

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Analyse du transfert des connaissances au laboratoire de Recherche et de
développement d'activités de loisir en Techniques d'intervention en loisir

par

Sophie Thibault

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd)

Maîtrise en enseignement au collégial

décembre 2010

©Sophie Thibault, 2010

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en enseignement au collégial

Analyse du transfert des connaissances au laboratoire de Recherche et développement
d'activités de loisir en Techniques d'intervention en loisir

par

Sophie Thibault

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Christian Bégin

Directeur d'essai

Lise St-Pierre

Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

Je me sens extrêmement privilégiée d'avoir été dirigée dans ce projet d'essai par monsieur Christian Bégin et je tiens sincèrement à le remercier. Il m'a accompagnée dans le développement de mes compétences par son érudition, sa rigueur et ses exigences. La qualité exceptionnelle et rapide de ses rétroactions, sa grande disponibilité, son écoute, son degré d'engagement, sa générosité et surtout, sa passion contagieuse pour l'enseignement ne sont que quelques-uns de ses bons côtés que j'ai eu le plaisir de découvrir. Son soutien précieux, continu et sans réserve, m'a permis de me rendre jusqu'au bout de ce projet avec un enthousiasme presque toujours constant. Encore une fois merci!

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à tous les étudiants et les étudiantes en Techniques d'intervention en loisir qui ont participé à la réalisation de ma collecte de données. Merci de m'avoir permis «d'entrer» dans vos têtes pour analyser comment vous faites appel à vos connaissances!

Je tiens également à remercier Dominique Devost, enseignant en Techniques d'intervention en loisir et grand « bâtisseur » du cours *Recherche et développement d'activités de loisir*. Dominique a contribué à l'évolution de ma recherche en m'accompagnant dans la première partie de ma maîtrise. Je le remercie pour les nombreux échanges formels et informels que nous avons tenus, pour son ouverture, son sens de l'humour, sa disponibilité et sa réserve sans fin de chocolat noir. C'est un plaisir de travailler avec un collègue aussi intelligent, dévoué, motivant et dynamique.

J'aimerais souligner la collaboration de ma collègue Diane Chagnon avec qui j'ai percé les mystères du transfert des connaissances lors de nos dîners bucoliques. Je souhaite poursuivre nos réflexions et notre travail acharné pour que le transfert des apprentissages continue d'être une priorité au sein du département.

Aussi, je tiens à remercier ma collègue Julie Beaumont qui a été un phare, un filet, une tape dans le dos et une oreille attentive. Elle m'a également aidée à éclaircir mes pensées lorsque ma tête tourbillonnait d'idées et elle n'a pas hésité à me faire des suggestions.

Merci à mon précieux collègue Jean-Philippe Gadbois pour son soutien technique et pour la création de mon journal de bord structuré en format de poche.

Je m'en voudrais d'oublier de remercier les enseignants du département d'intervention en loisir, Johanne Charland « ma » conseillère pédagogique, Sylvie De Saedeleer, conseillère pédagogique, Daniel Rompré, conseiller pédagogique Geneviève Nault et Lise-St-Pierre professeures à l'Université de Sherbrooke. Un grand merci !

Tous ceux et celles qui sont passés par là savent bien que pour mener à terme un projet d'essai, il faut pouvoir compter sur une famille et des amis impliqués et compréhensifs face au manque de disponibilité. J'ai eu cette chance et j'aimerais sincèrement les remercier. Un merci du fond du cœur à mes parents André et Ginette Thibault pour leur soutien inestimable et pour les multiples services rendus. Grâce aux nombreuses journées de gardiennage, j'ai profité de mon congé de maternité pour faire avancer mon projet la tête tranquille. Aurais-je pu terminer cet essai sans eux? Je remercie également ma belle-maman Hélène Lozeau pour nos échanges entre «profs» et pour les nombreuses heures investies à la révision linguistique comme si cet essai était le sien. À Élyse Dumoulin, ma fidèle amie qui s'est également investie dans la révision linguistique. Son sens de l'humour, son oreille attentive, ses péripéties quasi quotidiennes ont allégé mon parcours. Enfin, un énorme merci à mon amoureux Alexandre Comtois pour ses précieux conseils, ses encouragements et pour sa patience. Finalement, un merci «gros comme le ciel» à ma fille Laurie qui, sans le savoir, m'apprend à maintenir un équilibre dans toutes les sphères de ma vie.

Merci à tous les auteurs que j'ai eu le plaisir de lire depuis les deux dernières années. Vos propos ont été une source d'inspiration.

SOMMAIRE

Le transfert des connaissances est une préoccupation constante pour les enseignants et les enseignantes. Pourtant, rares sont les études qui observent un transfert dans un cadre scolaire. Que se passe-t-il alors avec les connaissances des étudiants et des étudiantes s'ils ne les transfèrent pas? Ce projet de recherche vise dans un premier temps à explorer ce concept plutôt complexe qu'est le transfert des connaissances et dans un deuxième temps, à analyser si les étudiants et les étudiantes en Techniques d'intervention en loisir font du transfert lorsqu'ils sont placés devant un problème complexe à résoudre.

Porté par le désir de comprendre ce qu'est le transfert des connaissances et de l'observer, ce projet a privilégié une approche qualitative descriptive. En ce sens, les quarante huit étudiantes et étudiants inscrits au cours de *Recherche et développement d'activités de loisir* ont été invités à participer à ce projet en tenant un journal de bord structuré dans lequel toutes les connaissances qu'ils ont utilisées ont été notées. Par la suite, des entrevues ciblées ont permis d'explorer en profondeur les propos de huit étudiantes et étudiants sélectionnés afin de comprendre leur processus cognitif. C'est ainsi qu'un portrait de l'utilisation des connaissances a pu être tracé.

Au terme de ce projet de recherche, les résultats démontrent que pour assurer le transfert des connaissances, il faut que de concert, les étudiants et les étudiantes, le personnel enseignant ainsi que les gestionnaires y accordent une plus grande importance. Tout d'abord, pour comprendre ses fondements et pour le planifier au quotidien. Le transfert des connaissances n'est pas une étape finale d'un processus d'apprentissage, il est présent tout au long de celui-ci. Le transfert requiert du temps. Aussi, pour favoriser le transfert des connaissances, les étudiants doivent être placés dans des situations de résolution de problèmes complexes dans lesquelles ils sont encouragés à recontextualiser leurs connaissances.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| SOMMAIRE | 6 |
| LISTE DES TABLEAUX | 10 |
| INTRODUCTION | 11 |
| PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE | 13 |
| 1. LE CONTEXTE D'INTERVENTION | 13 |
| 1.1 Le programme Techniques d'intervention en loisir..... | 13 |
| 1.2 L'importance du transfert des connaissances pour le département de loisir | 16 |
| 1.3 Le cours de <i>Recherche et développement d'activités de loisir</i> | 16 |
| 1.4 Le laboratoire pratique..... | 16 |
| 2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE | 18 |
| 2.1 La difficulté à transférer les connaissances | 19 |
| 2.2 La difficulté à cerner le transfert des connaissances..... | 21 |
| 3. L'OBJECTIF..... | 22 |
| 4. LA PERTINENCE DU SUJET DE RECHERCHE | 22 |
| DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE CONCEPTUEL | 24 |
| 1. LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES | 24 |
| 2. LE MODÈLE DE TARDIF | 28 |
| 3. L' OBJECTIF VISÉ PAR CET ESSAI..... | 32 |
| TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE | 33 |
| 1. NATURE DE LA RECHERCHE | 33 |
| 2. CHOIX DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE POUR L'EXPÉRIMENTATION | 34 |
| 3. DESCRIPTION DES SUJETS | 35 |
| 4. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES | 36 |
| 4.1 Le journal de bord structuré..... | 37 |
| 4.2 L'entrevue semi-dirigée et le guide d'entretien..... | 38 |
| 5. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE | 39 |

| | |
|--|-----------|
| 5.1 La rencontre des sujets..... | 39 |
| 5.2 Les personnes-ressources..... | 40 |
| 5.3 Recueil des données dans le journal de bord structuré | 40 |
| 5.4 Méthode d'analyse des journaux de bord | 40 |
| 5.5 Entrevues semi-dirigées..... | 41 |
| 5.6 Méthode d'analyse des entrevues | 41 |
| 6. LA DIMENSION ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE..... | 42 |
| QUATRIÈME CHAPITRE - ANALYSE DES RÉSULTATS | 43 |
| 1. LES CONNAISSANCES UTILISÉES..... | 43 |
| 2. LES CARACTÉRISTIQUES DES CONNAISSANCES | 46 |
| 3. VALIDATION DU TRANSFERT | 48 |
| 3.1 Analyse des données du sujet A01 | 49 |
| 3.1.1 La connaissance approfondie en entrevue..... | 49 |
| 3.1.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999) | 50 |
| 3.2 Analyse des données du sujet D01 | 51 |
| 3.2.1 La connaissance approfondie en entrevue..... | 51 |
| 3.2.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999) | 52 |
| 3.3 Analyse des données du sujet D05 | 52 |
| 3.3.1 La connaissance approfondie en entrevue..... | 53 |
| 3.3.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999) | 53 |
| 3.4 Analyse des données de l'entrevue du sujet D06 | 54 |
| 3.4.1 La connaissance approfondie en entrevue..... | 54 |
| 3.4.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999) | 55 |
| 3.5 Analyse des données du sujet E01 | 55 |
| 3.5.1 La connaissance approfondie en entrevue..... | 55 |
| 3.5.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999) | 57 |
| 3.6 Analyse des données du sujet E04..... | 57 |
| 3.6.1 La connaissance approfondie en entrevue..... | 58 |
| 3.6.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999) | 58 |
| 3.7 Analyse des données du sujet F05 | 59 |
| 3.7.1 La connaissance approfondie en entrevue..... | 59 |
| 3.7.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999) | 60 |
| 3.8 Analyse des données du sujet G04 | 60 |
| 3.8.1 La connaissance approfondie en entrevues | 61 |
| 3.8.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999) | 61 |

| | |
|---|-----|
| CINQUIÈME CHAPITRE - INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 63 |
| 1. CE QUE DÉMONTRE L'ANALYSE DES RÉSULTATS | 63 |
| 1.1 Des apprentissages jamais contextualisés..... | 63 |
| 1.2 Les contraintes pour le modèle de Tardif (1999)..... | 65 |
| 1.3 Parlons plutôt d'intégration | 66 |
| 2. POURQUOI SI PEU DE TRANSFERT? | 67 |
| 2.1 Les instruments de collecte de données | 67 |
| 2.2 Est-ce que le contenu était transférable?..... | 68 |
| 2.3 L'enseignement..... | 69 |
| 2.4 L'organisation scolaire | 70 |
| 2.5 Les difficultés liées à l'appropriation du modèle de Tardif (1999) | 71 |
| 3. LIMITES DE LA RECHERCHE | 71 |
| CONCLUSION | 73 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 79 |
| ANNEXE A - COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES AU LOISIR | 84 |
| ANNEXE B - PROFIL DE SORTIE DES ÉTUDIANTS DU PROGRAMME DE TECHNIQUES D'INTERVENTION EN LOISIR (HIVER 2000) | 86 |
| ANNEXE C- CARTE CONCEPTUELLE DU PLEIN AIR | 89 |
| ANNEXE D - CONNAISSANCES UTILISÉES AU LABORATOIRE | 91 |
| ANNEXE E- MODÈLE DU JOURNAL DE BORD STRUCTURÉ | 93 |
| ANNEXE F- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | 95 |
| ANNEXE G - MODÈLE D'ANALYSE D'UN JOURNAL DE BORD STRUCTURÉ | 98 |
| ANNEXE H- CANEVAS D'ENTREVUE | 101 |
| ANNEXE I - MODÈLE D'ANALYSE DES ENTREVUES | 105 |

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 – Modèle de la dynamique du transfert des apprentissages
intégrant la perspective de l'élève.....p. 29
- Tableau 2 – Instruments de collecte de données et type
d'informations recueilliesp. 36
- Tableau 3 - Rapport sur les connaissances utilisées dans
les journaux de bord structurés.....p. 45

INTRODUCTION

Dans une société dominée par le changement et où les tâches se complexifient sans cesse, la compréhension du processus du transfert des connaissances revêt toute son importance. Les connaissances apprises dans un cadre scolaire doivent survivre en dehors de ses murs et s'adapter selon les situations rencontrées. Malgré l'évidence de ce préambule, la littérature portant sur le transfert conclut que ce phénomène se manifeste beaucoup trop rarement. Il semble en effet que les connaissances soient intimement liées au contexte d'apprentissage et qu'en présence d'une nouvelle situation problème, les étudiants et les étudiantes éprouvent de la difficulté à transférer leurs connaissances. C'est également le constat que font bien des enseignants et des enseignantes dans leurs classes ou en supervision de stage et c'est notamment ce qui a poussé les chercheurs à s'interroger sur le transfert des connaissances. Placés dans un contexte se rapprochant de celui rencontré par des professionnels en loisir, est-ce que les étudiantes et étudiants finissants en Techniques d'intervention en loisir transfèrent leurs connaissances? La présente étude vise donc dans un premier temps à le définir et ensuite à analyser s'il est effectué par les étudiants et les étudiantes.

Le premier chapitre présente tout d'abord le contexte dans lequel a évolué le projet de recherche ainsi que les fondements de la problématique. À cet effet, ce chapitre fournit une brève description du programme d'intervention en loisir, du travail effectué par un technicien en loisir et de la situation professionnelle dans laquelle il évolue. Pour terminer, la pertinence d'observer un tel sujet est ensuite appuyée.

Il a été nécessaire de débiter le deuxième chapitre par quelques éclaircissements sur la définition même du transfert des connaissances. En effet, tous les auteurs ne s'entendent pas sur les conditions nécessaires pour l'observer. Il a été

essentiel de camper cette recherche sur une posture théorique. Après avoir circonscrit le concept de transfert des connaissances, le modèle théorique de Tardif (1999) (comprenant ses trois contraintes et ses sept étapes) est exposé. C'est sur ce modèle que repose l'analyse des données puisqu'il permet de préciser la perspective du sujet comme apprenant et des étapes auxquelles il est confronté pour transférer.

Le troisième chapitre fait état des choix méthodologiques. Tout d'abord, la place du laboratoire dans le cadre du cours de *Recherche et développement d'activités de loisir* est décrite, ainsi que les caractéristiques des sujets à l'étude. Ensuite, ce chapitre présente les outils de cueillette des données ainsi que le déroulement de la recherche. Finalement, les différentes étapes de l'analyse des données y sont également présentées.

Pour sa part, le quatrième chapitre expose l'analyse des résultats tirés des quarante trois journaux de bord structurés ainsi que des huit entrevues. L'analyse s'appuie sur le modèle de la dynamique du transfert de Tardif (1999).

Finalement, le cinquième chapitre propose quelques éléments visant à comprendre les résultats de l'analyse du transfert des connaissances au *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir*.

En terminant, malgré le fait que l'essai se limite à l'étude d'un seul groupe d'étudiants et d'étudiantes, il se veut un outil de réflexion pratique en vue d'améliorer la connaissance des enseignantes et des enseignants sur ce qu'est le transfert des connaissances et sur les prémisses nécessaires pour le voir apparaître.

PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre pose les assises de la problématique abordée par ce projet de recherche. Plus spécifiquement, dans l'ordre sont présentés : le contexte d'intervention, le problème autour duquel s'articule la recherche, l'objectif général et finalement, la pertinence d'aborder le transfert des connaissances dans un projet de recherche.

1. LE CONTEXTE D'INTERVENTION

Cette section présente le contexte dans lequel la recherche a été réalisée. En premier lieu, le programme de Techniques d'intervention en loisir offert au cégep du Vieux Montréal est brièvement présenté. Ensuite, le cours intitulé *Recherche et développement d'activités de loisir* et son *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir* sont décrits, puisque c'est dans ce contexte que le transfert des connaissances est analysé.

1.1 Le programme Techniques d'intervention en loisir

«Le programme de Techniques d'intervention en loisir est un programme de trois ans qui accueille en moyenne une cohorte de 75 nouveaux élèves par année.» (Département de Techniques d'intervention en loisir, 2008b, p. 6). Le programme a pour but de former des intervenants et des intervenantes qui se préoccupent des besoins et des intérêts de diverses clientèles en matière de loisir. Les différents rôles professionnels que les étudiants et les étudiantes auront à assumer sont la gestion des programmes de loisir, l'organisation et l'animation de diverses activités récréatives, artistiques, culturelles, sociales, sportives, récréotouristiques, communautaires et de plein air. Également, ils seront appelés à travailler dans des milieux aussi diversifiés que des municipalités, des centres de santé, des milieux communautaires, des entreprises privées et des organismes. Selon leurs expériences de travail et les stages

réalisés, les étudiants et les étudiantes rencontreront des clientèles de tous âges, d'origines ethniques variées et avec différentes contraintes que ce soit au niveau de la condition physique et intellectuelle, sociale, financière et culturelle. Ils seront appelés à travailler en milieu urbain, en région et à l'international. À la fin de leurs études collégiales, les étudiants et les étudiantes auront développé vingt et une compétences (annexe A) spécifiques au loisir leur permettant d'appliquer et de contrôler les six étapes du processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir, soit l'observation, la proposition, la planification, l'organisation, la réalisation et l'évaluation d'activités de loisir.

De plus, en accord avec le projet éducatif du cégep du Vieux Montréal, le programme de Techniques d'intervention en loisir « vise à former des personnes compétentes, autonomes, cultivées et engagées dans leur milieu ». (Direction des études, 2008, p. 8) Il vise le développement d'une série d'habiletés complémentaires à la réussite d'activités et d'événements de loisir. (Département de Techniques d'intervention en loisir, 2008b)

Amorcée en 1993 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la réforme au collégial a conduit un groupe d'experts à définir les grandes compétences qu'un technicien en loisir doit démontrer (annexe A). Par la suite, chaque collègue a été invité à redéfinir le curriculum de son programme en fonction de l'approche par compétences. Au cégep du Vieux Montréal, le nouveau programme de Techniques d'intervention en loisir a été implanté en 2000. Le profil de sortie des étudiants est présenté à l'annexe B.

L'arrivée de l'approche par compétence a également permis aux enseignants et aux enseignantes de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques et de modifier leur enseignement en passant progressivement du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. Comme le souligne Tardif (1999), ce changement de cap est un virage à cent quatre-vingt degrés par rapport aux anciennes pratiques. Le paradigme

de l'apprentissage «mise d'abord sur la capacité des apprenants à transformer les informations et les savoirs mis à leur disposition en connaissances viables et transférables. » (Sauvé, 2001, p. 2) L'enseignant et l'enseignante n'est plus le noyau central du processus d'apprentissage, cette place revient à l'étudiant et l'étudiante. Ses connaissances antérieures, ses caractéristiques ainsi que sa trajectoire sont prises en considération (Tardif, 2001). Comme le mentionne Raymond (2006), le rôle de l'enseignant et de l'enseignante est entre autres de créer les conditions dans lesquelles les étudiants et les étudiantes pourront apprendre. De leur côté, ceux-ci doivent également assumer une grande part de responsabilités. Ce sont eux qui tiennent les rênes de leurs apprentissages. Ils doivent se responsabiliser et s'investir pour construire leurs connaissances (Sauvé, 2001).

De plus, les enseignants et les enseignantes ont pris conscience de l'importance d'adopter une approche programme au détriment de contenus trop flous, superficiels et morcelés. Cette approche devait permettre «d'assurer la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans lien ni suite. » (Dorais, 1990, p. 38)

L'évolution rapide de la société rend difficile la prédiction des connaissances et des compétences dont les étudiants et les étudiantes auront besoin dans l'avenir. En ce sens, les connaissances construites et les compétences développées doivent être polyvalentes (Brouillette et Presseau, 2004). C'est d'ailleurs précisément ce que les employeurs s'attendent des étudiants et des étudiantes lorsqu'ils leur confient un mandat. Leur formation ne pouvant pas reproduire intégralement chaque contexte de travail, ceux-ci doivent donc être autonomes dans leur capacité d'utiliser leurs connaissances et continuer d'apprendre tout au long de leur vie. De ce fait, les enseignants et les enseignantes au département de Techniques d'intervention en loisir sont conscients de l'importance qu'a le transfert dans la formation des étudiants et des étudiantes et ils se sont donnés le mandat d'orienter leur pédagogie pour favoriser

l'intégration et le transfert des connaissances. (Département de Techniques d'intervention en loisir, 2008a)

1.2 L'importance du transfert des connaissances pour le département de loisir

Lors de l'implantation du nouveau programme en 2000, le Département de Techniques d'intervention en loisir a accordé beaucoup d'importance à l'intégration et au transfert des apprentissages et ces préoccupations sont toujours actuelles. À cet effet, parallèlement à ce projet de recherche, le département en soutient un nouveau qui vise l'utilisation d'un portfolio électronique comme outil favorisant le transfert des apprentissages. Ceci démontre bien le besoin et l'intérêt pour le transfert des connaissances au sein du département de Techniques d'intervention en loisir.

1.3 Le cours de *Recherche et développement d'activités de loisir*

Le projet s'est tenu dans le cours *Recherche et développement d'activités de loisir* qui est offert en cinquième session.

La compétence visée par le cours est d'élaborer des activités de loisir. Plus spécifiquement, le cours permet aux étudiants et aux étudiantes de concevoir, en laboratoire pratique, de nouvelles activités de loisir à partir d'un mandat qui leur est confié. «La particularité de ce cours est de permettre à l'étudiant d'expérimenter des scénarios originaux d'activités et d'en évaluer les résultats.» (Département de Techniques d'intervention en loisir, 2008b, p. 1) Le cours certifie la compétence : «élaborer des activités de loisir», compétence abordée à la première session dans le cadre du cours *Élaboration d'activités de loisir*.

1.4 Le laboratoire pratique

Dans le cadre du cours, un laboratoire intensif se déroule sur une période de cinq jours dans un centre de villégiature en plein air. Les objectifs de ce laboratoire visent la recherche et le développement d'un protocole d'expérimentation d'une

activité de loisir en lien avec un cadre conceptuel du plein air (annexe C). Les étudiantes et les étudiants finissants reçoivent un mandat spécifique provenant d'une concertation entre l'enseignant et l'équipe de coordination du centre de villégiature Jouvence. Tout comme s'ils étaient dans une situation professionnelle, le mandat confié demeure volontairement vague afin de leur permettre d'aborder la situation comme ils auraient à le faire sur le marché du travail. Les étudiants et les étudiantes doivent faire preuve d'autonomie, chercher dans leurs connaissances antérieures ce qui peut correspondre à la tâche cible demandée, faire des liens, adapter leurs connaissances et mobiliser toutes les ressources à leur disposition pour parvenir à leur fin. Par ailleurs, l'activité est expérimentée trois fois auprès de la clientèle, ce qui permet aux étudiants et aux étudiantes d'améliorer leur activité en cours de route.

Chaque année, une dimension nouvelle est exploitée. En 2008, par exemple, les étudiants et les étudiantes avaient le mandat de développer en équipe des activités à caractère écologique alors qu'en 2009, le mandat ciblait le développement d'activités pour une clientèle adulte. Actuellement, la clientèle qui participe aux activités est composée des 90 étudiantes et étudiants inscrits au cours de *Perceptions et tendances en loisir* offert à la première session de la Techniques d'intervention en loisir. Conséquemment, les sujets de l'étude ont eux aussi vécu le laboratoire à titre de participants lorsqu'ils arrivaient dans le programme d'intervention en loisir.

Pour accompagner les étudiants et les étudiantes dans l'élaboration et l'expérimentation de l'activité auprès de la clientèle, l'enseignant attire une personne-ressource par équipe. Cette personne est embauchée spécialement pour l'occasion parmi une banque de candidatures d'étudiantes et d'étudiants diplômés en Techniques d'intervention en loisir. Globalement, son principal mandat consiste à soutenir les étudiants et les étudiantes dans l'élaboration de leur activité en animant les retours réflexifs et en évaluant leur performance. Ainsi, les étudiantes et les étudiants doivent expliquer tout au long du processus leur démarche et à la justifier. Il

n'y a pas que le résultat qui est évalué, il y a aussi tout le processus d'élaboration de l'activité.

Une fois les trois expérimentations terminées, les étudiants et les étudiantes déposent un dossier d'expérimentation comprenant toutes les étapes du processus de gestion et d'animation de leur activité de loisir. Tous les dossiers sont ensuite remis à l'équipe de direction du centre de villégiature Jouvence qui peut alors s'en servir. Cet aspect du laboratoire crée un très grand intérêt chez les étudiants et les étudiantes qui voient dans ce geste un témoignage de confiance et une reconnaissance de leurs compétences professionnelles. L'engagement cognitif des étudiants et des étudiantes pour ce laboratoire est présent puisqu'il représente la vraie vie.

Le laboratoire est «l'épreuve certificative» du cours et vaut pour 70% de la note globale. L'évaluation est divisée de la façon suivante :

15 % pour l'évaluation individuelle de la personne-ressource

15 % pour l'évaluation des pairs

40 % pour le protocole d'expérimentation en équipe

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Cette section illustre les différentes problématiques rencontrées ayant conduit à cette recherche. Tout d'abord, les observations empiriques faites dans les cours de la Techniques d'intervention en loisir sont notées, puis celles concernant particulièrement le cours de *Recherche et développement d'activités de loisir*. Pour terminer, la difficulté à cerner le transfert des connaissances est abordée.

2.1 La difficulté à transférer les connaissances

Malgré la conscientisation et l'ajustement des pratiques pédagogiques des enseignants et des enseignantes suite à l'application

de l'approche par compétences, malgré les mesures prises pour enseigner l'essentiel et les moyens déployés pour faire des liens entre les cours du programme, une difficulté demeure : il y a une différence entre ce qui est enseigné, ce qui est compris et repris par les étudiants et les étudiantes dans les situations d'évaluation. Pourquoi un étudiant ou une étudiante qui réussit un examen ou un travail en classe n'a-t-il pas systématiquement le réflexe de fouiller dans ses connaissances et de les utiliser lorsque confronté à résoudre un problème complexe? Arrivés en fin de parcours, ils ne sont pas en mesure d'utiliser ce qu'ils ont appris dès la première année de leur formation. Aux dires de certains étudiants et étudiantes, ils ne se sentent pas outillés pour faire face à la «vraie» vie. Pour reprendre une analogie de Perrenoud (1997), ils se sentent comme des funambules débutants sans filet. Les enseignants font également le même constat. Il est fréquent de constater qu'un étudiant ou qu'une étudiante n'est pas en mesure d'utiliser adéquatement ses connaissances théoriques quand vient le temps de mettre la main à la pâte.

Un exemple de ce type de difficulté est cette étudiante qui avait réussi avec brio l'examen théorique portant sur la sécurité en embarcation, mais qui n'a pas été capable de discriminer les conditions d'utilisation de ses connaissances quand elle exigea de ses participants qu'ils portent leur veste de flottaison parce l'activité qu'elle leur faisait faire se déroulait sur la plage, même s'ils ne devaient jamais mettre les pieds à l'eau.

Cette difficulté d'utilisation des connaissances a aussi été remarquée par d'autres chercheurs comme c'est le cas pour Perrenoud : « On évoque souvent le transfert de connaissances, pour souligner qu'il ne s'opère pas très bien : tel étudiant, qui maîtrisait une théorie à l'examen, se révèle incapable de s'en servir en pratique. »

(Perrenoud, 1999, p.15) Le principal atout des étudiants et des étudiantes ne réside pas dans la quantité d'informations ou le matériel qu'ils ont reçus pendant leur formation, mais bien dans les connaissances auxquelles ils ont accès et le rappel de ses connaissances dans les moments opportuns.

Également, les étudiants et les étudiantes n'utilisent pas systématiquement le contenu d'un cours dans un autre cours, ce qu'Aylwin (1992) nomme «les tiroirs isolés». Il ajoute qu'ils ont de la difficulté à passer de la théorie à la pratique, et ce, à l'intérieur d'une même discipline. Par conséquent, une fois arrivés en poste sur le marché du travail, ils n'utilisent pas les outils et les connaissances qu'ils ont construits pendant leur formation comme si ces apprentissages étaient uniquement liés aux contextes dans lesquels ont baigné leurs apprentissages et qu'ils n'arrivaient pas à faire de liens. À titre d'exemple, dans le domaine du loisir, les étudiants et les étudiantes ont appris, que la première étape du protocole de gestion et d'animation des activités de loisir est l'observation. Ce protocole, ils le connaissent sur le bout de leurs doigts puisqu'ils l'ont expérimenté dans deux stages et dans plusieurs cours. Dans le cours *Recherche et développement d'activités de loisir*, à peine les explications de l'enseignant terminées, la plupart d'entre eux passent à l'action en trouvant à l'aide d'un remue-méninge une activité à proposer. Ils ne se sont pas interrogés sur les intérêts et les besoins de la clientèle et de la direction de Jouvence, ni sur les ressources disponibles. Ils n'ont pas fait de liens avec ce qui leur a été enseigné (l'observation) et pour lequel ils ont été évalués. À cet effet, Perrenoud mentionne :

Ils ont des connaissances, qu'ils ont manifestées durant les épreuves et examens scolaires, mais tout se passe comme si ces acquis perdaient une part de leur validité hors de l'enceinte de l'école. Pourquoi, lorsqu'ils se retrouvent « au pied du mur », une fraction des élèves ayant réussi à l'école ne parviennent-ils pas à réinvestir ce que pourtant, d'une certaine façon, ils « savent »? (Perrenoud, 1997, p. 7)

Aussi, comme le note Tardif,

Si les apprentissages réalisés par un individu ne sont pas transférables, ce

dernier est condamné à un éternel recommencement face à des tâches analogues; à la limite, il doit chaque fois réapprendre [...] cela signifie que toutes les années passées à l'école n'ont servi qu'à susciter des apprentissages exclusivement « scolaires », c'est-à-dire des apprentissages dont la fonction fondamentale consiste à fournir les bases pour autoriser, à partir d'évaluations sommatives, le passage d'une année scolaire à l'autre et d'un ordre d'enseignement à un autre. Dans un tel contexte, l'école formerait un vase clos qui offre des retombées terriblement faibles relativement à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. (Tardif, 1999, p. 15)

Or, Presseau (2000) pose la question suivante : quelle est l'utilité d'apprendre si l'apprenant ne parvient pas à utiliser correctement les connaissances et les compétences qu'il a développées? De plus, une autre question se pose. Est-ce que les étudiants et les étudiantes sont réellement outillés pour être en mesure de transférer leurs connaissances? Ainsi, il apparaît important d'observer si les finissants en Techniques d'intervention en loisir transfèrent leurs connaissances.

2.2 La difficulté à cerner le transfert des connaissances

Tel que mentionné précédemment, le concept de transfert des connaissances est un processus qui doit être éclairci. Il est difficile d'avoir consensus sur sa définition et sur les stratégies pédagogiques qui le favorisent comme l'indique Bracke (1998). Il circule toutes sortes de définitions qui, en soi, ne posent pas les mêmes conditions pour l'observer. Il est également d'autant plus difficile à observer qu'il se déroule «à l'intérieur» de l'étudiant ou de l'étudiante. Frenay et Presseau (2004) soulignent que le chercheur qui souhaite observer le transfert le fait nécessairement dans un moment qu'il a lui-même défini artificiellement. Néanmoins, il se peut que le moment choisi ne soit pas pour l'apprenant et l'apprenante un moment de transfert donc de réutilisation des connaissances, mais bien une situation d'apprentissage.

3. L'OBJECTIF

En regard de la difficulté à utiliser correctement les connaissances une fois les cours terminés, l'objectif général de cet essai est d'analyser comment se fait l'utilisation des connaissances et si s'opère un transfert de ces connaissances, dans le cadre du *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir*.

4. LA PERTINENCE DU SUJET DE RECHERCHE

Le projet d'intervention s'ajoute à un large mouvement de réflexion sur le transfert des connaissances appliqué au collégial. Plusieurs recherches ont été effectuées à ce sujet. La plupart d'entre elles concernent la modélisation du transfert (Bracke, 1998; Tardif, 1999) et les pratiques pédagogiques qui le favorisent (Lauzon, 1998, Presseau et Martineau, 2004; Haskell, 2001; Barth, 2004; Blais, 2005; Morissette, 2005; Lavoie, 2007) mais bien peu l'observent. Aussi, Perrenoud (1997) souligne que, si le sujet du transfert des connaissances fait couler beaucoup d'encre, c'est qu'il demeure une problématique non résolue.

Qui plus est, Frenay et Presseau (2004) ouvrent la porte à ce type de recherche. Elles affirment qu'il y a un vide en ce qui concerne les recherches réalisées jusqu'à présent sur le transfert des connaissances. Elles soulignent également la nécessité de développer de nouveaux outils pour recueillir les informations permettant d'observer de plus près le processus actif du transfert.

De plus, en documentant rigoureusement les retombées des activités du laboratoire par rapport au transfert qui est réalisé par les étudiants et les étudiantes, cela permettra au département de faire le point sur les pratiques pédagogiques. Ceci pourra être un point de référence pour d'autres recherches.

Aussi, lors de la reformulation du programme en 2000, le corps professoral a dû à nouveau justifier l'importance et l'impact d'une telle activité pédagogique pour l'apprentissage des étudiants et des étudiantes. C'est donc dire que même si l'ajout financier de plus de 30 000 \$ a influencé positivement l'impact de cette activité, il en demeure que les enseignants et les enseignantes doivent néanmoins démontrer, à l'administration, la rentabilité et la pertinence de sortir du cadre collégial en plongeant les étudiants et les étudiantes dans un contexte authentique, c'est-à-dire dans une activité « simulant le contexte et les conditions d'une situation de travail » (Prégent, Bernard, Kozanitis, 2009, p. 140) rencontrées par les professionnels en loisir. En bref, cette recherche pourra être un outil précieux de référence pour justifier l'importance d'une telle activité pédagogique.

Pour conclure, dans un horizon plus large, les résultats et les questions soulevées dans ce projet permettront d'alimenter la réflexion sur les préoccupations quant au transfert des connaissances au département d'intervention en loisir.

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE CONCEPTUEL

La problématique soulevée au précédent chapitre fait état des difficultés des étudiants et des étudiantes en Techniques d'intervention en loisir à utiliser les connaissances qu'ils ont acquises au cours de leur formation lorsque confrontés à un problème. En ce sens, le but de la recherche vise à analyser s'il y a présence de transfert des connaissances au *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir*. Ce chapitre précise en premier lieu ce qu'est le transfert des connaissances et il présente le modèle théorique sur lequel repose l'analyse des données. Ensuite, il nomme les objectifs spécifiques visés par cet essai.

1. LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Bien que le transfert des connaissances ait fait couler beaucoup d'encre et qu'il ait été le sujet de nombreuses recherches, sa définition ne fait pas encore consensus auprès de tous les auteurs, comme le souligne Perrenoud (1997, p. 5) :

La notion même de transfert est loin d'être claire; certains en contestent la pertinence alors que d'autres l'acceptent, mais la définissent de façons diverses [...] La question du transfert est au cœur des problèmes de conceptualisation de l'apprentissage, des connaissances, des compétences.

En ce sens, il s'avère important de préciser les fondements théoriques sur lesquels se base ce projet de recherche et de distinguer le transfert de l'apprentissage, de l'application et de l'intégration.

De façon générale, il est reconnu dans les écrits que le transfert implique une utilisation des connaissances antérieures. Toutefois, bien qu'essentielle, cette utilisation est également présente dans d'autres processus comme l'apprentissage, l'application et l'intégration. Le transfert des connaissances ne se limite donc pas

qu'à la simple réutilisation d'une connaissance antérieure. Plusieurs auteurs affirment que le transfert des connaissances n'est possible que dans une situation de résolution de problème jamais rencontrée pour laquelle l'individu n'a pas toutes les connaissances spécifiques et les compétences requises au départ (Perrenoud, 1997; Bracke, 1998; Presseau, 1998; Tardif, 1999).

Selon Tardif (1992), le transfert se définit comme étant un processus cognitif complexe qui mobilise judicieusement les connaissances à partir d'une « tâche source » dans le but d'accomplir une « tâche cible ». Le tâche source représente pour Tardif (1992) le contexte initial dans lequel les apprentissages ont eu lieu. Quant à la tâche cible, elle représente la tâche pour laquelle l'étudiant doit réinvestir ses connaissances avec possiblement des modifications. Entre les deux tâches, se situe le processus d'apprentissage par lequel l'étudiant devra passer pour résoudre sa problématique. Tardif (1999) soutient également que le transfert des connaissances implique un nouvel apprentissage. Presseau (1998) partage également cet avis et elle signale que « le transfert se produit lorsque des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour acquérir de nouvelles connaissances ou pour accomplir de nouvelles tâches. » (p. 33)

De son côté, Bracke (1998) ajoute que le transfert «constitue un processus économique et adaptatif qui permet au système cognitif de contourner certaines de ses limites» (p. 22) En effet, compte tenu de la quantité infinie de situations que les individus rencontrent, il ne serait pas possible d'apprendre toutes les connaissances qui correspondraient à toutes ces situations. Le transfert permet d'utiliser des connaissances déjà en mémoire à long terme pour faire face à des situations pour lesquelles des connaissances spécifiques n'ont pas été acquises.

Par ailleurs, il n'est pas toujours facile de distinguer l'apprentissage du transfert. Tardif (1992, p. 277) souligne que «le trait distinctif du transfert est le passage d'une connaissance d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre, que ce soit dans le

cas d'un apprentissage, d'une tâche à réaliser ou d'un problème à résoudre.» Dans cet esprit, Tardif (1999) ajoute que le transfert n'est pas la dernière étape du processus type d'apprentissage mais qu'il est présent tout au long de celui-ci. En effet, selon ces auteurs, l'apprenant doit recevoir le support nécessaire pour transférer dès le début de l'apprentissage et il doit y être encouragé tout au long de celui-ci par le biais de situations d'apprentissage complexes qui facilitent ce transfert.

Le transfert des connaissances diffère également de l'application d'une connaissance. En effet, comme le souligne Douville (2005, p. 20), «la répétition d'une tâche dans une série d'exercices ne constitue pas un transfert des apprentissages mais plutôt la traduction cognitive de cette connaissance par son application.» Barbeau, Montigny et Roy (1997, p. 431) abondent également dans le même sens :

Le transfert des connaissances exige plus que l'apprentissage automatique d'une procédure qu'on répète plusieurs fois : il consiste à enchaîner des procédures les unes aux autres, selon l'ordre exigé par une situation nouvelle. Il nécessite de porter des jugements, de savoir identifier ce qu'il y a de commun entre les diverses situations (la généralisation) et ce qu'il y a de différent (la discrimination). Il commande donc la pensée critique.

Pour Perrenoud (1997, p. 10), «transférer, c'est sortir du cadre et prendre des risques». Or, force est de constater que «l'excellence scolaire reste assez souvent définie par un conformisme intellectuel» (p. 11) au détriment d'une réelle maîtrise des acquis dans une situation authentique. Quant à Tardif (1999), il ajoute que ce qui distingue le transfert de l'application automatique, c'est l'adaptation de la connaissance acquise dans un contexte d'une tâche initiale dans un nouveau contexte pour lequel l'individu n'a pas acquis préalablement une connaissance spécifique permettant d'être utilisée et qu'il doit tirer de cette utilisation nouvelle, un nouvel apprentissage. En ce sens, les pédagogues évaluent la plupart du temps, l'application des apprentissages réalisés en proposant aux étudiants et aux étudiantes des situations d'évaluation identiques ou légèrement différentes du contexte d'apprentissage.

En ce qui a trait à l'intégration, Legendre (1993) parle de l'ajout d'une nouvelle connaissance aux savoirs antérieurs dans la perspective de la transférer ultérieurement. L'intégration implique que l'individu applique de façon autonome ses connaissances à de nouvelles situations selon un processus acquis par la répétition et par des retours réflexifs (Bizier, 1998). Contrairement au transfert, l'intégration n'arrive pas uniquement dans des situations de résolution de problèmes complexes rencontrées pour la toute première fois. Selon les travaux du Pôle de l'Est (1996), l'intégration serait la dernière étape d'un processus type d'apprentissage. Pour synthétiser le tout, pour réaliser un transfert, l'individu doit avoir appris (modification de sa structure cognitive), intégré ses connaissances, avoir résolu pour la toute première fois un problème complexe pour lequel il n'avait pas toutes les connaissances spécifiques et en avoir tiré un apprentissage.

Quoi qu'il en soit, il est reconnu que le transfert ne s'opère que très rarement. Cette rareté s'explique par différents facteurs et conditions qui touchent à la fois les enseignants et les enseignantes et les étudiants et les étudiantes. C'est aussi le constat fait par Bracke (1998, p. 236) :

De façon générale, le transfert est considéré comme rare [...], difficile à effectuer, à observer et à enseigner. Le transfert existe donc, mais il ne se manifeste pas toujours de façon transparente.

Compte tenu du contexte et des objectifs de cette recherche, nous retenons de ces différentes interprétations, la définition suivante du concept de transfert de connaissances issues des situations scolaires :

C'est un processus cognitif par lequel un apprenant ou une apprenante mobilise et adapte ses connaissances antérieures, dans un contexte de formation authentique, complexe et signifiant, pour résoudre un problème ou faire face à une situation

nouvelle pour laquelle il n'a pas, au préalable, de solution toute faite issue de situations d'apprentissage antérieures. Il en résulte alors un nouvel apprentissage.

En référence aux écrits, on peut penser que pour qu'il puisse y avoir transfert, il faut qu'il y ait les quatre conditions suivantes :

1. Le sujet doit résoudre un problème complexe jusqu'alors jamais rencontré et pour lequel il ne perçoit pas avoir de solutions toutes faites.
2. Le sujet devra mobiliser ses connaissances antérieures apprises dans une tâche initiale pour répondre correctement à une tâche nouvelle inédite.
3. Le sujet doit être autonome dans sa démarche, c'est-à-dire qu'il doit utiliser lui-même ses connaissances et opérer par lui-même les processus de transformation ou d'adaptation de ses connaissances, sans qu'elles ne lui soient suggérées.
4. Le sujet doit considérer qu'il en aura tiré un nouvel apprentissage.

Appliqué au contexte du laboratoire, l'étudiante ou l'étudiant est placé devant un problème complexe à résoudre pour lequel elle ou il n'a pas au préalable une liste d'opérations à effectuer ou encore de connaissances précises à utiliser. De façon autonome, est-ce que les étudiantes et les étudiants pourront retrouver et utiliser à bon escient les connaissances antérieures nécessaires pour résoudre les problèmes rencontrés? Ensuite, est-ce qu'ils pourront reconnaître les similitudes et les différences entre ce qu'ils ont appris et les problèmes auxquels ils sont confrontés? Pourront-ils adapter et reconstruire leurs connaissances pour être à la hauteur de la situation et tirer ainsi un nouvel apprentissage?

2. LE MODÈLE DE TARDIF

Afin d'appuyer l'analyse des données, le modèle théorique de la dynamique du transfert proposé par Tardif a été retenu. Celui-ci propose les grandes étapes pour voir s'opérer le transfert.

Tableau 1

Modèle de la dynamique du transfert des apprentissages intégrant la perspective de l'élève

| Contraintes | | |
|--|---|-------------------------------|
| Rapport pragmatique aux savoirs et aux informations | Motivation à transférer | Autorégulation des stratégies |
| | | |
| Processus | Stratégies cognitives utilisées par l'élève | |
| 1. Encodage des apprentissages | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualisation des apprentissages ▪ Organisation des apprentissages ▪ Indexation conditionnelle des apprentissages | |
| 2. Représentation de la tâche cible | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Détermination des buts ▪ Détermination des contraintes ▪ Distinction des données structurelles et des données superficielles ▪ Création d'un modèle mental | |
| 3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activation de connaissances et de compétences antérieures ▪ Insertion de connaissances et de compétences en mémoire de travail | |
| 4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélection des connaissances et des compétences ▪ Établissement des relations de similarité ▪ Établissement des relations de différences | |
| 5. Adaptation des éléments non correspondants | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciliation des différences ▪ Création de nouveaux liens par inférence | |
| 6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Détermination des écarts entre la tâche cible et la tâche source ▪ Détermination des probabilités de réussite | |
| 7. Génération de nouveaux apprentissages | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraction de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences ▪ Organisation des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences ▪ Indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages | |

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les Éditions Logiques, p. 112.

Au premier abord, Tardif (1999) évoque trois contraintes majeures à toutes possibilités de situation de transfert. Ces contraintes sont le rapport pragmatique aux savoirs et aux informations, la motivation à transférer et l'autorégulation des stratégies. Le rapport pragmatique aux savoirs suppose que l'individu accorde un sens et une valeur signifiante aux nouvelles connaissances. Il les perçoit comme vivantes et utiles pour le futur. La deuxième contrainte, la motivation, présume que les étudiants et les étudiantes ont le désir de s'investir et de mobiliser les ressources nécessaires pour acquérir de nouvelles connaissances. Finalement, la troisième contrainte, l'autorégulation des stratégies, implique que l'individu soit conscient de la façon dont il apprend et cela suppose l'évaluation et le réajustement des stratégies qu'il utilise dans le but de faire des apprentissages signifiants et durables. Si l'individu n'accorde pas de valeur aux nouvelles connaissances, s'il n'est pas motivé et s'il n'est pas disposé à réajuster ses stratégies d'apprentissages en cours de route, il y a peu de chance de voir s'opérer le transfert des connaissances.

Selon le modèle de Tardif (1999), la première étape de la dynamique du transfert est l'encodage des apprentissages de la tâche source. C'est à cette étape que l'apprenant ou l'apprenante prend contact avec de nouvelles connaissances qu'il devra réinvestir plus tard. Préoccupé par le transfert de ses connaissances, il utilise trois stratégies : la contextualisation, l'organisation et l'indexation conditionnelle de ses apprentissages. La première stratégie implique qu'au tout départ, l'étudiante ou l'étudiant est conscient de l'importance de ce qui est enseigné et qu'il est capable non seulement de voir les apprentissages dans le contexte proposé par le cours, mais également dans une variété de contextes où ils pourront être réinvestis. C'est ce que Tardif (1999) nomme la recontextualisation. Par le biais de l'organisation de ses connaissances, l'apprenante et l'apprenant doit construire dans sa tête son propre système de classement, ce qui lui permet de retracer efficacement ses connaissances antérieures. L'indexation conditionnelle des apprentissages, permet de reconnaître le comment, le quand et le pourquoi des apprentissages. Par cette première étape,

Tardif démontre que le transfert des apprentissages n'est pas la dernière étape du processus d'apprentissage, mais qu'il doit être présent tout au long de celui-ci.

Pour Tardif (1999), le transfert ne peut se produire que dans une situation de résolution de problème, c'est pourquoi la représentation de la tâche cible demande à l'étudiant ou l'étudiante de saisir le but du problème à résoudre, d'en déterminer les contraintes, et d'en distinguer les données superficielles et structurelles. Ainsi, lors de cette deuxième étape, il en découle une première création d'un modèle mental. Celui-ci devra être corrigé, ajusté et complété lors de l'exécution de la tâche cible. Tardif (1999) nous prévient que cette stratégie est particulièrement difficile pour les étudiants et les étudiantes qui ont l'habitude d'attendre patiemment la bonne réponse.

Le troisième processus, l'accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme, évite que l'apprenante et l'apprenant ne réinvente la roue. Celui-ci doit chercher dans sa mémoire à long terme les connaissances qui pourraient lui être utiles pour résoudre le problème. Ainsi, il fouille dans ses connaissances antérieures et il se demande : «Qu'est-ce que je sais déjà qui pourrait m'être utile?» Cette stratégie lui permet de ramener les connaissances dans sa mémoire de travail.

Dans la quatrième étape du processus : la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source, des liens sont tissés entre les deux tâches (source et cible). Les éléments similaires et les éléments différents sont identifiés selon la correspondance que l'étudiant et l'étudiante est en mesure d'opérer entre les deux tâches.

Suivant cette logique, l'étudiant ou l'étudiante procède à l'adaptation des éléments non correspondants. C'est dans cette cinquième étape qu'il réalise «un travail cognitif crucial qui vise à évaluer l'importance des différences entre les éléments de la tâche cible et de la tâche source, non pas sur un plan quantitatif, mais surtout sur le plan qualitatif.» (Tardif, 1999, p. 81) L'étudiant est alors face à diverses

possibilités. Il peut estimer que les différences ne sont pas majeures et appliquer son modèle mental pour résoudre la problématique ou encore estimer que les différences sont capitales et choisir d'adapter son modèle mental.

Dans le sixième processus, l'évaluation de la validité de la mise en correspondance, l'individu est placé devant trois possibilités. La première est l'application du modèle mental pour résoudre le problème, la deuxième, l'adaptation du modèle pour résoudre la problématique et la troisième, l'abandon de toutes tentatives. Selon son raisonnement, il peut aller de l'avant dans la résolution du problème ou échouer. La résolution de la tâche cible et l'utilisation de la connaissance «modifiée» et adaptée conduit l'individu vers la prochaine étape.

Finalement, dans le septième processus, la génération des nouveaux apprentissages, l'étudiant s'est créé une nouvelle connaissance. Pour boucler la boucle, cette connaissance doit, tout comme dans la première étape du processus, être organisée et les conditions d'application : le quand, le pourquoi et le comment, doivent être clairement définies. Il procède ainsi à un nouvel encodage.

3. L' OBJECTIF VISÉ PAR CET ESSAI

Ce projet de recherche vise à vérifier si, en bout de piste, les étudiants et les étudiantes en Techniques d'intervention en loisir transfèrent le bagage de connaissances qu'ils ont reçu pendant leur formation lorsqu'ils sont placés dans une situation authentique, en dehors du contexte contrôlé habituel que représentent les cours dans lesquels ils ont effectué leurs apprentissages.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie adoptée pour obtenir les informations nécessaires pour répondre à la question de recherche. Dans un premier temps, l'approche méthodologique et le type de recherche sont précisés, de même que la justification des choix méthodologiques. Ensuite, la description du contexte, la description de l'échantillon ainsi que la description des instruments de collecte des données sont présentées et justifiées. Enfin, suit la description détaillée du déroulement de la recherche. Ce chapitre se termine par quelques considérations à propos des aspects éthiques.

1. NATURE DE LA RECHERCHE

Compte tenu de la problématique exposée, la recherche interprétative appuyée d'une méthode de recherche qualitative descriptive a guidé les choix méthodologiques de ce projet d'essai. Tel que mentionné par Karsenti et Savoie-Zajc (2004), les chercheurs prenant appui sur cette épistémologie sont préoccupés par le sens que les sujets donnent à l'expérience. Ils souhaitent le comprendre pour mieux l'expliquer. Cette approche tient compte des relations qu'entretiennent les sujets avec leur environnement. Finalement, la recherche interprétative est «une démarche heuristique qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires» (*Ibid*, p.125). De son côté, Deslauriers (1991) affirme que cette approche de recherche s'intéresse au sens et à l'observation d'un phénomène dans son milieu habituel et que c'est une façon d'étudier des cas en profondeur avec un échantillon plus restreint. Aussi, il souligne que l'analyse des données est davantage inductive puisqu'elle s'inspire davantage de l'expérience et du sens donné à la situation.

Dans le cadre du laboratoire pratique, les sujets de cette recherche ont, dans un premier temps, identifié les connaissances qu'ils ont utilisées pour remplir un mandat qui leur a été confié. Ces connaissances sont présentées à l'annexe D. Ensuite, ils ont décrit le contexte d'utilisation de leurs connaissances antérieures ainsi que les apprentissages qu'ils en ont tirés. Ainsi, il a été possible d'analyser si les sujets ont effectué un transfert de leurs connaissances.

Dans cette activité de recherche, l'attention sera tournée vers le transfert des connaissances. En ce sens, les retombées de cette recherche devraient pouvoir déboucher sur des observations pratiques pour les enseignants et les enseignantes du département de Techniques d'intervention en loisir du cégep du Vieux Montréal. Elles devraient être un point de départ et d'ancrage pour une ouverture à l'échange dans une perspective de développement et de perfectionnement.

2. CHOIX DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE POUR L'EXPÉRIMENTATION

Tel que mentionné précédemment, le projet de recherche s'est déroulé lors d'un laboratoire pratique au centre de villégiature Jouvence dans le cadre du cours *Recherche et développement d'activités de loisir*.

Ce cours a été ciblé pour plusieurs raisons, notamment à cause des stratégies pédagogiques employées par l'enseignant. Offrir aux étudiants et aux étudiantes un cadre comme celui du *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir* leur permet d'apprendre en situation authentique. Comme le mentionne Perrenoud (1997, p. 10) :

S'exercer au transfert c'est s'habituer à la nouveauté, faire le deuil du côté sécurisant des exercices traditionnels, avec leurs variations mineures, pour leur substituer des situations problèmes, face auxquelles chacun est au départ démuni, parce que le problème est encore à identifier et à construire et parce que, même alors, les solutions ne s'imposent pas de soi.

Le laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir permet d'avoir accès à une variété de situations d'apprentissages dans un contexte naturel qui est collé sur la réalité d'un intervenant en loisir. En effet, de par son intensité et sa durée, cinq jours consécutifs, les étudiantes et les étudiants sont immergés et concentrés sur la résolution du mandat qui leur est confié. En plus, ils doivent faire face à toutes sortes d'imprévus et ajuster leurs interventions en fonction de ces imprévus. Par exemple, ils peuvent être appelés à réagir lorsqu'un participant se blesse. Ainsi, il leur faut utiliser les connaissances apprises dans le cours d'intervention en situation d'urgence et les adapter à la situation car chaque situation d'urgence est unique. Tel que mentionné au chapitre précédent, le transfert ne se produit que dans une nouvelle situation de résolution de problème pour laquelle le sujet n'est pas complètement outillé. Il en résulte alors un nouvel apprentissage. Le laboratoire est un cadre pédagogique qui se prête bien à l'analyse du transfert des connaissances.

3. DESCRIPTION DES SUJETS

Les sujets sélectionnés pour participer à ce projet de recherche avaient une caractéristique commune, ils étaient inscrits au cours de *Recherche et développement d'activités de loisir* offert dans le programme de Techniques d'intervention en loisir du cégep du Vieux Montréal à la cinquième session de l'automne 2009.

Au total, les quarante-huit étudiantes et étudiants inscrits se sont portés volontaires pour la recherche en complétant le formulaire de consentement. Dans ce groupe figuraient trente-deux filles et seize garçons âgés entre dix-neuf et trente-deux ans. Au fil de la recherche, cinq sujets se sont désistés en ne remettant pas leur journal de bord structuré complété portant le compte à quarante-trois. Suite à la compilation et à l'analyse des journaux de bord, onze sujets ont été retenus pour les entrevues semi-dirigées selon les critères décrits plus loin. De ce nombre, trois ne se

sont pas présentés à l’entrevue. Les données recueillies dans cet essai portent sur les journaux de bord ainsi que les verbatim de huit sujets.

4. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin d’observer si les étudiants ont effectué un transfert de leurs connaissances, cette section présente les instruments ayant permis la collecte des données. Parmi ces instruments figurent le journal de bord structuré, terme proposé par Bégin (2003) et le guide d’entretien. Le tableau 2 présente une synthèse des instruments de collecte de données, une description des données recueillies ainsi que les motifs justifiant l’utilisation de ces instruments.

Tableau 2
Instruments de collecte de données et type d’informations recueillies

| Instruments de collecte des données | Données recueillies | Justifications |
|-------------------------------------|--|---|
| Journal de bord structuré | <ul style="list-style-type: none"> • Tâches effectuées • Connaissances antérieures utilisées • Provenance des connaissances • Apprentissages effectués | <ul style="list-style-type: none"> • Permet de cibler les connaissances utilisées par les étudiants et étudiantes et leur provenance • Permet d’identifier si la connaissance a été adaptée ou utilisée tel quel. |
| Guide d’entretien | <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances auxquelles les étudiants et les étudiantes ont fait appel pour résoudre les problématiques rencontrées | <ul style="list-style-type: none"> • Permet d’analyser si un transfert s’est opéré. |

4.1 Le journal de bord structuré

Afin d'analyser le transfert des connaissances propre à chaque étudiant et étudiante, leurs réflexions ont tout d'abord été recueillies dans un journal de bord structuré (annexe E), Comme le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc (2004), le journal de bord permet de suivre l'évolution du processus emprunté pendant la résolution de problème et de comprendre la représentation des étudiants et des étudiantes. Toutefois, comme le soulignent DeLongis, Hemphill et Lehman (1992, p.102):

When respondents are uncertain as to when booklets are to be completed, or do not understand the amount of time required of them by the study, both dropout rates and rates of missing data are likely to increase.

Les questions posées dans le journal de bord structuré ont été développées à partir du modèle de la dynamique du transfert de Tardif (1999). Elles ont ensuite été validées par un expert, monsieur Christian Bégin, corrigées, testées auprès des sujets lors d'une première rencontre en classe et réajustées en fonction des commentaires pour le laboratoire.

Par conséquent, il y a eu une préoccupation constante pour la préparation des étudiants et des étudiantes à la tenue du journal de bord structuré, le rappel pendant le séjour et un soutien continu a été offert. Aussi, DeLongis, Hemphill et Lehman (1992) mentionnent que le format du journal de bord structuré influence les participants à le compléter avec rigueur. Plus il est petit et facile à manipuler, plus les sujets sont motivés à le remplir fréquemment. En ce sens, le journal de bord structuré présenté sous format d'un petit carnet a été distribué pour l'étude.

Différentes informations ont été recueillies dans le journal de bord structuré. Globalement, elles concernaient :

- a) Les tâches accomplies par les étudiants et les étudiantes
- b) Les connaissances utilisées
- c) La provenance des connaissances
- d) Leur impression d'avoir inventé quelque chose de nouveau

Par le biais de ces questions, il a été possible de vérifier si les connaissances utilisées au *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir* ont été utilisées telles qu'enseignées ou si elles ont dû être modifiées et de quelle manière.

4.2 L'entrevue semi-dirigée et le guide d'entretien

Dans un deuxième temps, l'entrevue semi-dirigée à l'aide d'un guide d'entretien a été privilégiée comme technique de collecte de données pour creuser les réponses fournies dans les journaux de bord des sujets retenus. Tel que défini par Savoie-Zajc (2003),

L'entrevue est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. (p. 295)

En ce sens, l'entrevue a permis de revenir sur certaines informations écrites dans le journal de bord structuré et de les traiter en profondeur. L'écriture peut être pour certains étudiants et étudiantes un frein et une barrière d'expression. Aussi, le lecteur peut ne pas déchiffrer correctement la signification du message envoyé par l'auteur. L'entrevue a permis d'outrepasser cette cloison. Plus spécifiquement, l'entrevue s'est concentrée sur la démarche cognitive utilisée par certains étudiants et étudiantes pour retracer le chemin ayant mené à l'utilisation des connaissances et à leur adaptation.

Par ailleurs, l'entretien de type semi-structuré tel que décrit par Boutin (2000) a guidé les entrevues. Concrètement, l'intervieweur a préparé une série de questions en lien avec le transfert des connaissances basé sur le modèle de Tardif (1999). Le guide d'entretien a été validé par monsieur Christian Bégin, professeur de l'Université du Québec à Montréal et directeur de cet essai. Lors de l'entrevue, les questions ont été posées par l'intervieweur dans l'ordre ou le désordre selon les réponses de l'interviewé. Celui-ci a également pris la latitude, lorsque nécessaire, de développer d'autres thèmes autour du sujet traité. De plus, l'intervieweur s'est permis d'aider le répondant à articuler ses pensées au besoin.

En somme, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) indiquent que l'utilisation de matériel écrit et l'entrevue sont des modes de collecte de données qui se complètent bien de par les informations complémentaires que chacun des outils permettent de tirer.

5. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

La section qui suit présente les étapes du projet de recherche soit la présentation du projet aux étudiants et aux étudiantes, la collecte des données et finalement l'analyse de celles-ci.

5.1 La rencontre des sujets

Dans un premier temps, les sujets ont été rencontrés au début de la session, pendant la tenue du cours *Recherche et développement d'activités de loisir*. Le projet de recherche a été présenté ainsi que le journal de bord structuré. Les volontaires ont rempli un formulaire de consentement (annexe F). Tous les étudiants et les étudiantes ont été informés qu'en tout temps et sans le besoin d'explication, ils avaient la possibilité de se retirer du projet de recherche. La rencontre s'est terminée par la présentation et l'expérimentation du journal de bord structuré.

5.2 Les personnes-ressources

Dans le cadre du *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir*, les étudiantes et les étudiants sont répartis en neuf équipes de cinq ou six. Chaque équipe est soutenue par une personne-ressource présente pendant tout le séjour. Ces personnes ont pour but de les aider dans leur cheminement et d'évaluer une partie de leur travail. Puisque les personnes-ressources devaient suivre et soutenir les étudiants et les étudiantes pendant leur séjour d'expérimentation à Jouvence, il a été essentiel de leur expliquer le projet de recherche et l'outil de collecte des données, même si elles n'intervenaient pas directement dans le projet de recherche. Une rencontre a eu lieu avec elles au début de la session pour leur expliquer les démarches de la recherche et répondre à leurs questions afin d'obtenir leur collaboration.

5.3 Recueil des données dans le journal de bord structuré

Lors de leur séjour au centre de villégiature Jouvence, les étudiants et les étudiantes avaient à remplir leur journal de bord structuré à la fin de chacune des quatre journées de travail. L'ensemble des journaux ont été déposés aux personnes-ressources, à la fin du séjour, qui les ont ensuite remis à la chercheuse.

5.4 Méthode d'analyse des journaux de bord

Au retour du laboratoire, tous les journaux de bord structurés ont été transcrits puis analysés dans l'intention d'identifier les situations potentielles de transfert des connaissances. Pour ce faire, chaque journal a été lu à maintes reprises dans le but d'identifier si les sujets avaient écrit quelque chose qui laissait penser qu'ils avaient fait un nouvel apprentissage par rapport à la connaissance évoquée. Ce critère étant celui qui était le plus susceptible d'indiquer la présence d'un transfert, basé sur l'interprétation même des étudiants, il a permis de retenir les étudiants et les étudiantes les plus susceptibles d'avoir démontré un transfert des connaissances. Par la suite, ceux-ci ont été convoqués pour une entrevue. Un modèle d'analyse des journaux de bord est présenté à l'annexe G

5.5 Entrevues semi-dirigées

Entre le 3 décembre 2009 et le 25 février 2010, huit étudiantes et étudiants en plus de deux pré-tests ont été rencontrés en entrevues semi-dirigées d'une trentaine de minutes pour approfondir les réponses de leur journal de bord structuré. Trois autres sujets y avaient été invités et ont refusé d'y participer. Un canevas d'entrevue présenté à l'annexe H a encadré le déroulement des entrevues. Chacune d'elles a été enregistrée à l'aide d'un magnétophone.

5.6 Méthode d'analyse des entrevues

Le corpus des données est constitué à partir des 8 bandes audio des entrevues semi-dirigées et retranscrites fidèlement. La démarche d'analyse des données a été effectuée selon une méthode qualitative.

Le modèle de Tardif (1999) proposé comme cadre de référence au dernier chapitre a permis de définir sept étapes pour représenter la dynamique du transfert. Ainsi, ces sept catégories ont permis de coder les phrases clés et de les faire ressortir dans une grille d'analyse. Un exemple est présenté à l'annexe I.

Pour permettre de réduire les données à celles qui concordent avec les étapes du modèle de Tardif (1999), un numéro d'identification a été donné aux phrases clés. Ce numéro comprend trois sections. La première identifie le sujet, suivie de la lettre E pour entrevue et d'un chiffre correspondant au numéro de la phrase clé et la troisième représente le nombre de phrase clé au total pour ce sujet. En voici un exemple, A01.E06.18. De plus, pour assurer l'anonymat, chaque sujet s'est vu attribuer un code. La première lettre identifie l'équipe (A à I) suivie du numéro du sujet dans l'équipe (1 à 6).

Des efforts ont été mis afin d'assurer le plus de rigueur possible à ce projet de recherche. Tout d'abord, comme le notent Karsenti et Savoie-Zajc (2004), deux méthodes de collecte de données ainsi que la présence prolongée du chercheur dans le milieu permettent d'assurer la crédibilité des données. De plus, une attention particulière a été portée à la cohérence entre les méthodes de collecte et les instruments, en utilisant l'entretien pour approfondir et nuancer les informations transcrites par les étudiants.

6. LA DIMENSION ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Pour assurer la dimension éthique de cette recherche, différentes mesures ont été prises. Tout d'abord les étudiants et les étudiantes, l'enseignant et les personnes-ressources étaient au courant des objectifs et de la méthodologie de cette recherche. Ils ont tous accepté volontairement d'y participer. Par ailleurs, les étudiants et les étudiantes ont signé un formulaire de consentement. Puis, ils ont accepté de remplir un journal de bord structuré et d'être enregistrés à l'aide d'un magnétophone au cours d'une entrevue s'ils étaient retenus. Aussi, les participants et les participantes ont été informés que toutes les données recueillies pendant le projet de recherche étaient hautement confidentielles et conservées en lieu sûr. Seuls les chercheurs y ont eu accès. De plus, tous les propos des sujets utilisés pour présenter les résultats de cette recherche ont été codés. Sans compter que, le matériel produit et les enregistrements audio seront détruits après le dépôt de l'essai à l'Université de Sherbrooke et ils ne seront pas utilisés à d'autres fins sans le consentement éclairé des participants.

QUATRIÈME CHAPITRE ANALYSE DES RÉSULTATS

L'objectif principal de la recherche vise à analyser si les étudiants et les étudiantes réussissent à transférer leurs connaissances dans le cadre d'un laboratoire pratique. La première section de ce chapitre présente l'analyse des résultats des journaux de bord alors que la deuxième démontre l'analyse des résultats des entrevues en fonction du modèle de la dynamique du transfert de Tardif (1999).

Dans un premier temps, il faut rappeler que les données ont été recueillies individuellement même si les activités étaient organisées en équipe. En effet, cette mesure a été prise puisqu'un étudiant ou une étudiante aurait pu avoir utilisé et modifié une connaissance alors qu'un autre l'aurait passée sous silence en n'y voyant pas la même utilisation. Compte tenu que les connaissances demeurent individuelles, les éléments ont été traités en fonction de la perception des sujets eux-mêmes. De plus, il est possible qu'une même connaissance soit rapportée par plusieurs sujets d'une même équipe, mais qu'elle ne soit pas interprétée de façon similaire par chacun.

1. LES CONNAISSANCES UTILISÉES

Dans leur journal de bord structuré, les étudiants et les étudiantes devaient inscrire les tâches qu'ils avaient réalisées et les connaissances utilisées pour les effectuer. Ils devaient ensuite cibler la provenance des connaissances et indiquer s'ils avaient l'impression d'avoir inventé ou fait quelque chose de nouveau. Cette section présente le compte-rendu des connaissances recueillies par les journaux de bord structurés.

Tout d'abord, est présenté ci-dessous un tableau rapportant les principales connaissances utilisées dans les journaux de bord et le nombre de sujets qui ont mentionné les avoir employées. Au total, trente connaissances différentes ont été

rapportées avoir été utilisées par les quarante-trois sujets qui ont remis leur journal de bord structuré. Les connaissances les plus utilisées sont dans l'ordre : «le processus de gestion et d'animation d'activités de loisir» qui fait référence aux étapes «observer, proposer, planifier, organiser, réaliser et évaluer une activité de loisir». Ensuite, «la détermination d'objectifs généraux et spécifiques», puis «élaborer des techniques de travail pour une équipe efficace» et «élaborer un protocole d'expérimentation» ex-æquo avec «utiliser des techniques de créativité». Il faut toutefois noter que ce qui est rapporté est limité à la perception qu'ont les sujets des connaissances qu'ils ont utilisées. Il est possible que l'écriture ait été une barrière à l'expression ou qu'ils ne nomment tout simplement pas la connaissance utilisée ou encore qu'ils n'aient pas pris le temps de tout noter.

Tableau 3

Liste des connaissances nommées dans les journaux de bord

| Connaissances nommées dans les journaux de bord | Nombre de sujets ayant rapporté avoir utilisé la connaissance |
|---|---|
| Élaborer des objectifs généraux et des objectifs spécifiques en lien avec l'intention | 33 |
| Évaluation de l'activité de loisir | 28 |
| Élaborer des techniques de travail d'équipe efficace (ordre du jour, compte-rendu, rôles dans l'équipe, droit de parole, tour de table) | 25 |
| Élaborer un protocole d'expérimentation | 24 |
| Utiliser des techniques de créativité (brainstorming, concassage, biassociation) | 24 |
| Création d'outils de gestion répondant aux besoins (grille d'observation, calendrier, liste de matériel, horaire, fiche technique) | 21 |
| Stratégie d'animation d'une activité de loisir (courbe du plaisir, gestion du groupe) | 20 |
| Fiche technique d'activité | 19 |
| Plan de gestion du risque (Concept du risque calculé : délicieuse incertitude) | 18 |
| Processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir (processus d'intervention) | 16 |
| Cadre conceptuel du plein air | 14 |
| Observer les besoins de la clientèle | 14 |
| Observation d'une activité de loisir | 13 |
| Organisation d'une activité de loisir | 9 |
| Planification d'une activité de loisir | 8 |
| Préparation d'une allocution | 8 |
| Réalisation d'une activité de loisir | 7 |
| Émettre et recevoir une critique constructive | 6 |
| Prise de décision | 5 |
| CNV (communication non violente) | 4 |
| Plan d'intervention en situation d'urgence | 4 |
| Techniques pour régler un conflit | 4 |
| Les qualités d'un bon TIL | 3 |
| Le processus de résolution de problème | 2 |
| Proposition d'une activité de loisir | 2 |
| Vendre son idée ou le projet | 2 |
| Le loisir moyen | 1 |
| Les bienfaits du loisir | 1 |
| Tendances en loisir | 1 |

2. LES CARACTÉRISTIQUES DES CONNAISSANCES

À la lumière des résultats présentés ci-haut, il apparaît clairement que les connaissances les plus mentionnées avoir été utilisées sont des connaissances procédurales. À titre d'exemple, « le processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir » est un processus comprenant six étapes, soit : « l'observation, la proposition, la planification, l'organisation, la réalisation et l'évaluation ». Les étudiants et les étudiantes ont rapporté avoir suivi la procédure enseignée.

« Le processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir » est enseigné depuis la première session et il est appliqué à toutes les fois où une activité ou un projet est organisé. Tous les enseignants et les enseignantes y font référence, soit dans leur cours ou dans les stages. Un sujet a par ailleurs mentionné que c'était « inné » comme processus (D05.E03.07), voulant probablement faire référence au fait que c'est amplement acquis. L'ensemble des journaux de bord démontrent par ailleurs que c'est un concept bien encodé et appliqué chez la plupart des étudiants et étudiantes. Dans l'ensemble des journaux de bord, un seul sujet (E01) a mentionné avoir poussé plus loin le développement du « processus de gestion et d'animation d'activités de loisir ». Ce sujet a, par conséquent, été convoqué à une entrevue pour vérifier si cette « poussée plus loin » représentait une situation de transfert des connaissances.

Dans cet ordre d'idées et étroitement liée au « processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir », la connaissance « élaborer des techniques de travail pour une équipe efficace » a été enseignée et appliquée conjointement avec « l'élaboration de projets en équipe ». Il est nécessaire pour les étudiants et les étudiantes de se donner des règles et une méthode de travail pour bien fonctionner en équipe. Ainsi, ils ont appris à faire un ordre du jour, un procès-verbal, à définir des rôles entre les membres de l'équipe et à appliquer le code Morin. Ce qui se dégage des journaux de bord, c'est que les sujets rapportent avoir appliqué les techniques

telles qu'enseignées. Il ne semble pas y avoir de transfert effectué, mais plutôt de l'application et de l'intégration. En effet, tel que présenté dans le cadre théorique, les sujets ont abordé de façon autonome les « situations problèmes » en reconnaissant les éléments identiques au contexte d'apprentissage initial et en reproduisant leur structure de connaissances avec des ajustements superficiels.

Par la suite, vingt-quatre sujets mentionnent avoir utilisé des « techniques de créativité » pour élaborer leur activité. Ils parlent notamment, pour la majorité, du « brainstorming ». Les journaux de bord démontrent que cette connaissance ne semble pas toujours être appliquée correctement : «Je me suis rendue compte qu'il était facile de mal utiliser les techniques de créativité tel le brainstorming et de freiner la créativité par le jugement ou le fait de justifier notre idée.» (A01.02.18) La plupart utilisent dès le départ le « brainstorming » pour trouver leur activité avant même d'avoir défini leurs objectifs et leurs intentions. À ce moment, ils perdent de vue que l'activité ne devrait être qu'un moyen d'atteindre quelque chose de plus défini. Par ailleurs, il arrive fréquemment qu'ils n'ont pas de critère de sélection pour prendre une décision éclairée malgré les connaissances relatives au « processus de prise de décision » qu'ils ont reçus. Ils utilisent systématiquement le vote pour décider.

En quatrième lieu, les connaissances reliées à «élaborer un protocole d'expérimentation» étaient une exigence pédagogique du cours. Les sujets ont donc appliqué à la lettre ce qui a été demandé. Un sujet en témoigne en écrivant : Nous avons suivi «un protocole préétabli pour préparer les différentes étapes de planification». (C04.06.20) On peut comprendre qu'il s'agit d'une application plutôt qu'un transfert de cette connaissance.

En ce qui a trait aux « intentions et aux objectifs » qui se cachent derrière les interventions, les journaux de bord démontrent que ce sont les connaissances utilisées se rapprochant le plus du transfert. À la question «Pensez-vous avoir adapté ou inventé quelque chose de nouveau?», trois sujets rencontrés en entrevue ont répondu :

« C'est la première fois que je poussais autant l'intention et l'objectif pour qu'ils soient en lien avec les besoins de la clientèle.» (A01.01.18), «Je n'avais jamais créé une activité à partir des besoins aussi précis de la clientèle (en parlant des objectifs).» (D06.02.10) « Je n'avais jamais eu à me poser autant de questions sur le but de mon activité, sur le pourquoi des choses. Pourtant, j'ai souvent eu à écrire des objectifs, mais jamais la tâche ne m'avait semblé si importante pour l'élaboration de l'activité.» (F05.02.07)

Un autre extrait d'un journal de bord structuré ayant attiré l'attention est celui où le sujet mentionne : «Nous avons réinventé notre stratégie d'animation pour optimiser l'expérience des participants.» (E01.07.08) Le fait de réinventer une stratégie d'animation pourrait être un signe de transfert.

3. VALIDATION DU TRANSFERT

Cette section présente l'analyse des données relatives aux huit sujets rencontrés en entrevue. L'analyse a été traitée par sujet plutôt que par connaissance puisque ce sont eux qui fournissent des indications sur leur façon d'utiliser et de rapporter leurs connaissances. En ce sens, une même connaissance qui a été utilisée par plusieurs sujets, diffère dans l'interprétation, la provenance ou la façon de rapporter son utilisation.

Pour tous les sujets, le nombre de connaissances rapportées ainsi que les éléments pertinents relevés dans les journaux de bord sont d'abord présentés. Dans un deuxième temps, l'utilisation des connaissances ciblées sur le terrain sont décrites et finalement, un lien est tracé entre ces connaissances et le modèle de la dynamique du transfert de Tardif (1999).

3.1 Analyse des données du sujet A01

Dans l'ensemble de son journal de bord structuré, le sujet A01 rapporte avoir utilisé dix connaissances. Le passage du journal de bord structuré permettant de croire à la possibilité d'un transfert mentionne que c'est la première fois que le sujet poussait autant l'intention et l'objectif pour être en lien avec les besoins de la clientèle. Cette affirmation laisse croire qu'il y a utilisation de connaissances antérieures et un nouvel apprentissage.

3.1.1 La connaissance approfondie en entrevue

Suite à l'analyse du journal de bord structuré, la connaissance soupçonnée de transfert est la « détermination d'un objectif général en lien avec les besoins de la clientèle » (trouver une intention derrière l'organisation d'une activité de loisir).

Lors du laboratoire, le sujet rapporte avoir, en premier lieu, trouvé une activité de loisir au lieu de trouver un objectif. À un certain moment et suite au questionnement de la personne-ressource, l'équipe s'est rendue compte que ça ne fonctionnait pas. Ils ont dû recommencer de la bonne façon en trouvant un objectif et ensuite, en élaborant une activité qui réponde à l'objectif. Le sujet mentionne : « Même si on a eu des stages, c'est comme si nous on n'est pas partis de la bonne manière. » (A01.E02.08)

Il ajoute également :

On a vraiment fait ce qu'on avait appris mais justement, on l'a pas fait tout à fait comme on l'a appris. [...] Je pense qu'on avait appris à voir c'est quoi l'objectif avant mais je ne sais pas avant comment on voyait ça. On avait pas mal appris à faire des brainstormings d'activités. Moi, j'avais compris ça comme ça en tout cas. (A01.E03.08)

Aussi, le sujet complète son idée :

C'est la « personne-ressource qui nous guidait là-dedans parce que les enseignants donnent leur cours, mais c'est sûr qu'ils ne sont pas là pour

tout le monde, pour suivre leur raisonnement et s'ils emploient le bon chemin, est-ce qu'ils pensent à l'objectif avant, est-ce que les étapes se font? Ok, ils voient le résultat final, ok oui c'est bon, ça répond aux objectifs ce qu'il a fait, mais au niveau de la démarche, c'est bon d'avoir quelqu'un qui nous suit pour qu'ils nous disent ohhh ça j'pense que ce n'est pas tout à fait adapté. La personne-ressource nous guidait, [...] elle nous posait des questions pour aller vraiment plus loin dans ce qu'on faisait.» (A01.E05.08)

Au niveau de ses apprentissages, le sujet A01 déclare à propos des objectifs que :

C'est ça qui fait qu'on est technicien en loisir, on va vraiment répondre à l'objectif qu'on s'est fixé et on va vraiment répondre à leurs besoins si vraiment on part de l'objectif, pis on dit moi c'est ça que je veux. On va essayer de trouver une activité qui va permettre ça dans le fond. (A01.E04.08)

3.1.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999)

Dans le premier processus que Tardif (1999) décrit comme l'encodage des apprentissages de la tâche source, le sujet n'a pas bien intégré les connaissances conditionnelles relatives à « l'élaboration d'un objectif ». C'est un fait étonnant puisque la connaissance « déterminer un objectif général » est enseignée et/ou reprise dans plus de onze cours du programme. C'est donc dire qu'il s'agit d'une connaissance jugée essentielle à la réussite du programme et soutenue par l'ensemble des enseignants et enseignantes.

Les connaissances que le sujet a reliées à « l'élaboration d'un objectif » sont décontextualisées et elles ont été utilisées jusqu'alors, pour remplir une exigence scolaire. En effet, il sait qu'un objectif est le but à atteindre, le résultat recherché. Il sait également comment l'écrire. Toutefois, en situation authentique, il n'est pas en mesure d'élaborer des objectifs cohérents et adaptés à son propre projet. Pendant le laboratoire, il réencode de nouvelles connaissances en les contextualisant.

Au terme du laboratoire, le sujet semble avoir bien intégré ses apprentissages reliés à la tâche source et il sait quand et comment il pourra réutiliser cette nouvelle structure de connaissances. Il se représente bien la tâche cible. Il n'est pas possible de parler de transfert des connaissances puisqu'il n'est pas autonome pour utiliser au bon moment ce qu'il connaît et il n'adapte pas ses connaissances pour faire face à une situation nouvelle. Le sujet semble être en période d'apprentissage considérant qu'il expérimente encore ses connaissances avec le support de la personne-ressource.

3.2 Analyse des données du sujet D01

De son côté, le sujet D01 rapporte avoir utilisé dix connaissances. Ce qui a assujéti cette personne à une rencontre, c'est d'avoir poussé plus loin l'intention de l'intervenant en loisir derrière un projet et d'en avoir tiré un nouvel apprentissage.

3.2.1 La connaissance approfondie en entrevue

Lors de l'entrevue, le sujet a expliqué comment son équipe a travaillé les objectifs. Tout d'abord, cette dernière a suivi le processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir tel qu'il a été enseigné en observant, en déterminant les objectifs et en trouvant ensuite une activité. Si ce n'était pas de l'intervention de la personne-ressource et de l'enseignant, l'équipe aurait continué la planification et serait passée à la réalisation de l'activité auprès de la clientèle. Toutefois, après s'être fait remettre en question, elle s'est aperçue que l'objectif général et les objectifs spécifiques ne collaient pas à l'activité. Elle a finalement suivi la procédure, mais le sens n'y était pas. L'activité ne répondait pas aux objectifs fixés. De plus, le sujet affirme avoir réencodé de nouvelles informations à propos des objectifs spécifiques. Dans sa tête, ceux-ci devaient nécessairement être quantifiables. À cet effet, le sujet prend l'exemple où les participants devaient initialement faire « chacun un Inukshuk, mais ce n'était pas ça le but, c'était qu'ils trouvent des moyens de communication.» (D01.E05.09) Après avoir clarifié leurs objectifs, l'équipe a adapté les activités pour

répondre aux objectifs. Dans le processus de construction de l'activité, la personne-ressource ainsi que l'enseignant ont joué un rôle important.

« C'est notre personne-ressource et Dom qui nous ont remis en question. Ils ne nous ont pas donné la réponse tout cuit dans le bec, ils nous ont remis en question et on s'est dit ok, ce n'est pas ça notre but, ça c'est la petite cerise sur le sundae ». (D01.E06.09)

3.2.2 *L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999)*

Les connaissances antérieures du sujet sont limitées. Il est vrai que dans certains cas, un objectif est quantifiable, il peut toutefois aussi être qualifiable. Cette situation illustre un exemple où les connaissances conditionnelles entourant la notion théorique d'un objectif ne sont pas bien encodées. Le sujet a retenu uniquement une partie des connaissances entourant ce concept. Celles-ci sont par conséquent incomplètes.

Dans ce cas, il y a prise de conscience et un encodage des apprentissages de la tâche source. Le sujet D01 démontre une bonne maîtrise de la tâche source et une bonne représentation de la tâche cible. Il franchit les mêmes étapes que le sujet A01. Tel que mentionné par Tardif (1999), pour être transférées ultérieurement, les connaissances doivent être construites en fonction du transfert. C'est précisément ce qui s'est passé pour le sujet D01. Les nouvelles connaissances qu'il a encodées sont bien enracinées en vue d'un transfert éventuel.

3.3 Analyse des données du sujet D05

Dans l'ensemble de son journal de bord structuré, le sujet utilise onze connaissances. Ce qui suppose une possibilité de transfert des connaissances, c'est l'affirmation d'avoir développé le processus de gestion et d'animation des activités de loisir. C'est une affirmation intéressante puisque le processus comporte six étapes bien définies. Il est en soi un modèle théorique appliqué par l'ensemble du corps

professoral et des étudiants et des étudiantes lorsqu'ils organisent un événement de loisir. Il est intéressant de voir qu'un sujet a identifié des limites à notre modèle.

3.3.1 La connaissance approfondie en entrevue

Dans son journal de bord structuré, le sujet affirme avoir réinvesti dans la tâche cible ses connaissances apprises dans la tâche source, en ajoutant de nouvelles connaissances pour répondre adéquatement à la situation. Lors de l'entrevue, le sujet explique comment il a adapté le processus de gestion et d'animation des activités de loisir :

Dans le processus qu'on a appris, le développement est relativement long, y'a plusieurs étapes avant d'organiser l'activité et dans le cadre qu'on avait, on n'avait pas le temps de faire toutes les étapes une à la suite de l'autre et respecter toutes les étapes qu'on devait respecter. Ton observation devrait prendre une semaine pour observer ce que ta clientèle veut. Ton observation et ton organisation vont probablement être en même temps étant donné que tu as 24 heures pour monter ta première activité et que t'as même pas 6 heures pour la changer et t'as même pas 12 heures pour la rechanger. C'est vraiment un contexte compressé, donc je ne l'ai pas appliqué comme je l'ai appris. (D05.E02.07)

Aussi, toujours par rapport au processus de gestion et d'animation d'activités de loisir, le sujet ajoute :

On s'est complété dans l'équipe au niveau du processus étant donné qu'on l'avait déjà appliqué en événement d'envergure et en stage. Ça a été inné, c'était acquis déjà, c'était quelque chose qu'on savait qui fallait que ça fonctionne comme ça, mais des fois, dans l'acquis, tu oublies de faire dans le bon ordre les trucs. Moi personnellement je ne l'avais pas. (D05.E03.07)

3.3.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999)

Ces extraits de l'entrevue témoignent dans un premier temps d'une adaptation des données superficielles du problème et ne démontrent pas un transfert des connaissances. Les similitudes entre la tâche source et la tâche cible sont très grandes et les connaissances antérieures sur le processus de gestion et d'animation suffisent

pour répondre au mandat qui leur a été confié. Le sujet perçoit des informations de l'ordre de l'organisation pédagogique de l'activité d'apprentissage comme faisant partie intégrante des nouvelles connaissances. En effet, lors de l'apprentissage, les étapes du processus ont été divisées dans le temps. Par exemple, à la semaine un et deux de la session, les étudiants et les étudiantes ont fait de l'observation. Le sujet a mémorisé le temps (les deux semaines) comme s'il faisait partie des connaissances reliées au processus. Cela pose une question relative à l'acquisition de cette connaissance.

Aussi, le sujet a besoin de ses coéquipiers pour se rappeler de ses connaissances antérieures, même s'il mentionne que c'est acquis. Il illustre une difficulté au niveau de l'accessibilité des connaissances et des compétences en mémoire à long terme, la troisième étape du modèle de Tardif (1999). Il n'était pas en mesure de se rappeler de l'ordre du processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir et il a eu besoin de l'aide de ses pairs. Il est encore en apprentissage et il ne dépasse pas le niveau d'application de ses connaissances.

3.4 Analyse des données de l'entrevue du sujet D06

Le sujet affirme avoir utilisé cinq connaissances dans son journal de bord structuré. La connaissance qui a fait l'objet de l'entrevue a été la définition d'objectifs plus clairs en fonction de la clientèle, puisque c'était la première fois que le sujet créait une activité à partir des besoins aussi précis de la clientèle. Cette affirmation suppose peut-être un transfert de connaissances conduisant à un nouvel apprentissage.

3.4.1 La connaissance approfondie en entrevue

Lors de l'entrevue, en parlant des objectifs, le sujet a révélé qu'«il a fallu créer et adapter ce qu'on a fait car on n'avait jamais été sur le terrain. Ça a été difficile même d'appliquer sur le terrain ce qu'on savait.» (D06.E04.05)

Après être passée à travers les étapes du processus, c'est lors de l'évaluation de leur première animation que l'équipe se rend compte que l'activité ne répond pas bien aux objectifs. Le sujet affirme même « s'être planté » (D06.E03.03) « La personne-ressource nous a mis les barres sur les T.» (D06.E03.05) Après quoi, l'équipe s'est repenchée sur leurs objectifs et en ont trouvé des plus réalistes et satisfaisants.

3.4.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999)

Le sujet mentionne que c'est la première fois qu'il se retrouve sur le terrain. Pourtant, il a réussi ses deux stages. Le sujet n'a effectivement pas, dans le cadre de ses études, élaboré des activités dans un centre de villégiature en plein air. Pourtant, le type de milieu ne change rien au processus d'élaboration d'une activité de loisir. Les connaissances sont trop étroitement liées au contexte des apprentissages et le sujet démontre qu'il n'est pas en mesure de bien recontextualiser ses connaissances. Par conséquent, il n'est pas possible d'identifier un transfert.

3.5 Analyse des données du sujet E01

Parmi tous les journaux de bord structurés, celui qui semblait présenter la meilleure piste de transfert est celui-ci. En effet, le sujet mentionne avoir réinventé sa stratégie d'animation. Cette connaissance attire particulièrement l'attention car pour réinventer, cela suppose que le sujet est parti d'une connaissance initiale.

3.5.1 La connaissance approfondie en entrevue

Le sujet est convoqué en entrevue pour approfondir le cheminement emprunté pour en venir à réinventer sa stratégie d'animation. La première question de l'entrevue fait référence à sa connaissance d'une stratégie d'animation et force est de constater qu'il combine en un concept deux théories distinctes : la stratégie

d'animation et l'expérience optimale en loisir. Est-ce ici un manque de compréhension ou est-ce une preuve de transfert d'une technique de créativité qui consiste à faire de la bissociation telle qu'apprise dans le cours d'Innovation et créativité? L'entrevue n'a pas creusé davantage sur ce sujet. Quoiqu'il en soit, le sujet ne maîtrise pas bien le concept d'expérience optimale. En effet, le sujet relie l'expérience optimale à la satisfaction des participants plutôt que de jouer avec les variables : perception du défi que présente l'activité et perception du participant de ses capacités face à l'activité.

Dans un deuxième temps, le sujet raconte son expérience au laboratoire. Il a mis sur pied une première activité et tout ne s'est pas déroulé comme prévu au point tel, qu'il ne termine pas l'animation. Il corrige le tir en changeant la façon d'animer (la stratégie d'animation) et lors de la deuxième activité, il se frappe à nouveau à un mur, voir un gouffre. Ce n'est qu'avec l'aide de la personne-ressource et de l'enseignant qu'il arrive à voir plus clair. Il reprend le processus de gestion et d'animation des activités de loisir, le cadre théorique, les besoins de la clientèle et repart pour la troisième activité. En somme, leurs mauvaises expériences poussent l'équipe à revenir aux notions apprises dans les cours et à mieux redéfinir leurs objectifs. Devant un problème à résoudre, au lieu de prendre le temps de l'analyser, le sujet passe à l'action. Par ailleurs, il révèle que :

Le plus grand apprentissage que j'ai fait finalement, c'est de prendre le temps de m'arrêter et d'évaluer la globalité de la chose et d'essayer de faire ressortir ce qui fonctionne le mieux et le moins bien et d'ajuster en fonction. (E01.E16.16)

Aussi, le sujet est conscient que :

Si on avait transposé ce qu'on avait appris, si on avait pris le temps, si on s'était vraiment reculé, si on avait pris notre cadre théorique et qu'on l'avait vraiment appliqué, oui ça aurait probablement fonctionné même

plus rapidement. On aurait pris la liste des choses à faire à la place d'attendre qu'ils viennent naturellement après les embûches. On l'aurait eu du premier coup. Il y aurait probablement eu juste des petites choses à adapter tandis que là, y'a des choses majeures qu'on a dû adapter. (E01.E10.16)

Enfin, le sujet ajoute que « Sur le terrain, au moment où c'est arrivé, on ne savait pas quoi faire. » (E01.E13.16) Il expose clairement qu'il a été confronté à un problème à résoudre pour lequel il n'avait pas toutes les connaissances requises. Comme il est encore en apprentissage, il a eu besoin d'aide pour arriver à ses fins.

3.5.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999)

Après deux essais manqués et une animation réussie, le sujet a intégré certaines connaissances, mais il n'est pas possible d'identifier du transfert. Lorsque confronté au problème, le sujet ne fait pas de mise en correspondance entre la tâche cible et la tâche source, il agit instinctivement sans recourir à ses connaissances. L'accessibilité à ses connaissances et à ses compétences en mémoire à long terme est limitée. Qui plus est, le sujet indique clairement qu'il est encore en apprentissage et qu'il a besoin d'assistance pour résoudre les problématiques auxquelles il a été confronté. Enfin, le sujet révèle que l'application des connaissances telles qu'enseignées aurait été suffisante pour accomplir la tâche à effectuer. Il décrit une situation d'application des connaissances et non de transfert.

3.6 Analyse des données du sujet E04

Dans son journal de bord structuré, le sujet E04 identifie avoir utilisé dix connaissances pour élaborer son projet. Pour avoir été ciblé pour l'entrevue, le sujet E04 a écrit avoir vu autrement les objectifs spécifiques. Cela laisse entrevoir une modification de sa structure mentale pour en tirer un nouvel apprentissage

3.6.1 *La connaissance approfondie en entrevue*

Lors de l'entrevue, le concept des connaissances spécifiques a été vu de plus près. Le sujet raconte sa démarche. Dans un premier temps, son équipe a suivi les étapes du processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir telles qu'appriées. Toutefois, lors d'une première expérimentation, les résultats escomptés ne sont pas au rendez-vous. L'équipe doit donc se repencher sur ses objectifs spécifiques pour faire vivre aux participants l'expérience attendue. Dans l'utilisation de ses connaissances reliées aux objectifs spécifiques, le sujet dit en avoir appliqué une partie à la lettre. Toutefois, dans sa compréhension d'un objectif spécifique, il a dû encoder de nouvelles informations par rapport au fait qu'un objectif spécifique peut aussi être qualifiable. Suite aux explications de l'enseignant et de la personne-ressource, le sujet déclare : « Ahhhh là je comprends. » (E04.E05.10) Le sujet intègre ses nouvelles connaissances puisqu'il est en mesure de reconnaître les situations nécessitant l'application de telles connaissances. Il fait par ailleurs une prise de conscience de son parcours scolaire :

J'ai l'impression qu'un technicien en loisir c'est comme un vin. En première année, tu es un vin nouveau. C'est tout le fun, t'apprends des nouvelles affaires, mais plus tu avances dans ton expérience, plus tu avances dans tes études, l'information s'ancre et plus tu es capable de la comprendre à ta façon. Après mes trois ans, après en avoir fait des fiches techniques, c'est là que j'ai fini par comprendre. Il y a eu un peu de brassage de cage, mais c'est là que j'ai fini par comprendre que ce n'est pas juste de dire c'est pratique dans certains cas d'avoir des objectifs qui sont chiffrables mais dans d'autres cas, ce l'est pas, tout dépend. [...] C'est après 3 ans que j'ai fini par le comprendre. (E04.E06.10)

3.6.2 *L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999)*

Le sujet est encore dans un processus d'apprentissage en encodant que les objectifs spécifiques peuvent aussi être qualifiables et en contextualisant les situations nécessitant une telle utilisation de la connaissance sous cette forme. Il

applique à certains moments les notions reliées aux objectifs et les intègre à d'autres moments. Dans l'étape de mise en correspondance de la tâche source et la tâche cible, le sujet a de la difficulté à adapter les éléments non correspondants. Lorsqu'il applique tel qu'il a appris ses connaissances, l'activité n'a pas de sens. Il a besoin de l'aide extérieure pour faire la démarche. Aussi, par son analogie au vin, le sujet dénote l'importance que représente le temps pour consolider ses apprentissages. Il s'est approprié les concepts enseignés en étant confronté à une variété de situations nécessitant la réutilisation de l'élaboration d'objectifs spécifiques.

3.7 Analyse des données du sujet F05

Le sujet rapporte dans son journal de bord structuré trois connaissances. Parmi celles évoquées, il va plus loin dans sa compréhension des besoins de la clientèle en prétendant s'être enfin glissé dans leur peau pour bâtir l'activité de loisir. Le sujet semble avoir tiré un nouvel apprentissage de cette expérience.

3.7.1 La connaissance approfondie en entrevue

En entrevue, le sujet révèle qu'il se souvient avoir fait un atelier de simulation dans un cours au Cégep qui l'a particulièrement sensibilisé à cibler les besoins de la clientèle pour être en mesure d'offrir une activité de loisir adaptée. Suite à cette expérience, le sujet est extrêmement préoccupé par les besoins de la clientèle dans l'élaboration de ses projets puisqu'il a compris les retombées positives d'une telle pratique. Dans ce cas-ci, il dit avoir appliqué les notions apprises en classe avec des adaptations mineures reliées au contexte (clientèle différente, environnement). Il ne tire pas de nouvel apprentissage par rapport à ce concept théorique puisqu'il l'applique déjà lorsque confronté à des situations analogues.

3.7.2 L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999)

Le sujet a bien encodé ses apprentissages lorsqu'il a été confronté à la tâche source, il les a contextualisés et organisés. Ceux-ci sont par ailleurs facilement accessibles dans sa mémoire à long terme. Dans l'étape de mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source, le sujet établit des relations de similarité et il adapte ensuite les éléments non correspondants puis, il les valide. Il est confiant et outillé pour effectuer l'adaptation. Il ne tire pas de nouveaux apprentissages.

Dans ce cas, il n'est pas possible de parler de transfert. Tel que présenté dans le cadre théorique, pour constater un transfert, le sujet doit être confronté à un nouveau problème pour lequel il n'a pas toutes les ressources nécessaires. Il doit également en tirer un nouvel apprentissage. Dans ce cas-ci, les conditions présentées ne sont pas réunies puisque le sujet démontre ici une utilisation judicieuse de ses connaissances antérieures et une bonne intégration de celles-ci. Il a l'habitude d'observer les besoins de la clientèle pour déterminer ses objectifs. Il applique systématiquement ses connaissances lorsqu'il est confronté à une situation semblable. Pour en arriver à une telle aisance dans l'application de ses connaissances, l'hypothèse qu'il puisse avoir déjà transféré ses connaissances bien avant le laboratoire est donc plausible. Il faut se rappeler qu'un transfert de connaissances ne se produit qu'une seule fois pour une même situation.

3.8 Analyse des données du sujet G04

Dans son journal de bord structuré, douze connaissances ont été identifiées. Quant aux connaissances qui pourraient faire l'objet de transfert, elles sont reliées au processus d'animation et de gestion des activités de loisir et à l'intérêt de la clientèle comme centre du cadre théorique du plein air.

3.8.1 *La connaissance approfondie en entrevues*

Pendant l'entrevue, le sujet révèle avoir appliqué toutes les étapes du processus tel quel. Ce modèle a été largement utilisé dans les stages et dans les différents projets proposés dans les cours. Quant à l'intérêt de la clientèle comme centre du cadre théorique du plein air, il confie avoir eu de la difficulté à composer avec le cadre théorique. À force de se questionner, l'équipe ne voyait plus clair. Par conséquent, «un moment donné, le cadre a pris le bord, on s'est dit : on sait faire une activité. C'était difficile de le faire avec une théorie. On était cinq et personne ne la comprenait de la même façon». (G04.E05.09) L'équipe a donc élaboré son activité en laissant de côté les notions apprises dans le cours.

L'entrevue n'a pas permis de cibler du transfert dans les connaissances approfondies. Toutefois, à la fin, le sujet déclare :

J'ai l'impression d'être arrivée à Jouvence comme étudiante en loisir et je suis ressortie comme technicienne en loisir parce que c'est comme si depuis 3 ans, on tissait une toile d'araignée et qu'on n'avait pas encore vu le cœur. Quand on arrive, on a vu pleins de morceaux de casse-tête et à Jouvence, on a vraiment l'image du casse-tête au complet. Y'en a beaucoup pour qui ça a fait ça. J'ai vraiment vu que tout ce qu'on avait vu avait du sens. (G04.E08.09)

Le sujet, bien conscient de ses apprentissages, exprime avoir intégré différentes notions apprises dans ses cours.

3.8.2 *L'analyse des connaissances selon le modèle de Tardif (1999)*

Par rapport au processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir, le sujet a bien encodé les informations, ses connaissances sont accessibles et il sait faire la mise en correspondance entre la tâche cible et la tâche source. Toutefois, il applique tel quel ce qu'il a appris. Nécessairement, c'est loin d'être un transfert de connaissances mais plutôt une façon de les appliquer.

Dans le cas des intérêts de la clientèle, comme centre du cadre théorique du plein air, le sujet était incapable de bien se représenter la tâche source lors de son apprentissage, et par conséquent, les informations disponibles en mémoire étaient incomplètes pour faire face à la tâche cible. Dans son processus d'élaboration de l'activité, le sujet a choisi de mettre de côté le cadre de référence proposé pour y aller de façon plus instinctive. Il est impossible de parler de transfert des connaissances, ni d'intégration. Le sujet n'a probablement pas complété son apprentissage relié au cadre théorique du plein air.

Finalement, le sujet révèle que le laboratoire est pour lui un lieu où il a fait le lien entre ses nombreuses connaissances en invoquant l'image d'un casse-tête complet. Il mentionne que pendant sa formation, il a construit ses connaissances en petits îlots isolés et qu'au laboratoire, il les a contextualisées. Il est reparti plus outillé qu'à son arrivée pour pouvoir les transférer dans une situation future.

CINQUIÈME CHAPITRE INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Au terme du chapitre précédent, force est d'admettre qu'il a été difficile d'observer un transfert des connaissances suite à l'analyse des journaux de bord structurés et des entrevues.

Ce chapitre présente dans un premier temps l'interprétation des résultats. Il faut rappeler que l'objectif de l'essai est d'analyser le transfert des connaissances dans le cadre du *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir*. La première section expose un portrait de l'ensemble des résultats. Dans un deuxième temps, quelques hypothèses sont formulées pour expliquer le constat d'absence de transfert. Dans un troisième temps sont présentées les limites de cette recherche.

1. CE QUE DÉMONTRE L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus suite à l'analyse des journaux de bord structurés et des entrevues mettent en évidence qu'au terme du *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir*, il a été impossible d'observer de transfert des connaissances chez les étudiants et les étudiantes. Ces résultats ne sont pas surprenants puisqu'ils viennent corroborer le constat de nombreuses recherches quant à la rareté du transfert (Bracke, 1998; Presseau, 1998; Tardif, 1999; Brouillette et Presseau 2004). Cette section présente l'interprétation des résultats.

1.1 Des apprentissages jamais contextualisés

Le témoignage des étudiants et des étudiantes est éloquent. La majorité de leurs apprentissages au laboratoire surviennent quand enfin ils comprennent pourquoi ils font ce qu'on leur a enseigné et qu'ils parviennent à l'opérationnaliser. Dans les classes, ils ont appris à mémoriser des connaissances, à faire des exercices en

apprenant la solution ou encore, à effectuer une série de tâches. Ils ont répété ces opérations parce que les enseignants et les enseignantes l'ont demandé, mais ils ne comprennent pas toujours pourquoi ils le font et surtout, quand il faut utiliser ces connaissances. En d'autres mots, malgré les nombreux exemples fournis par les enseignants et les enseignantes dans les classes, ils n'ont jamais contextualisé ou dans d'autres cas, recontextualisé leurs connaissances. Ces dernières sont trop décontextualisées pour qu'ils soient en mesure de faire une comparaison entre une tâche source et une tâche cible. Ils ont acquis une tonne de connaissances et ils ne reconnaissent pas les conditions pour les utiliser. Par ailleurs, d'autres chercheurs se sont également penchés sur la contextualisation des apprentissages. C'est le cas de Pallascio, Samson et Toussaint (2004) qui ont réalisé une étude avec des élèves du secondaire sur le théorème de Pythagore. Au terme de leur projet de recherche, ils se questionnent «à savoir si l'école actuelle n'enseigne pas ce concept dénudé de tout contexte véritablement signifiant pour un adolescent. » (p. 98) Les enseignants et les enseignantes doivent se questionner sérieusement sur la contextualisation des apprentissages selon la perception des élèves. Dans un programme technique comme l'intervention en loisir, de nombreux contextes sont proposés aux étudiants et aux étudiantes lorsqu'ils sont introduits aux connaissances, mais il semble que ces contextes ne soient pas toujours significatifs pour eux. Est-ce parce qu'ils n'ont pas assez vécu pour bien comprendre les contextes qui leur sont proposés? Ou bien, est-ce parce qu'ils considèrent que les contextes font partie des connaissances à «apprendre» plutôt que de les considérer comme étant des contextes? Cette avenue aurait avantage à être explorée.

Somme toute, ce que démontrent clairement les résultats, c'est que beaucoup d'étudiants et d'étudiantes ont fait un nouvel encodage des connaissances en les contextualisant.

1.2 Les contraintes pour le modèle de Tardif (1999)

Tel que présenté dans le cadre théorique, Tardif (1999) signale trois contraintes pour son modèle de la dynamique du transfert : le rapport pragmatique aux savoirs et aux informations, la motivation à transférer et l'autorégulation des stratégies. À cet effet, il note que :

Si elles sont absentes de l'esprit des élèves ou si elles sont ignorées dans les situations pédagogiques créées par les enseignants, les probabilités de transfert des connaissances et des compétences sont énormément diminuées, voire nulles. (Tardif, 1999, p. 103)

Parmi les contraintes proposées figure l'autorégulation des stratégies. Selon Bégin (2003, p. 98) :

S'autoréguler consiste à procéder à une observation de ses mécanismes et de ses fonctionnements en lien avec les situations rencontrées, de manière à pouvoir réajuster les conduites et les connaissances sur les tâches et sur ses propres façons de faire.

Même si l'étude ne se concentrait pas spécifiquement sur l'analyse des stratégies employées par les étudiants et les étudiantes, force est de constater qu'ils présentent certaines difficultés et celles-ci ont un impact sur les étapes subséquentes reliées au transfert. En effet, les étudiants et les étudiantes n'ont pas l'habitude de tenir compte de leur approche de la tâche cible à partir de la tâche source. Ils exécutent souvent les commandes des enseignants et des enseignantes. De plus, malgré les deux stages effectués dans le passé, beaucoup d'entre eux ont répondu en bons soldats aux directives en vue de l'évaluation sommative inscrite au plan de cours. Ils n'ont pas l'habitude d'être placés dans une situation de conflit cognitif pour laquelle ils doivent transférer des connaissances pour résoudre une situation problématique. Les tâches à effectuer étaient inscrites au plan de cours et les outils pour le faire étaient disponibles. Face à un problème rencontré en stage, un superviseur ou encore un tuteur pouvaient répondre à leurs questionnements. Par conséquent, devant un

problème difficile à résoudre, ils se sentent rapidement dépourvus et comme ils l'ont fait par le passé, ils font automatiquement appel à leur personne-ressource ou l'enseignant. Ils ne semblent pas avoir développé l'habitude d'évaluer, d'ajuster et d'adapter leurs démarches lorsque confronté à un problème à résoudre pour laquelle ils n'ont pas de solution toute mâchée. Ils prennent peu de risque et ne gèrent pas bien l'inconfort lié à une période d'incertitude. C'est ce que rapporte un sujet lorsque confronté à un problème de comportement dans un groupe :

Personne ne nous avait mis en garde pour nous dire que ça se peut que votre groupe soit dysfonctionnel complètement et qu'il y en a qui ne veulent rien savoir [...]. Nos bras ont comme tombés à ce moment là. Est-ce que c'est un manque de Dominique de ne pas nous avoir avertis?
(E01.E14.16)

Une autre interprétation pourrait également être tirée de cette situation. S'ils semblent faire si peu d'autorégulation, est-ce simplement parce qu'ils ont des connaissances partielles? Ils n'ont peut être pas appris les connaissances conditionnelles qui leur auraient permis de mieux ajuster leurs connaissances à la situation. Une autre recherche pourrait approfondir cette perspective?

1.3 Parlons plutôt d'intégration

Les situations problématiques rencontrées lors du laboratoire ont permis aux étudiants de mieux intégrer leurs connaissances et c'est précisément ce que la grande majorité d'entre eux rapportent face à leur expérience. Voici un extrait tiré d'une entrevue:

Ça m'a permis de dire j'ai appris tout ça et je l'ai adapté à ma façon de fonctionner. J'ai réussi à faire un peu comme une carte mentale, tu prends des concepts complètement séparés et tu les remets ensemble. Il y a des notions que j'ai apprises dans un cours puis dans l'autre et de voir finalement ce qu'il y a entre les deux. Ça a été une fin de semaine de ah je comprends là! (E04.E08.10)

Au début du laboratoire, ceux-ci disposent en mémoire de nombreuses connaissances souvent statiques. C'est en étant confrontés à résoudre des problèmes

complexes qu'ils explorent la viabilité de leurs connaissances antérieures et qu'ils en découvrent les limites. Ainsi, pour arriver à leurs fins, ils doivent greffer de nouvelles connaissances à leurs savoirs existants. Pour y arriver, ils ont besoin de l'aide de leurs coéquipiers, des personnes-ressources et de l'enseignant. À la fin du laboratoire, ils ont semblé mieux intégrer leurs connaissances. En effet, le fait d'avoir été placés devant une situation incertaine dont les paramètres sont moins bien définis que dans les situations préparées pour les cours, cela semble remettre en question l'apprentissage «décontextualisé» qu'ils ont acquis. Le fait d'avoir pris le temps de réfléchir sur leur pratique, de l'avoir expliquée et expérimentée plusieurs fois, les étudiants et les étudiantes semblent être prêts à réutiliser leurs apprentissages dans d'autres contextes. La possibilité qu'ils puissent transférer ces connaissances devient alors beaucoup plus favorable.

2. POURQUOI SI PEU DE TRANSFERT?

Parmi les motifs qui peuvent expliquer l'absence de transfert constaté, des éléments de réponses peuvent se trouver dans les instruments de collecte de données, dans le contenu théorique des éléments à transférer, dans l'enseignement reçu, dans l'organisation scolaire et dans le modèle de Tardif (1999).

2.1 Les instruments de collecte de données

Le journal de bord structuré est le premier instrument à avoir été utilisé pour récolter l'ensemble des informations. Les réponses fournies ressemblant à du transfert ont été ciblées et ces étudiants et étudiantes ont été rencontrés en entrevue afin d'approfondir leurs écrits. Les questions posées dans le journal de bord structuré étaient les suivantes : Quelles tâches ou démarches avez-vous effectuées? À quelles connaissances avez-vous fait appel pour effectuer ces tâches? Dans quels contextes avez-vous acquis ces connaissances? Avez-vous eu l'impression d'inventer ou de faire quelque chose de nouveau? Suite à l'analyse des données, les résultats démontrent que les connaissances nommées étaient reliées uniquement aux tâches

effectuées et par conséquent, principalement à des connaissances majoritairement procédurales. Or, Tardif (1999) souligne que les connaissances conditionnelles sont celles qui sont le plus susceptibles de favoriser le transfert. La formulation de la première question pourrait avoir restreint les connaissances évoquées. Au lieu de se concentrer sur les tâches effectuées, il aurait probablement été plus opportun de demander aux étudiants et aux étudiantes de nommer les problématiques qu'ils ont rencontrées et les solutions qu'ils ont trouvées pour résoudre leurs problèmes. L'entrevue aurait alors peut-être permis de confirmer la présence de transfert ou la simple application des connaissances apprises.

2.2 Est-ce que le contenu était transférable?

En dressant le portrait des connaissances pouvant être utilisées par les sujets au *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir*, un constat s'impose : plusieurs connaissances n'ont pas à être transférées. Elles doivent simplement être appliquées et dans le meilleur des mondes, elles pourraient être intégrées. C'est le cas par exemple du cadre conceptuel du plein air. Cette connaissance déclarative est enseignée dans une perspective d'être enregistrée en mémoire. En effet, lors de l'apprentissage initial, les étudiants et les étudiantes ne sont pas placés en situation de réutiliser dans une tâche cible, les connaissances liées à une tâche source. En classe, suite à une présentation magistrale, les étudiants et les étudiantes se construisent une représentation de ce cadre conceptuel dans leur mémoire. Ceux-ci ont par ailleurs démontré au laboratoire qu'ils sont dans une « traduction cognitive » (Tardif, 1999, p. 40) de ce qui a été enseigné plutôt que dans une situation de transfert.

Le cadre conceptuel nous a été présenté en cours. Dom nous a expliqué sa théorie, mais on n'a pas eu beaucoup d'heures de pratique en classe. En équipe, on n'avait pas la même façon de le voir. Oui on s'est rattaché au cadre conceptuel, mais on l'a compris à la fin. [...] Au début, ce n'était pas clair dans notre tête. C'est concret mais quand il faut le mettre en pratique sur le terrain c'est abstrait. J'ai compris en théorie mais sur le terrain, c'était moins évident. [...] Un moment donné, le cadre a pris le

bord, on s'est dit : On sait faire une activité là. C'était difficile de le faire avec une théorie. On était cinq et personne ne la comprenaient de la même façon. Un moment donné, on s'est demandé comment notre activité rentrait dans le cadre conceptuel. (G04.E05.09)

Également, ils font une distinction bien précise entre la théorie et l'action. Placés dans une situation authentique, ils ont tendance à se référer à des expériences terrains antérieures et des connaissances pratiques comme les situations rencontrées dans leur travail personnel ou lors des stages. Voici un exemple éloquent démontrant l'importance de la stratégie pédagogique déployée par l'enseignant pour que les connaissances jugées essentielles soient contextualisées puis recontextualisées par les étudiants dans le but d'être un jour transférées. Autrement, les connaissances apprises sans contexte de réutilisation signifiant restent des morceaux de casse-tête isolés les uns des autres. L'image complète du casse-tête achevé a de bonnes chances de ne jamais voir le jour.

Somme toute, la connaissance «théorique» identifiée comme étant possiblement transférable au laboratoire aurait pu être «l'élaboration d'une activité de loisir» en fonction de la lecture des « besoins de la clientèle ». Il aurait également été possible de voir les étudiants et les étudiantes sortir des sentiers battus et élaborer des activités originales en tenant compte du « processus créateur » et des « techniques de créativité » apprises. Aussi, il aurait été possible de «travailler en équipe» en utilisant une « communication non violente » pour « résoudre les conflits » et amener l'équipe à se dépasser. Dans la planification de leurs cours, les enseignants et les enseignantes auraient avantage à cibler les «connaissances transférables» et à déployer les stratégies pédagogiques nécessaires pour soutenir cette construction.

2.3 L'enseignement

Les méthodes employées par les enseignants et les enseignantes peuvent en partie répondre à la question posée à savoir pourquoi il y a si peu de transfert. C'est également le constat de Brouillette et Presseau (2004, p. 161) : « lorsque le transfert

ne se produit pas ou qu'il se produit très peu, il est possible que sous ce problème se cache celui d'un enseignement non approprié, à savoir insuffisamment axé sur l'apprentissage du transfert ». Les enseignants et les enseignantes sont intéressés et sensibles au transfert des apprentissages. Ils comprennent son importance et ses enjeux. Pourtant, dans la pratique, la mise en place d'actions concrètes ne s'opère pas. Selon Tardif et Ouellet (1995, p. 65) :

C'est une constante de toutes les enquêtes que l'on fait : les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur a expliqué qu'il fallait faire. Ils font toujours ce que l'on a fait avec eux. Si on s'intéresse à former les enseignants en construisant, pour leur formation, des dispositifs qui soient en fonction de ce qu'on souhaite qu'ils fassent avec leurs élèves, on aurait plus de chance qu'ils le fassent véritablement.

Malgré leur engagement sérieux, ce changement de cap dans les pratiques n'est pas encore bien intégré.

2.4 L'organisation scolaire

L'organisation des programmes d'études, ne favorise pas le transfert des apprentissages. Comme le souligne Tardif (1999, p. 133) :

La disciplinarisation des savoirs et leur fractionnement chronologique [...] contribuent à ce que les élèves ne puissent pas facilement attribuer du sens aux apprentissages qu'ils réalisent à l'école. Les apprentissages auxquels ils sont conviés manquent d'enjeux et, par conséquent, leur degré de transférabilité demeure extrêmement faible.

Il recommande fortement de revoir l'organisation des programmes pour permettre aux élèves de construire un savoir beaucoup plus global et par conséquent, porteur de sens pour eux. Quant aux enseignants et aux enseignantes, ils doivent avoir une vision globale du programme et non pas celle de spécialistes d'un contenu très pointu. Aussi, dans l'organisation du travail, il faut continuer de recourir à des projets intégrateurs comme le laboratoire de Recherche et de développement d'activités de loisir. Ainsi, de part son intensité et sa durée, les étudiants et les étudiantes ont le

temps d'expérimenter, de réfléchir, de s'autoréguler et d'intégrer leurs apprentissages. Ce genre de projet pourrait également être fait plus tôt dans la formation afin de permettre la construction d'un savoir accessible et durable.

2.5 Les difficultés liées à l'appropriation du modèle de Tardif (1999)

Cette étude n'avait pas pour objectif de valider le modèle de Tardif (1999). Toutefois, à la lumière de l'interprétation des résultats, quelques petites précisions s'imposent. La limite ou la beauté du modèle de Tardif (1999) est qu'il s'applique sur des connaissances construites dans une perspective d'être transférées. Dans les faits, il est rare de voir des enseignants et des enseignantes maîtriser cette façon de construire les apprentissages. Ce n'est pas une question de bon vouloir, mais plutôt de l'accès à l'information, de la compréhension du concept de transfert des connaissances et d'expérimentation de la méthode. Rappelons également que le concept même de transfert ne fait pas unanimité chez tous les auteurs.

Pour terminer, dans leur parcours scolaire, les étudiants et les étudiantes doivent être introduits à cette façon d'apprendre de manière continue, la comprendre et vouloir l'utiliser. Leur vécu démontre une toute autre façon d'apprendre. La possibilité de voir s'opérer un transfert est alors plus restreinte.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

L'interprétation des résultats doit être mise en perspective par l'identification de certaines limites. Le premier aspect concerne l'utilisation du journal de bord structuré comme outil de collecte de données. Celui-ci n'a pas permis de faire valoir l'ampleur du travail effectué par les étudiants et les étudiantes sur le terrain à cause du temps disponible. L'horaire déjà surchargé n'était pas propice pour remplir avec précision un journal de bord structuré à l'image des tâches effectuées. Au total, quarante-huit étudiantes et étudiants s'étaient engagés dans le processus de recherche en complétant le formulaire de consentement. En cours de route, cinq ont cessé de

compléter leur journal de bord structuré. Sur ce total, quatre d'entre eux ont évoqué le manque de temps comme justification et l'autre n'a pas justifié son abandon. Par ailleurs, certains sujets ont de la difficulté à articuler les connaissances auxquelles ils se réfèrent et à expliquer par écrit ce qu'ils ont fait. Par conséquent, il est possible que certaines informations aient pu échapper à l'analyse des données.

L'observation des étudiants et des étudiantes à un moment bien précis de leur formation rendait aussi plus difficile la possibilité de voir apparaître un transfert. Comme le souligne Tardif (1999), pour qu'un apprentissage puisse être transféré, il faut prévoir du temps et des périodes d'intégration. Il est possible que le moment choisi corresponde à une période d'apprentissage et que le transfert s'effectue simplement un peu plus tard. À cet effet, il aurait été intéressant de suivre les étudiants et les étudiantes sur une plus longue période, lors de leur stage final par exemple.

De plus, la recherche a été effectuée auprès d'une cohorte de finissants en Techniques d'intervention en loisir. Bien qu'assez représentative de la population étudiante en techniques humaine, cela constitue néanmoins une certaine limite à la généralisation des résultats. Il serait intéressant de pouvoir comparer les résultats avec ceux des étudiants et des étudiantes provenant des autres programmes de formation. Est-ce qu'il serait possible d'observer du transfert des connaissances dans les programmes attirant une clientèle différente?

CONCLUSION

La présente étude découle d'observations empiriques suggérant que les étudiants et les étudiantes n'ont pas le réflexe d'utiliser systématiquement les connaissances théoriques, que pourtant ils possèdent, lorsqu'ils sont confrontés à résoudre des problèmes en contextes pratiques. Certains semblent être rapidement déstabilisés par les obstacles rencontrés et ils abandonnent leur démarche pour répondre à la tâche cible. C'est le constat qui au départ a initié cette étude et qui est décrit dans le premier chapitre. Pourtant, le transfert des connaissances et des apprentissages est reconnu comme étant un enjeu majeur de toutes situations d'apprentissage par les enseignants et les enseignantes.

Placés dans une situation pédagogique favorable au transfert, est-ce que les étudiants et les étudiantes pourraient mobiliser leurs connaissances afin de répondre convenablement au mandat confié? L'objectif de ce projet de recherche était d'analyser comment se fait l'utilisation des connaissances et si un transfert des connaissances s'opère au laboratoire de *Recherche et développement d'activité de loisir*.

De plus, en se questionnant sur le transfert des connaissances, un autre constat s'est rapidement imposé. Qu'est-ce que le transfert des connaissances? Force est d'admettre l'absence d'un consensus auprès des auteurs sur sa définition et les conditions pour l'observer. Il a été nécessaire dans ce projet de recherche de faire le point sur ce concept et de déterminer les conditions pour l'observer. Les conditions retenues pour voir s'opérer un transfert sont celles proposées, entre autre, par Tardif (1999). Il définit le transfert par l'utilisation de connaissances acquises face à la présence d'un nouveau problème à résoudre pour lequel les étudiants et les étudiantes n'ont pas les solutions toutes faites. Ainsi, ils doivent mobiliser leurs connaissances antérieures apprises dans une tâche initiale pour répondre correctement à une tâche inédite. Ils doivent également être autonomes dans leur démarche et en tirer un

nouvel apprentissage. Le deuxième chapitre se termine par la présentation des sept étapes qui composent la dynamique du transfert des apprentissages, cadre théorique proposé par Tardif (1999).

En ce qui a trait aux choix méthodologiques, la recherche interprétative appuyée d'une approche qualitative descriptive a permis de guider la collecte et l'analyse des données recueillies à l'aide d'un journal de bord structuré et d'entrevues. Dans un premier temps, les quarante-huit sujets de l'étude ont complété un journal de bord en indiquant l'ensemble des connaissances utilisées pour résoudre le mandat qui leur a été confié. Ils ont également mentionné les apprentissages qu'ils en ont tirés. Suite à une analyse des données basé sur les sept étapes du modèle théorique de la dynamique du transfert des apprentissages de Tardif (1999), il a été possible d'identifier les étudiants qui avaient possiblement transférer certaines connaissances. Un pré-test avec deux étudiants et une entrevue avec huit sujets à permis de vérifier si un transfert s'était effectivement opéré toujours selon le cadre théorique proposé par Tardif (1999).

Les résultats de cette recherche n'ont pas permis d'en arriver à la conclusion que les étudiants avaient été en mesure de transférer leurs connaissances. Toutefois, ceux-ci démontrent plutôt par divers exemples que les étudiants ont effectué des applications et une meilleure intégration des connaissances, notamment par le fait qu'ils aient été amenés à contextualiser ou à recontextualiser leurs apprentissages. Au fond, le laboratoire de recherche et de développement d'une activité de loisir ne témoigne pas de situation de transfert, mais il peut être pris comme exemple d'un enseignement qui intègre des stratégies et des situations pour permettre à l'étudiant et l'étudiante d'être plus en mesure de transférer éventuellement ses connaissances. Il est une activité pédagogique hautement significative pour les étudiants et les étudiantes puisqu'ils peuvent enfin contextualiser ou recontextualiser plusieurs apprentissages. Placés dans un contexte d'apprentissage plus contrôlé, il y a fort à parier que les étudiants et les étudiantes n'auraient probablement jamais fait cette

intégration de leurs apprentissages. C'est un apport non négligeable pour les amener à plus d'autonomie comme professionnel, dans l'utilisation de leurs connaissances.

En ce qui concerne les étudiants et les étudiantes, l'étude permet de constater qu'ils n'ont pas appris à tenir compte de la tâche source pour analyser la tâche cible. Ils exécutent les consignes de l'enseignant pour avoir « une bonne note » en se basant sur leur vécu et sans vraiment faire des liens entre ce qu'ils ont vu sur les bancs d'école et la tâche cible. Face à un problème, ils se tournent rapidement vers une personne-ressource ou l'enseignant plutôt que d'évaluer et d'ajuster leurs démarches. Ils n'ont pas l'habitude de prendre des risques et ils tolèrent peu l'incertitude. Est-ce parce qu'ils n'ont pas appris les stratégies leur permettant de transférer ultérieurement leurs connaissances ou est-ce parce qu'ils ont des connaissances partielles ? L'hypothèse qui ressort suite aux entretiens avec les étudiants serait qu'ils n'ont pas appris les connaissances conditionnelles qui leur auraient permis de mieux ajuster leurs connaissances à la situation rencontrée. Cette hypothèse mériterait d'être validée lors d'une prochaine recherche.

Suite à cette expérimentation, il est possible aussi de se demander si le transfert des connaissances est l'unique enjeu de toute situation d'apprentissage? Est-ce qu'un étudiant ou une étudiante qui a intégré et qui applique correctement ses connaissances est pour autant passé à côté des objectifs de son programme de formation? La rareté du transfert et l'importance qu'on y accorde fait en sorte que les enseignants ont tendance à le rechercher ou à interpréter qu'il est présent alors que la recherche montre que les étudiants ne l'ont pas nécessairement effectué, mais ils ont malgré tout été en mesure de réaliser de façon pertinente les tâches auxquelles ils étaient confrontés.

Le concept de transfert est utilisé à toutes les sauces, aussitôt qu'un étudiant ou une étudiante démontre une réutilisation de ses connaissances de façon judicieuse. Plusieurs enseignants et enseignantes semblent avoir adopté le discours de la réforme,

sans toutefois bien interpréter le sens des enjeux et de pouvoir assurer leur application de façon soutenue dans leurs pratiques. Ils ne ciblent peut-être pas les connaissances qu'ils veulent voir transférer de manière explicite et ils ne construisent peut-être pas nécessairement leurs cours en fonction de cette finalité.

En ce sens, est-il réaliste de s'attendre à un transfert, en tenant compte du contexte scolaire qui favorise souvent le fractionnement des savoirs, des stratégies pédagogiques qui ne sont pas structurées pour permettre que le transfert soit visé tout au long du processus d'apprentissage et du peu de connaissances que les étudiants et les étudiantes semblent posséder sur leur propre stratégies d'apprentissage? Les étudiants et les étudiantes ne pourront transférer leurs connaissances qu'une fois qu'ils maîtriseront de façon approfondie leurs connaissances et qu'elles seront hautement significatives et contextualisées. Il est prouvé que les experts les transfèrent plus facilement que les débutants parce qu'elles sont beaucoup mieux intégrées et organisées (Tardif, 1999). Faudrait-il alors s'assurer plutôt de l'application ou encore de l'intégration des apprentissages pour un bon nombre de connaissances enseignées puisque ce sont des étapes préalables essentielles pour mener éventuellement au transfert? Il conviendrait aussi de mener des recherches pour vérifier ces aspects.

Les conclusions de cette recherche ne visent pas à remettre en cause le concept de transfert des connaissances mais plutôt, sa recherche absolue dans un contexte d'acquisition des connaissances. Le transfert des connaissances demande du temps alors que le contexte scolaire et social dans lequel nous évoluons n'est pas toujours favorable à cette exigence. Il est souvent bien vu d'aborder une grande quantité d'informations dans les cours et pour ce faire, les enseignants et les enseignantes laissent peu de temps aux étudiants pour qu'ils explorent, réfléchissent, échangent et utilisent ces nouvelles connaissances. Les enseignants et les

enseignantes craignent d'enlever du contenu théorique à leur cours de peur de pénaliser les étudiants et les étudiantes face aux exigences toujours plus grandes du marché du travail. Et si on prenait initialement le temps d'apprendre à mieux apprendre? Si on ciblait mieux les connaissances essentielles que l'on veut voir transférer? Serait-il possible de s'attendre à voir des étudiants et des étudiantes mieux préparé au marché du travail ? Cette piste aurait avantage à être explorée dans de nouveaux projet de recherche.

Pour d'autres chercheurs qui s'intéressent au transfert des connaissances et des apprentissages, les pistes d'intervention sont nombreuses. Il ne faut pas sous-estimer toute la complexité d'enseigner en utilisant les étapes du modèle de Tardif (1999). Tout un travail reste à faire pour la mise en place d'une culture propice au transfert et les données obtenues dans la présente recherche laissent penser que le point d'ancrage doit être le renforcement de la contextualisation et de la recontextualisation comme étapes préalables afin que les étudiants soient en mesure de faire appel à des connaissances qui ne sont pas trop dépendantes de contextes limités, voire complètement décontextualisées, sans liens avec des situations réelles. Une étude dressant un portrait de l'appropriation par les enseignants et les enseignantes d'une méthode d'enseignement axée sur le transfert pourrait expliquer la difficulté à observer chez les étudiants et les étudiantes un transfert de leurs apprentissages.

De plus, il aurait été intéressant de poursuivre l'étude avec ce groupe d'étudiants et d'étudiantes pendant leur stage final. L'étude a révélé que les connaissances apprises initialement dans le programme étaient décontextualisées et que le laboratoire avait été, pour certains étudiants et étudiantes, une situation de contextualisation et de recontextualisation. L'observation de transfert des connaissances en stage final aurait permis de conclure que les étudiants et les étudiantes étaient encore en situation d'apprentissage au laboratoire de *Recherche et*

développement d'activité de loisir et non dans une situation d'évaluation du transfert des connaissances.

Pour conclure, la présente étude présente de nombreux apports tant au plan des résultats que des outils. En effet, tel que présenté dans la problématique, bien peu de recherche observent le transfert. Cette étude a le mérite de fournir des pistes de réponse pour expliquer le peu de transfert observé et des solutions pour le voir s'opérer. Aussi, au plan méthodologique, il fournit de nouveaux outils, quoi qu'imparfaits, pour d'éventuelles recherches.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 5(4), 11-15
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barth, B.-M., (2004). Le transfert des connaissances : Quels présupposés? Quelles implications pédagogiques?, *In* Presseau, A. et Frenay M. (dir.). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*. (p.269-283). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université: Application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke
- Bizier, N. (1998). L'intégration des apprentissages dans les programmes d'étude. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 21-23.
- Blais, C. (2005). *Analyse des impacts de l'utilisation d'un « processus de réflexion sur la pratique » sur l'intégration et le transfert des apprentissages dans deux contextes de supervision : supervision pédagogique et supervision de stage*, Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(2), 235-266. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/502010ar>>.
- Brouillette, N. et Presseau, A. (2004). Expérimentation en contexte scolaire d'un modèle axé sur le transfert des apprentissages. *In* Presseau, A. et Frenay M. (dir.). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*. (p.161-213). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- DeLongis, A., Hemphill, K.J. et Lehman, D.R. (1992). A structured diary methodology for the study of daily events. *In* F.B. Bryant et al. (dir.), *Methodological Issues in Applied Social Psychology*. (p.83-109). New-York : Plenum Press.

Département de Techniques d'intervention en loisir. (1999). *Profil de sortie des étudiants du programme de Techniques d'intervention en loisir 391.AO*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.

Département de Techniques d'intervention en loisir. (2008a). *Bilan d'implantation Techniques d'intervention en loisir 391.AO*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.

Département de Techniques d'intervention en loisir. (2008b). *Plan cadre du cours Recherche et développement d'activités de loisir*. Montréal : Direction des études, Cégep du Vieux Montréal

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Devost, D. (2008). *Carte conceptuelle du plein air*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal

Direction des études (2008). *Tableau de bord des programmes d'études 2007-2008*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.

Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme*. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41.

Douville, D. (2005). *Analyse du problème de transfert des connaissances dans l'apprentissage des logiciels dédiés en milieu collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Frenay, M. et Presseau, A. (2004). Le transfert des apprentissages : renforcer la pluralité et la complémentarité des approches théoriques et des pratiques pédagogiques. In Presseau, A. et Frenay M. (dir.). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*. (p. 309-315). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Haskell, R.E. (2001). *Transfer of learning : Cognition, Instruction, and Reasoning*. San Diego : Academic Press.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Les Éditions du CRP.

Lauzon, F. (1998). *L'intégration et le transfert des apprentissages : un défi majeur pour les enseignants et les enseignantes*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Lavoie, G. (2007). *Élaboration d'une activité pour soutenir le développement des connaissances déclaratives et procédurales en soins infirmiers au collégial*, Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. 2e édition. Montréal : Guérin, Éditeur limité.

Morissette, R. (2005). *Des pratiques pédagogiques à développer dans le cadre de la logique de compétences : pour un transfert vertical*, Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport.

Pallascio, R., Samson, G., Toussaint, R. (2004). *Instruments de collecte et outils d'analyse qualitatifs : un défi pour évaluer la capacité à transférer*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes/24Samsonetal.pdf>. Consulté le 9 août 2010.

Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-17

Pôle de l'Est. (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Rimouski : Édition Cégep de Rimouski.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : Guide à l'intention des nouveaux professeurs et des chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechniques.

Presseau, A. (1998). *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : Le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèses de doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.

Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (3), 515-544.

Presseau, A. et Martineau, S. (2004). Les savoirs professionnels et les pratiques pédagogiques axées sur le transfert des apprentissages : mise en discours et expériences d'enseignants qui interviennent auprès de jeunes en difficultés. In Presseau, A. et Frenay M. (dir.). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*. (p.215-239). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Presseau, A., Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!*, Montréal : Association de pédagogie collégiale.

Sauvé, P. (2001). De l'enseignement à l'apprentissage. *Virage Express*, 3(6), 1-2.

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée In B. Gauthier (dir.), *Recherche en science sociales : de la problématique à la collecte des données*. (p. 293-316). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. et Ouellet, Y. (1995). Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 57-88.

Tardif, J. (2001). Qu'est-ce qu'un paradigme. *Virage Express*, 3(6), 1-2

ANNEXE A
COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES AU LOISIR

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES AU LOISIR

- 01AD Analyser la fonction de travail.
- 01AE Analyser les caractéristiques de la clientèle et ses besoins en matière de loisir.
- 01AF Percevoir des indices signifiants au regard de l'intervention en loisir.
- 01AG Assurer la gestion des risques pour la santé et la sécurité.
- 01AH Organiser des activités de loisir.
- 01AJ Exploiter sa créativité dans un contexte d'intervention professionnelle.
- 01AK Interagir en milieu de travail.
- 01AL Animer des activités de loisir.
- 01AM Animer la réunion d'une équipe de travail.
- 01AN Créer et adapter des outils de gestion du travail.
- 01AP Assurer la gestion des ressources matérielles.
- 01AQ Assurer la gestion du budget des activités de loisir.
- 01AR Encadrer des ressources humaines.
- 01AS Analyser les tendances du loisir à la lumière d'éléments contextuels.
- 01AT Mettre sur pied des activités de loisir.**
- 01AU Établir la programmation des activités de loisir.
- 01AV Promouvoir les services liés au loisir.
- 01AW Recruter des ressources humaines.
- 01AX Exécuter une activité d'autofinancement.
- 01AY Encadrer la réalisation d'un projet d'activités de loisir.
- 01AZ Intervenir en matière de loisir auprès de la clientèle.

Source : Département de Techniques d'intervention en loisir. (2008a). *Bilan d'implantation Techniques d'intervention en loisir 391.AO*, Montréal : Cégep du Vieux Montréal.

ANNEXE B
PROFIL DE SORTIE DES ÉTUDIANTS

PROFIL DE SORTIE DES ÉTUDIANTS DU PROGRAMME DE TECHNIQUES D'INTERVENTION EN LOISIR (HIVER 2000)

1 PROGRAMME DE TECHNIQUES D'INTERVENTION EN LOISIR

Le programme de techniques d'intervention en loisir (TIL) du cégep du Vieux Montréal vise à former des professionnels habiles à intervenir en animation et en gestion de loisir, dans des milieux diversifiés, et ce en collaboration avec d'autres professionnels ou des bénévoles.

2 ÉNONCÉ DES GRANDES COMPÉTENCES

Au terme du programme, l'étudiant sera capable de :

- | | |
|--|---|
| <p>1. Connaître et analyser les facteurs qui influencent l'intervention en loisir</p> <ul style="list-style-type: none"> — la clientèle — le milieu — les tendances socio-économiques et socio-démographiques — le technicien en loisir | <p>3. Animer des groupes et des activités de loisir</p> <ul style="list-style-type: none"> — animation des participants — réunions de groupes et de travail |
| <p>2. Organiser des événements et des activités de loisir</p> | <p>4. Gérer des programmes de loisir</p> <ul style="list-style-type: none"> — ressources humaines — ressources financières — ressources matérielles — informations et communications |

3 DESCRIPTION DES APPRENTISSAGES ESSENTIELS REQUIS

3.1 VALEURS, CONCEPTIONS, ATTITUDES

Le programme de TIL favorise le développement des attitudes et comportements socio-affectifs suivants : la rigueur, l'ouverture d'esprit, le sens des responsabilités, le sens de l'éthique, la créativité, la polyvalence, le sens de l'organisation, une grande capacité d'adaptation, le leadership et la capacité de travailler en équipe. (*Voir : Référentiel du programme*)

3.2 HABILITÉS INTELLECTUELLES

Les techniciens en loisir sont amenés à utiliser un processus d'intervention qui fait appel à leur habileté à observer, à proposer, à planifier, à organiser, à réaliser et à évaluer une intervention en loisir. (*Voir : Processus d'intervention en loisir et Référentiel du programme*)

3.3 DOMAINES DE CONNAISSANCES

La formation en techniques d'intervention en loisir au cégep du Vieux Montréal se veut polyvalente. Nous ne visons pas à spécialiser nos étudiants pour intervenir auprès d'une clientèle en particulier, mais à les outiller pour intervenir de façon professionnelle dans une très grande variété de situations et auprès des différentes clientèles qui composent les milieux de travail en loisir où ils sont appelés à œuvrer.

4 IDENTIFICATION DES CHAMPS D'ACTIVITÉS, DES MILIEUX D'INTERVENTION, DES SITUATIONS TYPIQUES

Les techniciens en loisir voient à combler des besoins et à répondre aux intérêts d'une clientèle par l'organisation d'événements et par l'animation d'activités de loisir (activités récréatives, artistiques, culturelles, sociales, sportives, récréo-touristiques, communautaires ou de plein air).

Les milieux d'intervention sont, entre autres, des organismes de loisir, des institutions scolaires, des maisons de jeunes, des établissements de soins de santé, des centres communautaires, des bases de plein air, des centres sportifs, des municipalités, des entreprises privées dans le domaine du loisir ou des centres récréo-touristiques.

Afin de viser la qualité de l'intervention, nos étudiants sont amenés à utiliser un processus d'intervention qui les oblige à faire une analyse rigoureuse et à utiliser une méthode qui tient compte à la base :

- des caractéristiques de la clientèle visée (psychologiques, socio-économiques, culturelles, etc.);
- des besoins de la clientèle visée;
- des services offerts par les autres intervenants;
- de la dynamique sociale du milieu;
- des ressources humaines, matérielles et financières mises à leur disposition.

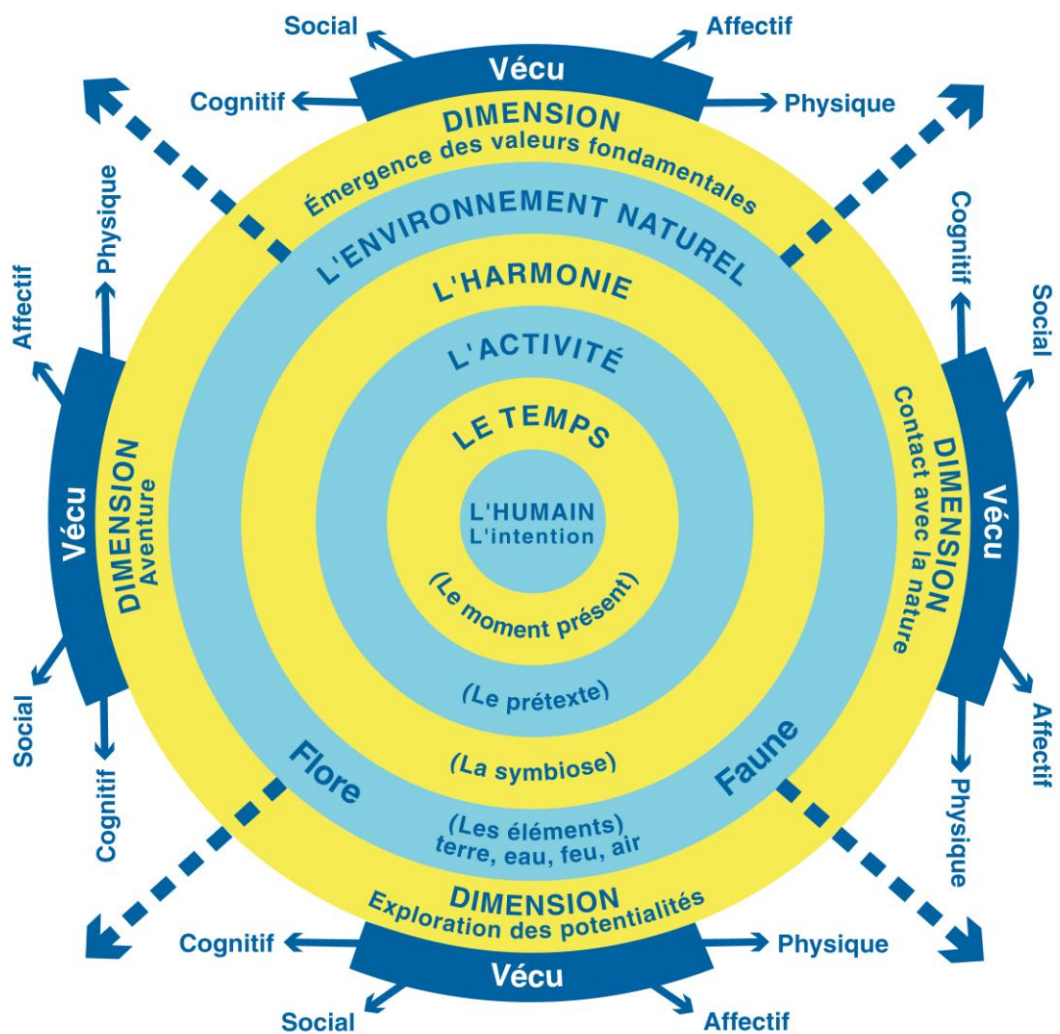
Les enseignants du programme de techniques d'intervention en loisir portent également un intérêt tout particulier à la qualité des communications orales et écrites ainsi qu'à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information.

ANNEXE C
CARTE CONCEPTUELLE DU PLEIN AIR

CARTE CONCEPTUELLE DU PLEIN AIR

LA CARTE CONCEPTUELLE

L'activité de plein air



ANNEXE D
CONNAISSANCES UTILISÉES AU LABORATOIRE

RÉSUMÉ DES CONNAISSANCES UTILISÉES AU LABORATOIRE

| Connaissances requises | Contexte d'acquisition | Année d'acquisition | Contextes de réinvestissement |
|---|--|---------------------|---|
| Connaissances du problème à résoudre | Lors de la présentation du laboratoire cours R&D | A-2009 | Laboratoire |
| Connaissances sur la fonction du TIL | Professionnel en loisir | A-2007 | Stage A-28 Stage A-33 Événement |
| Connaissances sur le processus de gestion et d'animation d'une activité de loisir | Professionnel en loisir | A-2007 | Stage A-28 Stage A-33 Création d'outils de gestion Événement |
| Connaissances sur les principes de la communication | Communication | A-2007 | Aucun contexte particulier. Chaque étudiant est libre de réinvestir ou pas ses connaissances. |
| Connaissances sur le processus créateur | Innovation et créativité | A-2007 | Aucun contexte particulier. Chaque étudiant est libre de réinvestir ou pas ses connaissances. |
| Connaissances sur la gestion de risque et l'intervention en situation d'urgence | Intervention en situation (A-2007) d'urgence et gestion du risque (H-2008) | A-2007 et H-2008 | Stage A-28 Stage A-33 Événement |
| Connaissances sur le fonctionnement d'une équipe de travail | Animation de groupe de travail | A-2008 | Stage A-33 Événement |
| Connaissances sur la résolution de problèmes et la prise de décision | Animation de groupe de travail | A-2008 | Aucun contexte particulier. Chaque étudiant est libre de réinvestir ou pas ses connaissances. |
| Connaissances sur la résolution de conflits | Animation de groupe de travail | A-2008 | Aucun contexte particulier. Chaque étudiant est libre de réinvestir ou pas ses connaissances. |
| Connaissances sur le cadre théorique de plein air | Recherche et développement | A-2009 | Au laboratoire |

Thibault, S. (2010). *Analyse du transfert des connaissances au laboratoire de Recherche et de développement d'activités de loisir en Techniques d'intervention en loisir*, Essai de maîtrise

ANNEXE E
MODÈLE DU JOURNAL DE BORD STRUCTURÉ

MODÈLE DU JOURNAL DE BORD STRUCTURÉ

| | <p>Quelles tâches ou démarches avez-vous effectuées aujourd'hui? Inscrivez chronologiquement une tâche ou démarche par colonne.</p> | <p>À quelles connaissances avez-vous fait appel pour effectuer les tâches ou les démarches?</p> | <p>Dans quel contexte avez-vous acquis ces connaissances? (cours, expériences, autres)</p> | <p>En effectuant ces tâches ou ces démarches, avez-vous eu l'impression d'inventer ou de faire quelque chose de nouveau? Si oui, décrivez en quoi?</p> |
|--|---|---|--|--|
| | | | | |
| | | | | |

ANNEXE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Observation du transfert des connaissances dans le cadre du laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir

Je consens à participer à la présente recherche visant à observer et à comprendre le réinvestissement des connaissances fait par les étudiants et les étudiantes lorsqu'ils font face à de nouvelles situations semblables à celles rencontrées en milieu de travail.

Je comprends que des données seront recueillies à l'aide d'un journal de bord structuré. Celui-ci m'a été présenté, décrit et remis et j'accepte de le remplir pendant la durée du *laboratoire de Recherche et développement d'activités de loisir* et de le remettre à la chercheuse selon les modalités qu'elle m'a expliquées.

Je comprends également qu'à la demande de la chercheuse, une entrevue individuelle pourra être nécessaire après la tenue du laboratoire pour valider certaines informations recueillies dans mon journal de bord structuré. L'objectif de cette entrevue sera de préciser la manière dont j'ai fait appel à mes connaissances antérieures et à décrire comment j'ai adapté ces connaissances pour remplir le mandat qui m'a été confié.

J'ai la certitude que les données recueillies dans mon journal de bord structuré ainsi qu'à l'entrevue, s'il y a lieu, resteront confidentielles et qu'elles ne seront pas utilisées à d'autres fins et que mon identité sera protégée sous le couvert de l'anonymat. Ces informations serviront aux fins d'analyse et elles seront ensuite détruites.

Malgré mon consentement de participer à la recherche, j'aurai toujours la liberté de pouvoir me retirer à n'importe quel moment, en informant la chercheuse de ma décision, sans toutefois devoir fournir de justification particulière.

Nom (en caractères d'imprimerie)

Signature

Date

Code permanent

Si vous avez des interrogations ou si vous désirez plus d'informations, communiquez avec moi sans hésitation.

Responsable de la recherche :

Sophie Thibault

Étudiante à la maîtrise en éducation

Université de Sherbrooke

(514) 982-3437 poste 7383

sophiethibault@cvm.qc.ca

ANNEXE G

MODÈLE D'ANALYSE D'UN JOURNAL DE BORD STRUCTURÉ

MODÈLE D'ANALYSE D'UN JOURNAL DE BORD STRUCTURÉ

| Nom de l'étudiant | Code | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Analyse/commentaires |
|-------------------|-----------|--|--|---|--|---|
| E01 | E01.01.08 | Réunion en équipe avec notre personne-ressource | À la méthode de réunion pour mieux avancer dans notre démarche | Dans le cours d'animation de groupe de travail avec Diane Chagnon | Nous n'avons pas inventé quelque chose de nouveau mais avons utilisé des connaissances acquises pour mieux avancer dans notre travail. | Il n'y a rien à transférer |
| | E01.02.08 | Recherche de l'intention de l'activité | Processus d'élaboration d'activité | Le cours de professionnel en loisir | Nous n'inventons rien mais l'utilisons pour tenter d'inventer une activité nouvelle | Absence de transfert |
| | E01.03.08 | Observation du site et vérifier si l'activité est réalisable dans le temps | L'expérience acquise lors d'événement d'envergure | Événement d'envergure | Non, grâce à cela nous avons évalué et vu que notre activité est réalisable | Il n'y a rien à transférer |
| | E01.04.08 | Rencontre avec notre personne-ressource et échange de personne-ressource pendant 1 heure | Carte conceptuelle de l'activité de loisir de plein air | Le cours de recherche et développement | Oui, nous avons passé les strates de la carte conceptuelle pour trouver notre intention et réinventer notre activité | Il n'y a rien à transférer |
| | E01.05.08 | Tentative d'essai de notre activité | Se mettre dans la peau de la clientèle | En stage | Oui, en essayant notre activité nous en sommes venus à un consensus que nous devons réinventer certains points de notre intervention. | Pour bien réussir la tâche cible, ils doivent modifier certains éléments. Étape 4 et 5 du modèle de Tardif (1999) |

| | | | | | | |
|--|-----------|-----------------------------------|---|---|--|---|
| | E01.06.08 | Retour après la première activité | Ouverture d'esprit | En stage | Non, nous n'avons pas inventé quelque chose de nouveau mais nous avons accepté de s'ouvrir à de nouvelles avenues | Il n'y a rien à transférer |
| | E01.07.08 | Retour après la deuxième activité | Analyse de notre stratégie d'animation | Dans le cours d'animation avec Yves Gaumont | Nous avons réinventé notre stratégie d'animation pour optimiser l'expérience des participants | Une rencontre s'impose Réinventer la stratégie pourrait correspondre aux étapes 1 à 7 du modèle de Tardif (1999) |
| | E01.08.08 | Retour après la dernière activité | Évaluation processus d'élaboration d'activité | Innovation et création avec Yves Gaumont | Nous n'avons pas réinventé le processus mais nous avons trouvé grâce à lui, de nouvelles avenues à l'activité | Comment le processus a été adapté? |

ANNEXE H
CANEVAS D'ENTREVUE

CANEVAS D'ENTREVUE

Bonjour _____

Tout d'abord, je te remercie de m'accorder ce temps précieux dans ton horaire. Je l'apprécie beaucoup!

Tout ce que nous échangerons aujourd'hui restera totalement et strictement entre nous. Je m'engage formellement à respecter la confidentialité et l'anonymat de tes réponses.

Si j'utilise les informations que tu me donnes, je le ferai de telle sorte que j'assurerai ton anonymat.

Je te rappelle également que cet entretien n'est pas une évaluation de ton travail, de ta performance ou de tes capacités d'apprentissage mais plutôt un recueil de ton vécu. Il est donc indispensable que les réponses que tu me transmets reflètent fidèlement la perception que tu as de ton vécu et de ton expérience personnelle afin d'assurer la validité des résultats de ma recherche. J'ai donc besoin de ta collaboration pour que tes propos expriment en toute franchise ce que tu as perçu.

Aussi, avec ta permission, je vais enregistrer sur cassette tes propos afin de pouvoir me consacrer totalement à l'écoute de tes réponses, plutôt qu'au souci de prendre de bonnes notes. Cette méthode facilitera la transcription et permettra de respecter exactement ce que tu as dit car mes notes ou ma mémoire ne suffisent pas.

Les questions que je vais te poser me serviront à comprendre comment ça fonctionne dans la tête des étudiants quand ils essaient de se rappeler des connaissances acquises

ou quand ils doivent utiliser certaines de leurs connaissances dans des situations diverses.

Je vais maintenant te poser quelques questions sur ce que tu as écrit dans ton journal de bord structuré. Sois bien à l'aise de me demander de répéter si la question n'est pas claire. Notre entretien devrait durer une trentaine de minutes. Tu es entièrement libre de refuser de répondre à certaines questions si tel est ton souhait. Tu es également libre de te retirer à tout moment sans avoir à te justifier. Si tu as des questions, n'hésites pas à me les poser.

Lorsque j'ai lu ton journal de bord structuré, tu as mentionné à certains endroits que tu avais fait quelque chose de nouveau dans ton laboratoire de plein air. Est-il possible de revenir avec toi sur ce que tu as noté juste ici : _____?

Montrer la séquence à l'étudiant

1. Est-ce qu'il est possible pour toi de me décrire sommairement cette connaissance?
2. Peux-tu me raconter le contexte dans lequel tu étais et ce qui a fait que tu as écrit cela?
3. Pourrais-tu m'expliquer ce qui a fait que tu as pu te souvenir de cette connaissance? Est-ce que c'est en raison de quelque chose que le professeur a dit ou bien c'est parce que tu l'avais étudiée ou indique-moi tout autre facteur qui a fait en sorte que tu as retenu cette connaissance pour qu'elle te revienne au moment où tu en as eu besoin?
4. Est-ce que tu as utilisé cette connaissance exactement comme elle t'est venue, ou bien tu as dû l'adapter un peu pour pouvoir l'utiliser dans le nouveau contexte que tu as rencontré?

5. Est-ce que l'écriture du journal de bord structuré t'a influencé dans le rappel de certaines connaissances auxquelles tu n'aurais pas pensé si tu n'avais pas eu à le compléter? Si oui, lesquelles?

6. Est-ce que le laboratoire offert dans le cadre du cours Recherche et développement est un bon moyen pour consolider les connaissances acquises antérieurement dans les autres cours? Peux-tu élaborer ta pensée?

7. Est-ce que tu as appris quelque chose au laboratoire? Quoi?

ANNEXE I
MODÈLE D'ANALYSE DES ENTREVUES

MODÈLE D'ANALYSE DES ENTREVUES

Étudiant E01

| Code | Connaissances utilisées | Contexte d'utilisation de la connaissance | Provenance de la connaissance | Indice de transfert (verbatim) | Analyse de l'étape de la dynamique du transfert de Tardif |
|--|---|--|-------------------------------|--|--|
| E01.E01.16 E01.E11.16 E01.E12.16 E01.E13.16 E01.E14.16 | Stratégie d'animation (expérience optimale) | Tout au long du processus d'élaboration de l'activité. | Non mentionnée | <p>«C'est à la troisième activité qu'on a réussi à englober. Après notre première activité on a analysé plus rapidement et c'est après notre deuxième activité qu'on a vraiment analysé, on s'est assis et on a analysé ou il y avait un problème et qu'on en est venu à modifier notre stratégie d'animation.» (E01.E04.16)</p> <p>«Si on avait appliqué plus structuré, ça ne serait peut-être pas arrivé parce qu'on aurait tout de suite pris une stratégie d'animation qui aurait fait que l'activité se serait passée autrement.» (E01.E11.16)</p> | <p>Il y a deux connaissances distinctes reliées à tort soit l'expérience optimale vue dans mon cours et la stratégie d'animation. Il y a donc possibilité de transfert négatif. Il reste toutefois vague sur l'expérience optimale. Voulait-il simplement me plaire et ajouter ce mot à la phrase?</p> <p>Quant à la stratégie d'animation, je peux dire qu'après trois essais, il a intégré certaines connaissances. Il est passé à travers les 7 étapes de la dynamique, mais il était en situation d'apprentissage. Souhaitons qu'une</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>Avez-vous été confronté à un manque de connaissance? «oui dans la 2 e activité, on s'était défini des rôles et on s'était fait dire de ne pas déroger, fallait s'adapter au fur et à mesure et les personnes qui étaient supposées s'adapter ont figées et n'ont pas été capables de résoudre le problème au moment où il est arrivé. À la fin de la 2^e activité, on a frappé un mur parce qu'on pensait vraiment avoir adapté notre activité de façon à ce que ça fonctionne et on pensait s'être distribué les tâches de façon à ce qu'il n'y arrive pas de choses comme celles-là pis non, ça a même créé un froid au niveau de l'équipe.» (E01.E12.16)</p> <p>«À ce moment-là, on a frappé un mur pis on s'est retourné vers notre</p> | <p>prochaine fois, il transfère. Il n'était pas face à une situation nouvelle et jamais rencontrée pour laquelle il était sans ressource. La première activité n'a pas été réussie.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>personne-ressource et on n'était pas prêts à ça. Pourtant, si on s'était reculé, on aurait pu le voir. Sur le terrain, au moment où s'est arrivé, on ne savait pas quoi faire.» (E01.E13.16)</p> <p>«Personne ne nous avait mis en garde pour nous dire que ça se peut que votre groupe soit dysfonctionnel complètement et qu'il y en a que ça se peut qu'ils veulent rien savoir pantoute de ce que vous allez faire. Faque nos bras ont comme tombés. À ce moment-là, est-ce que c'est un manque de Dominique de nous avoir avertis ou que c'est nous qui aurait dû allumer car c'est une réalité du loisir tout simplement. C'est pas parce que tu es dans un cadre idéal que ça n'arrivera pas. Le meilleur participant peut sauter un</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|------------------------------|----------------|---|---|
| | | | | moment donné faque ce n'est pas un manque de formation, je pense que ça vient plus de nous que de la Techniques.» (E01.E14.16) | |
| E01.E06.16 E01.E09.16 E01.E10.16 | Processus (observer la clientèle, planifier, organiser, évaluer) | Suite à la première activité | Tous les cours | «La première activité a été décisive parce qu'on a vu le mur auquel on s'est frappé. On a vu toutes les choses majeures qui ne fonctionnaient pas. On a pris l'activité et c'est vraiment là qu'on a pris le processus. Le fait de foncer dans le mur a fait en sorte qu'on s'est assis et que le processus est venu naturellement. De nous même, on a fait ok notre clientèle c'est quoi, là on a observé notre clientèle, là on a planifié plus, on a organisé plus, ok qu'est-ce qui nous manque, qu'est-ce qu'on a de besoin et qu'on n'a pas. On est parti à l'envers. On a fait l'évaluation et ensuite on est reparti, on a fait | Après avoir réalisé une première activité, retour à la case départ. Encore une fois, ils sont passés à travers le modèle de la dynamique pour intégrer leurs apprentissages. Ils ont appliqué le processus et intégrer certaines connaissances. |

| | | | | | |
|--------------------------|---------------|--|------------------------|---|--|
| | | | | l'observation. De toute manière, on l'a appris, c'est cyclique. Mais à partir de là, c'est venu naturellement.» (E01.E09.16) | |
| E01.E07.16 E01.E08.16 | Communication | Suite aux problèmes survenus lors de la première activité. | Cours de Luce et Diane | «On est passé à travers la communication avec Luce et Diane en essayant de voir ce qu'on avait vu dans leur cours pour déterminer de quelle façon on pourrait interagir avec le groupe pour que notre information passe sans que ça ait l'air d'un cadre théorique et que ça ait l'air le plus possible d'une activité. On a même fait les activités de Luce pour se calmer avant notre activité.» (E01.E07.16) Pis eh le cours à Diane ça a été beaucoup la communication entre nous dans les réunions d'équipe de travail. Au début c'était pêle-mêle et ensuite on s'est fait un mini ordre du jour pour se dire qu'est-ce | 4) Mise en correspondance des éléments de la t.c et de la t.s. et application telle quelle avec adaptation des données superficielles. |

| | | | | | |
|------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------|---|---|
| | | | | qu'il faut qu'on fasse pour réussir à bien faire passer les choses entre nous et pas parler tout le monde en même temps, trouver un animateur de réunion qui va si on veut diriger la réunion et après on s'est divisé les tâches comme on avait appris dans ce cours là. On début on voulait toute mais ça marche pas quand tout le monde veut tout faire en même temps. On a eu un problème de communication, c'est le gros problème qui est ressorti. (E01.E08.16) | |
| E01.E14.16 | Composer avec une clientèle difficile | Pour gérer un participant difficile | Non spécifié | «personne ne nous avait mis en garde pour nous dire que ça se peut que votre groupe soit dysfonctionnel complètement et qu'il y en a que ça se peut qu'ils veulent rien savoir pantoute de ce que vous allez faire. Faque nos bras ont comme tombés. À ce | Se dit outillé pour le faire mais sur le coup, n'a pas été capable de franchir l'étape 3 : accessibilité aux connaissances en mémoire à long terme. |

| | | | | | |
|------------|---------------|---|---|--|--|
| | | | | <p>moment là, est-ce que c'est un manque de Dominique de nous avoir averti que ou que c'est nous qui aurait du allumer car c'est une réalité du loisir tout simplement. C'est pas parce que tu es dans un cadre idéal que ça n'arrivera pas. Le meilleur participant peut sauter un moment donné faque ce n'est pas un manque de formation, je pense que ça vient plus de nous que de la Techniques.» (E01.E14.16)</p> | |
| E01.E16.16 | Les objectifs | Ils ont défini les objectifs de leur activité et les ont recommencés plusieurs fois | Non mentionnée mais vue dans plusieurs cours, stages et Recherche et développement. | <p>«Ce que j'ai appris ... ce qui me revient en tête c'est objectif, pourquoi pis adaptation et évaluation parce que sans l'évaluation, on ne se serait pas adapté et on n'aurait pas regardé le pourquoi et on n'aurait pas changé nos objectifs. Au moment de la première évaluation, c'est le moment ou tout ce qui est</p> | <p>Je peux dire qu'il a réussi à intégrer cette connaissance en passant tout leur séjour sur la question et en étant appuyé par la personne-ressource et Dominique. Absence de transfert car n'a pas été fait de façon autonome et je ne pourrais dire s'il se répétera à nouveau ou s'il est contextualisé. Il est passé par toutes les</p> |

| | | | | | |
|---------------------|--|--|--|--|-----------------------------|
| | | | | cadre théorique est ressorti. Le plus grand apprentissage que j'ai fait finalement, c'est de prendre le temps de m'arrêter et d'évaluer la globalité de la chose et d'essayer de faire ressortir ce qui fonctionne le mieux et le moins bien et d'ajuster en fonction.» (E01.E16.16) | étapes du modèle de Tardif. |
| Démarche utilisée : | Ils se sont lancés pour trouver une activité. Comme il y avait beaucoup de redondance dans la programmation générale des étudiants, ils ont changé leur activité. Après avoir «frappé un mur» suite à leur première activité, ils se sont tournés vers leur personne-ressource, sont revenus sur leurs notions théoriques «c'est venu naturellement» (en parlant des notions théoriques) et ils ont fait appel à Dominique. Ils ont fait le processus à l'envers : suite à l'évaluation, ils ont observé la clientèle, proposer selon les besoins de la clientèle, planifier ... Dans l'élaboration de leur programmation, ils ont eu besoin de l'aide de la personne-ressource et de Dominique. | | | | |
| Citations | «Le plus grand apprentissage que j'ai fait finalement, c'est de prendre le temps de m'arrêter et d'évaluer la globalité de la chose et d'essayer de faire ressortir ce qui fonctionne le mieux et le moins bien et d'ajuster en fonction. Pis d'être capable d'avouer que j'ai commis une erreur.» E01.E16.16 | | | | |