux élèves de se préparer à communiquer les résultats de leurs projets.

Les outils utilisés lors de la phase d'exploitation et la programmation des activités sont constamment consultés et clarifiés. L'organisation d'ateliers, différents pour chaque groupe d'élèves, incite l'enseignante à diversifier ses approches et à intervenir selon les besoins précis d'apprentissage et de communication reliés aux disciplines mises à contribution.

À la fin de cette phase, l'élève est amené à évaluer l'état de ses réalisations, à vérifier les hypothèses formulées dans la phase d'exploitation, à renouveler ses perceptions premières et à objectiver sa communication.

Phase de diffusion

Cette phase, comme toutes les précédentes, est essentielle pour compléter la démarche que nous préconisons. Au cours de cette phase, les divers projets trouvent leur raison d'être. L'élève communique ses réalisations et, pour ce faire, il utilise un ou plusieurs médias d'information ou d'expression.

Le journal scolaire, un spectacle amateur, une exposition, une animation auprès d'un groupe plus jeune ou auprès de parents, la correspondance scolaire sont autant de moyens de diffusion, que nous utilisons, selon la nature du projet thématique.

Les habiletés, les connaissances et les techniques développées tout au long du projet thématique sont mises à contribution et réinvesties pour assurer la réussite du projet.

LA DÉMARCHE GÉNÉRALE D'UN PROJET THÉMATIQUE ET LES DÉMARCHES DISCIPLINAIRES

La démarche d'organisation de l'enseignement et des apprentissages que nous proposons facilite l'intégration des démarches disciplinaires qui sont sollicitées.

Dans le tableau II, la démarche générale d'un projet thématique est présentée en parallèle avec les démarches disciplinaires : démarche de communication (français), expérimentale (sciences de la nature), scientifique (sciences humaines et de la nature et formation personnelle et sociale), résolution de problèmes (mathématique) et expressive (arts).

Chacune des situations d'apprentissage contenues dans un projet thématique à caractère interdisciplinaire peut solliciter toutes les phases d'une démarche disciplinaire ou de la démarche générale. Cette mise en parallèle illustre les affinités entre les démarches relatives à chacun des programmes du primaire ainsi que les nuances qui les différencient. En effet, tous les programmes du primaire favorisent une démarche de communication ; un projet thématique, tel que nous le concevons, tient compte de ce lien entre les différents programmes du primaire (intégration, non seulement des contenus, mais également des démarches disciplinaires).

Le projet thématique permet également de souligner les distinctions entre les démarches disciplinaires et de favoriser les interventions spécifiques de l'enseignante dans l'une ou l'autre des étapes de ces démarches.

Un cahier pratique accompagne cet article. À partir du thème des oiseaux migrateurs, ce cahier propose un scénario pour chacune des phases d'un projet thématique.

NOTES

1. **Pluridisciplinarité** : « Mode d'organisation de l'enseignement où les objectifs sont traités en parallèle. À partir d'un thème ou encore d'un déclencheur commun (mise en situation), juxtaposition d'activités provenant de différentes matières ».
- Interdisciplinarité** : « Mode d'organisation de l'enseignement où les objectifs sont mis au service d'un plus grand objectif. À partir d'un problème à résoudre ou d'un projet à réaliser, il est fait appel aux différentes disciplines pour solutionner ce problème ou réaliser ce projet, chaque objectif constituant un jalon du grand objectif ».
2. Ministère de l'Éducation du Québec (1986), *Intégration des matières* (16-000-13), page 25.

* CONSEILLER PÉDAGOGIQUE EN MESURE ET ÉVALUATION

COMMISSION SCOLAIRE DES TROIS-LACS