La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage

Volume 11 | Numéro 2

Article 8

Automne 30-9-2020

Modélisation de l'enseignement-apprentissage par projets : sept principes pédagogiques pour l'éveil de la compétence à construire son savoir

Pierre-Yves Barbier

Université de Moncton, pierre-yves.barbier@umoncton.ca

Suivez ce travail et d'autres travaux à : <https://www.cjsotl-rcacea.ca>
<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2020.2.11104>

Citation recommandée

Barbier, P. Y. (2020). Modélisation de l'enseignement-apprentissage par projets : sept principes pédagogiques pour l'éveil de la compétence à construire son savoir. *La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*, 11(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2020.2.11104>

Modélisation de l'enseignement-apprentissage par projets : sept principes pédagogiques pour l'éveil de la compétence à construire son savoir

Résumé

Cet article se penche sur l'approche de l'enseignement par projets telle qu'appliquée dans plus de 160 projets de recherche en éducation réalisés dans le cadre de trois cours de méthodologie qualitative. Explicitant l'application de cette approche d'enseignement par des propos des étudiants sur leur apprentissage et par des considérations théoriques, les objectifs de cet article sont de présenter une modélisation de l'enseignement par projets en s'inspirant de la théorisation ancrée et d'en dégager l'apport du savoir stratégique sous la forme particulière de la phronesis ou de la sagesse pratique. Les sept principes pédagogiques en jeu dans la modélisation touchent: les fonctions du cadre pédagogique, le rapport aux connaissances préalables, le parcours réflexif, la confrontation avec la réalité, le croisement des connaissances et des compétences, la communauté d'apprenants et les formes de l'encadrement. Selon la tradition herméneutique, une telle sagesse pratique ne se développerait que par le vécu de l'expérience.

This article examines the project-based teaching approach as applied in more than 160 education research projects completed as part of three qualitative methodology courses. Expanding on the application of this teaching approach through statements from students on their learning and through theoretical considerations, the purposes of this article are to present a project-based teaching model by drawing on the grounded theory and to identify the contribution of strategic knowledge in the specific form of phronesis or practical wisdom. The seven educational principles involved in the model deal with: the functions of the educational framework, the connection to prior knowledge, the reflexive journey, confrontation with reality, the crossroads between knowledge and skills, the community of learners, and the forms of supervision. According to the hermeneutic tradition, such practical wisdom would only be developed with the experience lived.

Mots-clés

enseignement par projets, construction des savoirs, phronesis; project-based teaching, knowledge building, phronesis

Note de bas de page de la page de couverture

L'auteur tient à remercier chaleureusement ses étudiantes et étudiants qui ont accepté de partager leur expérience d'apprentissage de leur formation au qualitatif et les collègues et amis qui ont généreusement offert des suggestions au manuscrit.

On reconnaît de nos jours l'importance des formes actives d'enseignement et d'apprentissage au niveau postsecondaire (2019 Dalhousie Conference on University Teaching and Learning). Il existe plusieurs formes d'apprentissage actif : apprentissage par les pairs, apprentissage par problèmes, apprentissage par démonstrations interactives, apprentissage par classe inversée et apprentissage par projets (Fournier St-Laurent, Normand, Bernard et Desrosiers, 2018). Ces formes ont toutes « en commun le travail en équipe, le rôle actif des étudiants et le rôle de guide de l'enseignant » (Fournier St-Laurent *et al.*, 2018, p. 25). L'apprentissage par projets, quant à lui, implique de bénéficier du temps nécessaire pour produire un artefact d'une certaine envergure (Fournier St-Laurent *et al.*, 2018).

Cette étude porte sur l'élucidation conceptuelle de la pédagogie par projets telle que nous en avons fait l'expérience. À partir d'un regard porté sur notre pratique de formation à la recherche qualitative en contexte universitaire francophone, cette étude sera consacrée à une analyse et à une réflexion menant à la modélisation de cette pratique. Nous chercherons à expliciter les aspects singuliers de l'enseignement-apprentissage qui en découle en nous appuyant sur des descriptions didactiques triangulées avec des modèles théoriques et avec les propos mêmes des étudiants qui en ont fait l'expérience. C'est précisément parce que les descriptions didactiques seront ainsi triangulées que nous pourrons à juste titre parler de l'enseignement-apprentissage de l'approche par projets, de sa pédagogie. Cette façon de procéder s'inscrit dans le courant constructiviste et emprunte, comme on le verra, tant au champ de la pratique de la recherche qualitative elle-même qu'à ceux de la psychopédagogie, de l'herméneutique et de la pédagogie universitaire. Le constructivisme, faut-il le rappeler, a pour objet de décrire l'expérience de l'individu et de rendre compte des perspectives qui l'animent (Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith et Hayes, 2009).

Nous ferons état de la constatation suivante : une modélisation de notre expérience de l'enseignement-apprentissage par projets contribue à mieux saisir comment on s'initie à un type particulier de savoir, le savoir stratégique. Ce savoir stratégique, tel que nous l'envisageons, correspond à une sagesse pratique à la manière de la *phronesis*, c'est-à-dire qu'il correspond à une sensibilité conceptuelle et éthique influençant le processus décisionnel. Ce savoir permet d'équilibrer tant les généralisations de l'application mécanique du savoir-faire (technè) que les énoncés du savoir théorique (épistémè) (Gallagher, 1992). La *phronesis* est considérée comme une application située de type éthique impliquant l'exercice du jugement pour guider l'action (Moules, McCaffrey, Field et Laing, 2015). Elle est à la fois attentive aux expériences passées et ouverte à ce que le présent cherche à dévoiler (Moules *et al.*, 2015). Un individu reconnu pour sa sagesse serait exceptionnellement habile à résoudre des conflits épineux (Sternberg, 2004). Il y arrive notamment parce que la sagesse n'est pas exclusivement rattachée à des domaines de spécialisation comme ceux reconnus dans l'enseignement universitaire, mais elle est davantage un champ qui s'appuie sur la compréhension de l'organisation sociale des domaines de spécialisation (Sternberg, 2004). C'est dire que ce type de savoir stratégique s'appliquerait, en théorie, aux sciences sociales en général comprises dans leurs contextes.

Nous avons aussi des raisons de croire que l'apprentissage de cette sagesse pratique ou *phronesis* est utile à notre temps. En effet, une étude portant sur les valeurs significantes qui découlent de l'immersion d'étudiants dans un stage pratique en affaires (une autre forme d'apprentissage actif) menée par Comber et Wilson (2018) est révélatrice. Ces chercheurs ont analysé les réponses aux questionnaires remplis par 156 étudiants et ils ont constaté qu'un nombre significatif (82 %) d'étudiants milléniaux (nés entre 1980-1995) arrivent difficilement à exprimer leurs valeurs en situations pratiques. Leurs valeurs en restent alors au domaine privé. En revanche, les étudiants (18 %) de la génération suivante (génération Z) n'abordent pas l'expérience pratique

avec des valeurs bien définies, mais cherchent à les développer dans l'interaction avec l'expérience pratique. Or, les valeurs et l'éthique vivent au cœur de l'apprentissage de la phronesis. Les décisions sur les formes éthiques à adopter et les enjeux éthiques sont d'ailleurs intimement liées aux qualités essentielles du chercheur qualitatif (Baribeau et Royer, 2012). Mais comment apprendre à intégrer les dimensions personnelles et professionnelles de l'éthique? L'étude citée suggère qu'il y aurait au moins deux pistes à privilégier : celle de rapprocher les valeurs de la recherche avec celles de l'apprenti chercheur et celle de fournir aux valeurs de ce dernier un champ d'émergence et de maturation sociales.

En conséquence, notre objectif est double : rendre compte des principes pédagogiques qui soutiennent notre expérience de l'enseignement-apprentissage par projets à la faveur de sa modélisation et mettre en évidence le type particulier de savoir qui en découle.

Contexte et posture pédagogiques

Ce qui justifie notre prétention de mettre sur pied une modélisation d'un phénomène pédagogique tel que l'enseignement par projets repose sur le nombre de prestations offertes et de projets encadrés, la diversité des modalités de communication didactique en jeu, les différences de niveaux et d'objectifs d'apprentissage impliqués, la longue période de temps prise en considération et l'existence de données documentant l'expérience d'apprentissage des étudiants.

La formation en recherche que nous assurons à la faculté des sciences de l'éducation et qui est l'objet de cette étude se répartit en trois cours de type semestriel dont les facteurs de comparaison sont présentés dans le tableau 1. Nous avons formé de cette manière à peu près 350 étudiants à travers environ 160 projets de recherche différents, la majorité des projets émergeant de problématiques issues du milieu de l'éducation francophone en milieu minoritaire. Chaque projet fut réalisé seul ou en petit groupe. Soulignons aussi qu'un seul cours de méthodologie qualitative est offert par programme. C'est donc dire que nous ressentons une obligation, voire une urgence, à mettre l'accent sur l'essentiel afin de faciliter le travail ultérieur de supervision de thèse ou de mémoire (cours 1 et 2) ou de transfert dans le milieu professionnel (cours 3). L'essentiel était donc de comprendre comment réaliser un projet de recherche.

Notre posture pédagogique est de type constructiviste-humaniste, c'est-à-dire qu'elle est animée par les valeurs éducatives de l'unicité de l'apprenant, le développement de l'autonomie et la pertinence de la coopération et de l'entraide (Vienneau, 2005). L'enseignement par projets est une approche qui incarne bien cette posture. Par ailleurs, notre conception de l'apprentissage est associée à la psychopédagogie et postule qu'il est d'abord un processus qui peut être inféré à partir des productions et des propos mêmes des étudiants, non comme un produit. L'apprentissage implique un changement, chez les étudiants, dans leurs connaissances, leurs croyances, leurs comportements et leurs attitudes. Ce n'est pas quelque chose qui est provoqué par l'enseignement, mais une résultante de la réponse à leur expérience éducative interprétée en fonction de leurs antécédents (Ambrose, Bridges, Di Pietro, Lovent et Norman, 2010).

Tableau 1
Facteurs de comparaison entre les cours enseignés

Concentration	Cours 1 Doctorat Recherche	Cours 2 Maîtrise Volet recherche	Cours 3 Maîtrise Volet professionnel
1- Enseigné depuis	2004	2007	2016
2- Enseignés par projet	13	18	4
3- Inscriptions	1 à 5 par cours	2 à 25 par cours	12 à 23 par cours
4- Projets réalisés	42	90 (approximatif)	28
5- Connaissance du qualitatif à l'entrée	Débutant- intermédiaire	Débutant	Débutant
6- Modes d'enseignement par projets	Présentiel	Présentiel et à distance Synchrone (TV)	À distance, Synchrone/ Asynchrone
7- Objectif principal de l'apprentissage par projets	Arrimer la méthodologie avec la thèse	Découvrir la méthodologie pour la thèse, le mémoire	Mieux agir dans son milieu par la recherche scientifique
8- Données étudiantes considérées pour l'étude	5 journaux du chercheur (2008-2018)	25 journaux du chercheur (2008-2018)	35 questionnaires de sortie (2016-2018)

Théberge (2013) estime que le respect de la dignité de la personne accentue le sentiment d'existence propre à l'expérience d'identité recherchée par les étudiants des milieux minoritaires. Ce respect appelle à être authentique dans les relations. Or, ce type de priorités baliserait, selon elle, l'engagement du chercheur qualitatif en milieu francophone minoritaire (Théberge, 2013). L'apprentissage par projets nous est ainsi apparu comme une voie privilégiée pour offrir ce qui, en méthodologie qualitative, invite le besoin identitaire à s'actualiser à travers une expérience pédagogique.

L'enseignement par projets de recherche personnels

L'intérêt pour la formation et l'apprentissage de la méthodologie qualitative de recherche s'est traduit ces récentes années par la publication, dans les revues spécialisées francophones, de numéros thématiques liés à ce type d'enjeux (*Recherches qualitatives*, 2012, 2014, 2016; *Approches inductives*, 2016). Les orientations sous-jacentes à ces numéros invitent à un renouvellement des questionnements sur les choix pédagogiques à poser pour y intégrer trois contenus didactiques distincts : 1) le contenu notionnel portant notamment sur les traditions qualitatives de recherche, l'épistémologie du qualitatif, les modes de cueillette de données, leur

saturation et triangulation, etc.; 2) les notions-outils ou para-méthodologiques, c'est-à-dire comment observer, interviewer, analyser, thématiser, etc.; et 3) les compétences proto-méthodologiques ou comment décrire un problème de recherche, spécifier une question de recherche, préciser ses objectifs, etc., bref comment structurer une recherche qualitative (Baribeau, 2014). On couvre ainsi le savoir théorique en 1 alors que les savoirs technique et celui de la sagesse pratique semblent se mêler l'un à l'autre en 2 et 3. C'est lorsqu'on se réfère aux critères de qualité du travail qualitatif de recherche lui-même, toutes traditions de recherche confondues (Tracy, 2010), qu'on peut mieux se représenter la spécificité de la contribution de la sagesse pratique tant l'enchevêtrement des aspects à considérer est complexe et subtil. Le chercheur devrait en effet trouver les moyens pour justifier la valeur de son projet, pour l'aborder avec rigueur et crédibilité, pour montrer en quoi il est significatif pour la spécialisation et en résonnance avec le milieu, pour unir ses parties de manière cohérente et pour rendre transparentes sa sincérité et sa démarche éthique (Tracy, 2010).

On reconnaît « qu'il est souvent difficile pour [les étudiants] d'aborder la recherche de façon conceptuelle, sans d'abord en avoir expérimenté les outils, soit dans une perspective de collecte de données ou d'analyse de celles-ci » (Association pour la recherche qualitative [ARQ], citée dans Giroux, Fournier, Roy et Chaubet, 2014, p. 3). Une telle façon de procéder ouvre alors la porte à l'enseignement actif habité par une perspective inductive plus générale où l'apprenant est placé au cœur de ses apprentissages, où le professeur agit davantage comme un guide qui lui fournit un cadre propice à l'approfondissement de ses propres processus d'apprentissage et où il lui propose de vivre des expériences significatives et susceptibles d'explicitation (Guillemette et Luckerhoff, 2016).

Pour insérer un tel type d'apprentissage dans la formation à la recherche qualitative, Breuer et Schreier (2007) suggèrent d'en faire le miroir de la pratique des groupes de recherche qualitative. Ils proposent de favoriser l'intégration du savoir méthodologique au savoir antérieur des étudiants à l'aide d'un encadrement suivi et orienté selon une perspective de co-construction du savoir. Ils soutiennent que l'apprentissage à modeler est davantage celui d'un métier appris dans les situations concrètes de recherche que celui de techniques à appliquer indépendamment de la question de recherche (Breuer et Schreier, 2007). Tous ces paramètres concordent bien avec l'enseignement et l'apprentissage par projets.

Méthodologie

Les données sur lesquelles s'appuie cette étude sont des données invoquées, c'est-à-dire qu'elles lui sont préexistantes (Van der Maren, 2012). Le corpus des données est entièrement constitué des propos et réflexions des étudiants sur l'apprentissage réalisé durant l'un ou l'autre des trois cours. Ce corpus est composé de 65 documents et leur répartition est précisée dans le tableau 1. Les 30 journaux du chercheur relatent le parcours individuel d'apprentissage des étudiants au long du semestre. Les 35 questionnaires anonymes d'appréciation de l'apprentissage ont été recueillis à la fin du cours. Le comité éthique a conclu qu'il n'avait pas le mandat de se prononcer sur des données acquises antérieurement à la demande d'autorisation. Nous avons donc été exemptés. À titre de précaution, l'utilisation d'extraits des journaux en provenance d'éditions plus récentes des cours (2016-2018) a été autorisée par les auteurs.

Fidèle à l'esprit de la théorisation ancrée, les citations extraites de ce corpus ne se répètent pas et leur usage a servi à guider la conceptualisation (Lejeune, 2014). En théorisation ancrée, la modélisation, ou schématisation, constitue l'étape d'intégration des catégories explicatives du

phénomène à l'étude et se réfère essentiellement au vécu des sujets (Lejeune, 2014). Elle précède l'étape finale de la théorisation. La modélisation proposée est donc un construit théorique issu de l'interaction entre la mise en récit de la description de l'application de l'enseignement par projets dans un contexte de construction des savoirs et l'expérience d'apprentissage d'un groupe d'étudiants en réaction à ce type d'enseignement. Ce construit est une tentative pour rendre compte des propriétés et concepts (Lejeune, 2014) d'enseignement-apprentissage nécessaires à l'exercice et au vécu de l'enseignement par projets.

L'attitude interprétative sous-jacente à cette modélisation répond à deux critères herméneutiques : la fusion des horizons et le cercle herméneutique (Moules *et al.*, 2015). La fusion des horizons joint la perspective des étudiants sur leur expérience d'apprentissage avec celle sur l'enseignement, explicitant ainsi l'une par l'autre. La fusion contribue à la modélisation définie plus haut. Le cercle herméneutique gère le rapport entre les parties et le tout, donc entre les spécificités du vécu modélisé et le contexte conceptuel général qui contribue à le rendre significatif aux fins de la pédagogie universitaire. C'est cette extension de la modélisation que nous avons visée.

Dans leur recension systématique des écrits sur l'apprentissage par projets en éducation postsecondaire, Helle, Tynjälä et Olkinuora (2006) arrivent à la conclusion que, malgré la diversité des contextes étudiés, on peut conclure à des effets positifs sur le plan des attitudes et de la satisfaction des étudiants. Qui plus est, afin de faciliter l'examen de l'apprentissage par projets, leur étude recommande aux acteurs : 1) de présenter l'approche de manière à ce qu'elle insiste davantage sur l'apprentissage et soit plus détaillée sur la factualité des cours; 2) de mieux préciser les objectifs d'apprentissage et la congruence entre ceux-ci et les activités réalisées par les étudiants; 3) de spécifier les modalités d'évaluation, principalement le rôle primordial de sa dimension formative; 4) de présenter l'approche de manière à ce que la description de celle-ci soit mieux étayée théoriquement que la simple référence au cycle d'apprentissage de Kolb. On souhaite ainsi que la généralisation à d'autres contextes d'enseignement s'établisse sur d'autres bases que sur l'abstraction de descriptions d'expériences personnelles (Helle, Tynjälä et Olkinuora, 2006).

Ces recommandations ont été prises en compte pour guider notre étude. En effet, les extraits du corpus étudiant ont servi à orienter l'analyse de la pratique vers la perspective de l'apprentissage, la factualité des cours a été résumée dans le tableau 1, l'explicitation de la modélisation a contribué à enrichir la conceptualisation de l'approche et de la congruence entre l'enseignement et l'apprentissage.

Modélisation de l'enseignement-apprentissage par projets

1- Les fonctions du cadre pédagogique

Le cadre pédagogique a pour fonction d'orienter l'enseignement selon les dimensions essentielles du champ de la recherche qualitative, de baliser l'apprentissage selon l'approche de la pédagogie par projets et de fournir une plateforme commune à partir de laquelle chacun pourra construire son projet. Le cadre pédagogique rassure. L'objectif sous-jacent recherché est de solliciter la motivation intrinsèque et un engagement plus complet, conditions indispensables à toutes méthodes d'enseignement actif (Fournier St-Laurent *et al.*, 2018). Nous ne pouvons guère inviter à un tel investissement interne si, en contrepartie, nous manquons de clarté quant aux objectifs et aux règles menant à la réussite. C'est un contrat social et moral.

Dès la première rencontre, les différentes facettes d'un rapport typique de recherche sont décrites et constituent la structure de la feuille de route. Celle-ci deviendra la matrice commune à tous les projets à réaliser et servira d'interface pour les échanges et l'évaluation formative. C'est ainsi qu'est instrumentalisé le cadre de l'apprentissage des compétences proto-méthodologiques : « *Les balises étaient claires sur ce qu'on avait à faire* » (cours 3). Cela va dans le sens d'un principe de la psychopédagogie qui pose qu'une organisation claire et méthodique favorise l'efficacité et la significativité de l'apprentissage (Ambrose *et al.*, 2010).

Quant à l'apprentissage notionnel à réaliser, il s'appuie sur des livres de base et un recueil de textes choisis pour rendre compte des fondements, pratiques et usages du qualitatif : « *Les textes fournis nous aidaient à mieux comprendre la matière* » (cours 3). Des documents d'explicitation et des travaux exemplaires accomplis par des étudiants des cohortes précédentes sont aussi disponibles électroniquement : « *En lisant les projets de recherche de l'année passée, cela nous a énormément guidés pour notre propre projet de recherche* » (cours 3). Ces exemples sont indispensables pour concrétiser la représentation de la tâche à réaliser, pour préciser le sens opératoire à donner aux étapes du projet tout en informant sur des aspects vécus et problématisés de la réalité scolaire. Ce cadre est essentiel mais il n'est pas suffisant.

2- Continuité et rupture : le rapport aux connaissances préalables

Les connaissances, croyances et attitudes antérieures peuvent favoriser ou peuvent nuire à l'apprentissage (Ambrose *et al.*, 2010). En qualitatif, la subjectivité du chercheur cherchera à devenir un agent de la construction du savoir en mettant en lumière la perspective sociale qu'elle emprunte. Les étudiants formés au quantitatif ressentent souvent un malaise associé à cette différence épistémologique, malaise qui, cependant, se transformera chez certains : « *Bien que je considère que je suis toujours d'approche majoritairement quantitative, je vois maintenant les lacunes qui pourraient être comblées par l'ajout d'une approche qualitative* » (cours 2).

Nous avons souvent commencé le cours par des exercices mettant en évidence l'influence des antécédents, comme celui d'observer attentivement une reproduction : « *J'ai choisi une image d'une peinture d'une dame. Sans faire exprès nécessairement, mes réflexions quant à cette image m'ont mené à soulever des enjeux que je valorisais* » (cours 2). Une fois cette description partagée avec toute la classe, la conversation porte sur l'influence de la subjectivité sur leurs perceptions *a priori*.

Cette toute première expérience sera suivie par beaucoup d'autres. C'est justement la multiplication des expériences permises par la pédagogie de projet qui fournit un cadre à une transformation des perspectives : « *Dans ce cours, j'ai réalisé que tout se fait étape par étape. Chaque étape possède une part d'ambiguïté qu'il faut apprendre à gérer. Quand j'ai l'impression de maîtriser une étape, une nouvelle vient embrouiller le tout et c'est normal* » (cours 2). Chaque nouvelle expérience apporte à sa manière une rupture dans la continuité.

Cela n'est pas sans rappeler une vision pragmatique de l'expérience dans le prolongement de l'école de William James et de John Dewey, laquelle considère 1) que l'expérience est unique; 2) qu'elle se prolonge dans l'expérience suivante; 3) qu'elle n'a pas de contours ou de limites bien arrêtées; 4) et qu'elle est continue d'une expérience à l'autre (Madelrieux, 2010). « *J'ai toujours cru que c'est avec de multiples petites expériences significatives que l'on apprend vraiment* » (cours 2).

À la suite de son étude qualitative sur le modèle de la théorisation ancrée portant sur l'utilisation d'une méthode d'apprentissage expérientiel, Mandeville (1998) parlera, quant à elle,

de continuité-transactionnelle. L'expérience est continue certes, mais suppose aussi une transaction entre les conditions subjectives de l'individu et les conditions objectives de l'environnement. Le modèle théorique qui en découle fait état du rapport entre la concrétude de l'expérience, son indissociabilité avec le cheminement général de la personne, sa progression et cumul dans la continuité, sa longueur comme facteur de signifiante, ses événements considérés comme déclencheurs et son degré d'ouverture comme invitation au changement (Mandeville, 1998) : « *Beaucoup de situations me rendaient nerveuse, mais il y a toujours un événement qui m'a ramené à un état plus stable, où j'étais plus en confiance [...]. J'ai maintenant conscience [...] qu'il faut savoir profiter du moment présent* » (cours 2).

L'expérience vécue fait figure de point de rencontre entre les savoirs théorique et pratique, le savoir tacite et l'éveil du savoir stratégique menant à la sagesse pratique de la phronesis. Le cadre pédagogique déplace le champ habituel où l'expérience se déploie et l'invite à se renouveler, à s'étendre et à mieux aiguïser son regard vers l'Autre. Elle devient ainsi auto-éducatrice en engageant profondément l'identité de la personne dans l'unicité de son apprentissage tout en élevant la performance selon les exigences de la tâche. Mieux performer suppose de pouvoir faire l'autocritique de son expérience.

3- Le parcours réflexif

La production du journal de recherche s'avérera, dans cette perspective, un outil essentiel dans l'intégration individuelle tant des expériences vécues que des tâches à réaliser dans la création du projet : « *Je n'aurais jamais cru que j'aurais appris autant sur moi-même dans le cadre d'un cours de recherche. J'apprécie surtout que ce journal m'a donné l'occasion de découvrir et de construire mon identité de chercheuse* » (cours 2).

Breuer et Schreier (2007) considèrent l'exercice de la réflexion comme la condition indispensable pour que l'enseignement du qualitatif devienne le miroir en quelque sorte de la pratique de la recherche qualitative. On pourrait ajouter à l'effet miroir celui de recueillir et d'insérer des données en provenance des apprenants pour que le regard sur l'apprentissage du qualitatif reflète aussi cette même pratique (Breuer et Schreier, 2007)

La réflexion est, en effet, inhérente au pôle épistémologique sous-jacent aux différentes approches qualitatives de recherche (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). On distingue d'ailleurs la réflexion de la réflexivité ainsi que de la sensibilité pragmatique (phronesis). La réflexion porte sur la pratique de la recherche alors que la réflexivité est davantage concernée par un retour sur les préconceptions susceptibles d'influencer la pratique du chercheur. La sensibilité pragmatique, terme analogue à la phronesis, touche, quant à elle, à la manière de faire et de réagir dans les situations concrètes apportées par la recherche et constitue une forme de sagesse (Cassel, Bishop, Symon, Johnson et Buehring cité dans Baribeau et Royer, 2012). Des considérations semblables se retrouvent dans la tradition herméneutique où il sera alors question de tact. Celui-ci est une sorte de sensibilité consciente plus englobante influençant la prise de décision et les modalités d'action le long du parcours dès lors entier de la recherche, un art de bien faire, au bon moment, de la bonne manière, avec le bon dosage et pour la bonne raison (Moules *et al.*, 2015). Or, ce « tact ne s'acquiert pas dans l'abstrait [...] mais seulement dans et à travers l'expérience » [traduction libre] (Moules *et al.*, 2015, p. 59-60) et on peut le voir à la fois comme une conséquence et un outil de l'activité réflexive en dialogue avec les situations concrètes. Ce type de tact explicite assez bien la pratique de la phronesis dont nous encourageons l'émergence et le développement.

Cette activité réflexive est mise à contribution de différentes manières bien qu'elle imprègne tout le cours. Elle est conséquente avec les quatre stratégies cognitives interactives du cycle de l'apprentissage expérientiel selon le modèle de Joy et Kolb (2009) : assimiler le contenu abstrait, l'accommoder à la structure des étapes du projet, l'appliquer par l'expérimentation active sur le terrain, l'investir dans l'interprétation des données recueillies en fonction de la question de recherche (Joy et Kolb, 2009).

Le développement graduel de cette activité réflexive est retracé dans la rédaction hebdomadaire du journal du chercheur (cours 1 et 2). C'est là que les étudiants se penchent sur leur expérience d'apprentissage de la recherche : « *Les apprentissages que j'ai faits [...] m'ont permis de sortir de ma zone de confort et de me débarrasser des fausses connaissances antérieures que j'avais à ce sujet* » (cours 2). La pratique de la tenue d'un tel journal participe d'un autre principe de la psychopédagogie qui veut qu'on ne prenne en charge son propre apprentissage qu'à la condition de gérer et d'ajuster ses propres habitudes cognitives (Ambrose *et al.*, 2010).

Un corollaire important de la rédaction du journal est de préparer, économie de temps oblige, le travail d'analyse qualitative. En effet, les entrées de leur journal sont considérées comme des données qu'il est nécessaire de soumettre à une analyse à des fins de mise à distance et pour ainsi brosser leur portrait d'apprenant-chercheur : « *Je me suis en quelque sorte, trouvé une identité en tant que chercheur. J'ai su mentalement trouver une place à la recherche en observant mes émotions et mes pensées [...] dans le contexte de l'élaboration d'un journal réflexif* » (cours 2).

Le raisonnement pédagogique sous-jacent est de poursuivre une activité réflexive à deux sens : une objectivation des données subjectives de l'expérience de l'apprentissage accompagnant une subjectivation des données objectives en provenance des sujets ayant participé au projet de recherche. En effet, « en herméneutique, nous devons nous engager avec les autres pour en arriver à la compréhension d'un phénomène, ce qui implique aussi d'en arriver à se comprendre soi-même » [traduction libre] (Moules *et al.*, 2015, p. 59).

Ce double mouvement d'objectivation de soi et de subjectivation de l'Autre en réaction avec les enjeux de la réalisation de la tâche débouche sur une triangulation cognitive favorable, à nos yeux, à l'émergence de la phronesis, pour peu que la réalité soit invitée.

Fait important à souligner, c'est l'activité formelle d'analyse du journal qui sera évaluée, non son contenu. Des extraits pourront aussi être insérés et exploités dans les présentations et dans le rapport final.

4- La confrontation avec la réalité

La création du devis préliminaire du projet aboutit à la présentation de l'avant-projet. C'est un excellent exercice de synthèse pour confirmer le degré de faisabilité, donc de compromis stratégique du projet. Le travail de terrain constitue un moment fort de l'apprentissage actif, lequel se confond alors avec l'apprentissage expérientiel et authentique. Les étudiants sont confrontés, à cette occasion, au réalisme des situations humaines et sociales, un réalisme considéré comme formateur : « *Je vais [...] résumer ce qui s'est bien passé et ce qui s'est moins bien passé [...]. Cela me servira comme références quant à "quoi faire [...] et ne pas faire" lors de mes futures recherches* » (cours 2).

L'enseignement actif s'investit aussi dans l'apprentissage de la constitution, de l'analyse et de l'interprétation des données. Cela encourage l'ancrage réflexif dans les données et la rigueur intellectuelle de l'approche inductive, mais elle exigeante : « *Ouf, chapeau à ceux qui font des*

transcriptions et des verbatim au quotidien. Ça prend du temps à faire puis c'est pas mal frustrant » (cours 2). *« Il est fascinant de constater à quel point un corpus de données si restreint puisse apporter des résultats aussi foisonnants »* (cours 1). La pensée se familiarise aussi avec la logique sous-jacente aux logiciels d'appui à l'analyse.

Dans ces conditions, il est donc justifié de considérer l'approche par projets comme un apprentissage qui invite le dialogue entre la réalité du processus de recherche et celle du milieu social dans lequel il tire son sens. Apprendre à prendre les bonnes décisions pour assurer le succès de ce dialogue, c'est ce qui est entendu par la phronesis et c'est ce qui se greffe à l'apprenant qui est ainsi habilité à transférer rapidement ses apprentissages à son contexte professionnel : *« Ce fut une très belle expérience d'apprentissage. Je trouve cela très intéressant de faire un projet de recherche qui peut se transférer dans ma réalité immédiatement »* (cours 3). *« Ainsi, je vais pouvoir utiliser mon étude de cas pour améliorer mes pratiques pédagogiques dans mon travail »* (cours 3). La capacité de transférer rapidement à d'autres contextes ses compétences en matière de prise de décisions nous apparaît comme un atout majeur de la pédagogie de projets.

5- Le croisement des connaissances et des compétences

L'apprentissage du qualitatif repose sur trois grandes catégories : 1) les notions théoriques, 2) les notions-outils et 3) les compétences de planification et de réalisation d'un projet de recherche. L'apprentissage par projets de recherche personnel fait le pari qu'emprunter de manière cyclique une voie pédagogique allant dans les deux sens, c'est-à-dire 1) des notions aux compétences où prime l'enseignement et 2) des compétences aux notions où prime l'encadrement, donne le temps de réaliser des apprentissages significatifs, dans la mesure où on s'y engage pleinement : *« Je ne suis pas certaine que cette recherche m'aurait été aussi révélatrice si je ne m'étais autant investie [...]. Dorénavant, j'opte vers une nouvelle philosophie, celle de la persévérance »* (cours 2).

Le dialogue reliant connaissances à compétences emprunté par cette voie doit cependant être complété par une autre voie, celle du dialogue liant un projet idéal, sujet à enseignement, à un projet réel réalisé à petite échelle, sujet à encadrement. Notre rôle, alors, est de nous tenir au carrefour, précisément où s'entrecroisent ces voies, là où l'encadrement vient se jumeler à l'enseignement. Dans la pratique, cela signifie d'apporter une distinction supplémentaire dans l'enseignement des notions et celui des notions-outils. Il faut distinguer entre ce qui est essentiel et obligatoire pour la réalisation immédiate du projet et ce qui est essentiel et optionnel de connaître pour enrichir tout projet éventuel de recherche. La stratégie d'assouplir de cette manière les liens entre les notions permet de raffermir d'autres liens, ceux avec la réalité du contexte professionnel sur laquelle nous avons insisté dans une section précédente : *« Vous avez su exploiter le côté pratique de ce cours en nous permettant de faire des liens étroits avec nos pratiques professionnelles respectives »* (cours 3).

L'apprentissage décisionnel caractéristique de la phronesis n'est pas seulement fonction de l'expérience vécue et réfléchie de la subjectivité, mais il est aussi fonction de la logique itérative des traditions de recherche, laquelle lui offre alors des perspectives sociales d'approche des phénomènes. Plusieurs approches ont été utilisées au fil des années pour introduire la question de l'éventail des décisions stratégiques selon les traditions de recherche (Koro-Ljungberg *et al.*, 2009); la dernière en liste est celle du visionnement du film *Freedom Writers* (LaGravanesse, 2007), un film basé sur des personnages réels et des situations réelles. L'analyse subséquente du film permet de stimuler la pensée créatrice, un élément propre à toute recherche qualitative (Saldana,

2015, p. 123) et de pratiquer l'inventivité conceptuelle au moins de deux manières : 1) en illustrant comment chaque tradition méthodologique tracerait un parcours de recherche selon la tranche privilégiée du réel et selon le cadrage du phénomène à explorer : « *Ce sont dans les semaines qui suivirent la projection du film que nous avons commencé à réfléchir plus sérieusement sur notre posture épistémologique en se demandant d'abord quels étaient nos a priori de chercheur* » (cours 1); 2) en identifiant comment la trame du film illustre finalement un processus de résolution de problème correspondant aussi, par sa formalisation, au processus d'un projet de recherche : « *Pour ce qui est de l'analyse du film [...] dégager une problématique, des buts et objectifs avec des questions de recherche s'y rattachant, fut pour moi une démarche éclairante pour l'élaboration de mon propre projet de recherche* » (cours 1). Montrer de cette manière comment les traditions et les structures de la recherche découpent le réel permet à l'apprenant de solidifier son identité de chercheur dans des postures épistémologiques validées par la recherche scientifique et de baliser son parcours décisionnel afin qu'il aboutisse efficacement à un produit final.

En bout de ligne, l'apprentissage de la sagesse pratique passe aussi par le développement de la compétence de changer à volonté son regard, sa perspective et par celle de soustraire d'un phénomène l'aspect saillant à étudier.

6- La communauté d'apprenants

Travailler au sein d'une équipe, voire d'une communauté d'apprenants, vient consolider ce dernier point. En effet, on apprend de façon active certes par l'expérience intériorisée de la réflexion, mais aussi par l'écoute d'autres formulations, d'autres trajectoires, d'autres disciplines et d'autres aspects de la réalité sociale : « *Chaque cours était parsemé de réflexions, de discussions enflammées [...]. Ces discussions étaient si enrichissantes [...] et si « libératrices » de mes questionnements que je ne sentais plus le besoin de confier mes impressions au journal [...] par la suite* » (cours 1). Travailler ensemble et en équipe constitue ainsi une des dimensions essentielles de l'enseignement actif (Fournier St-Laurent *et al.*, 2018).

On y apprend de chacun, parce qu'à l'image d'un groupe de recherche un savoir est construit, perfectionné, présenté, évalué et l'individu s'insère de manière tangible dans ce qui devient alors, plus qu'une équipe, mais une communauté d'apprenants : « *Pour moi la collaboration fut la farine et le cours, le pain... Tout au long du semestre, chacun fut ouvert d'esprit, ne portait pas de jugement et se souciait de la réussite des autres* » (cours 2). Le rôle de professeur est alors de laisser les interactions agir les unes sur les autres, de laisser l'expérience éducative personnelle prendre la forme sociale qui lui convient et, surtout, de respecter la fragilité, le côté fluide de la trajectoire d'un tel phénomène par des interventions dosées et appropriées.

Dans un certain sens, c'est ce phénomène de poursuite collective de l'apprentissage qui est le véritable professeur pour tous ceux impliqués, le vrai modèle de la conjonction négociée et en mouvement entre les intérêts individuels et collectifs. En fait, le niveau réel de développement des étudiants et son impact sur l'apprentissage sont en partie déterminés, selon la psychopédagogie, par le climat social, émotionnel et intellectuel de la classe (Ambrose *et al.*, 2010) : « *Pour ce qui est du travail de groupe, j'ai eu la chance de travailler avec des partenaires extraordinaires, qui étaient toutes aussi engagées que moi* » (cours 3).

L'exercice de l'évaluation doit en prendre note, doit faire confiance et doit rester à l'affût de l'utilisation de procédures qui interfèrent avec la portée éducative de ce troisième joueur de l'équation, l'expérience en communauté d'apprenants : « *J'ai senti que vous nous faisiez confiance en nous donnant du temps de travail en groupe et en ne posant pas 100 questions par rapport à*

nos lectures et ainsi de suite » (cours 3). Du même coup, nous nous trouvons nous-mêmes personnellement engagés dans l'apprentissage de la phronesis alors même que nous lui avons tracé un parcours au bénéfice des étudiants. Nous faisons partie de la même communauté d'apprenants. Petit à petit, nous participons avec eux à un même apprentissage, lequel nous instruit alors sur les modalités à privilégier dans notre encadrement.

7- Les formes de l'encadrement

Une pratique pédagogique orientée vers un but et soumise à une rétroaction bien ciblée mène à la réussite de l'apprentissage (Ambrose *et al.*, 2010). L'encadrement bien fait conduit donc au succès. Dans cette optique, la pertinence de la feuille de route encadrant la progression de la réalisation du projet est indéniable : *« Le fait de pouvoir vous envoyer la feuille de route et de pouvoir recevoir des commentaires constructifs par la suite a fait en sorte que nous avons beaucoup appris et que nous avons toujours été apportés à perfectionner notre travail »* (cours 3). Tant l'apport des technologies numériques : *« Pouvoir la partager entre les membres du groupe sur Google Docs était aussi un élément positif car chaque membre du groupe pouvait aller y travailler à sa guise une fois l'attribution des tâches déterminée »* (cours 3), que celui du travail en communauté d'apprenants simulant les activités d'un groupe de recherche, ont permis d'étendre les fonctions d'encadrement là où ne régnaient jadis, à cause des inscriptions élevées, que celles de l'enseignement. Sur le plan individuel, cela signifie aussi de guider sans trop interférer avec l'expérience éducative d'autonomisation : *« J'ai beaucoup apprécié le soutien du professeur [...]. Il utilisait ses connaissances pour suggérer des directions à explorer, sans toutefois brimer la créativité ou l'idée originale des étudiants. [...]. Il sécurise l'étudiant sans toutefois le priver de son autonomie »* (cours 2).

L'expérience acquise nous a permis d'identifier sept fonctions pédagogiques accompagnant l'utilisation de la feuille de route en tant qu'elle documente le processus cognitif : 1) une fonction objectivante et itérative, c'est-à-dire qu'elle permet de documenter la pensée des acteurs en fonction de l'évolution de leur compréhension; 2) une fonction diagnostique, c'est-à-dire qu'elle permet d'offrir et de recevoir des rétroactions fréquentes et rapides permettant ainsi aux acteurs de corriger le tir et de polir les aspérités de la trajectoire; 3) une fonction d'ouverture à l'Autre, c'est-à-dire qu'elle permet de se projeter vers l'Autre et, par voie d'empathie, d'en développer une appréciation réelle; 4) une fonction d'originalité et d'habilitation, c'est-à-dire qu'elle permet de dresser le contour d'une identification fluide de chercheur et de la manifester dans son environnement professionnel; 5) une fonction de gestion de la tolérance à l'ambiguïté et à l'inconnu, c'est-à-dire qu'elle permet de statuer sur la position relative dans un continuum et de se donner des repères; 6) une fonction de partage et de consensus, c'est-à-dire qu'elle permet de partager une variété d'opinions et de les unifier au besoin; 7) une fonction de pertinence et d'autosignifiante, c'est-à-dire qu'elle permet de construire le sens par couches successives et d'en découvrir la portée et les limites.

Pour l'encadrement, la feuille de route offre des postes incontournables d'observation et elle facilite le dialogue avec jusqu'à une dizaine de projets se déroulant en même temps. C'est très stimulant parce qu'elle rythme le processus de construction du savoir et elle maintient la pensée alerte. Par l'effet de comparaison entre les projets, elle donne aussi accès à une multitude de situations concrètes susceptibles d'être réinvesties dans l'enseignement des notions théoriques et des notions-outils. L'examen de la complexité des situations concrètes offre également des possibilités de former le jugement, notamment à la lumière des critères de qualité.

Le phénomène de la phronesis

Les sept principes de la modélisation que nous venons d'expliciter doivent être conçus comme étant intimement et dynamiquement reliés les uns aux autres. La figure 1 a justement pour objet de rendre compte de cette dimension interactive, voire systémique, de notre modèle de la pédagogie par projets. La progression de l'apprentissage est, pour chacun, le résultat de l'expérience vécue de ses principes, entendu que l'ordre de priorité et d'importance est affaire individuelle. La progression de l'enseignement obéit, quant à elle, à la suite logique des étapes de la construction d'un projet de recherche. Il s'agit de deux progressions qui s'entrecroisent et s'ensemencent à différents moments sans jamais se confondre.

Figure 1. Modèle des principes de la pédagogie de projets

« En conclusion, ce cours [...] me servira de base pouvant m'aider dans la planification de ma recherche, dans le choix de mes outils d'analyse et me permettra de choisir une méthodologie appropriée au problème de l'étude que je souhaite réaliser » (cours 1), écrivait un étudiant. Dans une forme plus achevée et réfléchissant sur son parcours doctoral d'inspiration constructiviste et ethnographique, Lynda Achren (2012) conclura que cela l'a menée à une compétence de pratique réflexive plus sensible et plus vigilante dans la compréhension et l'intervention en situation de diversité et d'interculturalité (Achren, 2012).

La compréhension propre à la phronesis compenserait l'unilatéralité de la subjectivité en recherche qualitative et chercherait à ouvrir un espace entre soi et les autres (Moules *et al.*, 2015). Un étudiant d'ailleurs renchérisait : « La compréhension du vécu des individus au niveau individuel et collectif est devenue dès maintenant ma priorité et mon objectif » (cours 1). Nous estimons que ces principes pédagogiques jettent un éclairage sur la formation à la sagesse pratique en contexte universitaire. « Je me suis en quelque sorte trouvé une identité en tant que chercheur » (cours 2) résume assez bien les conséquences ultimes de ce type de formation et la condition de sa réalisation.

Ces principes se comparent favorablement en fait aux dimensions à considérer dans le développement de l'intelligence de la sagesse (Sternberg, 2004). En effet, cet auteur soutient : 1) que la sagesse équilibre des intérêts variés de nature intrapersonnelle, interpersonnelle et extrapersonnelle; notre approche par projets combine le journal du chercheur, l'environnement de la communauté d'apprentissage et le travail de terrain comme autant de facteurs à équilibrer; 2) que la sagesse se construit à partir de la connaissance tacite; notre approche intègre le rôle des antécédents de multiples façons; 3) que la sagesse répond aux contextes environnementaux en fonction de valeurs motivées par le bien commun et à la faveur de stratégies d'adaptation, de sélection et de formation; bien que la notion de bien commun soit multiple et obéisse à des contextes culturels et historiques, la réalisation d'un projet confronte les vues du chercheur avec celles de son contexte et, ce faisant, le chercheur apprend à s'adapter, à sélectionner et à donner des formes précises à son étude. Qui plus est, les projets étaient tous porteurs, dans leurs objectifs, d'une volonté de transformer et d'améliorer des conditions humaines et sociales spécifiques.

L'intelligence de la sagesse est différente des intelligences analytique, créative ou pratique (Sternberg, 2004) et nous croyons que ce type d'intelligence s'ajoute à celles-ci lorsque, par le biais de la pédagogie de projets, l'enseignement sollicite l'exercice de la sagesse pratique ou phronesis. L'apprentissage de la phronesis permettrait ainsi que le projet réalisé dépasse le périmètre de sa spécialisation en s'ouvrant sur le champ social d'où le domaine dérive. Nous y voyons alors l'actualisation d'une compétence transversale et interdisciplinaire fondamentale, donc susceptible d'être mise à profit dans d'autres secteurs de l'enseignement universitaire préoccupés par la construction du savoir.

Conclusion

Notre propos portait d'abord sur l'élucidation de la contribution spécifique de la pédagogie de projets à l'apprentissage à partir d'une approche qualitative et herméneutique. Cet effort a mené à mieux cerner l'apport de l'intelligence de la sagesse pratique, la phronesis, à la formation à la construction du savoir. L'apprentissage de la sagesse pratique est intimement lié à celui des processus décisionnels lesquels, pour qu'ils aient un sens, nécessitent un milieu de référence réel. Nous pensons que notre choix s'explique en partie par la nécessité de notre contexte pédagogique, d'aller à l'essentiel et de composer avec l'interculturalité. La spécificité de ces conditions habilite et pose à la fois des limites.

La perspective que nous avons adoptée est fortement centrée sur notre propre expérience, ce qui peut rendre la perception de sa pertinence sociale plus ardue. Néanmoins, nous avons tenté de rester fidèle aux impératifs herméneutiques en soignant l'effort de persuasion dans le partage de notre compréhension (Moules *et al.*, 2015). Helle, Tynjälä et Olkinuora (2006) souhaitaient que la généralisation des conclusions de la pédagogie par projets à d'autres contextes d'enseignement s'établisse sur d'autres bases que sur l'abstraction de descriptions d'expériences personnelles. Nous pensons avoir travaillé dans ce sens et nous soupçonnons que la notion de sagesse pratique ou phronesis que nous avons dégagée de notre expérience est inhérente donc généralisable à beaucoup de processus décisionnels devant considérer un ensemble de facteurs et de dimensions. Nous espérons aussi avoir mis de l'avant, pour l'apprentissage expérientiel et la pédagogie universitaire en général, la pertinence et la richesse de l'expérience de la construction du savoir découlant de la méthodologie qualitative de recherche.

Références

- Achren, L. (2012). Reflection 1 : Researching culture, realizing self. Dans M. Ryan (dir.), *Reflections on Learning, Life and Work, Completing Doctoral Studies in Mid and Later Life and Career* (p. 3-15). Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-025-5_1
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. et Norman, M. K. (2010). *How Learning Works, Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Association pour la recherche qualitative (2012). Questions de réflexion pour les actions à promouvoir par l'ARQ [document inédit]. Synthèse du symposium. *Recherches qualitatives*, hors-série, 16, 1-6.
- Baribeau, C. et Royer C. (2012). Quelles qualités essentielles la recherche qualitative requiert-elle de la part du chercheur? *Recherches qualitatives*, hors-série, 12, 1-8.
- Baribeau, C. (2014). Enseigner les méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, hors-série, 16, 7-23.
- Breuer, F. et Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative research methods and methodology in the social sciences. *Forum : Qualitative Social Research*, 8(1), 30. Repéré à <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/216/477>
- Comber, S. et Wilson, L. (2018). *Millenials and Generation Z : changing work values and classroom implications*. Communication au 38^e Congrès de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, Con3.04a, 21 juin.
- Dalhousie Conference on University Teaching and Learning (DCUTL) (2019). *Diving Deep : Engaging Students through Active Learning*. Halifax, Canada : Centre for Learning and Teaching Dalhousie University.
- Fournier St-Laurent, S., Normand, L., Bernard, S. et Desrosiers, C. (2018). Les conditions d'efficacité des classes d'apprentissage actif. *Rapport de recherche PAREA*, Collège Ahuntsic. Montréal, Canada. Repéré à <https://edup.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35536/fournier-st-laurent-et-al-conditions-efficacite-classes-apprentissage-actif-parea-2018.pdf>
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- Giroux, L., Fournier, H., Roy, N. et Chaubet, P. (2014). Introduction, L'enseignement de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, hors-série, 16, 1-6.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2016). Passer de la séquence théorie-pratique à la séquence pratique-théorie. *Approches inductives*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1037911ar>
- Helle, L., Tynjälä, P. et Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Joy, S. et Kolb, D. (2009). Are there cultural differences in learning styles? *International Journal of Intercultural Relationships*, 33, 69-85.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.11.002>

- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J. et Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09351980>
- LaGravenese, L. (2007). *Freedom Writers* [film biographique]. Los Angeles, CA : Paramount Pictures-Jersey Films.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). Le pôle épistémologique des méthodes qualitatives. Dans *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal, Canada : Éditions Agence d'Arc Inc.
- Madelrieux, S. (2010). Le pragmatisme et les variétés de l'expérience. Dans L. Perreau (dir.), *L'expérience* (p. 111-131). Paris, France : Vrin.
- Mandeville, L. (1998). Les clés de l'expérience : un modèle d'apprentissage expérientiel pour la formation et l'intervention en psychologie des relations humaines. *Interactions*, 2(2), automne, 285-308.
- Moules, N. J., McCaffrey, G., Field, J. C. et Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research, From Philosophy to Practice*. New York, N.Y. Peter Laing.
<https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1473-1>
- Saldana, J. (2015). *Thinking Qualitatively. Methods of Mind*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (2004). Wisdom and giftedness. Dans L. V. Shavinina et M. Ferrari (dir.), *Beyond Knowledge. Extracognitive Aspects of Developing High Ability* (p. 169-186). Lawrence Erlbaum Associates.
- Théberge, M. (2013). Considérations ontologiques, épistémologiques, méthodologiques et éthiques de l'engagement du chercheur qualitatif dans le contexte de la minorité francophone de l'Ontario. *Recherches qualitatives*, hors-série, 14, 29-47.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10). <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Van der Maren, J. M. (2012). Historique des perspectives de recherche : de la vérité aux énoncés hypothétiques. *Recherches qualitatives*, hors-série, 12, 9-28.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.