

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL
CHEZ L'ÉTUDIANT ET L'ÉTUDIANTE DE
TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

PAR

BRIGITTE GAGNON

DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION

PROJET DE RECHERCHE PRÉSENTÉ DANS LE CADRE DU
PROGRAMME DE MAITRISE EN ÉDUCATION DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

SEPTEMBRE 1990





BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier – Le problème de recherche.....	4
1.1 Introduction.....	5
1.2 La formation collégiale en général.....	6
1.3 Le programme de T.E.S.	9
1.4 L'historique du programme de T.E.S.....	11
1.5 Le cours "Développement de l'expression et de la créativité".....	14
1.6 Le vécu professionnel de la chercheure.....	15
1.7 La question de recherche.....	16
1.8 Les questions spécifiques.....	17
Chapitre II – Le cadre théorique.....	19
2.1 Introduction.....	20
2.2 A la recherche d'une approche pédagogique.....	21
2.3. Les grands principes de la pédagogie ouverte.....	22
2.4 La créativité et la pédagogie ouverte.....	25
2.5 La créativité.....	26
2.6 La croissance personnelle.....	29
2.7 Le modèle intégré de dynamique de la vie et la formation fondamentale	30

2.8 L'approche pédagogique retenue : la pédagogie du contrat.	32
2.9 Les principes fondamentaux de l'évaluation	34
2.19 Conclusion.....	37
 Chapitre III - La méthodologie.....	 39
3.1 Introduction.....	40
3.2 Les postulats de la recherche.....	40
3.3 L'objet de la recherche.....	41
3.4 Les objectifs spécifiques de la recherche	42
3.5 L'approche méthodologique	42
3.6 Les étapes de la recherche.....	44
3.7 Les données de la recherche.....	48
3.8 L'instrumentation	48
3.8.1 Les outils pour soutenir l'étudiant dans sa démarche.....	49
3.8.2 Les instruments d'évaluation de l'approche pédagogique	50
3.9 Le rôles de la chercheure et des participants	52
3.9.1 Le rôle des étudiants.....	52
3.9.2 Le rôle de la chercheure dans son enseignement.....	54
3.9.3 Le rôle de la chercheure dans la présente recherche.....	56
3.10 Les limites de la recherche.....	57
3.11 Conclusion.....	58

Chapitre IV – La réalisation du projet.....	59
4.1 Introduction.....	60
4.2 La préparation du projet.....	60
4.2.1 La connaissance de l'idéologie pédagogique	61
4.2.2 La clarification des croyances pédagogiques	64
4.2.3 L'étude des modifications de l'environnement.....	66
4.2.3.1 Les modes de regroupement des étudiants....	66
4.2.3.2 La gestion de la classe.....	67
4.2.3.3 La nature des activités.....	67
4.2.3.4 L'organisation du matériel didactique.....	68
4.2.3.5 L'aménagement physique.....	69
4.2.4 La période de réalisation de l'étape préparatoire.....	71
4.3 La formulation du projet.....	72
4.3.1 L'analyse du programme-cadre.....	73
4.3.2 Les huit dimensions de l'activité.....	75
4.3.3 La formulation permanente des objectifs du plan d'études.....	80
4.3.4 L'élaboration du document d'accompagnement du cours.....	81
4.3.5 La période de réalisation de l'étape.....	83
4.4 La négociation du projet.....	84
4.4.1 La présentation du projet à la direction du secteur de l'enseignement et aux professeurs du département	85
4.4.2 La présentation du projet à deux groupes d'étudiants.....	86

4.4.3	Les commentaires des étudiants.....	87
4.4.4	Les ententes sur la démarche.....	89
4.4.4.1	La méthodologie pour la rédaction du contrat.....	89
4.4.4.2	L'esquisse d'un tableau de programmation....	90
4.4.4.3	Le modèle pour les rencontres hebdomadaires.....	92
4.4.4.4	Les règles de gestion de la classe.....	93
4.4.5	Les ententes sur les rôles des étudiants et de la professeure.....	94
4.4.6	La période de réalisation de l'étape.....	95
4.5	La réalisation du projet.....	95
4.5.1	Les contrats individuels.....	96
4.5.2	Les activités.....	98
4.5.2.1	Les intérêts et les préoccupations des étudiants.....	98
4.5.2.2	Les talents globaux et processus mentaux.....	99
4.5.2.3	Les concepts fondamentaux	100
4.5.2.4	Les contenus académiques	100
4.5.2.5	Les outils et les langages d'expression.....	101
4.5.2.6	Les comportements socio-affectifs.....	101
4.5.2.7	Les stratégies d'interventions.....	103
4.5.2.8	Les ressources communautaires.....	105
4.5.3	Les modifications en cours de projet	106
4.5.4	La période de réalisation de l'étape.....	107
4.5.5	Conclusion	108

Chapitre V – Les résultats de l'analyse des données.....	109
5.1 Introduction.....	110
5.2 Période de réalisation de l'étape.....	111
5.3 Les résultats reliés au développement personnel de l'étudiant	113
5.3.1 Les relations humaines	115
5.3.2 La solution de problèmes.....	121
5.3.3 La pensée critique.....	125
5.3.4 La gestion de sa vie personnelle.....	130
5.3.5 L'appréciation des résultats.....	133
5.4. Les résultats reliés aux objectifs du cours.....	134
5.5. L'analyse de l'approche pédagogique	137
5.5.1 La perception des étudiants	138
5.5.2. L'analyse des interventions.....	154
5.5.3 Les résultats académiques.....	157
5.5.4 Le contrat d'apprentissage.....	159
5.6 La pertinence de l'approche pédagogique expérimentée.....	163
5.7 Conclusion	164
Chapitre VI – La reformulation du projet et le processus de recherche.....	166
6.1 Introduction.....	167
6.2 La reformulation du projet.....	167
6.3 Les questionnements.....	171

6.4 Le processus de recherche	173
6.4.1 L'émergence du projet.....	174
6.4.2 Le contrat.....	175
6.4.3 La participation.....	176
6.4.4 Le changement.....	177
6.4.5 Les discours	179
6.4.6 L'action.....	180
6.5 Les pistes de recherche	181
6.6 Conclusion.....	183
Conclusion	185
Remerciements.....	188
Références.....	189
Annexe A - Le plan du document d'accompagnement du cours.....	195
Annexe B - Le contrat individuel d'apprentissage.....	200
Annexe C - Le questionnaire synthèse d'évaluation des apprentissage	206

Liste des tableaux

Figure 1 Le plan du local	70
Tableau 1 Les cinq phases du plan d'études.....	45
Tableau 2 Le plan d'études ouvert	51
Tableau 3 La phase de préparation du plan d'études ouvert	61
Tableau 4 La formulation du plan d'études ouvert.....	73
Tableau 5 Les compétences de relations humaines.....	116
Tableau 6 Les compétences de solution de problèmes	122
Tableau 7 Les compétences de pensée critique	126
Tableau 8 Les compétences de gestion de sa vie personnelle	131
Tableau 9 Le portrait pédagogique de l'enseignante	139
Tableau 10 La perception étudiante de l'organisation du cours.....	140
Tableau 11 L'intervention pédagogique perçue : l'information	142
Tableau 12 L'intervention pédagogique perçue : les structures.....	143
Tableau 13 L'intervention pédagogique perçue : les interactions.....	144
Tableau 14 L'intervention pédagogique perçue : les renforcements..	145
Tableau 15 Perception étudiante de la démocratie vécue en classe.	146
Tableau 16 Perception étudiante des traits de personnalité de l'enseignante	147
Tableau 17 Perception étudiante de l'investissement de l'enseignante dans sa profession	148
Tableau 18 Perception étudiante de leur charge de travail.....	149

Tableau 19 Les sources d'insatisfactions.....	150
Tableau 20 Les sources de satisfactions.....	151
Tableau 21 Le répertoire d'interventions de l'enseignante.....	156

Introduction

Au niveau de l'enseignement professionnel au collégial, nous nous interrogeons sur les moyens à utiliser pour aider l'étudiant¹ à acquérir une formation personnelle aussi solide qu'une formation technique ou même théorique. Dans le programme de formation de Techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.), les différents intervenants s'entendent sur l'importance de développer, chez le futur éducateur, l'affirmation de soi, l'autonomie, le sens des responsabilités, la capacité de communiquer et la créativité même si le programme de formation privilégie le savoir au détriment du savoir-être et du savoir-faire. La présente recherche identifie et expérimente une approche pédagogique qui favoriserait le développement de telles qualités et habiletés à l'intérieur du cours "Développement de l'expression et de la créativité".

L'approche pédagogique expérimentée auprès de deux groupes d'étudiants, respecte les principes de la pédagogie ouverte et le développement personnel s'opère à partir du modèle intégré de la dynamique de la vie de Mullen (1981). La pédagogie du contrat permet à l'étudiant de personnaliser sa démarche de développement personnel tout en respectant les objectifs d'apprentissages du cours.

¹ L'emploi de termes génériques masculins tout au long de ce document a pour seul but d'en alléger le texte.

Cette recherche comporte essentiellement une dimension de recherche-action tant dans l'identification de l'approche pédagogique retenue que dans son expérimentation. Au niveau de la réalisation de l'intervention, le plan d'études ouvert de Brouillet (1977) et ses phases de préparation, de formulation, de négociation, de réalisation et d'évaluation seront intégralement respectées.

Les données recueillies seront analysées selon l'évolution du développement personnel chez les étudiants de même qu'en fonction de l'atteinte des objectifs du cours. L'approche pédagogique telle qu'expérimentée sera aussi revue à la lumière des perceptions des étudiants, et les interventions de l'enseignante seront analysées.

La dernière partie présente la reformulation du projet, les questionnements suscités de même qu'un retour sur le processus de recherche à partir de la grille de Morin et Landry (1986).

Chapitre premier

Le problème de recherche

1.1 Introduction

La problématique de la recherche origine du programme de formation collégiale en Techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.) et de la nécessité d'assurer le développement personnel du futur éducateur à l'intérieur des activités d'apprentissage. Bien que les objectifs de formation à l'intérieur du programme en T.E.S. soulignent l'importance de ce concept, il revient aux professeurs intervenants dans ce programme d'adapter et de préciser un contenu de cours et une approche pédagogique favorisant le développement personnel de l'étudiant.

Ce chapitre présente, dans un premier temps, la situation problématique actuelle de la formation de base, telle que définie par le Conseil des collèges et par la Commission de l'enseignement professionnel. Dans un deuxième temps, nous définissons le programme actuel de formation en Techniques d'éducation spécialisée, ses objectifs, son organisation et son évolution selon les orientations du Comité provincial de coordination des programmes professionnels. La problématique retenue s'inscrit à l'intérieur d'une pratique professionnelle à titre d'enseignante au programme de T.E.S. dont découlent la question générale et les questions spécifiques de la présente recherche.

1.2 La formation collégiale en général

Dans le rapport 1986-1987, Enseigner aujourd'hui au collégial, le Conseil des collèges précise que la formation collégiale doit permettre aux étudiants de cégeps de "développer des aptitudes, des habiletés et des attitudes qui leur serviront tout au long de leur vie" (p. 29). On parle alors de formation fondamentale et Jacques Laliberté (1984) précise :

Parler de "formation fondamentale" c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains et au premier chef de la langue maternelle, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, de créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise [...] (p. 9).

Dans le rapport 1985-1986, sur l'état et les besoins de l'enseignement professionnel au collégial, la Commission de l'enseignement

professionnel tente de définir une formation professionnelle de qualité de la façon suivante :

Vouloir définir ce que constitue une formation professionnelle de qualité exige cependant que l'on dépasse cette conception plutôt étriquée en faveur d'une vision plus généreuse de la formation et des éléments qui y contribuent : la création d'un climat d'intérêt et de motivation; le réalisme des attentes à l'endroit des étudiants; la prise en compte des différents styles d'apprentissage; la souplesse des réponses aux besoins exprimés; la pertinence et la cohérence de l'ensemble des éléments du programme; et, enfin, la reconnaissance de l'énorme variété des sources de formation et de la valeur de l'expérience acquise en dehors du cadre formel des cours. (p. 28).

Un peu plus loin, le rapport déplore que l'objectif d'acquisition de qualités personnelles, dans le cadre de la formation fondamentale, ne semble pas correspondre à la réalité ni du point de vue des étudiants ni des milieux de travail : " [...] on ne peut que faire un constat d'insatisfaction, sinon d'échec. L'écart entre l'objectif visé et l'objectif atteint est trop évident" (p. 29).

Bien que la Commission estime que cette remise en question d'une des finalités de l'enseignement collégial devrait préoccuper les collèges au plus haut point, elle s'interroge sur les moyens à utiliser pour aider l'étudiant à développer sa capacité de synthèse et d'initiative, à devenir autonome et à faire preuve de jugement. Elle se questionne aussi sur l'existence d'approches pédagogiques qui peuvent dépasser le cadre d'un

seul cours ou d'une seule discipline et sur les changements que cela amènerait dans les cours et les programmes.

Au niveau collégial, la formation professionnelle passe par le programme lui-même, composé de disciplines différentes. Cette organisation pédagogique centrée sur le programme ne trouve pas son pendant dans les structures d'un collège. Le président du Conseil des collèges, en mars 87, soulignait :

Il n'y a pas de structure par programme dans un collège, mais plutôt une structure axée sur la discipline. En effet, l'organisation pédagogique collégiale repose sur le département, formé d'enseignantes et d'enseignants d'une même discipline ou de disciplines apparentées (p. 2).

Il y aurait donc nécessité de développer des échanges pédagogiques en dehors du cadre du simple département monodisciplinaire pour que le programme puisse devenir un ensemble intégré de cours visant l'atteinte d'objectifs généraux et particuliers de formation.

Sur le plan de la clientèle, l'étudiant de niveau collégial est un jeune adulte de 18 à 25 ans qui ne cherche pas seulement à acquérir une compétence intellectuelle. Un groupe de psychologues et de conseillers d'orientation, à l'emploi de collèges de la région de Québec, définissait ainsi cette clientèle :

Il [l'étudiant] cherche aussi à : diriger ses émotions et ses sentiments; devenir autonome, y compris sur le plan économique; établir et affirmer son identité; rendre ses relations personnelles plus dégagées; clarifier ses buts sur les plans scolaire, vocationnel, familial, récréatif; développer son intégrité, notamment en se donnant des valeurs personnelles et en amorçant une forme d'engagement professionnel et social (Landry, L. et al. ,1977, p. 81).

De plus, si nous ajoutons les objectifs de formations personnelle et professionnelle des divers programmes, nous pouvons mieux cerner le défi que représente l'enseignement professionnel au niveau collégial. Nous regarderons maintenant cette problématique à l'intérieur du programme de Techniques d'éducation spécialisée.

1.3 Le programme de Techniques d'éducation spécialisée

Depuis 1978, la formation vise trois dimensions essentielles soit : la personnalité du futur éducateur spécialisé, les connaissances spécifiques aux clientèles et aux problèmes qu'elles rencontrent habituellement, les moyens privilégiés par l'éducateur spécialisé dans la pratique de cette profession. Les trois années se répartissent comme suit :

Outre la sensibilisation au champ général de l'éducation spécialisée et de son vocabulaire, la première année du programme favorise d'abord le développement personnel exigé par l'acte professionnel et en particulier les qualités de base

nécessaires à l'ajustement continu des interventions variantes du "quotidien" du client.

La deuxième année est orientée vers l'acquisition d'habiletés de connaissances professionnelles concernant les problématiques de l'adaptation humaine en relation avec les clientèles et les moyens d'intervention; elle permet également, par l'intermédiaire de stages, de participer activement au travail spécifique de l'éducateur spécialisé.

La troisième année permet à l'élève de faire pleinement l'apprentissage du métier d'éducateur spécialisé par un stage d'intervention, puis de parfaire sa formation par un processus d'approfondissement, d'intégration et de synthèse concernant tous les éléments de la formation (Cahier de l'enseignement collégial, 1987, p.1-183).

Réparti sur trois années, le programme professionnel de Techniques d'éducation spécialisée comporte vingt cours de concentration, quatre cours complémentaires en psychologie et sociologie, en plus des cours communs et généraux (philosophie, français, éducation physique), trois stages d'une durée totale de 900 heures en plus des 90 heures de supervision individuelle et de groupe.

Les objectifs de ce programme sont de :

[...]former des éducateurs spécialisés qui oeuvreront dans les domaines de la prévention, de l'éducation et de la rééducation, dans une optique d'intégration sociale et d'épanouissement personnel optimal. [...] il [l'éducateur spécialisé] se distingue cependant des autres intervenants qui oeuvrent dans les mêmes milieux et avec les mêmes clientèles principalement

sur deux points : le type d'intervention qu'il préconise et les moyens qu'il privilégie. Il intervient dans les conditions les plus près possible de la vie quotidienne de la personne en difficulté. De plus, il privilégie l'utilisation d'une relation significative comme véhicule de ses interventions (Cahier de l'enseignement collégial, 1987, p.1-183).

Quelques données historiques du programme permettront de constater l'évolution et les plus récents développements de cette formation professionnelle.

1.4 L'historique du programme de T.E.S.

La profession d'éducateur spécialisé est apparue en Europe vers la fin de la Deuxième Guerre mondiale, lorsque Henri Joubrel organise des secours pour venir en aide aux orphelins . Au Québec, dans les années 1950, nous retrouvons des programmes de cours pour les éducateurs travaillant en institution, entre autres, ceux mis sur pied par le Service social jeunesse et par la Fondation Boscoville.

En 1959, par le biais des centres de socio-pédagogie et les écoles normales, le Département d'Instruction publique instaure le Brevet d'éducateur de cadre pour l'enfance inadaptée. Jusqu'à la naissance des cégeps, ce programme formera des "éducateurs spécialisés auprès des mineurs inadaptés " et, vers les années 1960, s'ajoutera un programme d'éducateurs de groupe visant à former un personnel spécialisé pour

l'organisation et l'animation des activités para-scolaires, auprès d'une clientèle scolaire normale. Finalement, à la suite de la réforme de l'éducation, tous ces programmes sont annulés pour faire place au tout nouveau programme de Rééducation Institutionnelle, lequel formera un tronc commun avec le programme "Assistances Sociale".

De 1969, où l'appellation de technicien en éducation spécialisée apparaît pour la première fois, jusqu'en 1975, dix-sept collèges, (3 privés, 14 publics dont 2 anglophones) seront autorisés à donner cette option.

À cette époque, les conditions d'organisation du programme sont très différentes d'un milieu à un autre tant au niveau des modalités d'organisation imposées par la direction des services pédagogiques, qu'à l'interprétation des normes, des conditions de stage, de la formation des professeurs et de la composition des équipes de formateurs.

Conscient de ces malaises, le Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial forme le Comité de Coordination des programmes professionnels et des disciplines. Ce Comité associe le personnel des collèges, les employeurs, les diplômés et les organismes représentatifs à la préparation des projets d'élaboration et de révision des programmes et des cours.

Pour faire suite aux différentes réformes et enquêtes qui interviennent dans le monde des Affaires sociales, entre autres le Rapport Batshaw (1976) et la Réforme Forget (1978), les formateurs emboîtent le pas et parlent de polyvalence, de désinstitutionnalisation, de normalisation, d'adaptation, de personnalisation des services, et mettent davantage l'accent sur la formation de la personnalité de l'éducateur.

Parallèlement, le Service de la recherche et du développement de la Direction générale de l'enseignement collégial subventionne une recherche sur l'inventaire des tâches actuelles et prévisibles du technicien en assistance sociale² et décide d'étendre la démarche pour l'ensemble des techniques humaines³. En septembre 1987, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, conformément aux dispositions du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, donne suite aux retombées de la recherche Simard-Bourassa et procède à des modifications au programme de formation du technicien en éducation spécialisée.

Les titres de cours, les pondérations, la séquence, leur valeur en termes de crédits sont modifiés, mais les objectifs de formation,

² Deschambault, L., Simard-Bourassa, N. (1978). L'inventaire des tâches actuelles et prévisibles du technicien en Assistance sociale. Québec : ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la recherche et du développement.

³ Simard, N. (1980). Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type "éducateur spécialisé". Québec: Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la recherche et du développement, Service des programmes.

la description des perspectives professionnelles tant du côté de la nature du travail que des débouchés professionnels ne subissent aucune modification à l'intérieur des cahiers de l'enseignement collégial 1986-1987.

En conclusion, le développement personnel, tel que défini dans le programme de 1978, demeure une dimension importante dans les objectifs de formation. "C'est d'ailleurs une recommandation constante depuis des années des représentants du travail que cette insistance sur la formation personnelle de l'étudiant plus qu'une formation technique ou même théorique" (Campeau, J.J., 1979, p.8). Il est à remarquer cependant que cette préoccupation ne s'est pas traduite expressément dans la description des cours.

1.5 Le cours : "Développement de l'expression et de la créativité"

Parmi les cours du dernier programme de formation d'éducateurs spécialisés, le cours: "Développement de l'expression et de la créativité" présente les objectifs définis dans le Cahier de l'enseignement collégial dans les termes suivants :

1. Identifier les principales théories de l'expression et de la créativité.
2. Connaître le processus créateur.

3. Reconnaître les principaux éléments favorisant l'expression et la créativité.
4. Savoir distinguer les différents niveaux d'expression et de créativité.
5. Développer son potentiel créateur.

Les objectifs ainsi formulés, il n'apparaît pas évident que nous devions aussi développer chez l'étudiant sa capacité de synthèse et d'analyse critique, son autonomie, son sens de l'initiative et son sens des responsabilités, pas plus que ses capacités de jugement, sa rigueur de pensée et sa capacité de communiquer; bref, que nous favorisons le développement intégral de sa personne.

Il est cependant nécessaire, pour élaborer ce cours, de clarifier les relations entre le développement personnel, le développement de l'expression et de la créativité. Ces dimensions seront explorées plus tard, à l'intérieur du cadre théorique.

1.6 Le vécu professionnel de la chercheure

Depuis 1976, la chercheure oeuvre au Collège de l'Abitibi-Témiscamingue au niveau de la formation d'éducateurs spécialisés tant au niveau de la formation théorique, par la dispensation de divers cours, qu'au niveau de la formation pratique, par la supervision et la coordination de

stages en milieu de travail. La pédagogie collégiale nous préoccupe à titre de professeure en éducation spécialisée et également de coordonnatrice de ce département.

Par le biais des supervisions individuelles de stages, diverses approches de développement personnel ont été expérimentées. Ces approches ont toujours été laissées à la discrétion de l'enseignant-superviseur qui les applique selon ses compétences et sa formation professionnelle. Bien que ces approches ont fait l'objet de nombreuses discussions, nous ne retrouvons pas de consensus réels ni à l'intérieur du département ni à l'intérieur du Comité de coordination provincial.

Pour avoir participé activement, pendant plus de cinq années, aux divers travaux du Comité pédagogique de coordination provinciale et s'être impliquée au niveau de la recherche Simard-Bourassa (1980), le devenir de la formation de technicien en éducation spécialisée et l'orientation du programme font partie de nos préoccupations professionnelles immédiates.

Ayant à dispenser le cours : "Développement de l'expression et de la créativité", nous désirons répondre aux préoccupations pédagogiques formulées par le Conseil des collèges concernant la formation professionnelle et aux objectifs de ce cours précisés dans le Cahier de l'enseignement collégial.

1.7 La question de recherche

Le cours : "Développement de l'expression et de la créativité" se prête à une approche pédagogique qui met l'accent sur le développement personnel de l'étudiant. Ainsi, tout en respectant les objectifs de la formation et les orientations du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, l'étudiant de Techniques d'éducation spécialisée doit développer les qualités le préparant à un travail d'éducateur : être autonome, développer son sens de l'initiative et de prise de décision, affirmer son identité, et amorcer une forme d'engagement professionnel et social.

La question de recherche est la suivante: Quelle pratique pédagogique peut favoriser le développement personnel chez les étudiants en formation de techniques d'éducation spécialisée à l'intérieur du cours "Développement de l'expression et de la créativité"?

1.8 Les questions spécifiques

Dans le cadre du cours "Développement de l'expression et de la créativité", les questions spécifiques sont : quels moyens pédagogiques utiliser pour favoriser le développement personnel de l'étudiant? Comment amener l'étudiant à réfléchir sur son développement personnel, à identifier

ses objectifs de formation personnelle, à planifier ses activités, les réaliser et à réfléchir sur cette démarche? Comment évaluer la croissance personnelle des étudiants et selon quels critères ?

Nous croyons qu'une réponse pertinente à ces questions peut se trouver dans une approche qui responsabilise l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage et qui nécessite sa participation .

Chapitre II

Le cadre théorique

2.1 Introduction

Ce chapitre présente les éléments conceptuels et opérationnels retenus pour orienter une pratique pédagogique qui favorise le développement personnel chez les étudiants de T.E.S. à l'intérieur du cours : "Développement de l'expression et de la créativité". Une telle approche doit nécessairement s'inspirer d'auteurs qui intègrent la perspective de développement à la pédagogie.

La conception humaniste de l'éducation, aussi appelée le paradigme socio-culturel existentiel par Bertrand et Valois (1980) "propose une théorie de l'éducation à partir de deux principes: la centration sur l'étudiant et sur les relations interpersonnelles."⁴ L'approche organique développée par Angers (1976) reprend les mêmes principes et se centre sur l'activité éducative. Elle précise que l'étudiant est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation.

Plus concrètement, nous retrouvons en terme de contenu de cette partie, des éléments du plan d'études pour une définition d'approche pédagogique, les grands principes de la pédagogie ouverte et nous voyons un

⁴ Bertrand, Y., Valois, P. (1980). Les options en éducation, Québec: Ministère de l'éducation, Secteur de la planification, Service de la recherche. p. 239

lien entre celle-ci et la créativité. Le développement personnel sera abordé par le biais de la croissance personnelle, à l'aide du modèle intégré de dynamique de la vie (Mullen, 1981) et de la formation fondamentale. Finalement, nous précisons l'approche pédagogique retenue, la pédagogie du contrat. Cette approche permet de faire le lien entre les intérêts, préoccupations et besoins de l'étudiant et les objectifs du programme. De plus, le contrat d'apprentissage, favorisant une attitude de responsabilité personnelle de l'étudiant face à ses apprentissages, correspond aussi aux objectifs de formation fondamentale et s'avère une structure facilitante vers l'autonomie.

2.2 A la recherche d'une approche pédagogique

Selon Sand, (1977), un plan d'études est un processus opérationnel en cinq (5) volets :

1. des objectifs pédagogiques,
2. une sélection de possibilités d'apprentissage,
3. une esquisse d'organisation pédagogique,
4. des modalités d'évaluation,
5. un processus de changement.

Goodlad (1971) précise qu'il existe des plans d'études axés sur les connaissances académiques, des plans d'études fermés et, finalement, des plans d'études humanistes.

La présente recherche utilise le plan d'études humaniste de type ouvert, puisqu'il constitue un plan d'études opérationnel associant étroitement les styles d'apprentissage des étudiants à la substance et à la formulation de chaque activité, et se veut aussi axé sur l'exercice de la liberté à l'intérieur d'une certaine structuration. L'étudiant bénéficie d'une véritable politique de choix à l'intérieur d'un cadre élaboré par lui-même et de concert avec l'enseignant, lequel le guide dans ses décisions et lui propose des activités susceptibles de répondre à ses besoins et à ses préoccupations.

L'élaboration d'un plan d'études ouvert comporte cinq phases: la préparation, la formulation, la négociation, la réalisation et l'évaluation.

La première phase, la préparation, consiste à identifier l'idéologie et à clarifier les croyances pédagogiques. Les points qui suivent présentent les principes de la pédagogie ouverte, le concept de créativité et de croissance personnelle.

2.3 Les grands principes de la pédagogie ouverte

La pédagogie ouverte se fonde sur le respect des différences individuelles et sur la croissance individualisée. Les apprentissages se situent à divers niveaux de prise de conscience, tels que les habiletés à

développer pour actualiser son propre potentiel, les rapports entre soi et l'autre, les rapports entre soi et l'environnement, etc.

Se basant aussi sur l'influence indirecte de l'éducateur, la pédagogie ouverte assure que son intervention ne devrait pas avoir pour but de faire assimiler les informations aux étudiants, mais plutôt de les aider à cheminer selon leurs différences et leurs possibilités. En d'autres mots, ce processus d'apprentissage implique la création d'un environnement suffisamment riche et diversifié pour solliciter le dynamisme interne de l'étudiant.

Paré (1972) précise que la pédagogie ouverte, en remettant en question les conceptions même de l'apprentissage, de l'évaluation, du plan d'étude et de la contribution de l'étudiant à son apprentissage, vise autant la croissance de l'étudiant que celle de l'enseignant, car "c'est là l'espoir d'un acte éducatif basé sur la réciprocité des partenaires" (p. 23).

Les objectifs des activités d'apprentissage ne sont pas déterminés au départ. Les moyens et les résultats sont diversifiés et font appel aux processus mentaux supérieurs, telles la créativité, la généralisation, la synthèse, etc., en plus de tenter d'intégrer plusieurs champs disciplinaires.

Ces principes s'adaptent bien au contexte de l'enseignement

collégial, sauf en ce qui a trait aux objectifs de formation, lesquels sont dictés par la D.G.E.C., et aux objectifs des cours. Il est toutefois possible et même souhaitable que ces objectifs de cours, de même que le plan d'études, soient révisés et adaptés à nos réalités locales; la direction pédagogique du cégep encourage de telles initiatives.

Paquette (1985) précise qu'une pédagogie ouverte "mise sur une intervention interactionnelle basée sur la contribution respective des partenaires. C'est une pédagogie qui exige et qui engage" (p. 29).

La collection "Outils pour une pédagogie ouverte" du Centre d'intervention et de formation (C.I.F.) présente 13 cahiers de grilles, d'exercices, etc., regroupés selon des thèmes précis. Ces documents constituent un apport précieux et seront utilisés après avoir été adaptés à la réalité collégiale.

Parmi ces documents, la Grille d'analyse réflexive pour cheminer en pédagogie ouverte de Lortie Paquette et Paquette (1980) reprend la mosaïque des éléments d'une pédagogie ouverte et questionne l'aménagement physique, les activités ouvertes d'apprentissage et les interventions en pédagogie ouverte tout en spécifiant que l'action, la relation, l'espace, les individus, la collectivité existent dans la réciprocité et l'interdépendance. Bérubé et Tremblay (1985) présentent une démarche d'auto-développement en pédagogie ouverte, Bergeron et al, (1985a)

(1985b) mettent l'accent sur le processus d'apprentissage et sur l'intervention éducative. Landry (1985) propose une démarche de processus créateur dans une intervention éducative. Les dimensions abordées par ces auteurs proposent un cadre de référence éclectique permettant l'élaboration d'une approche en pédagogie ouverte appropriée au contexte collégial.

Voyons maintenant comment peut s'effectuer le lien entre une pédagogie ouverte et le concept de créativité.

2.4 La créativité et pédagogie ouverte

Divers auteurs dont Amegan (1987), Paré (1977) et Landry (1983) ont largement démontré les liens entre la créativité et la pédagogie ouverte.

Amegan (1987), précise les similitudes tant sur le plan des démarches intellectuelles, sur le plan des actions que sur celui du transfert de comportements entre les méthodes actives et la créativité: "[...]les méthodes actives constituant des conditions favorables à l'expression de la pensée créative à l'école et certaines techniques ou approches créatives pouvant devenir une façon de pratiquer les méthodes actives" (p. 13).

Dans Le processus créateur et l'intervention éducative, Landry (1985) affirme:

Vivre, croître, c'est devenir, c'est se créer. Apprendre y est certes pour quelque chose, mais comme un élément d'un ensemble qui le dépasse. En définitive, ce qui fonde l'existence humaine c'est la quête de plus d'être; **savoir** y contribue; mais **sentir**, **jouir** et surtout **faire** y sont essentiels aussi. Or, qui peut prétendre définir une fois pour toutes ce que c'est qu'**être** humainement. C'est un appel à la Liberté, sinon c'est une mécanique sophistiquée de clonage. En pédagogie ouverte, nous croyons à la première possibilité. [...] Par, à travers, au-delà et "ailleurs" (peut-être) **l'apprentissage** que l'éducateur rend possible – et parfois malgré certains savoirs qu'il

transmet – s'opère un processus beaucoup plus large et mystérieux dans ceux et celles qui apprennent et qui lui sont confiés : c'est celui de leur propre création (p. 34).

Nous constatons le rapport étroit entre la pédagogie ouverte, le développement personnel et la créativité. Voyons maintenant les concepts de créativité et de croissance personnelle.

2.5 La créativité

À défaut de pouvoir donner au mot création, de même qu'à son corollaire créativité, une définition unique, Joshi et de Grâce (1983) regroupent les différentes théories en quatre grandes catégories soit : psychanalytique, humaniste, trait-factorielle et associationniste. Nous nous attarderons sur le courant humaniste car c'est celui qui sera

privilegié.

Alors que l'école psychanalytique relie la créativité à la maladie mentale, en termes de conflits inconscients sublimés, Maslow, représentant de l'école humaniste, considère qu'il existe deux types de créativité : celle reliée à un talent particulier ou spécifique d'un art, et la deuxième, requise pour la réalisation de soi; "cette dernière jaillissant beaucoup plus directement de la personne et apparaissant largement dans les activités habituelles de la vie" (p. 156). un peu à la façon d'une faculté perceptive. Ce n'est donc pas le champ de connaissance qui fait la créativité, mais l'attitude de l'homme devant le champ, qui déterminera s'il est créateur ou non.

La créativité dans la réalisation de soi, concerne davantage la personnalité que ses réalisations extérieures; les oeuvres ne sont donc que des épiphénomènes de la personnalité, donc secondaires. Elle met l'accent sur les qualités du caractère telles la hardiesse, le courage, la liberté, la spontanéité, la perspicacité, l'intégration, l'acceptation de soi, bref tout ce qui est favorisé et qui s'exprime dans la vie et l'attitude des individus créateurs (1972, p. 165).

L'auteur fait aussi une distinction entre les moments de la création, qui est le moment de l'inspiration - où les idées naissent nous ne savons trop comment - et le moment de réalisation, qui est cette phase où l'individu doit travailler durement pour réaliser ses idées. Il y aurait donc une phase primaire, antérieure et une phase secondaire où se concrétisent

les idées de la première phase. La créativité concerne surtout cette première phase dû au fait qu'elle s'intéresse davantage aux processus et moins aux produits. Les moments d'inspiration correspondent aux "peak experiences" et constituent des moments de fascination et des moments où l'organisme atteint un grand degré d'harmonie avec l'environnement; cette expérience constitue probablement un moment d'actualisation maximale.

Carl Rogers (1959, 1968) représentant de l'école humaniste, définit le processus créateur comme "l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau, qui se détache de la nature unique de l'individu d'une part, et des événements, des personnes ou des circonstances de sa vie d'autre part" (p. 247). Il soutient que la créativité est motivée par la tendance de l'homme à s'actualiser et à devenir ce qui est potentiel en lui d'où trois conditions : a) l'ouverture à l'expérience, b) un centre interne d'évaluation c) l'habileté à jouer avec les éléments et les concepts.

Il apparaît évident que même si le chercheur privilégie le courant humaniste dans ses gestes pédagogiques, les trois autres grands courants psychanalytique, trait-factorielle et associationniste ne seront pas ignorés car ils font partie des contenus théoriques du cours "Développement de l'expression et de la créativité".

Voyons maintenant les concepts de croissance personnelle et leur lien avec l'expression.

2.6 La croissance personnelle

À l'instar de l'école humaniste, Landry (1983), affirme que la croissance personnelle est l'expérience la plus engageante et la plus accessible à tous.

La clarification de ses valeurs, la maîtrise de moyens d'expression, l'expansion équilibrée de ses trois dimensions fondamentales et la réconciliation avec soi et avec les autres me semblent être des voies royales pour y arriver. Mais il en est du projet d'auto-développement comme du projet éducatif : il est un pari. Un pari sur l'aléatoire, sur l'inédit, sur le probable, [...] La gageure reste toujours énorme, majestueuse, unique : réussir sa vie ! (p. 426).

L'auteur met l'accent sur l'expression, les langages dans la croissance personnelle et oriente en ce sens les activités de formation.

En effet, les langages⁵ ont la propriété de permettre à l'homme de se formuler à lui-même et, ce faisant, de se rendre communicable aux autres et se donner ainsi une "consistance". La parole est créatrice! Se créer, c'est se dire à soi-même et, éventuellement, se communiquer.

Un projet d'auto-développement intégral ne peut que déboucher sur une quête de la parole à travers de multiples langages.[...] sur le plan de l'expression des niveaux les plus riches de l'individualité, les langues ne sont pas nécessairement les seuls et les meilleurs média, encore qu'il faut prendre en considération le

⁵ Note de l'auteur: J'emploie l'expression "langages" pour signifier que l'expression/communication englobe et dépasse beaucoup l'usage d'une ou de plusieurs langues. Les corpus linguistiques sont sans doute des formes hautement développées et univoques des langages, mais ils ne sont pas exclusifs.

fait qu'elles peuvent aussi servir à cette fin. Elles constituent alors les matériaux d'un autre langage, le "langage artistique" (p. 419).

Ce projet d'auto-développement et cette quête du langage rejoignent certaines composantes du modèle intégré de dynamique de la vie. Voyons maintenant sa contribution et celle de la formation fondamentale dans ce projet de développement personnel chez les étudiants.

2.7 Le modèle intégré de dynamique de la vie et la formation fondamentale

Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial⁶ définit la formation fondamentale selon deux axes : le développement intégral de la personne selon les dimensions cognitive, affective et psycho-motrice de l'être humain; l'acquisition des assises, des concepts et des principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. Laliberté (1984) précise ces habiletés comme étant de communiquer de façon efficace; d'analyser et de résoudre des problèmes; entrer en relation avec autrui; formuler des jugements de valeur et prendre des décisions autonomes; comprendre les relations entre l'individu et son environnement; comprendre le monde contemporain et la capacité de réagir aux arts et aux humanités.

⁶ Règlement sur le Régime pédagogique du collégial, L.R.C. , c. C-29, a. 18

Comme instrument opérationnel concernant le développement de la personne et l'identification des compétences d'une personne autonome et équilibrée, nous retenons le modèle développé à l'intérieur du projet NewStart par Mullen (1981). Ce modèle présente une "Formule de planification du programme de dynamique de la vie et se définit comme le développement des compétences nécessaires à la solution de problèmes, de façon appropriée et responsable, dans la gestion de ses affaires personnelles en ce qui touche aux cinq domaines où s'exercent l'activité humaine responsable soit la personne elle-même, la famille, les loisirs, la communauté et le travail.

Les individus autonomes et bien équilibrés seront donc "des personnes qui possèdent un répertoire de comportements visant à la solution de problèmes et qui sont assez sûrs d'eux-mêmes pour pouvoir s'exprimer avec discernement dans l'utilisation de ces comportements" (Mullen, 1981, p.69). Les compétences de relations humaines seront les compétences nécessaires pour communiquer et interagir de façon efficace avec les autres, pour développer la conscience de ses propres compétences et de ses caractéristiques personnelles.

Le développement de ces compétences peut certainement être favorisé par une approche pédagogique qui responsabilise l'étudiant dans sa démarche telle la pédagogie du contrat. Dans les lignes qui suivent,

nous présentons la définition du contrat retenue, son contenu ainsi que les avantages de cette formule pédagogique.

2.8 L'approche pédagogique retenue : la pédagogie du contrat

Tournier (1978) définit l'enseignement par contrat comme étant :

[...] une formule d'enseignement individualisé qui, comme son nom l'indique, suppose la signature d'un contrat (ou entente ou convention) entre l'étudiant et le professeur. Par ce contrat l'étudiant s'engage à satisfaire certaines exigences pédagogiques pré-établies et le professeur s'engage, en retour, à accorder une note finale également préétablie (p. 217).

Le texte du contrat peut comporter ces éléments d'entente : une liste d'activités pédagogiques, chacune étant affectée d'une certaine valeur en termes de points; le degré de maîtrise exigé pour chaque activité; la date limite à laquelle les diverses activités seront complétées; l'ordre dans lequel elles seront effectuées; les conditions de renégociation de certaines clauses; les pénalités encourues lorsque le programme prévu au départ n'est pas complété avec succès, et autres détails pertinents. À partir de ces divers renseignements, et compte tenu de ses objectifs et intérêts personnels, chaque étudiant peut choisir la note finale qu'il vise et établir son programme d'activités en conséquence.

Parmi les avantages de cette formule, nous retrouvons la

possibilité d'individualiser le rythme de progression, le niveau de difficulté, la nature des activités et des modes d'évaluation (formules pédagogiques, média, objectifs, sujets traités), l'importance de l'aide individuelle fournie par le professeur, le degré d'autonomie laissée à l'étudiant en ce qui concerne le choix de ses activités.

Le contrat d'apprentissage permet donc à l'étudiant de planifier lui-même son travail, de jouir d'une certaine autonomie dans le choix d'un programme d'études, d'un rythme et d'une méthode d'apprentissage. Il a la possibilité de développer son mode d'apprentissage et peut ainsi adopter une attitude de responsabilité personnelle face à son apprentissage.

Un contrat d'apprentissage permet à l'étudiant de profiter d'un meilleur feedback sur son cheminement personnel. Selon Anderson (1974), la tâche principale du professeur réside dans l'évaluation formative de l'apprentissage. Comme le professeur fournit un feedback continu à l'étudiant tout au long du contrat, l'étudiant peut exercer un meilleur contrôle sur son comportement d'apprentissage.

Voyons maintenant quelques précisions concernant l'évaluation dans la perspective de la pédagogie ouverte.

2.9 Les principes fondamentaux de l'évaluation

Paquette, Hein et Patton (1980) déterminent divers grands principes concernant l'évaluation. Paquette (1980), dans Idées et pratiques pour une évaluation ouverte et participative, les regroupe plus spécifiquement en cinq grands principes. Les voici donc :

Le premier se formule ainsi : "[...] l'évaluation dans une pédagogie ouverte est une intervention fondée sur la compréhension et le raisonnement plutôt qu'une reddition de comptes." (p. 212). Il s'agit plutôt de cerner ce qui s'est passé au cours du processus d'apprentissage et de mettre en relation les faits, de même que raisonner sur ceux-ci, donc de dépasser le quantitatif pour saisir le pourquoi et le comment d'un résultat donné.

"L'évaluation doit favoriser une prise de conscience conjointe" (p. 213). Cet énoncé constitue le deuxième principe. La compréhension et le raisonnement permettent à l'enseignant et à l'étudiant de prendre conscience du cheminement d'apprentissage. Il s'agit donc d'encourager cette démarche par une procédure de travail appropriée. La prise de conscience des acquisitions peut se faire au niveau des informations acquises, des comportements développés de même qu'aux habiletés exploitées.

Le troisième principe s'énonce comme ceci : "L'évaluation doit déboucher sur une prise de décision" (p. 214). Comme suite à l'analyse et à l'évaluation de la réalité vécue, l'enseignant peut prendre des décisions relatives à certaines améliorations de sa contribution au vécu de la classe tandis que d'autres doivent aider l'étudiant à améliorer sa démarche et son cheminement.

Le quatrième principe précise que "[...]l'évaluation est conjoncturelle plutôt que normative" (p. 215). La pédagogie ouverte rejette les aspects normatifs de l'acte éducatif pour se centrer sur les différences individuelles et sur un processus d'apprentissage qui vise à la prise de conscience progressive des relations existantes dans un milieu donné. Donc du principe de normalité, il faut passer à celui de la conjoncture, c'est-à-dire adapter le processus évaluatif à ce qui se passe effectivement dans le processus d'apprentissage de l'étudiant. S'intégrant au cheminement réel de l'étudiant plutôt qu'à celui que l'enseignant a pu anticiper, l'évaluation peut être réflexive et anticipative. Lorsqu'elle permet à l'étudiant et à l'enseignant de faire un retour sur ce qui a été effectivement fait, elle est réflexive alors qu'elle devient anticipative dans la mesure où, en plus de la réflexion sur ce qui a été effectivement fait, elle en dégage le potentiel et voit ce qui aurait pu être fait.

Finalement, le dernier principe précise que “[...] l'évaluation s'intéresse à la fois au processus d'acquisition et à l'acquis lui-même”. (p.217). L'évaluation est une intervention importante pour aider l'étudiant à faire émerger ses propres prises de conscience et les mettre en relation avec les acquis précédents. Apprendre, en pédagogie ouverte, c'est établir des liens entre les choses et soi d'où cet aspect de la rétroaction indispensable lors de l'évaluation.

Pour conclure sur ces cinq principes, il faudrait aussi préciser que dans la pratique de la pédagogie ouverte, la notation et l'évaluation sont deux interventions distinctes, et que le relevé de notes n'est pas une évaluation. De plus, selon ces mêmes auteurs, les objectifs univoques et précis ne sont pas nécessaires puisqu'ils réduisent les possibilités d'exploration de l'étudiant et ne tiennent pas suffisamment compte du développement humain qui se fait selon un processus d'aller-retour, selon un processus cyclique plutôt que séquentiel.

2.10 Conclusion

Nous notons l'existence d'une importante documentation sur les thèmes du développement personnel et de la créativité, se rapportant au cours "Développement de l'expression et de la créativité" et aux approches humanistes en pédagogie ouverte. Par ailleurs, une adaptation au contexte collégial doit être réalisée puisque les approches de pédagogie active ont surtout été expérimentées au niveau primaire et secondaire.

Tout en étant compatible avec les méthodes de pédagogie active, la pédagogie du contrat propose une façon de faire qui met l'accent sur la responsabilisation de l'étudiant, sur le développement de son autonomie et l'incite à une planification active de sa participation dans le cours.

Le concept de créativité a souvent été exploité en fonction d'une production artistique et non dans un sens d'actualisation de soi pour l'éducateur spécialisé qui doit intervenir auprès de personnes en difficultés d'adaptation, et, ainsi, favoriser l'acquisition de qualités personnelles spécifiques tels l'autonomie et le sens des responsabilités.

L'ensemble des interventions pédagogiques visent à développer chez l'étudiant une plus grande autonomie et une confiance en soi, par l'intégration de connaissances déterminées et d'habiletés durables. Nous pouvons ainsi répondre à la fois aux objectifs de formation fondamentale, de même qu'aux contenus du programme de formation de l'éducateur spécialisé.

La méthodologie présentée au prochain chapitre définit le processus de recherche, en vue de l'opérationnalisation du projet d'intervention en milieu collégial. Nous retiendrons les indicateurs

présentés dans le cadre de référence : le développement personnel de l'étudiant, la créativité par une approche de pédagogie ouverte et l'utilisation du contrat d'apprentissage.

Chapitre III

La méthodologie

3.1 Introduction

La présente recherche vise à identifier et expérimenter une pratique pédagogique qui favoriserait le développement personnel chez les étudiants en Techniques d'éducation spécialisée, dans le cadre du cours "Développement de l'expression et de la créativité." Elle comporte essentiellement une dimension de recherche-action dans l'identification d'une approche pédagogique et dans l'expérimentation de l'approche retenue.

Cette partie présente les postulats, l'objet et les objectifs spécifiques de la recherche. La méthodologie, les étapes, l'instrumentation de même que le rôle de la chercheure et des participants sont aussi précisés de même que les limites de cette recherche.

3.2 Les postulats de la recherche

La recherche repose sur trois postulats. Premièrement, l'utilisation des méthodes actives d'enseignement favorise le développement de la créativité chez l'étudiant et chez l'enseignant, que ce soit sur le plan des démarches intellectuelles, sur le plan des actions comme sur le plan du transfert de comportements. À cet effet, Amegan (1987) affirme que les méthodes actives constituent des conditions favorables à l'expression de la pensée créative à l'école et que certaines

techniques ou approches créatives peuvent devenir une façon de pratiquer les méthodes actives.

Deuxièmement, nous croyons que l'étudiant peut et doit prendre en charge son développement personnel et qu'il est capable de trouver les moyens les plus adéquats pour favoriser ses apprentissages, à la condition que l'enseignant utilise un encadrement pédagogique approprié.

Le troisième postulat se formule ainsi : on ne peut privilégier le savoir en le dissociant du savoir-faire et du savoir-être, car l'éducateur spécialisé sera d'abord un praticien, un être humain en relation auprès de clientèles en difficulté d'adaptation.

Ces énoncés ont fait l'objet de discussions de la part des professeurs, lors des réunions départementales sur une période de plus d'un an et demi, et reçoivent l'assentiment unanime de ces derniers.

3.3. L'objet de la recherche

Le but de la présente recherche réside dans l'identification et la mise à l'essai d'une approche pédagogique qui corresponde aux objectifs du cours "Développement de l'expression et de la créativité" et qui favoriserait, chez l'étudiant, l'acquisition de qualités personnelles comme l'autonomie, l'affirmation de soi, l'expression et la créativité, tel-

les que définies dans la notion de formation fondamentale au niveau collégial.

3.4 Les objectifs spécifiques de la recherche

De façon plus spécifique, les objectifs de cette recherche peuvent se formuler ainsi :

- 1) Identifier une approche pédagogique pertinente pour la formation d'éducateurs spécialisés.
- 2) Expérimenter cette approche dans le cadre d'un cours.
- 3) Favoriser le développement personnel chez l'étudiant de T.E.S. en développant ses compétences.
- 4) Répondre aux objectifs du cours "Développement de l'expression et de la créativité", tels que définis dans le Cahier de l'enseignement collégial.

3.5 L'approche méthodologique

La recherche-action définie par Gauthier (1986), comme "une modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui fait du chercheur un acteur, qui oriente la recherche vers l'action et qui ramène l'action vers des considérations de recherche " (p. 462), répond bien aux attentes du chercheur, en ce sens qu'elle peut être à la fois explication, application et implication. Sous-tendant la collaboration et l'implication

du chercheur et des participants dans l'action et la recherche, elle apparaît motivante pour le praticien, car elle permet une solution à des problèmes immédiats d'un milieu donné et tient compte du diagnostic et de la planification à établir avec la participation des personnes concernées.

Cette méthode participative sera retenue, puisqu'elle permet d'impliquer les étudiants dans le processus de recherche.

Le modèle d'apprentissage sous-jacent à la pédagogie ouverte laisse de la place à l'imprévisible, à de multiples alternatives face à la résolution des problèmes et des situations. Cette ouverture au niveau du processus et du produit de l'apprentissage constitue l'un des éléments fondamentaux de la pédagogie ouverte et, pour respecter cet esprit, l'anthropologie contemporaine s'avère une approche pertinente.

L'anthropologie vise à décrire et à analyser un milieu pour ce qu'il est et non pour ce qu'il devrait être. De par ses outils de travail, l'observation directe, l'entrevue, le journal, les enregistrements, elle agit comme un révélateur qui permet de faire apparaître des éléments de compréhension issus de la réalité brute. Elle est faite de rigueur mais elle refuse de s'enfermer dans la rigidité.

Paquette et al. (1980) établissent les principes essentiels de l'anthropologie contemporaine comme : l'anthropologie doit tenir compte

des contextes de comportements spontanés et des contextes de comportements constants, du phénomène de la variance et des réseaux d'interdépendance. De plus, l'anthropologie vise à faire apparaître des compréhensions issues de la réalité, à reconstruire une logique déjà existante; elle accepte de conformer ses analyses avec celles des participants.

3.6 Les étapes de la recherche

Yves Brouillet (1977), dans Plans d'études et pédagogie ouverte précise les caractéristiques de ces cinq phases dans le schéma suivant :

Tableau I

Les cinq phases du plan d'études

PHASES	Caractéristiques		
1. PREPARATION	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de l'idéologie pédagogique - Clarification des croyances pédagogiques - Etude des modifications de l'environnement 		
2. FORMULATION	<ul style="list-style-type: none"> - Conception des activités -- Objectifs des programmes-cadres <table border="1" data-bbox="708 789 1427 1218" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="708 789 1036 1218" style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - intérêts et préoccupations de l'enfant. - talents globaux et processus mentaux - concepts fondamentaux - contenus académiques - outils et langages d'expression - comportements socio-affectifs - stratégies d'intervention - ressources communautaires disponibles </td> <td data-bbox="1040 789 1427 1218" style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objectifs généraux et particuliers des programmes-cadres 2. Identification des grands axes de développement 3. Regroupement des divers objectifs en fonction des axes de développement 4. Dégagement des concepts fondamentaux propres à plusieurs programmes-cadres </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> - intérêts et préoccupations de l'enfant. - talents globaux et processus mentaux - concepts fondamentaux - contenus académiques - outils et langages d'expression - comportements socio-affectifs - stratégies d'intervention - ressources communautaires disponibles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objectifs généraux et particuliers des programmes-cadres 2. Identification des grands axes de développement 3. Regroupement des divers objectifs en fonction des axes de développement 4. Dégagement des concepts fondamentaux propres à plusieurs programmes-cadres
<ul style="list-style-type: none"> - intérêts et préoccupations de l'enfant. - talents globaux et processus mentaux - concepts fondamentaux - contenus académiques - outils et langages d'expression - comportements socio-affectifs - stratégies d'intervention - ressources communautaires disponibles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objectifs généraux et particuliers des programmes-cadres 2. Identification des grands axes de développement 3. Regroupement des divers objectifs en fonction des axes de développement 4. Dégagement des concepts fondamentaux propres à plusieurs programmes-cadres 		
3. NEGOCIATION	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection des activités - Planification (tableau de programmation) 		
4. REALISATION	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration des activités - Présentation des réalisations 		
5. EVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> - Détermination des objectifs atteints et non-atteints - Récupération du nouveau plan d'études 		

Les cinq étapes suivantes seront respectées et s'inscriront dans une dynamique de recherche-action : la préparation, la formulation, la négociation, la réalisation et l'évaluation.

À la phase de la préparation, il y aura interrogation sur l'adéquation et la détermination des objectifs de formation du programme de T.E.S. Comment solutionner les difficultés rencontrées tout en répondant aux besoins des étudiants et des milieux de travail? Cette étape correspond au mandat de la coordination départementale avec la direction des services pédagogiques et les divers agents de formation : professeurs, responsables de stages, superviseurs de même qu'au Comité de coordination des programmes. Les interventions et stratégies viseront à cerner la situation, déterminer les composantes (documents d'orientation), recueillir des faits (questionnaires, observations, etc.) et effectuer une lecture discernante (échanges, confrontations, lectures multi-agents, etc.).

Les rencontres de coordination des programmes, les consultations auprès des centres de stages, les réunions hebdomadaires avec les collègues de travail de même que les diverses journées pédagogiques relatives au nouveau programme de formation, durant les années scolaires de 1986-1987 et 1987-1988, font également partie de cette démarche.

La structuration du projet correspond à l'élaboration du plan d'études notamment à ses phases de préparation et de formulation. Ainsi, il répond à comment organiser le contenu du cours? comment formuler des objectifs d'apprentissage de façon opérationnelle? quels

sont les médias les plus adéquats? et quelles sont les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage qui conviennent à ce cours? quel est le cadre de l'évaluation? comment planifier les activités individuelles de sous-groupes ou de groupes? La proposition du projet et le document d'accompagnement pour l'étudiant seront discutés avec l'équipe de professeurs du département avant d'être présentés aux deux groupes d'étudiants, à la session d'automne 1988.

L'analyse des besoins de formation des étudiants, par l'utilisation de grille d'auto-évaluation et l'élaboration de son plan de formation personnelle, correspond à la phase de production. Le plan de formation personnel comprend la définition de ses objectifs, la planification de ses activités d'apprentissage avec leur échéancier, l'élaboration des critères d'évaluation, de même que la négociation du contrat d'apprentissage. Il y aura aussi à déterminer le style de production le plus approprié au présent cours, voir au cheminement des activités, aux fonctions et tâches de chacun, aux instruments, aux textes de base, aux exercices, schémas, tests, manuels-guide et aux moyens d'évaluation possibles. C'est aussi à cette étape que les activités s'effectuent et l'action est la résultante du mandat et des rencontres générales, des mise-au-point, etc.

L'analyse des données recueillies et la communication à l'équipe départementale, lors des journées pédagogiques des sessions hiver et été 1989, correspondent à l'étape de l'évaluation. Les critères de

rendement des étudiants seront déterminés. Un questionnaire d'évaluation du cours précisera les critères de satisfaction et un compte-rendu des activités et de l'observation des comportements détermineront les critères de la prise en charge. Finalement, le résultat de l'ensemble de cette démarche d'évaluation permettra de reformuler un nouveau plan d'études.

3.7 Les données de la recherche

Les données seront principalement qualitatives et permettront d'apprécier le développement personnel de l'étudiant, à partir de son auto-évaluation colligée dans un questionnaire synthèse. Une grille d'analyse par vidéofeedback et le test PERPE⁷ viendront compléter l'analyse.

Voyons quels outils seront privilégiés dans cette intervention.

3.8 L'instrumentation

Sur le plan instrumental, deux catégories d'outils seront utilisés : les outils pédagogiques, pour encadrer et évaluer l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage; les instruments d'évaluation de l'approche pédagogique de l'enseignante.

⁷ Gagné, F. (1976). Questionnaire PERPE (Perceptions étudiante de la relation entre professeur-étudiants) Supérieur. Québec: INRS-Education.

3.81 Les outils pour soutenir et évaluer la démarche de l'étudiant

Divers tests seront utilisés à des fins pédagogiques pour soutenir l'étudiant dans sa démarche de développement personnel. Ainsi les tests : T.E.S.A. (test d'évaluation des styles d'apprentissage)⁸ et I.S.A. (inventaire du style d'apprentissage)⁹, le test de créativité de Raudsepp de même que l'analyse de son développement personnel à partir des 222 composantes de dynamique de la vie, selon D. Mullen, font partie de cette catégorie.

Les compte rendus d'activités, les rapports de lecture et le journal de bord des étudiants sont considérés comme des outils d'évaluation alors que les enregistrements audio et vidéo des plénières de chaque bloc de trois heures de cours sont des outils facilitant la rétroaction et l'introspection.

Finalement, le document d'accompagnement remis à l'étudiant au début de la session, de même que les textes photocopiés, bibliographies détaillées par sujet, etc. sont des ressources directes pour faciliter les apprentissages de l'étudiant.

⁸ Traduction et adaptation du *Student Learning Style Questionnaire* de Grasha et Reichman (1974) et reproduit dans l'ouvrage de Gauthier, L., Poulin, N., (1983). Savoir apprendre, avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche. Sherbrooke : Editions de l'université de Sherbrooke.

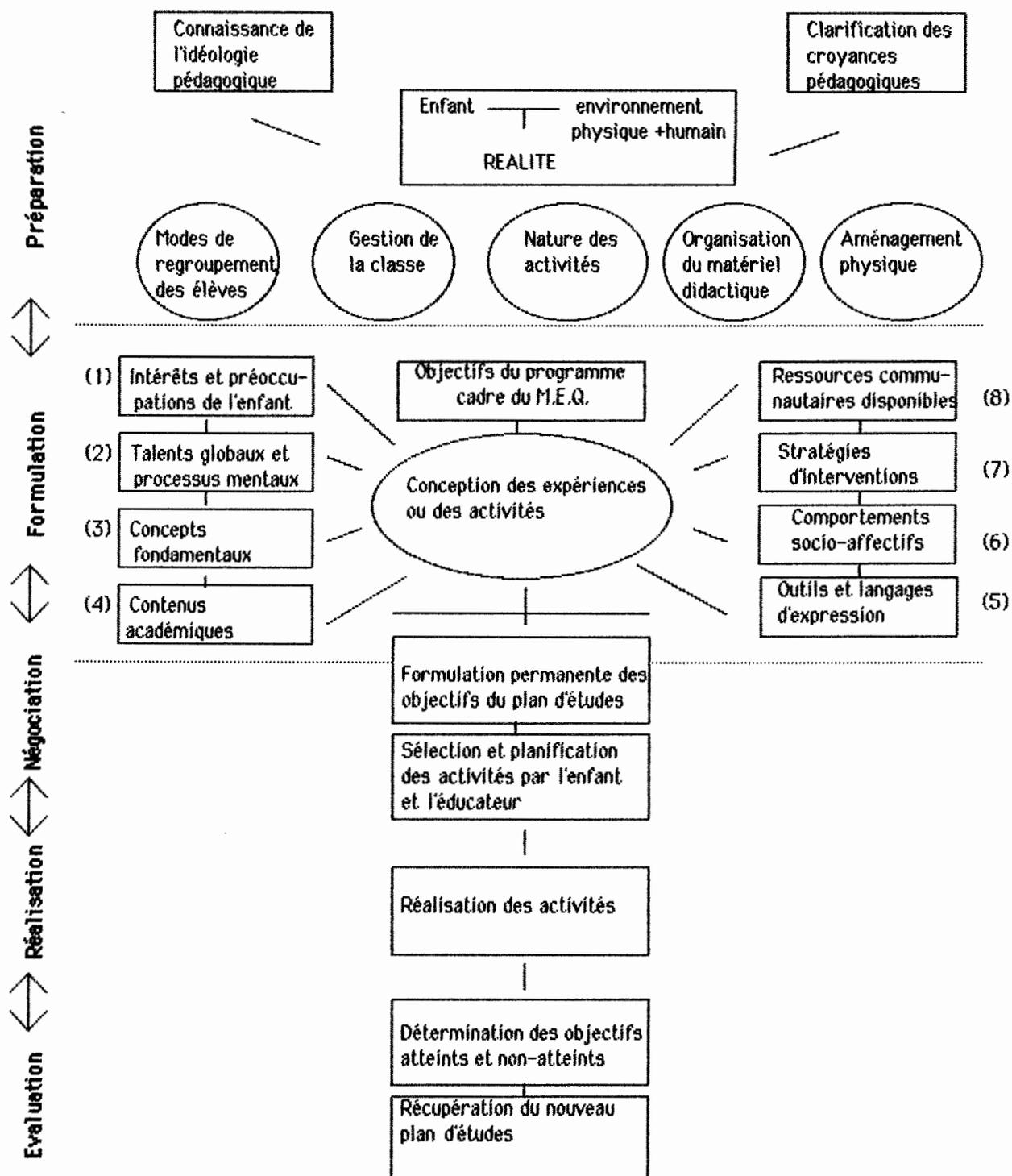
⁹ Traduction révisée et adaptée du *Learning Style Inventory : Self-scoring Test* de David A. Kolb. (1976).

3.8.2 Les instruments d'évaluation de l'approche pédagogique

Des enregistrements vidéo des périodes d'évaluation de la mi-session et de la fin de session avec les étudiants sont utilisés. Le journal de l'enseignante, comprenant les compte rendus d'entrevues avec les étudiants et avec les confrères font partie des instruments d'évaluation. Les procès-verbaux des diverses réunions départementales de même que les compte rendus des journées pédagogiques seront aussi retenus.

L'intervention de la présente recherche se référera au plan d'études ouvert de Brouillet (1977) pour structurer le cours "Développement de l'expression et de la créativité". Le schéma suivant l'illustre et nous l'adapterons aux réalités collégiales, notamment en remplaçant les termes : "enfant" par "étudiant" et le "M.E.Q." par le "M.E.S.S."

Tableau 2
Le plan d'études ouvert



Le chapitre concernant la réalisation du projet de même que celui concernant les résultats et l'analyse des données précise et clarifie plus en détail le schéma précédent.

Voyons maintenant les rôles de la chercheure et des participants dans ce contexte.

3.9 Les rôles de la chercheure et des participants

Notre recherche amène les intervenants à jouer des rôles divers. Ainsi, la chercheure doit assumer son rôle de formatrice de techniciens en éducation spécialisée, de responsable de la coordination départementale, de professeure du cours "Développement de l'expression et de la créativité", de partie prenante dans la négociation des contrats d'apprentissage et même d'employeur face au personnel technique, l'appariteur. De même, les étudiants sont appelés à s'inscrire dans un processus d'interaction d'apprentissage et de participer au processus de recherche.

3.9.1 Le rôle des étudiants

La pédagogie ouverte repose sur un modèle d'interaction d'apprentissage. Le début d'un apprentissage est le lien significatif qui

s'établit entre les habiletés et les expériences d'un individu et l'environnement aménagé. Ainsi le rôle de l'étudiant est d'interroger le réel perçu, de confronter ses perceptions avec le monde extérieur, d'articuler sa compréhension en recherchant des feed-back dans l'environnement pour finalement dégager des apprentissages de faits, d'habiletés ou de comportements. Cette démarche continue, naturelle et intégrée se traduit par l'activité ouverte d'apprentissage.

Face à la présente recherche ces étudiants sont des partenaires privilégiés. Ils sont consultés à chaque étape de la démarche de recherche et ont à s'exprimer sur celle-ci. L'intervention de recherche, se situant à l'intérieur d'une situation de cours, il n'y a pas d'effets négatifs immédiats comme du temps supplémentaire à assumer, du stress provoqué par des questions sur des sujets très personnels, tabous ou socialement réprochés. En ce sens, le droit à leur vie privée est respecté, de même qu'une discrétion dans l'utilisation des enregistrements audio et vidéo leur est garantie. Ces mêmes enregistrements sont utilisés pour la recherche mais sont aussi utilisés par les étudiants comme instrument de rétroaction et de prise de conscience de leurs attitudes, comportements, etc. Les étudiants y voient donc un instrument de feedback non menaçant, facilitant l'atteinte de leurs objectifs personnels et professionnels.

3.9.2 Le rôle de la chercheure dans son enseignement

La chercheure est d'abord une enseignante au sein d'une équipe d'enseignants. À ce titre, elle partage avec les enseignants l'ensemble des divers cours du programme de T.E.S. et, comme le souligne Rosenshine (1986 : voir Saint-Onge, 1987) dans ses travaux sur l'enseignement direct, opère les six fonctions suivantes :

1. Faire le rappel des connaissances antérieures significantes par rapport aux apprentissages nouveaux.
 2. Présenter les éléments de connaissance nouveaux pour les élèves.
 3. Organiser les exercices supervisés.
 4. Faire la correction des erreurs d'apprentissage.
 5. Faire faire des exercices autonomes (travaux, études).
 6. Faire périodiquement la synthèse d'éléments déjà appris.
- (p. 15).

Ces différentes fonctions se retrouvent dans le cours "Développement de l'expression et de la créativité", mais, comme il s'agit plus d'une situation centrée sur la formation que sur l'instruction, le type d'animation qui en découle fait appel aux registres affectif et sensoriel, et non exclusivement au domaine intellectuel. Aznar, (1976) en précise la distinction en disant que l'apport et les effets de changements que nous pouvons en attendre appartiennent à un autre type de savoir : un ensemble

de découvertes et de prises de conscience à chaque fois renouvelées et motivantes. De plus, l'enseignant-formateur fait partie intégrante de l'expérience et doit s'assumer dans cette implication. Il n'est plus un transmetteur de savoir mais un facilitateur aidant à la prise de conscience, par les participants de ce qui se passe entre eux, pour eux et en eux.

Le rôle de l'enseignant-formateur peut être d'aider le groupe à progresser vers ses objectifs, d'assurer les conditions matérielles du fonctionnement, d'assurer le développement de la maturité affective du groupe et d'assurer l'égalité de droit en utilisant l'énergie spécifique du groupe.

L'enseignant-formateur doit aussi évacuer les barrages individuels ou socio-affectifs qui pèsent sur le groupe ou sur certains membres; en observant ce qui se passe pendant l'exercice; en communiquant les résultats de l'exercice et des observations; en interprétant ce qui apparaît; en commentant et en expliquant la situation dans l'optique d'élucider tout ce qui peut être utilisé par les membres; en évaluant l'exercice en fonction du but, de l'objectif poursuivi. Finalement, il doit aussi attirer l'attention de chacun sur le fait que les conclusions auxquelles nous arrivons ne sont nullement des apports catégoriques sans nuances ni définifs, mais constituent simplement des indications dont il faut tenir compte, tout en les confrontant avec d'autres résultats et avec les contingences et les réalités de la vie de tous les jours.

Finalement, dans une dynamique telle que celle de la pédagogie ouverte, les différents partenaires, étudiants et enseignant, peuvent se prévaloir des rôles de soutien, d'animation, de ressource, d'analyste, de planificateur, de catalyseur, d'observateur, de concepteur et de générateur. Ces rôles naissent de l'interaction des partenaires impliqués dans l'action et s'actualisent de façon informelle. Chacun est appelé à les jouer mais ne doit pas les rechercher de façon absolue.

3.9.3 Le rôle de la chercheuse dans la présente recherche

Inscrite dans un processus de recherche-action, la chercheuse doit, dans un premier temps, informer les principaux acteurs (les étudiants et les professeurs), du but et des objectifs de recherche poursuivis et s'assurer de la compréhension de leur rôle et de leur engagement. Dans un second temps, il y a aussi lieu d'informer et de s'assurer de la collaboration des directeurs des services pédagogiques, des responsables du secteur de l'enseignement et du service de la recherche et de l'expérimentation.

Tout en laissant les différents intervenants libres d'adhérer à la démarche de recherche, il y a lieu de leur démontrer l'utilité et la rentabilité de la présente démarche. Il est important que chacun des acteurs comprenne l'importance de sa participation à toutes les phases du projet.

En plus des tâches d'information et d'animation des rencontres de consultation, il revient à la chercheuse d'assumer le déroulement de la recherche, de préciser ses outils de cueillette de données, de les recueillir, d'en analyser les résultats et d'en dégager l'interprétation.

3.10 Les limites de la recherche

Au collégial, la formation ne s'acquiert pas en un seul cours ni même dans un bloc de cours, mais bien à travers l'ensemble des activités d'un programme, constitué en un tout cohérent, où, à partir d'assises solides, se développent des compétences qui se cumulent, s'interrelient et s'améliorent. Les 45 heures du cours "Développement de l'expression et de la créativité" ne sont qu'un élément dans un ensemble.

Notre recherche se limite à une expérience auprès de deux groupes de 17 étudiants chacun et se déroule sur une session d'étude.

Nous retiendrons chacun des objectifs spécifiques de la recherche mais, sans toutefois analyser chacune des compétences de dynamique de la vie, nous nous limiterons aux quatre catégories de compétences suivantes :

1. Les compétences reliées aux relations humaines,
2. Les compétences de solution de problèmes,
3. Les compétences de pensée critique,
4. Les compétences de gestion de sa vie personnelle.

Il en sera de même face aux objectifs du cours "Développement de l'expression et de la créativité" où nous nous limiterons aux commentaires des étudiants relativement à l'atteinte des objectifs tels que proposés par le programme cadre du M.E.S.S.

3.11 Conclusion

Cette partie a présenté la méthodologie reliée à cette recherche. Les postulats de la recherche, son objet, ses objectifs spécifiques, ses étapes de même que son instrumentation ont été précisés. Les rôles des différents intervenants ont fait l'objet de clarification et les limites ont été posées.

Le prochain chapitre présente la réalisation des phases du projet de recherche. Nous y verrons notamment les quatre premières phases du plan d'études ouvert : la préparation, la formulation, la négociation et la réalisation du projet.

Chapitre IV

La réalisation du projet

4.1 Introduction

Ce chapitre présente les étapes du projet telles que réalisées. Les quatre premières phases du plan d'études ouvert, soit: les phases de préparation, de formulation, de négociation et de réalisation, y seront précisées. La cinquième et dernière phase, l'évaluation, fera partie du prochain chapitre, qui porte sur les résultats et l'analyse des données.

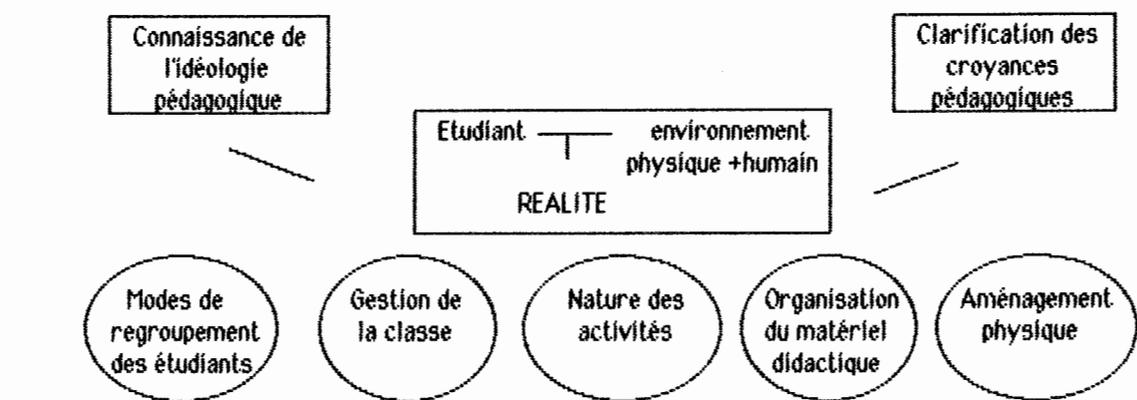
Dans un premier temps, la phase de la préparation sera abordée avec ses trois caractéristiques, la connaissance de l'idéologie pédagogique, la clarification des croyances pédagogiques et, l'étude des modifications de l'environnement. La phase de la formulation du projet sera aussi reprise en termes de conception des activités, en parallèle avec les objectifs du programme-cadre. Finalement, la phase de négociation, aboutissant aux contrats individuels d'apprentissage des étudiants et au tableau de programmation, de même que la phase de réalisation concernant l'élaboration des activités, ainsi que la présentation des réalisations sont aussi démontrées.

4.2 La préparation du projet

Comme précisé antérieurement, la phase de préparation comprend la connaissance de l'idéologie pédagogique, la clarification des croyances pédagogiques et l'étude des modifications de l'environnement.

Ce dernier, (l'environnement) se subdivise en modes de regroupement des étudiants, gestion de la classe, nature des activités, organisation du matériel didactique et aménagement physique. Le tableau 3 présente le schéma de la phase de préparation.¹⁰

Tableau 3
La phase de préparation du plan d'études ouvert



Voyons maintenant comment cette phase de réflexion s'est appliquée dans la présente recherche.

4.2.1 La connaissance de l'idéologie pédagogique

Le département de T.E.S. reconnaît la priorité de l'étudiant

¹⁰ Précisons ici qu'il s'agit de la première subdivision du plan d'études ouvert tel qu'illustré au tableau 2 page 51.

et de son interaction avec le milieu, comme étant la base de la réalité pédagogique. Les deux axes, étudiant et milieu, impliquent que l'enseignant doive parfaire ses connaissances relativement aux idéologies qui orientent le courant en pédagogie ouverte. Dans le but d'exercer une compréhension toujours plus critique à l'égard de leur engagement pédagogique, les enseignants de T.E.S. participent aux diverses activités de perfectionnement et y confrontent leurs croyances pédagogiques. La notion de formation fondamentale et la refonte du programme de formation ont été des occasions privilégiées qui ont permis l'émergence d'une idéologie et des croyances pédagogiques partagées par les enseignants du département.

Deux définitions de compétence, à la fois complémentaires et congruentes avec les finalités de l'enseignement collégial et les objectifs de formation, traduisent les discours et les intentions du département.

On peut la définir [la compétence] comme la capacité de remplir les rôles et tâches d'une fonction de travail à un degré de performance satisfaisant. Cela comprend la possibilité d'utiliser les connaissances et les habiletés dans différentes situations, celles d'organiser et de planifier son travail, celle d'innover aussi bien que de remplir les tâches routinières et celle d'interagir de façon efficace avec les collègues, les supérieurs et les clients. (Isabelle, 1989, p.25).

La seconde définition appartient à Reboul (1980), dans son

ouvrage intitulé Qu'est-ce qu'apprendre?

Je pose que la fin de l'enseignement est de donner, non pas des informations ou même des savoir-faire, ou même des savoirs purs, mais une compétence. Autrement dit, l'élève doit parvenir non seulement à connaître quelque chose, mais à "s'y connaître". La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais qu'elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre (p. 146).

En même temps que le département s'interroge sur le finalité de l'enseignement collégial, nous rejoignons la formation fondamentale et ses deux axes : le développement intégral de la personne et l'acquisition des concepts et principes de base des disciplines d'enseignement.

En août 1986, chacun des plans de cours du programme a été revu. Les objectifs, les éléments de contenu et surtout les méthodes pédagogiques ont été repensées à la lumière des concepts de la formation fondamentale.

Les tâches et les fonctions de travail qui déterminent la nature et les contenus de formation dispensés sont aussi interpellés et nous nous questionnons sur l'adéquation et la détermination des objectifs d'apprentissage, sur les solutions aux difficultés rencontrées, tout en

répondant aux besoins des étudiants.

Finalement, bien que l'ensemble des professeurs du département reconnaisse, dans l'approche de la pédagogie active, une réponse possible aux interrogations présentes, nos activités de recherche ont permis l'approfondissement de cette idéologie pédagogique en utilisant des ressources extérieures aux activités départementales par des lectures dirigées, des cours universitaires, de même que des rencontres avec le conseiller en recherche et expérimentation du cégep.

4.2.2 La clarification des croyances pédagogiques

Les croyances pédagogiques sont souvent définies comme des jugements concernant l'éducation et la vie en général. Croyances qui correspondent aux valeurs les plus fondamentales du professeur et façonnent son comportement tout autant que son action pédagogique.

Dans cette phase de préparation, le professeur doit identifier ses croyances relatives à l'apprentissage, la connaissance, la socialisation, l'évaluation; les affermir par la réflexion; les retrouver et les vérifier dans sa pratique pédagogique quotidienne; les justifier au besoin.

Au sein du département, se retrouvent de nombreuses

divergences d'opinions notamment sur la sélection pré-requise à l'admission des étudiants au programme, sur l'évaluation, sur la disponibilité, etc. Ces croyances varient dans le temps et sont aussi fortement tributaires des conditions de travail et de la charge d'enseignement.

Parmi les questions qui reviennent fréquemment, nous retrouvons : comment apporter de l'aide à l'apprentissage? comment favoriser une relation de support à l'étudiant dans son développement personnel, à l'intérieur d'une surcharge de travail? dans une optique de démocratisation de l'enseignement, pouvons-nous réduire les exigences d'un cours ou d'un stage pour favoriser l'étudiant plus faible? Ces interrogations incitent à des pratiques souvent ambivalentes et confuses et, en même temps, alimentent la vie pédagogique du département.

Dans la présente recherche, les rencontres de consultation ont suscité des discussions intéressantes où certains enseignants, même s'ils reconnaissent la justesse du problème posé, auraient orienté l'intervention dans une autre direction. Dans l'analyse du processus, au chapitre 6, ces éléments seront rapportés.

Voyons maintenant comment la conception pédagogique et les croyances auxquelles le professeur adhère influent sur l'environnement.

4.2.3 L'étude des modifications de l'environnement

La phase de préparation implique une réflexion sur l'environnement. Les modes de regroupement des étudiants, la gestion de la classe, la nature des activités, l'organisation du matériel didactique et l'aménagement physique seront abordés en tenant compte du contexte collégial et aussi du fait qu'il s'agit d'un deuxième cours à l'intérieur des mêmes locaux. Les modifications de l'environnement, bien que conçues à la phase de préparation, seront concrétisées à la phase de formulation et exploitées à la phase de réalisation du plan d'études.

4.2.3.1 Les modes de regroupement des étudiants

Au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, les 33 étudiants inscrits en deuxième année de T.E.S. sont répartis en deux groupes de 16 et 17 étudiants. La constitution de chacun des groupes s'opère au hasard selon une grille informatique et varie d'un cours à l'autre. Les changements de groupe sont autorisés par la direction en autant qu'ils soient acceptés par le professeur, que l'étudiant n'ait pas de conflit d'horaire, que les mouvements des étudiants n'entraînent pas de débalancement de groupes et qu'ils s'effectuent tôt dans la session.

4.2.3.2 La gestion de la classe

Parce que ces étudiants sont de jeunes adultes de 18 ans et plus, il n'y a pas lieu d'instituer unilatéralement des règles pour la gestion de la classe. Celles-ci pourraient faire l'objet d'une discussion en classe et solliciter leur sens des responsabilités. Feront partie de ces ententes, les absences, les retards, le rangement du matériel, le ménage, etc. Toutefois, les règlements visant le respect des normes de santé et de sécurité au travail, de même que la loi respectant les non-fumeurs sont imposés par la direction du collège et sont considérés comme non négociables.

4.2.3.3 La nature des activités

Les différentes notions théoriques seront exploitées dans des activités d'apprentissage et ces activités devraient faire appel à l'expression et à la créativité. Les modes d'expression, bien que souvent empruntés au domaine des arts, ne devraient jamais faire appel à une performance de la part de l'étudiant, mais plutôt être axés sur le processus et sur l'expression. En ce sens, nous parlerons d'une approche divergente et créatrice plutôt que d'une approche convergente et technique, de jeux ou d'expression dramatique plutôt que de théâtre ou d'art dramatique, d'expression musicale plutôt que de musique, etc.

Les domaines touchés seront principalement ceux pour lesquels le département dispose de matériels ou d'équipement tels la céramique, la couture, le batik, la menuiserie, etc. ou qui sont facilement accessibles tels photographie, audio-visuels, etc. Les activités ignorées sont celles déjà exploitées à l'intérieur des cours sur l'animation sportive, sur l'activité ludique ou à l'intérieur des exercices reliés au cours de psycho-motricité. Pour la même raison, les stratégies d'harmonisation mentale et les techniques de relaxation sont évitées.

4.2.3.4 L'organisation du matériel didactique

Un plan de cours détaillé est remis à l'étudiant au début de la session. Il comprend, outre les objectifs du cours, le contenu et les modes d'évaluation, une bibliographie détaillée. Voyons maintenant les ressources didactiques disponibles pour ses activités d'apprentissage et celles disponibles pour ses activités d'expression.

Pour parfaire ses activités d'apprentissage, l'étudiant dispose, outre du matériel verbal et écrit du professeur, la possibilité de recevoir gratuitement divers documents photocopiés. Le Collège et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue disposent d'une bibliothèque unique regroupant les ouvrages écrits - livres et périodiques - et des services d'audiovidéothèque - disques, cassettes audio et vidéo,

films, diapositives, etc.- Les étudiants y ont un accès facile et peuvent bénéficier des banques de données informatiques disponibles sur BADADUQ.

Pour faciliter les recherches des étudiants, la professeure met à leur disposition des bibliographies thématiques et les informe des services de diffusion sélective de l'information de la Centrale des bibliothèques (DSI/CB). Les services audio-visuels prêtent aux étudiants des caméscopes, appareils photos, magnétophones, etc. et les services aux étudiants leur donnent accès aux laboratoires informatiques, de même qu'aux machines à écrire et photocopieurs.

Du côté des activités d'expression, les étudiants ont accès à des matériaux diversifiés. Un budget de 1 500,00 \$ couvre généralement les achats requis en argile, bois, tissus, cuir, papier, etc., de même que l'appareillage et son entretien.

4.2.3.5 L'aménagement physique

Le local de cours est situé en retrait des édifices principaux du collège, au sous-sol de la résidence des garçons, dont voici le plan.

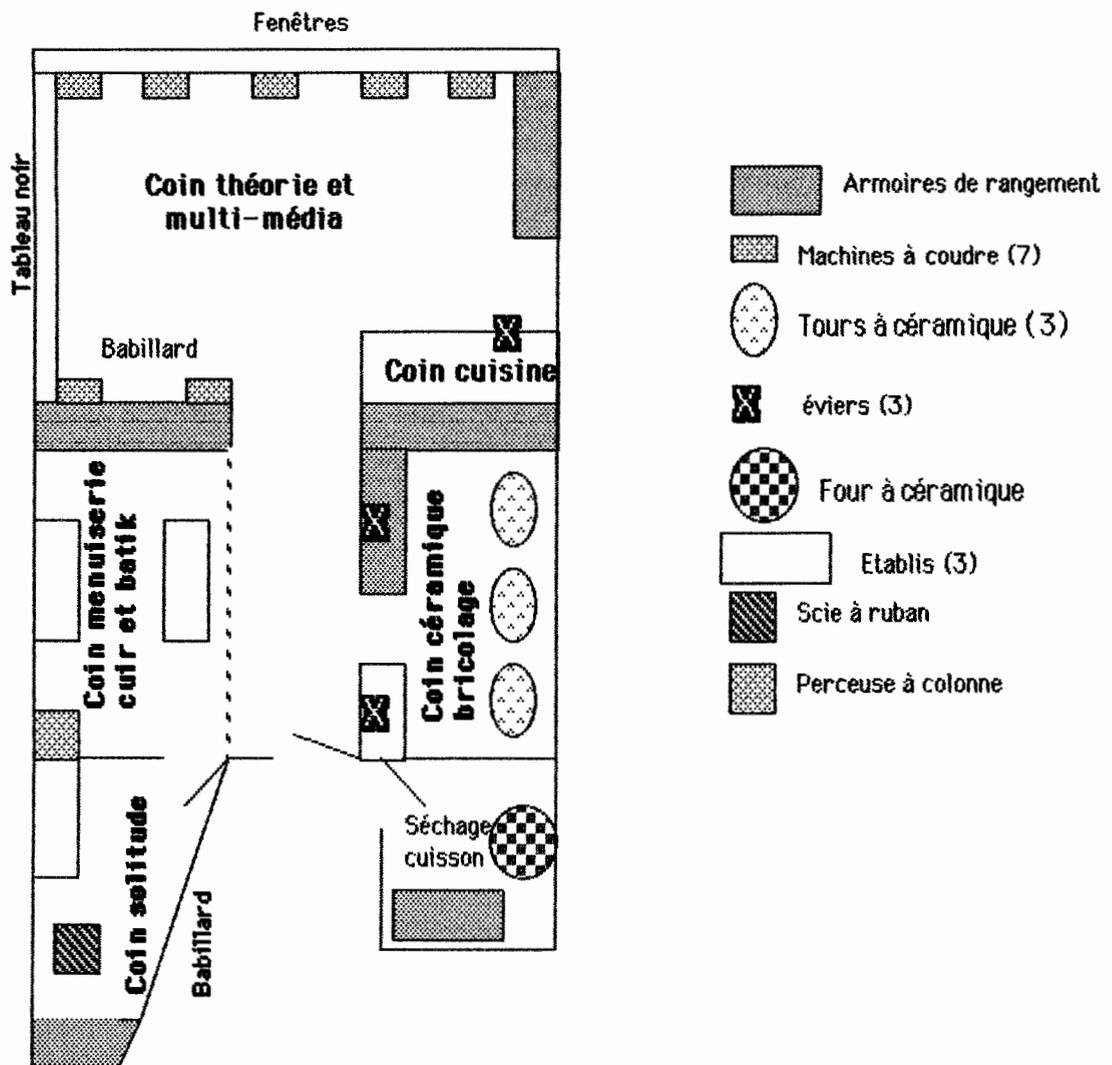


Fig. 1- Le plan du local

Comme l'illustration l'indique, ce local est divisé en cinq sections dont un grand espace propice aux échanges de groupe, c'est le coin théorie/multi-média. La section séchage et cuisson est évitée des

étudiants compte tenu des émanations qui se dégagent de la cuisson des pièces de céramique. Le coin "solitude" est réservé à l'étudiant qui souhaite travailler en retrait du groupe et, pour des raisons de sécurité, la scie à ruban y est logée. Le coin cuisine comprend un réfrigérateur et une cuisinière électrique; une porte accordéon sépare la section " menuiserie cuir et batik" du reste du local tout en limitant le bruit et la propagation des poussières.

Chacune des sections du local peut être utilisée à d'autres fins, en autant que les règles d'hygiène et le bon sens le permettent. Un second local, tout près de celui-ci, entrepose des armoires mobiles où sont rangés les matériaux moins fréquemment utilisés comme costumes d'halloween, décorations de Noël, maquillages, etc. Finalement, près de la cuisinière, de même que dans l'atelier menuiserie, se trouvent les extincteurs à incendie ainsi que deux troussees de premiers soins.

4.2.4 La période de réalisation de l'étape préparatoire

La réflexion pédagogique, entourant le rationnel du nouveau programme de formation, remonte à l'année 1979 où la chercheure représentait le Collège de l'Abitibi-Témiscamingue aux tables de consultations de la recherche Simard-Bourassa. De l'année 1980, où le rapport est diffusé, à l'année 1987, où les nouveaux cours sont appliqués dans les collèges, le département participe activement à chacun des stades du

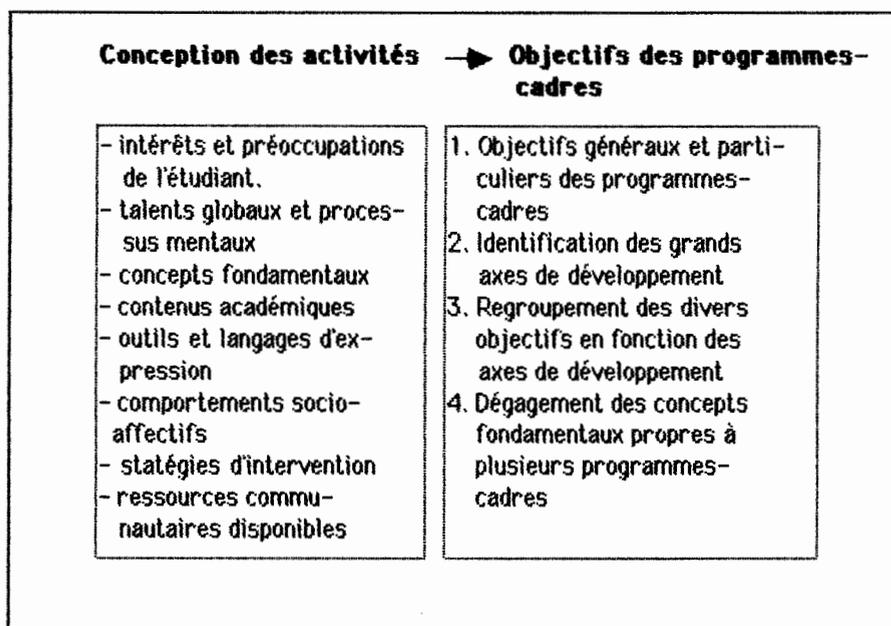
processus. L'item "nouveau programme" revient à l'ordre du jour des réunions départementales au moins une fois par mois et sept journées pédagogiques y seront consacrées en 85-86 et 86-87. Les discussions avec l'ensemble des professeurs, sur la présente recherche, se sont surtout effectués à la session d'hiver 87 et lors des trois journées d'étude en mai et juin 87.

4.3 La formulation du projet

La seconde étape de ce projet, celle de la formulation, comprend deux grandes dimensions complémentaires et en étroite relation. Ces dimensions sont d'une part, la détermination des grands axes de développement, d'autre part le choix des objectifs généraux et la conception des activités par l'étudiant et le professeur. Le tableau qui suit illustre leurs composantes¹¹.

¹¹ Notons ici qu'il s'agit de précisions quant à la deuxième subdivision du plan d'études ouvert tel qu'illustré au tableau 2 page 51.

Tableau 4
La formulation du plan d'études ouvert



Attardons-nous davantage à la conception de l'activité à partir des huit dimensions proposées, mais d'abord, précisons l'analyse du programme-cadre.

4.3.1 L'analyse du programme-cadre

Les quatre éléments de l'analyse du programme-cadre sont présentés brièvement en y précisant les démarches effectuées dans le cadre de la présente recherche.

L'analyse du programme-cadre implique, en premier lieu, la connaissance des objectifs communs et particuliers au programme cadre à partir des objectifs généraux et spécifiques pertinents à chacun de ses programmes. En second lieu, nous retrouvons la détermination des grands axes de développement puis, troisièmement, le regroupement des objectifs communs et particuliers issus des programmes-cadres par rapport à ces axes. Finalement, le choix des axes prioritaires de développement seront effectués de même que le dégagement des concepts fondamentaux inhérents aux différents programmes-cadres.

Au sein du département, il ne fait aucun doute que les objectifs des trois années de formation sont connus de tous. Les objectifs généraux et spécifiques du cours "Développement de l'expression et de la créativité" furent examinés sous l'angle des objectifs plus globaux des trois années de formation et, son positionnement en troisième session, est le fruit d'une réflexion soutenue.

Chacun des différents cours du programme de T.E.S. peut se situer sur l'un de ces axes : l'axe des développements personnel et professionnel, des clientèles et ressources, de même que sur l'axe de l'intervention. Le cours "Développement de l'expression et de la créativité", quant à lui, se positionne davantage sur l'axe développements personnel et professionnel.

Lorsque nous dégageons les concepts fondamentaux inhérents au programme-cadre et que nous leur ajoutons les objectifs que le département trouve essentiels, nous retrouvons les éléments suivants :

1. Approfondir la connaissance de soi sur les plans de l'expression et de la créativité.
2. Développer son potentiel créateur.
3. Favoriser le savoir-penser en suscitant le goût de la réflexion personnelle et l'exercice de son jugement autonome.
4. Favoriser la connaissance et la compréhension des différents aspects qui se rapportent aux principales composantes du développement personnel, de l'autonomie, de la créativité et de l'expression.
5. Développer davantage la gratuité, la collaboration et le sens d'appartenance (savoir-vivre, savoir-partager).
6. Favoriser la prise en charge de soi dans "l'ici et maintenant".
7. Personnaliser son cheminement d'apprentissage dans une perspective de prise en charge effective et autonome.
8. Favoriser l'assimilation optimale des connaissances soit:
 - a) l'identification des principales théories de l'expression et de la créativité,

- b) connaissance du processus créateur,
 - c) distinction des différents niveaux d'expression et de créativité.
9. Favoriser l'autonomie d'apprentissage en articulant des méthodes aux modes d'apprentissage.
 10. Fournir différentes techniques et méthodes susceptibles de faciliter la réalisation efficace des principales tâches d'apprentissage.

Bien que des regroupements puissent être opérés, ces dix objectifs seront présentés ainsi aux étudiants. Ces derniers auront donc une première démarche de sélection et d'appropriation à effectuer, et les objectifs concernant l'acquisition d'attitudes reliées au développement personnel, comme les objectifs 5 et 6, devront être spécifiés.

Avant de mettre en relation ces objectifs généraux et particuliers aux activités vécues en classe, regardons les huit dimensions proposées par cette phase de la dynamique du plan d'études.

4.3.2 Les huit dimensions de l'activité

Nous présentons dans cette partie les huit dimensions de l'activité, de même qu'une brève définition de chacune d'elles puisqu'elles sont omniprésentes. Elles seront reprises plus concrètement dans la phase de la réalisation.

Ces dimensions de l'activité sont :

1. Intérêt et préoccupation de l'étudiant: Le professeur aide l'étudiant à découvrir ses véritables préoccupations relativement à une image positive de lui-même, à l'établissement d'une relation constructive avec l'autre ou une meilleure gestion de sa vie.
2. Talents globaux et processus mentaux. Les talents globaux s'apparentent au potentiel de l'étudiant par rapport à la créativité, la gestion humaine, la planification, le leadership, etc. Par processus mentaux, nous entendons les opérations de la pensée humaine telles la généralisation, l'analyse, la comparaison, l'identification, la discrimination, etc.
3. Concepts fondamentaux. Nous pouvons les définir comme de grandes idées qui transcendent les diverses sphères de l'activité humaine ou qui sont communes à un grand nombre de domaines de connaissance. Ces concepts s'apparentent à la notion de formation fondamentale et, en T.E.S., nous pourrions identifier le sens des responsabilités, l'autonomie, etc.

4. **Contenus académiques.** Ce sont les divers éléments de connaissance reliés à l'expression et à la créativité mais aussi les habiletés fondamentales que nous retrouvons dans les disciplines pour solutionner un problème comme la recherche, la prise de notes, la rédaction de rapports, le résumé, etc.

5. **Outils et langages d'expression.** Ce sont les moyens d'expression relevant de l'élocution, de l'écrit, de l'expression corporelle, du langage plastique, de l'expression musicale et des techniques audio-visuelles, et qui rendent compte du contenu et de la portée du message de l'étudiant.

6. **Comportements socio-affectifs.** Tout étudiant affiche un certain nombre de comportements d'ordre social ou affectif. Cela témoigne de sa capacité à participer à la vie sociale qui l'entoure, de même que de gérer ses émotions. Dans le cours "Développement de l'expression et de la créativité", que ce soit à l'intérieur des activités individuelles, d'équipes ou collective, l'étudiant doit s'observer et analyser ses divers comportements. Il est aidé par les feedback et les observations de ses pairs et du professeur.

7. Stratégies d'interventions. L'enseignant doit dépasser les interventions mineures en classe, c'est-à-dire le rappel des consignes, le contrôle du rendement et l'information factuelle. Les interventions analytiques du professeur favorisent l'identification de concepts fondamentaux qui sont sous-jacents au contenu de l'activité, tandis que les interventions qui sont de l'ordre de l'évaluation permettent une meilleure identification par l'étudiant, lui-même, de ses préoccupations.

8. Ressources communautaires disponibles. Le département et le cégep disposent de nombreuses ressources humaines et physiques, même si certains milieux de travail, à cause de contraintes légales ou déontologiques, sont réticents à accueillir ces étudiants.

Finalement, la formulation du plan d'études s'effectue avec les objectifs émanant du M.E.S.S. associés aux objectifs de formation retenus par le département, auxquels nous ajoutons la conception des activités retenue par le professeur et l'étudiant. Les lignes suivantes présentent la formulation retenue, telle qu'elle fut proposée aux étudiants lors de la phase de négociation.

4.3.3 La formulation permanente des objectifs du plan d'études

Plutôt que de formuler les objectifs formels que le professeur désire absolument atteindre, un ensemble de pistes de développement ont été énoncées. De la même façon, diverses activités seront proposées; l'étudiant y puisera celles qui lui conviennent et les exploitera de façon très diversifiée, selon sa personnalité. Bref, au lieu de concevoir une activité pour répondre à un objectif, nous identifions les objectifs possibles à partir d'une activité.

Les diverses activités seront réparties en trois volets. Le premier permettra à l'étudiant d'acquérir les connaissances de base reliées à l'expression et à la créativité. Sous ce volet, nous retrouverons les recherches sur les définitions de la créativité, sur les obstacles reliés à l'expression, etc.; les recherches ou enquêtes faites dans le milieu sur les ressources reliées à l'expression et à la créativité : les clubs d'improvisation et de jeux de rôle du cégep, etc.; les recherches à l'extérieur du cégep sur les activités de la guilde d'art, des ateliers socio-culturels de la ville ou de leurs localités d'origine, etc.; les recherches sur les applications de la créativité et de l'expression auprès de clientèles susceptibles de vivre des difficultés d'adaptations comme celles en centre d'accueil pour personnes âgées, etc.

Le second volet présentera divers modes d'expression créatrices, à travers lesquels l'étudiant pourra explorer différents aspects

de son potentiel créateur. Bien que ces modes d'expression soient souvent empruntés au domaine des arts, ils ne font pas appel à une performance de l'étudiant parce qu'ils sont axés sur le processus et l'expression. Les domaines touchés rejoindront la céramique, la couture, le batik, le cuir, la menuiserie, le dessin, la peinture, la sculpture, la photo, la poésie, la bande dessinée, la musique, les marionnettes, le conte, le vidéo, etc.

Le troisième volet donnera à l'étudiant l'occasion d'intégrer les acquis du cours dans une production reliée à son domaine. De cette façon, l'étudiant pourra animer une activité auprès de clientèles-cibles par exemples, expression picturale auprès de jeunes de premier cycle, spectacle de marionnettes ou contes dans les garderies, atelier de batik avec les personnes âgées, etc.

4.3.4 L'élaboration du document d'accompagnement du cours

Afin d'outiller l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage et de supporter la professeure, un document d'accompagnement du cours fut rédigé (Annexe 1)¹².

Ce document comporte une présentation de la conception de la chercheuse sur la formation collégiale en T.E.S., de même que l'approche

¹² Pour les fins de la présente recherche, seule la table des matières sera présentée en Annexe I. Le document d'une centaine de pages est toutefois disponible sur demande à l'auteure.

pédagogique qui sera favorisée. Le cours "Développement de l'expression et de la créativité" y est présenté et ses différents objectifs y sont relatés comme des pistes possibles à explorer. Nous y retrouvons en outre les différentes activités regroupées sous trois volets, des suggestions d'exploration du contenu du cours, des moyens d'évaluation et une bibliographie. La méthodologie du contrat d'apprentissage y est précisée, aussi divers outils regroupés sous : savoir apprendre, savoir créer et savoir se fixer des objectifs.

Savoir apprendre, comprend les tests I.S.A. et T.E.S.A. avec quelques pistes d'utilisation. Savoir créer, comprend un formulaire d'inventaire des réserves créatives à partir de 206 propositions réparties en dix questionnaires.

Savoir se fixer des objectifs, reprend les 220 composantes de la dynamique de la vie réparties dans les 16 points suivants :

1. Pouvoir utiliser des comportements non-verbaux et physiques manifestant son attention.
2. Pouvoir écouter.
3. Pouvoir s'exprimer verbalement.
4. Interagir avec d'autres.
5. Développer la conscience de soi.
6. Pouvoir s'affirmer.

7. Identifier un problème.
8. Identifier la solution d'un problème.
9. Mettre en oeuvre une solution pour résoudre un problème.
10. Faire l'évaluation d'un plan.
11. Traiter l'information par la cueillette de données.
12. Traiter l'information en pensant de façon divergente.
13. Traiter l'information en pensant de façon convergente.
14. Traiter l'information de façon à développer une image de soi qui sera celle d'une personne autonome et bien équilibrée.
15. Gérer sa propre vie de façon pro-active.
16. Assurer la gérance de sa propre vie de façon réactive.

Finalement, ce document apporte un formulaire de présentation du contrat individuel d'apprentissage et des outils concernant le développement des projets particuliers.

4.3.5 La période de réalisation de l'étape

La formulation du projet proprement dit a été réalisée à partir des réunions départementales de la session hiver 1988 mais, principalement, après les journées pédagogiques de mai et de juin. Le document d'accompagnement fut rédigé en juin et présenté aux autres enseignants et à la direction du cégep, lors de la rentrée, en août 1988.

La prochaine partie présente les réactions à ce projet et les ententes consécutives à cette troisième étape, il s'agit de la négociation.

4.4 La négociation du projet

La troisième phase du plan d'études est celle où l'étudiant négocie, avec le professeur, la sélection et la planification de ses activités d'apprentissage. Un tableau de programmation est ensuite élaboré à partir des activités individuelles, d'équipes ou de groupe; ce qui permet à chaque étudiant de disposer de son propre plan d'études et d'optimiser son contrat d'apprentissage.

Les lignes qui suivent font état de la présentation du projet de cours aux enseignants et à la direction du cégep de même qu'aux deux groupes d'étudiants, traitent des commentaires recueillis et des ententes réalisées tant au niveau de la gestion de la classe qu'à l'intérieur des contrats d'apprentissage.

Finalement un calendrier de la session, comportant les dates de mises en commun, les périodes d'ateliers libres et les périodes d'évaluation est présentée.

4.4.1 La présentation du projet à la direction du secteur de l'enseignement et aux professeurs du département

Ce projet fut présenté au responsable du secteur de l'enseignement le 15 août 1988, par le biais du document d'accompagnement (présenté à l'annexe I). Deux raisons expliquent l'absence de commentaires: la principale personne concernée entrait depuis peu dans ses nouvelles fonctions; le surplus d'activités occasionné par la rentrée des enseignants le lendemain. Une relance fut effectuée mais les propos recueillis se limitèrent aux contraintes matérielles telles l'impression du document.

La présentation aux enseignants du département s'est faite vers le 16 août. Bien que dans une période d'activité fébrile, de nombreux commentaires témoignent de leur intérêt face à une telle démarche. Globalement, les remarques sur la formulation des objectifs du cours, sur son contenu ainsi que sur la démarche proposée reçoivent l'assentiment de tous, qui y reconnaissent l'application de principes déjà discutés.

Le document d'accompagnement, quant à lui, reçoit des suggestions pour vulgariser davantage le texte de présentation. Nous nous interrogeons aussi sur le degré de compréhension du texte de présentation sur la formation en T.E.S, de même que sur les bases théoriques de l'approche pédagogique retenue. De façon quasi générale, les enseignants

manifestent un grand intérêt pour les composantes de dynamique de la vie de Dana Mullen et y voient un outil pour les supervisions individuelles de stages.

4.4.2 La présentation du projet à deux groupes d'étudiants

La présentation du cours "Développement de l'expression et de la créativité" et la proposition de son fonctionnement se sont déroulés les 24 et 26 août, à la deuxième heure du cours. La première étant réservée à des retrouvailles au retour des vacances d'été. Comme il s'agit de la première semaine de la session, un certain nombre d'étudiants sont absents - cinq dans le groupe du mercredi et trois dans celui du vendredi.

La présentation du cours est faite sans le document d'accompagnement, puisque des problèmes d'impression en empêchent la diffusion. Compte tenu des absences et de la non disponibilité du document d'accompagnement, la présentation du cours est quand même faite dans une optique de sensibilisation. Il est entendu que, dès la semaine prochaine, un examen plus attentif sera fait de la proposition de cours.

Après un bref retour sur le programme de formation, l'approche pédagogique et la proposition pour le cours "Développement de l'expression et de la créativité" sont présentés. Cette dernière est longuement expliquée et commentée.

La pédagogie du contrat d'apprentissage est présentée comme étant un moyen d'adapter la pédagogie ouverte aux jeunes adultes de niveau collégial, tout en tenant compte de préoccupations, tel que la nécessité d'individualiser l'enseignement, le fait que tous les étudiants ne possèdent pas le même style d'apprentissage et les moyens d'évaluer la performance de l'étudiant en fonction de critères mesurables préétablis et non en fonction de ses pairs.

Ensuite, le processus de recherche inhérent à ce cours est présenté comme un projet de perfectionnement, une démarche de développement personnel de la chercheuse, qui s'est engagée dans l'action, qui s'interroge sur la pertinence de ses interventions et qui, pour progresser, a besoin d'un processus interactionnel et inter-réactionnel avec les étudiants, d'où le besoin de leur participation.

4.4.3 Les commentaires des étudiants

Les préoccupations premières du groupe du mercredi matin sont, outre les retrouvailles, l'organisation de la soirée d'accueil des étudiants de première année. Comme des rencontres ont déjà eu lieu durant la journée et le lendemain, le groupe du vendredi est plus calme. Certains membres sont aussi sensibilisés par leurs prédécesseurs de la nature du présent cours. Les réactions des deux groupes ne présentent pas de différences marquées et nous les traiterons ensemble.

Les questions sur la quantité de travail qu'ils auront à fournir reflètent davantage leur anxiété face à un horaire de cours chargé (27 heures ou plus) en plus de la présence d'un stage de sept heures par semaine.

Unaniment, tous reconnaissent que c'est une approche génératrice d'anxiété, car, contrairement à d'autres cours où le professeur seul dirige tout le processus, cette approche les implique et les sollicite. Par ailleurs, ils reconnaissent que cette approche présente un défi et que celui-ci est à leur portée. De plus, le début des stages en sensibilise plusieurs sur la nécessité de prendre des engagements et de les respecter.

Leur ayant déjà donné un cours à la session précédente, certains étudiants expriment que leurs craintes face à l'approche proposée, s'estompent, parce qu'ils nous connaissent et font confiance à la professeure.

Concernant la dimension de recherche, tous les étudiants, dès qu'ils sont informés de leur rôle, promettent spontanément leur collaboration. Derrière certaines taquineries, nous sentons une belle complicité, mais aussi une conception archaïque de la recherche.

Avant de nous quitter, certaines propositions leur sont faites concernant le cours et la gestion de la classe. Les étudiants ont la responsabilité d'y repenser et d'en discuter entre eux pour que, dès la deuxième rencontre, le groupe puisse conclure les ententes requises.

4.4.4 Les ententes sur la démarche

Parmi les ententes réalisées lors de la deuxième rencontre, nous retrouvons une méthode pour la rédaction du contrat, un modèle pour les rencontres hebdomadaires, l'esquisse d'un tableau de programmation et certaines règles de gestion de la classe. Nous rapportons succinctement ces ententes.

4.4.4.1 La méthode pour la rédaction du contrat

La rédaction du contrat comme tel se fera de façon graduelle, en classe, et avec l'assistance de la professeure. Par exemple, l'exploration du champ d'études se fera à partir d'une mise en situation sur les mots-clés suivants : créativité, expression et éducation spécialisée. La détermination des pistes de recherche de même que la cueillette d'informations et le classement des données se communiqueront aussi en classe, à partir de démarches individuelles.

La passation des tests de créativité de Raudsepp, ainsi que ceux sur le style d'apprentissage ¹³seront effectués à la maison puis commentés et analysés en classe. Reportés dans le contrat, ses résultats permettront de respecter le choix des objectifs d'apprentissage et la méthode de travail en fonction du style particulier de chacun.

Une démarche similaire est prévue pour les 220 composantes de la dynamique de la vie et pour l'exploration des ressources. L'identification de regroupements se fera dans le groupe classe; la conception, l'élaboration, l'exécution et le développement des projets particuliers s'effectueront individuellement ou en équipe et devront être présentés au groupe.

L'évaluation des projets individuels ou de groupes devra tenir compte des objectifs et s'appuyer sur des éléments précis : grille d'observation, journal de bord, bilan de cheminement, rapports d'activités, compte-rendu d'entrevue, feuille de route, etc.

4.4.4.2 L'esquisse d'un tableau de programmation

Pour faciliter la planification individuelle, un calendrier est élaboré. Nous y retrouvons les dates de mises en commun, les périodes

¹³ Les étudiants sont invités à déterminer leur procédé personnel d'apprentissage et à faire l'inventaire diagnostique de leurs habitudes de travail intellectuel en se servant des tests de David A. Kolb

d'ateliers libres et les périodes d'évaluation, qui doivent respecter la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

Voici donc l'esquisse élaborée avec les étudiants les 7 et 9 septembre.

14 - 16 septembre	Exposés théoriques
21- 23 septembre	Exposés théoriques
28 - 29 septembre	Activités libres
05 - 07 octobre	Exposés théoriques
12 - 14 octobre	Activités libres
18 -21 octobre	Mises au point, évaluation et réajustements de la mi-session
26 - 28 octobre	Activités libres
02 - 04 novembre	Activités libres
09 - 11 novembre	Exposés théoriques / congé
16 -18 novembre	Activités libres / exposés théoriques
23 - 25 novembre	Activités libres
30 - 2 décembre	Absence de cours : activité de pré-stage
7 - 9 décembre:	Présentations et évaluations de projets de groupe
14 - 16 décembre:	Evaluations de groupe : synthèse des connaissances

21 - 23 décembre: Evaluations de groupe : synthèse des apprentissages reliés aux attitudes et aux habiletés.

Voyons maintenant le résultat de la négociation entre les étudiants et la professeure sur l'utilisation des blocs de trois heures réservés aux activités libres.

4.4.4.3 Le modèle pour les rencontres hebdomadaires

À quelques reprises durant la session, les trois heures du cours seront consacrées à des présentations ou à des exposés théoriques; tous les étudiants sont tenus d'y participer. Il en sera de même des rencontres de mises au point ou d'évaluation de mi-session et d'évaluation finale. Par ailleurs, le modèle accepté pour chacune des autres rencontres est le suivant :

- Mise en train ou éveil au thème abordé. Les 15 premières minutes sont consacrées à la planification immédiate. Nous nous communiquons nos objectifs personnels et nos attentes face au groupe si besoin est. Nous établissons aussi les complicités s'il y a lieu.

- Mise en situation ou activité de découverte reliée au thème de la rencontre. Chacun fonctionne soit individuellement, soit en sous-groupe.

- Retour partage. Nous nous exprimons sur l'atteinte ou pas de son objectif, liquidons les frustrations, témoignons des actions facilitantes de l'autre, nous évaluons aussi les productions en donnant des feedback sur les comportements, sur les attitudes et sur les productions. C'est aussi à ce moment que les liens théorie-pratique sont favorisés.

- Suggestions d'activité d'intégration à faire chez soi et brève planification du prochain cours (10 minutes).

4.4.4.4 Les règles de gestion de la classe

S'adressant à la maturité et au sens des responsabilités de chacun, tous s'entendent pour limiter les règles de gestion de la classe.

Le respect des normes de santé et de sécurité dictées par la nature des activités leur est évident, tout comme le rangement et le soin du matériel. Une formule de planification du matériel est acceptée et sera acheminée à l'appariteur au moins deux jours à l'avance. Le rangement

du matériel est fait par l'étudiant, à moins que celui-ci ignore son emplacement, il sera déposé sur un établi désigné et l'appariteur le rangera. La ponctualité est de mise et les absences ne sont pas notées, quoiqu'il revienne à la professeure d'intervenir.

La répartition en équipes doit éviter la formation de clans fermés et l'évaluation du travail d'équipes doit porter non seulement sur le produit final mais aussi sur leur fonctionnement.

4.4.5 Les ententes sur les rôles des étudiants et de la professeure

Les rôles respectifs des étudiants et de la professeure leur sont proposés tels que rapportés au chapitre de la méthodologie.

Chacune des parties comprend et accepte que, dans une dynamique de la pédagogie ouverte, chacun puisse se prévaloir des rôles de soutien, d'animation, de ressources, d'analyste et que ces rôles s'actualisent de façon informelle.

Face à la recherche, nous nous donnons un "code de déontologie" concernant l'utilisation à l'extérieur de la classe des enregistrements audio et vidéo.

À ces diverses ententes, s'ajoutent les négociations des contrats individuels d'apprentissages. Nous les aborderons dans la réalisation.

4.4.6 La période de réalisation de l'étape

La période de négociation a débuté un peu avant la rentrée scolaire, vers le 10 août, dans les rencontres avec l'administration, et s'est poursuivie avec les enseignants un peu plus tard.

La présentation aux étudiants s'étant effectuée les 24 et 26 août, la phase de négociation a pris un tournant décisif avec à des ententes fermes dans la semaine du 12 septembre.

4.5 La réalisation du projet

Cette phase comporte l'élaboration des activités de même que la présentation des réalisations. Comme il s'avère trop fastidieux de lister toutes les activités réalisées à l'intérieur des 90 heures de cours, nous nous contentons de n'en présenter que quelques unes de chaque volet : base théorique, modes d'expression et créativité, et finalement, intégration des acquis dans une production. Nous reviendrons donc aux huit composantes de l'activité telles que réalisées.

4.5.1 Les contrats individuels

Les ententes entre les enseignants du département, les étudiants et la chercheuse ont été respectées. Ainsi, la détermination des pistes de recherche de même que la cueillette d'informations et le classement des données se sont effectués à partir de la période d'exploration du champ d'études et des démarches individuelles.

L'identification du style d'apprentissage et le choix d'une méthode en fonction du style particulier de chaque étudiant ont rencontré des difficultés à la fois parce que les notions présentées sont complexes mais aussi parce que les étudiants ne se réfèrent pas aux documents explicatifs mis en réserve à la bibliothèque.

L'identification de leurs objectifs, à partir des composantes de la dynamique de la vie, s'est avérée une démarche très facilitante pour eux. Plusieurs étudiants ont manifesté une très grande satisfaction face à cette activité et l'ont spontanément adapté à leur stage et à d'autres situations d'apprentissage.

La majorité des étudiants ont respecté la méthode suggérée et les délais ont été observés. Bien qu'en général la rédaction du contrat d'apprentissages se soit déroulée sans ennuis majeurs, deux obstacles se présentent fréquemment :

Le premier problème retrouvé sur plusieurs contrats, consiste en la difficulté qu'éprouvent plusieurs étudiants à "planifier à long terme", c'est-à-dire prévoir 10 à 15 semaines à l'avance. Certains étudiants se disent incapables de planifier pour le lendemain ou la semaine suivante. Structurer le temps est vu comme une contrainte de liberté et de spontanéité.

Pour pallier à cette difficulté, trois étudiants ont négocié un contrat ouvert, c'est-à-dire réparti sur quatre étapes durant la session. Des clauses de réouverture de contrat sont ajoutées.

La deuxième difficulté est le choix des outils d'évaluation. Bien que familiers avec certains outils comme la grille d'observation, le journal de bord, le bilan de cheminement, les rapports d'activités, les compte-rendu d'entrevue, la feuille de route, etc., les étudiants sont peu motivés à les utiliser.

Les rencontres de "négociation du contrat" se limitent à clarifier des points, à planifier l'échéancier des rencontres et à suggérer à l'étudiant des ressources bibliographiques.

4.5.2 Les activités

Les réalisations des étudiants sont présentées selon les huit composantes de l'activité, telles qu'élaborées dans le projet du plan d'études. Ce sont : les intérêts et les préoccupations des étudiants, les talents globaux et les processus mentaux, les concepts fondamentaux, les contenus académiques, les outils et les langages d'expression, les comportements socio-affectifs, les stratégies d'interventions et les ressources communautaires.

4.5.2.1 Les intérêt et les préoccupations des étudiants

Les éléments théoriques qui ont surtout suscité l'intérêt chez les étudiants sont les thèmes concrets et applicables dans leur vécu ou auprès de clientèles de stage. Ainsi, les facteurs favorisant le processus créateur intéresseront davantage les étudiants que l'identification d'une théorie sur la créativité. De même, les attitudes qui favorisent l'expression et la créativité ainsi que les principes d'intervention les intéresseront grandement.

Les modes d'expression retenus par les étudiants s'apparentent aux domaines du cinéma (vidéo), de la photographie, du théâtre, de l'improvisation, céramique, poésie, batik, cuisine, peinture, musique, menuiserie et couture.

Dans les productions impliquant une intégration avec des clientèles reliées au domaine de l'éducation spécialisée, les garderies, les centres d'accueil pour personnes âgées de même que certaines familles d'accueil répondent aux préoccupations et activités des étudiants. Le comité social du cégep s'est aussi identifié comme ressource, en proposant aux étudiants l'organisation et l'animation d'une fête de Noël pour les enfants du personnel.

Une activité d'envergure a pris naissance dans ce cours : la réalisation d'un stage en France, d'une durée de trois semaines par une équipe de cinq étudiantes. Bien que cette activité a dépassé le cadre du cours, certaines démarches ont été réalisées à l'intérieur de celui-ci : la rédaction de la correspondance avec les centres de stages en France, la recherche de sources de financement possibles de même que la préparation aux entrevues télévisées et la rédaction des articles de journaux. L'utilisation de micro-ordinateurs et de caméscopes justifiant les modes d'expression.

4.5.2.2 Les talents globaux et les processus mentaux

Les résultats très positifs des test de créativité de Raudsepp ont surpris plusieurs étudiants qui ne se croyaient pas créatifs parce que malhabiles.

Certains, en apportant synthétiseurs et guitares, ont mis à contribution leurs talents. Il en est de même des activités "photographie et bandes vidéo" réalisées par eux qui ont favorablement impressionné le professeur de cinéma.

4.5.2.3 Les concepts fondamentaux

À l'instar de Brouillet (1977), nous croyons que les concepts fondamentaux doivent être tout d'abord vécus en classe pour être ensuite identifiés généralement lors de la présentation ou de l'évaluation d'activités ouvertes. Ainsi, l'originalité et la créativité sont deux concepts qui doivent se retrouver dans chaque présentation d'activité. De même, la verbalisation de feedback, la formulation des messages – je, l'expression des sentiments, le respect de l'autre sont des dimensions de la communication abordées dans d'autres cours du programme et utilisés lors des retours.

4.5.2.4 Les contenus académiques

Les principaux thèmes retenus dans ce cours couvrent les aspects suivants :

- Théories et principaux auteurs de l'expression et de la créativité,
- Créativité et intelligence: spécificité hémisphérique, pensée convergente, pensée divergente, pensée évaluative,

- Facteurs favorisant le processus créateur,
- Caractéristiques de la personne créative,
- Freins au développement de l'expression et de la créativité,
- Principales attitudes qui favorisent l'expression et la créativité,
- Principes d'intervention reliés à l'expression et à la créativité,

D'autres thèmes connexes seront aussi abordés et mériteront des présentations : le langage des larmes, l'évolution graphique de l'enfant, les liens entre créativité et maladie mentale, etc.

4.5.2.5 Les outils et les langages d'expression

Parmi les moyens d'expression retenus, l'élocution, l'écrit, le langage plastique et les techniques audio-visuelles sont davantage favorisés que ceux relevant de l'expression corporelle et de l'expression musicale.

4.5.2.6 Les comportements socio-affectifs

Les étudiants de T.E.S. sont de jeunes adultes de qui nous exigeons des qualités personnelles rigoureuses. Nous leur demandons d'exprimer leurs émotions mais il arrive aussi qu'ils évaluent mal la portée de leurs actes ou de leurs paroles; nous leur demandons d'être authentiques, de respecter l'autre, de prendre leurs responsabilités sauf

que bien des tentatives d'affirmation de soi seront maladroites et nécessiteront des interventions pour resituer et clarifier leurs intentions.

À ces difficultés d'adaptation, il faut ajouter que la troisième session est une période particulièrement anxiogène chez les étudiants de T.E.S. parce qu'elle coïncide avec le choix des stages-bloc, au pré-stage, aux diverses entrevues de sélection, etc. D'un refus de stage peut découler un changement d'orientation tandis qu'une acceptation signifie souvent un déménagement et de nombreux déplacements puisque les centres de stages sont répartis dans la région.

La session automne 1988 fut particulièrement fertile en émotions. Une grève étudiante, concernant les frais de scolarité, s'est tenue du 28 octobre au 14 novembre. Cette grève entraîne un retard dans les activités inhérentes aux choix de stages, d'où de multiples complications matérielles telles le choix d'un logement, les cessations de bail, etc.

La prolongation de la session, en janvier, entraîne diverses complications matérielles pour les étudiants ayant dû quitter leur logement en décembre. De plus, cette prolongation alimente un stress supplémentaire quant à l'intégration du stagiaire dans son milieu de stage puisqu'il n'a pu participer aux journées de planification de janvier.

Durant cette période, les comportements problématiques rencontrés sont le manque de tolérance, diverses difficultés d'adaptation et surtout une très grande fragilité émotionnelle. Durant la période de grève, quatre étudiants se sont découragés et ont décidé de tout abandonner alors que trois autres ont refusé de se présenter aux journées de récupération de janvier.

Deux projets ont surtout été générateurs de comportements socio-affectifs variés. Le projet de stage en Europe a provoqué toute une gamme d'émotions, passant de l'envie à l'admiration. L'ouverture d'esprit des étudiantes a toutefois permis de bien gérer ces réactions et nous avons pu voir de belles manifestations de solidarité et de franche camaraderie notamment par leur implication dans une activité de financement, la vente de tablettes de chocolat.

La seconde activité, qui a aussi provoqué des réactions, est l'organisation et l'animation de la fête de Noël des enfants du personnel. L'ampleur de l'événement, le nombre de personnes impliquées et surtout le délais raccourci par la grève ont provoqué beaucoup d'anxiété et d'émotions.

4.5.2.7 Les stratégies d'interventions

Les différentes interventions, dans le cadre du cours "Développement de l'expression et de la créativité" font appel aux registres

affectif et sensoriel et non exclusivement au domaine intellectuel. Ces interventions viseront davantage un ensemble de découvertes et de prises de conscience par les participants de leur vie intérieure et interpersonnelle.

Les périodes d'atelier libre sont autant d'occasions d'interventions pour évacuer les barrages individuels ou socio-affectifs. La rencontre plénière est une excellente occasion d'éprouver la maturité affective du groupe en favorisant la communication et l'interprétation des observations, de même qu'en expliquant la situation dans l'optique d'élucider tout ce qui peut être utilisé par les membres.

Dans le groupe du mercredi vers la fin septembre, une mise au point a dû être faite car certaines personnes, en se positionnant irréaliment dans le groupe, provoquaient des réactions agressives de leurs pairs. Quelques confrontations du groupe et la passation d'un socio-gramme ont resitué les intéressés et ont eu un impact favorable sur le groupe.

Durant la session d'automne 1988, plusieurs rencontres individuelles et entrevues ont eu lieu hors de la classe, quelquefois pour des raisons scolaires telles l'approbation d'un plan de recherche ou un complément de bibliographie, mais surtout pour des raisons d'ordre social ou affectif. Ainsi, plusieurs rencontres ont porté sur des problèmes reliés

au stress, au manque de motivation, aux incertitudes face au choix professionnel de même qu'à des problèmes plus personnels.

4.5.2.8 Les ressources communautaires

De nombreuses ressources communautaires ont été utilisées à l'intérieur du cours "Développement de l'expression et de la créativité". Comme il serait exhaustif de les mentionner toutes, nous citons les principales utilisées dans deux projets : la fête de Noël des enfants du personnel et la planification du stage d'été en France.

Parmi les ressources humaines contactées par les étudiants pour la fête de Noël, nous retrouvons : les membres du Comité social du cégep, le responsable du département de français, les enseignants de l'option théâtre, les appariteurs, le professeur de cinéma, les techniciens du service audio-visuel de même que les services de l'audiovidéothèque, le personnel du service de l'équipement et du socio-culturel.

En rapport avec le projet de stage d'été en France, le modèle de planification et de l'élaboration du projet a fait l'objet d'un contenu de cours. Les étudiants ont dû contacter de nombreuses ressources : la direction générale du cégep, la direction des Services pédagogiques de même que le département de T.E.S. , l'agent d'information du collège, le service d'information de Radio-Nord, les agences de voyage, le bureau du

protonotaire, le service des greffes ainsi que le conseil de ville, le Centre de recherche et de formation en éducation surveillée (Vaucresson, France), l'Office franço-qubécois pour la jeunesse et divers organismes tels: la chambre de commerce, diverses compagnies ou entreprises de Rouyn, Val D'Or et de La Sarre.

Plusieurs projets ont nécessité des contacts avec les centres de stage et des organismes de la ville notamment les garderies et les familles d'accueil. Certains étudiants ont réalisé des activités très pertinentes à partir de personnes ressources connues d'eux seuls, telle une entrevue sur le processus créateur d'une écrivaine, un reportage sur un voisin "patenteux", etc.

4.5.3 Les modifications en cours de projet

La principale modification qu'a comportée ce projet de cours est le non respect du calendrier, à cause de la grève étudiante. Le retour en classe, le 15 novembre, a nécessité la réouverture de tous les contrats de même que des réajustements du calendrier pour tenir compte des étudiants qui ne pouvaient pas se présenter en janvier et surtout pour remotiver les groupes.

La modifications des dates d'entrevue de stages et les conséquences encourues ont ajouté au stress des étudiants. Les abandons

ont aussi affecté la motivation de certains, en éprouvant leur choix professionnel. De plus, les réactions aux semaines de récupérations imposées par la direction du cégep sont perçues comme étant injustes et punitives puisque nous notons de sérieuses divergences entre les départements et même à l'intérieur du département de T.E.S.

Plusieurs activités, impliquant des ressources externes sont annulées soit parce que les personnes ne sont plus disponibles, soit parce que le thème n'est plus pertinent, par exemple l'halloween. D'autres activités sont simplifiées pour respecter les délais et d'autres encore sont restructurées pour tenir compte des abandons.

Parmi les autres modifications, nous retrouvons l'annulation d'une semaine de cours, à cause de problèmes sérieux de chauffage du local.

4.5.4 La période de réalisation de l'étape

La réalisation de cette étape a eu lieu à la session automne 1988, du 23 août au 23 décembre. En raison de la grève, la session fut prolongée jusqu'au 16 janvier 1989.

À deux exceptions près, toutes les activités ont été réalisées à l'intérieur de cette période. Le stage en France s'est déroulé du 22 mai au 19 juin. Le retour et l'évaluation de cette activité se sont

effectués les 22 et 23 juin et ses retombées se sont déroulées en août et septembre 1989. Un projet d'aménagement de local, la transformation du "coin solitude" en une salle de travail pour les étudiants, à nécessité des autorisations des Services de l'équipement, de même que l'emploi de menuisiers spécialisés. La peinture, la décoration et l'aménagement avec les deux micro-ordinateurs, imprimante et machine à écrire se sont donc terminés à la session d'hiver 89, avec un autre groupe d'étudiants.

4.5.5 Conclusion

Avec les modifications au projet de cours se termine la phase de réalisation du projet. Nous venons de présenter les quatre premières phases du plan d'études : la préparation, la formulation, la négociation et la réalisation.

Le chapitre qui suit évalue le projet et constitue la cinquième phase du plan d'études.

Chapitre V

Les résultats de l'analyse des données

5.1 Introduction

La phase de l'évaluation du plan d'études comporte l'évaluation et l'exploitation de l'activité ouverte; c'est à cette étape que nous revenons aux objectifs précisés au chapitre III, à savoir si la recherche a permis :

1. D'identifier une approche pédagogique pertinente pour la formation d'éducateurs spécialisés.
2. D'évaluer l'approche retenue afin de favoriser le développement personnel chez l'étudiant en développant ses compétences de relations humaines, de solution de problème, de pensée critique et de gestion de sa vie personnelle.
3. De répondre aux objectifs du cours tels que formulés dans le Cahier de l'enseignement collégial.

Après avoir précisé la période de réalisation de cette étape, nous nous attarderons sur le développement personnel de l'étudiant en relation avec les objectifs du cours, définis par le programme-cadre du ministère de l'Enseignement supérieur et de la science. Nous poserons une

appréciation sur la présente démarche de recherche dans le cours "Développement de l'expression et de la créativité", et sur la pertinence de l'approche pédagogique retenue.

La reformulation du plan d'études, en tenant compte des axes de développement, des préoccupations présentes, et surtout, des objectifs atteints et non-atteints, sera intégrée au chapitre suivant.

Le processus d'analyse retenu respecte les principes de l'évaluation en pédagogie ouverte définis par Paquette, Hein et Patton (1980) tels que précisés au point 2.9 "Les principes fondamentaux de l'évaluation". Ainsi, l'évaluation dans une pédagogie ouverte est une intervention fondée sur la compréhension et le raisonnement qui favorise une prise de conscience conjointe dont découle une prise de décision. De plus, l'évaluation est conjoncturelle plutôt que normative et s'intéresse tant au processus d'acquisition qu'aux acquis.

5.2 La période de réalisation de l'étape

Comme entériné par tous les étudiants lors de la négociation du contrat d'apprentissage, chacune des activités du cours a fait l'objet d'une évaluation. Dans la majorité des cas, celle-ci s'est effectuée immédiatement après sa réalisation, sous la forme de

discussions collectives. Certaines activités réalisées à l'extérieur du groupe ont été évaluées selon les disponibilités de chacun.

Afin de cerner l'évolution de leur développement personnel, chaque étudiant a réfléchi et a situé ses compétences à communiquer, à interagir efficacement avec les autres et à développer la conscience de ses propres caractéristiques personnelles, à l'aide du questionnaire reproduit en annexe C : Le questionnaire synthèse d'évaluation des apprentissages.

Ce questionnaire comprend les compétences de dynamique de la vie, les objectifs du cours et quelques questions complémentaires¹⁴. Remis et expliqué aux étudiants quelques semaines avant la fin de la session, il a été retourné rempli une semaine avant la fin des cours. Les deux dernières rencontres du groupe ont porté sur la compilation de ce questionnaire et sur l'évaluation de la démarche en général.

Les commentaires qui suivent font état de ces deux entrevues de groupe. Les observations notées dans le journal de bord de l'enseignante, les comptes rendus d'entrevues ainsi que les commentaires des autres enseignants complètent l'analyse.

La pertinence de l'approche pédagogique est analysée à

¹⁴ Ces questions touchent le climat de la classe, la perception des étudiants face à l'organisation des stages, etc.

l'aide des commentaires des étudiants recueillis sur le questionnaire portant sur les objectifs spécifiques du cours, les résultats du test PERPE et leur perception du contrat d'apprentissage. L'analyse des interventions de l'enseignant par l'activité de vidéofeedback ainsi que les résultats académiques obtenus viendront enrichir cette analyse.

Nous vérifierons si les objectifs du cours, tels que formulés dans le Cahier de l'enseignement collégial, sont atteints en utilisant l'approche pédagogique expérimentée. Les observations des étudiants ainsi que les principales acquisitions réalisées tant sur le plan du savoir, du savoir-être que du savoir-faire et du savoir-devenir seront présentées.

Dans un premier temps, nous présentons l'évaluation des activités ouvertes d'apprentissage à l'intérieur du cours "Développement de l'expression et de la créativité" en relation avec le développement personnel de l'étudiant.

5.3 Les résultats reliés au développement personnel de l'étudiant

Lors du deuxième cours, le développement personnel de l'étudiant a été défini comme une expérience engageante qui implique la clarification de ses valeurs, la maîtrise de moyens d'expression et la réconciliation avec soi et les autres. Les étudiants avaient à exprimer et à évaluer leur développement personnel à l'aide de la Formule de planification du programme de dynamique de la vie. Cet instrument a

également été utilisé à la fin de la session pour que l'étudiant évalue son cheminement personnel au terme du cours.

Pour les fins d'analyse, dix-sept compétences sont regroupées en quatre catégories soit les compétences reliées aux relations humaines, à la solution de problème, à la pensée critique et à la gestion de sa vie personnelle.

Pour chacun de ces regroupements, un tableau présente les interprétations des étudiants en termes d'acquis, de retenu, de reporté et d'ignoré. L'interprétation des termes est la suivante :

Acquis signifie que cet élément est considéré comme étant acquis par l'étudiant. Celui-ci n'éprouve pas le besoin de s'y attarder mais ne l'ignore pas.

Retenu signifie que ce point a été retenu comme objectif à au moins une reprise durant la session et qu'une démarche est faite dans ce sens.

Reporté signifie que cet objectif sera retenu plus tard lors de stages ou à l'intérieur d'un autre cours.

Ignoré signifie que l'étudiant n'en a pas tenu compte dans la rédaction de son contrat et qu'il n'en voit pas la nécessité ni maintenant ni dans un avenir immédiat.

La prochaine partie présente l'analyse des données concernant le développement personnel des étudiants selon les quatre regroupements pré-cités.

5.3.1. Les relations humaines

Ce point regroupe les compétences nécessaires pour communiquer et interagir de façon efficace avec les autres et pour développer la conscience de ses propres compétences et de ses caractéristiques personnelles. Il regroupe l'utilisation des comportements non-verbaux et physiques, des compétences d'écoute, d'expression verbale, d'interaction avec d'autres et implique aussi le développement de la conscience de soi et l'affirmation de soi.

Le tableau qui suit présente la compilation des réponses des deux groupes d'étudiants quant aux compétences reliées aux relations humaines.

Tableau 5

Les compétences en relations humaines

Thèmes	Acquis		Retenus		Reportés		Ignorés	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Comp. non-verbaux et physiques	11	34.4	4	12.5	5	15.6	12	37.5
Pouvoir écouter	5	15.6	14	43.8	4	12.5	9	28.1
S'exprimer verbalement	8	25	21	65.6	3	9.4	0	0
Interagir avec d'autres	3	9.4	26	81.2	3	9.4	0	0
Développer conscience de soi	2	6.2	25	78.1	2	6.2	2	6.2
Pouvoir s'affirmer	1	3.1	29	90.6	2	6.2	0	0

Utiliser des comportements non-verbaux et physiques pour manifester son attention

Pour la majorité des étudiants, l'utilisation de comportements non-verbaux et physiques pour manifester son attention ne pose généralement pas de problèmes. Une démarche est toutefois entreprise chez certains pour mieux identifier les comportements que l'autre est incapable de comprendre ou pour reconnaître les comportements qui révèlent les besoins d'espace interpersonnel chez l'autre.

Pouvoir écouter

De façon unanime, les étudiants s'entendent pour dire que les discussions en plénière ont été une occasion privilégiée pour pratiquer l'écoute. Si personne n'éprouve de difficulté à enregistrer les données de base sur l'information verbale, il n'en est pas de même pour tous lorsqu'il est question de recevoir un feedback négatif comportant de la tension.

Plusieurs affirment fièrement que respecter les silences de l'autre de même que confirmer sa propre compréhension, en reformulant dans ses propres mots, constituent des attitudes de plus en plus naturelles chez eux.

S'exprimer verbalement

Au niveau de l'expression verbale, quelques étudiants se disent plus ouverts et sincères avec les autres. Une large majorité se dit beaucoup plus à l'aise d'exprimer ses propres sentiments de façon efficace et appropriée de même qu'émettre un feedback positif, négatif ou neutre.

Interagir avec d'autres

Dans les compétences d'interaction avec d'autres, les réponses des deux groupes varient. Si les interactions dans le premier

groupe ne posent pas de problèmes, le deuxième groupe admet avoir éprouvé des difficultés à adopter des comportements visant l'harmonie et l'encouragement. De plus, les besoins d'appartenance et d'affection n'ont pas toujours été respectés par quelques personnes plus individualistes, bien que de beaux efforts aient été faits après une mise au point.

Dans les deux groupes, les étudiants s'étant impliqués dans des activités de contacts avec des gens en position d'autorité sont particulièrement fiers de s'être présentés et d'avoir su coopérer avec eux. Certaines activités, nécessitant des permissions spéciales ou exigeant le respect de règlements ou des limites de responsabilités, ont été particulièrement génératrices de stress mais aussi très formatrices pour les étudiants qui ont su relever le défi.

À cet égard, la préparation de l'activité de stage en France, avec les démarches légales d'incorporation, l'achat d'une automobile en France, les entrevues télévisées, les contacts avec les centres français, le financement, etc. ont fortement mis à contribution la capacité de cinq étudiantes d'interagir avec d'autres.

Développer la conscience de soi

Dans la catégorie des relations humaines, la conscience de soi s'est développée par le journal de bord prévu dans l'élaboration du

contrat d'apprentissage ou lors des retours en rencontre plénière. Chaque étudiant a pu décrire ses valeurs, ses croyances, ses attitudes, ses intérêts, ses compétences, son tempérament, ses traits de personnalité, ses besoins et ses préférences.

Durant sa formation, l'étudiant sait qu'il doit décrire ses comportements, ses rôles présents ou passés qui sont un résultat de l'image de soi, et même identifier les influences d'événements marquants. Que cette démarche, amorcée en première année, s'opère davantage lors d'un cours axé sur le développement de soi, répond aussi à des attentes.

Demander et recevoir du feedback sur des perceptions que les autres ont de nous, de même que comparer ces perceptions avec les siennes, de façon à pouvoir mieux identifier les similitudes et les différences entre les deux, constituent une pratique répandue. C'est aussi un moyen qui sera retenu pour l'identification des besoins d'amélioration, de changement, d'acquisitions de compétence et de formation en relation avec l'image de soi.

Pouvoir s'affirmer

De toutes les compétences reliées aux relations humaines, celles relevant de l'affirmation de soi sont les plus valorisées par la très grande majorité des étudiants des deux groupes (90.6 %). Deux étudiants

seulement reportent cet objectif et presque tous affirment avoir fait un cheminement important par rapport à cette dimension. Pour certains, la reconnaissance d'une émotion comme un phénomène naturel et l'acceptation qu'un conflit peut être nécessaire et avoir des résultats positifs, constituent une découverte. Pour d'autres, l'affirmation de soi comprendra davantage le fait de prendre position alors que pour d'autres encore ce sera le fait de commencer, lorsque nécessaire, une confrontation appropriée. Parmi les objectifs des étudiants, nous retrouvons différentes techniques d'affirmation de soi et plusieurs activités telles les matchs d'improvisation, l'animation d'activités auprès des pairs ou en garderie, sont retenues parce qu'elles présentent un défi sur le plan de l'affirmation de soi.

Lors des deux entrevues de groupe, les étudiants affirment que ces notions, qui occupent une place privilégiée dans le cadre du cours "Développement de l'expression et de la créativité", se transposent dans leur vie. À cet égard, la majorité dit recevoir avec satisfaction des commentaires de leur entourage rapportant des changements personnels. Quelques remarques ont même une connotation de reproche : "Avant, tu étais plus docile, tu réagissais moins, etc."

Utiliser ses talents académiques de base

Considérant la programmation actuelle des étudiants¹⁵, il

¹⁵ Chaque étudiant a actuellement deux (2) cours obligatoires de français à son horaire

a été négocié, dès le départ, que nous ne nous attarderions pas à cette dimension en autant que la politique institutionnelle concernant le français écrit, soit respectée. Bien que cette dimension n'ait pas été analysée, certains étudiants précisent avoir fait un cheminement par rapport à l'expression écrite. Le journal de bord, les préparations d'activités de même que les rapports post-situationnels ont fait prendre conscience à plusieurs de leurs difficultés à s'exprimer adéquatement par écrit. Les relations avec les organismes extérieurs (demande de soumissions, rapports avec les centres de stages français ou avec l'Office franco-québécois), ont sensibilisé plusieurs étudiants à l'importance de l'expression écrite.

5.3.2 La solution de problèmes

L'identification d'un problème, d'une solution, de sa mise en oeuvre et l'évaluation d'un plan sont les principales constituantes de ce regroupement.

Le tableau suivant présente les réponses des étudiants concernant leur compétence à la solution de problèmes.

Tableau 6

Les compétences de solution de problèmes

Thèmes	Acquis		Retenus		Reportés		Ignorés	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Identifier un problème	3	9.3	9	28.1	6	18.7	14	43.8
Identifier la solution	2	6.3	9	28.1	10	31.3	11	34.4
Mettre en oeuvre la solution	1	3.1	9	28.1	10	31.3	12	37.5
Faire l'évaluation d'un plan	0	0	7	21.8	15	46.9	10	31.3

Le nombre élevé d'étudiants qui ont ignoré ces points ou qui les ont reportés à plus tard peut s'expliquer par le fait que l'enseignante a précisé au début de la session que les cours "Approches et techniques de l'intervention"¹⁶, "Processus de l'intervention" et "L'éducation spécialisée et la relation aidante"¹⁷ apporteront des éléments de connaissance et des habiletés reliées à ces diverses compétences.

¹⁶ Ce cours est dispensé lors de cette même session.

¹⁷ Ces deux cours seront dispensés à la session Hiver 89 simultanément à leur stage.

Identifier un problème

Bien que peu d'importance soit accordée à ce regroupement, les étudiants établissent des parallèles intéressants, lors des entrevues, entre des composantes du cours et les compétences de solution de problèmes. Diverses techniques reliées à la créativité sont ramenées, notamment l'utilisation du brainstorming pour faire surgir des idées.

Identifier la solution d'un problème

Nous avons abordé la démarche de rédaction du contrat d'apprentissage comme une méthode de solution de problèmes ainsi que d'organisation des projets collectifs. Ainsi, nous y identifions les personnes-ressources (aide, information ou assistance), de même que les ressources communautaires et nous y précisons la nécessité de la rédaction d'un plan, de l'identification des tâches et des activités organisées en séquences logiques, des buts, de la réalisation et de l'évaluation.

La discrimination des tâches nécessitant des apprentissages ou de l'aide, l'estimation des ressources nécessaires pour les tâches, l'information des personnes concernées et la détermination d'un plan d'urgence en cas de nécessité sont des tâches que les étudiants mentionnent en relation avec ces compétences.

De plus, les étudiants précisent que le choix des activités implique la détermination d'une option qui a du sens et qui est basée sur des valeurs, des compétences, des chances de succès, des conséquences et les ressources disponibles.

Mettre en oeuvre une solution pour résoudre un problème

Le principal défi mentionné par les étudiants réside dans l'établissement d'une séquence de tâches et d'activités. L'établissement d'un échéancier de même que la détermination d'un ordre de priorité entre les normes de qualité, de quantité et de temps sont aussi des difficultés retenues dans les activités individuelles mais surtout dans les activités de groupe impliquant des ressources externes (l'activité de fête de Noël pour les enfants du personnel). La réouverture des contrats suite à la grève étudiante, a permis à plusieurs étudiants d'établir un échéancier plus réaliste.

Faire l'évaluation d'un plan

Observer et déterminer les conséquences d'un plan d'actions pour soi et pour les autres de même que déterminer l'efficacité de la réalisation pendant et après l'action ne sont pas des habiletés acquises chez les étudiants en général. Par ailleurs, la plupart comparent les résultats des tâches du plan d'actions avec les résultats prévus

initialement de façon à adapter et modifier leurs plans ou leurs buts.

Pour terminer, un témoignage d'étudiant reçoit un accueil très favorable de ses pairs. L'étudiant interprète son désintérêt des compétences reliées à la solution de problèmes par le fait que ses capacités d'adaptation ont été fortement éprouvées par la grève étudiante, les retards occasionnés dans le processus de sélection de stage de même que par la réouverture de son contrat. Il a préféré mettre ses énergies sur les compétences en ressources humaines et en particulier sur "l'affirmation de soi", car l'ensemble est vécu davantage comme une forme "d'hygiène mentale".

5.3.3 La pensée critique

Les compétences regroupées sous ce thème impliquent la capacité de l'étudiant de traiter l'information obtenue par une cueillette de données, en exerçant une pensée divergente et une pensée convergente¹⁸, de traiter l'information afin de développer une image de personne autonome et équilibrée.

¹⁸ La pensée convergente est le raisonnement méthodique à partir des données acceptées comme des vérités et dans le but de trouver la solution qui entraîne l'accord logique d'autrui. Elle est opposée par B. Schwartz à la pensée divergente qui consiste à ne pas suivre la route du raisonnement commun, à ne pas penser dans une vérité qui ferait l'accord des esprits.

Le tableau suivant illustre sur ces compétences, l'appréciation des étudiants.

Tableau 7

Les compétences de pensée critique

Thèmes	Acquis		Retenus		Reportés		Ignorés	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Traiter l'information :								
par la cueillette des données	4	12.5	10	31.2	2	6.2	16	50
par pensée divergente	2	6.2	7	21.9	2	6.2	21	65.6
par pensée convergente	2	6.2	7	21.9	5	15.6	18	56.3
Développer l'image soi : Autonome et bien équilibrée	2	6.2	22	68.7	3	9.4	5	15.6

Le pourcentage élevé de thèmes ignorés s'explique par le fait que ces compétences constituantes sont difficiles à formuler par les étudiants. Par ailleurs, l'aspect "traiter l'information de façon à développer une image de soi qui sera celle d'une personne autonome et bien équilibrée" est fortement retenu et se justifie par le fait que tous les

étudiants subissent, pendant cette session, des entrevues de sélection pour leurs stages. Un échec à ces entrevues peut signifier un abandon du programme.

Traiter l'information par la cueillette des données

Les étudiants qui ont retenu cet élément l'ont davantage utilisé en termes d'habileté à suspendre son jugement pendant que se fait le décodage, la reformulation des données dans leurs propres mots et la discrimination des données et leur adaptation à la situation.

Les activités portant sur des recherches théoriques démontrent que l'ensemble des étudiants n'éprouvent pas de difficultés majeures dans la transcription objective des données.

Traiter l'information en pensant de façon divergente

Ce thème regroupe les compétences nécessaires pour classifier les données et les analyser. Les étudiants qui l'ont retenu, l'ont surtout exploité pour définir une hypothèse et la vérifier en utilisant les données disponibles, pour recueillir les perceptions des autres, comparer les données de diverses sources, noter les différences et les contradictions et reconnaître les relations de cause à effet. Une activité d'interview avec un "patenteux" a particulièrement mis en relief la

difficulté pour certains, à distinguer les préjugés, les suppositions de même que les inférences dans leur jugement.

Traiter l'information en pensant de façon convergente

Ce regroupement implique les compétences requises pour intégrer les données. Bien que peu d'étudiants aient retenu ce regroupement, certaines activités¹⁹ les ont sensibilisé à l'importance de considérer et de prédire les conséquences secondaires et imprévisibles : cela leur permet d'évaluer si un comportement est responsable et approprié.

D'autres activités²⁰ ont permis à certains étudiants de développer une façon personnelle de communiquer pour transmettre leurs idées et leurs sentiments, pour traduire le perçu et le compris à travers des transactions interpersonnelles efficaces.

¹⁹ Nous faisons référence à une activité du style : Les insolences d'une caméra où la personne cible a fortement résisté de même qu'à une autre activité où le caméraman s'attardait un peu trop sur certains attributs féminins, ce qui a soulevé de vives protestations.

²⁰ Une étudiante ayant des problèmes auditifs a rédigé des poèmes et les a interprétés en langage gestuel (pour sourds-muets), quelques autres ont rédigé des contes, photo-romans, vidéos sur des thèmes reliés au monde émotif : le langage des larmes, l'agressivité créatrice, etc.

Traiter l'information de façon à développer une image de soi qui sera celle d'une personne autonome et bien équilibrée

Ce thème est recherché, 68.7 % des étudiants l'ont retenu et interprété comme l'occasion de faire correspondre son image de soi à son propre style d'action, de vie, de pensée et de raisonnement.

Retracer les relations de cause à effet des décisions qui ont été prises au cours de son histoire personnelle et identifier les conséquences possibles d'autres choix sont des constituantes importantes de cette démarche. Bien que discutées à l'intérieur du cours: "Développement de l'expression et de la créativité", ces notions sont fortement sollicitées par les abandons de confrères de classe, les changements d'orientation de certains, mais surtout par les choix qu'ils doivent faire en rapport avec la clientèle, le milieu et le style d'interventions qu'ils auront à effectuer en stage à la session prochaine.

Mettre en application leur compréhension et leur expérience de façon à incorporer des expériences et des données nouvelles, créer une rupture d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation pour fournir l'occasion de faire émerger un état d'adaptation plus stable, ont incité plusieurs étudiants à risquer des expériences nouvelles à l'intérieur des activités. Un photo-roman ayant comme message : "J'apprends à mes parents mon orientation homosexuelle", un conte destiné aux tout-petits

sur les maladies incurables, l'animation d'atelier de dessins chez des jeunes de maternelle, avec comme thème la mort, etc. sont autant d'activités où un certain risque est pris et où l'étudiant se sent prêt à relever le défi en intégrant de nouveaux modèles de comportement.

Le dernier regroupement de la Formule de dynamique de la vie concerne la gestion de sa vie personnelle. Ce qui suit précise comment les composantes précédentes ont été interprétées dans le cours.

5.3.4 La gestion de sa vie personnelle

Gérer sa propre vie de façon pro-active et en assurer la gérance de façon réactive sont les deux constituantes principales de cette unité. La première constituante implique la prise de décisions s'inscrivant dans un ensemble d'activités logiques et de développement orientées vers un but, alors que la seconde implique le choix, l'organisation et l'utilisation des relations humaines appropriées, des compétences de solution de problèmes et de pensée critique dans une situation-problème immédiate.

Le tableau suivant illustre l'appréciation de ces thèmes chez les étudiants.

Tableau 8

Les compétences de gestion de sa vie personnelle

Thèmes	Acquis		Retenus		Reportés		Ignorés	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gérer sa propre vie de façon pro-active	4	12.5	6	18.8	9	28.1	13	40.6
Gérer sa propre vie de façon réactive	5	15.6	7	21.9	8	25	12	37.5

Gérer sa propre vie de façon pro-active

À l'intérieur de ce processus de gestion, l'étudiant s'examine de façon critique, établit les compromis nécessaires, précise un plan systématique et s'engage à y réaliser les activités requises. Parmi le groupe, au moins cinq étudiantes ont des responsabilités familiales importantes et font un retour aux études. Ces personnes doivent adapter leur vie personnelle et concilier les divers besoins du conjoint, des enfants, du travail et de la vie sociale avec leurs études.

Un nombre relativement important d'étudiants (40.6 %) ignore ce thème. L'interprétation qu'ils y donnent est qu'ils repoussent à

plus tard, après les études, les décisions majeures qu'ils auront à prendre. Déterminer des buts et objectifs à long terme, comme se donner un plan de carrière, est fréquemment perçu comme une perte de temps en regard, notamment, des perspectives d'emploi.

Assurer la gérance de sa propre vie de façon réactive

Ce thème, qui implique des compétences de solution de problèmes et de pensée critique pour faire face à une situation-problème immédiate a été plus facile à exploiter dans les activités de sous-groupe. Se fixer des buts et des objectifs à court terme, dans une perspective de solution de problème immédiate, apparaît pour plusieurs comme une démarche motivante et très gratifiante lorsque réussie.

D'aucuns s'entendent à dire que la gérance de sa vie de façon réactive exige une certaine maturité émotionnelle de même qu'un niveau de confiance en soi élevé. Nous notons aussi que tous entérinent l'idée que la gestion de sa propre vie constitue un objectif de performance finale qui nécessite un répertoire complet de compétences. Ainsi, se percevoir comme une construction personnelle, existant à l'intérieur de situations construites par soi-même, est la résultante d'expériences positives dans la gestion de sa propre vie.

Avec ce dernier regroupement de compétences se termine les diverses constituantes du modèle intégré de dynamique de la vie. Ce dernier étant utilisé pour répondre à un objectif spécifique de la présente recherche, à savoir : favoriser le développement personnel de l'étudiant. Une critique de l'outil utilisé sera faite au chapitre suivant.

5.3.5 L'appréciation des résultats

À la lumière de ces différentes données, nous pouvons affirmer que le développement personnel des étudiants a une nette prédominance quant aux compétences de relations humaines par rapport aux compétences de solution de problèmes, de pensée critique et de gestion de sa vie personnelle.

Pour la majorité des étudiants, la démarche de développement personnel s'est traduite en comportements d'affirmation de soi (90.6 %), d'interaction avec les autres (81.2 %), de développement de la conscience de soi (78.1 %) et d'expression (65.6 %). De plus, le souci qu'ont manifesté 68.7 % des étudiants quant à l'image qu'ils désirent projeter, vient aussi confirmer ces changements personnels.

Maintenant attardons-nous davantage sur un autre objectif spécifique de cette recherche, à savoir : répondre aux objectifs du cours tels que formulés dans le Cahier de l'enseignement collégial.

5.4 Les résultats reliés aux objectifs du cours

Les objectifs du cours sont ainsi formulés dans le Cahier de l'enseignement collégial:

5.4.1 Identifier les principales théories de l'expression et de la créativité.

5.4.2 Connaître le processus créateur.

5.4.3 Reconnaître les principaux éléments favorisant l'expression et la créativité.

5.4.4 Savoir distinguer les différents niveaux d'expression et de créativité.

5.4.5 Développer son potentiel créateur.

Les réponses des étudiants au questionnaire d'évaluation (rapport synthèse), aux questions auxiliaires du questionnaire PERPE supérieur de même que leurs propos, lors des deux rencontres de groupe, nous situeront sur l'atteinte de cet objectif spécifique.

Le rapport synthèse demande à l'étudiant de se prononcer sur l'atteinte de ces cinq objectifs. Aux quatre premiers, la majorité des étudiants sont peu loquaces mais se disent satisfaits des connaissances retenues. Par ailleurs, lorsque nous leur demandons de faire un bilan de

leurs apprentissages en termes de savoir et de savoir-faire ²¹, ils identifient facilement les éléments de connaissance et les habiletés qui ont fait l'objet de présentations en classe ou qui ont été abordés lors des rencontres-plénières et dans les présentations de pairs.

Quelques observations se dégagent des listes émises par les étudiants : Les premières activités mentionnées sont celles ayant fait l'objet de controverses ou ayant suscité des émotions. Par exemple, l'activité où un certain nombre d'étudiants présentaient des auteurs divers ayant des conceptions différentes de la créativité a suscité des débats très vifs, tout comme les présentations sur l'agressivité créatrice de même que l'activité établissant des liens entre la maladie mentale et l'expression artistique.

Les activités les plus appréciées sont celles qui ont un lien tangible avec le travail de l'éducateur. Ainsi, l'art thérapie, l'évolution graphique des dessins d'enfants, l'organisation d'ateliers, les laboratoires sur les obstacles à la créativité sont tous des thèmes qui retiennent davantage leur attention.

Diverses habiletés sont passées sous silence lors des entrevues de groupe, bien que certains aient réalisé des performances dignes de mention sur le plan de l'animation et de l'organisation. Une certaine pudeur les empêche d'en parler ouvertement ou, s'ils le font, ils

²¹ Questions 23, 24, 25 et 26

l'attribuent à un "talent naturel" et s'en excusent presque.

Le dernier objectif est formulé ainsi : développer son potentiel créateur. À l'intérieur du questionnaire-synthèse, l'étudiant est amené à se prononcer sur les scores obtenus au test de créativité d' Eugène Raudsepp (1983), remis au premier cours de même qu'au post-test distribué le 12 décembre.

La majorité des étudiants se dit surprise des résultats du pré-test, car ils obtiennent des résultats supérieurs à ce qu'ils anticipaient :

- 28 % sont considérés très créatifs avec des scores variant de 153 à 242;
- 37 % sont considérés au-dessus de la moyenne avec des scores variant de 68 à 152;
- 31 % sont considérés moyens avec des scores variant de 36 à 67;
- 3 % sont considérés au-dessous de la moyenne avec des scores variant de 12 à 35.

Le post-test de décembre en surprend aussi plusieurs, car la majorité (56 %) n'obtient qu'une faible variation positive de leur score sans toutefois modifier leur classement. Par ailleurs, certains (43.7 %) obtiennent un score inférieur à celui de septembre et l'expliquent par le

fait que le premier test fut rempli à partir de projections alors que le post-test est basé sur des données plus réalistes.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les objectifs du cours "Développement de l'expression et de la créativité", ont été retenus et abordés dans la présente intervention. Même si nous ne pouvons pas mesurer le degré d'atteinte de ces objectifs, nous pouvons assurer que chaque étudiant a fait l'acquisition de connaissances reliées aux principales théories reliées à l'expression et à la créativité; connaît le processus créateur; reconnaît les principaux éléments favorisant leur développement; identifie les principaux niveaux et qu'il peut utiliser et développer son potentiel créateur.

Voyons maintenant comment les étudiants qualifient l'expérimentation qu'ils ont vécu dans le cours.

5.5 L'analyse de l'approche pédagogique

Cette partie propose un retour sur la présente expérimentation. Les résultats au test PERPÉ²² de même que l'activité de vidéofeedback seront analysés. Les résultats scolaires des étudiants

²² Les deux groupes d'étudiants ont répondu au questionnaire PERPE. Les résultats étant analysés séparément et ne présentant pas de différences significatives, nous ne retiendront, pour les fins de la présente analyse, que les résultats provenant d'un groupe.

seront ajoutés et les commentaires des étudiants conclueront ce thème.

5.5.1 La perception des étudiants

Dans un premier temps, le portrait pédagogique de l'enseignante de même que des tableaux regroupant certaines caractéristiques seront présentés. Dans un second temps, les contradictions seront analysées et interprétées pendant que les questionnements et les améliorations qui en découlent, seront reportées au chapitre suivant.

Rappelons que le test PERPÉ est un instrument qui donne une perception d'ensemble des interventions du professeur en classe, à travers une mesure de satisfaction exprimée par les étudiants. Cet instrument comporte 45 sujets et propose une cotation sur une échelle de fréquence du comportement en 7 points. Aussi, il mesure un écart entre la réalité vécue et le niveau d'attente²³.

²³ Pour des fins de compréhension, rappelons la signification de quelques termes utilisés :

Réalité : moyenne des réponses des étudiants à la question A

Désirs : moyenne des réponses des étudiants à la question B

Satisfaction : La somme des écarts divisés par le nombre de répondants soit pour la version PERPE supérieur utilisée:

0.00 - 0.20 = très satisfait,

0.20 - 0.50 = satisfait,

0.50 - 0.90 = plus ou moins satisfait,

0.90 - 1.50 = insatisfait,

1.50 et + = très insatisfait.

ℳ + : signifie le ℳ des étudiants qui désirent une augmentation (B > A) ou des étudiants insatisfaits qui perçoivent une carence,

Voyons maintenant le portrait pédagogique de l'enseignante à partir des regroupements suivants :

Tableau 9
Le portrait pédagogique de l'enseignante

TITRE DES ITEMS	REALITE	DESIRS	SATISFACTION
Clarté de la structure	5.18	5.36	.40
Charge de travail	3.89	3.87	.29
Intérêt-utilité	5.68	5.97	.38
Pédagogie participative	5.77	5.83	.12
Relations interpersonnelles	6.03	6.13	.13
Qualités personnelles	5.03	5.15	.17
Score global de satisfaction	5.36	5.49	.27

$\% -$: le $\%$ des étudiants qui désirent une diminution ($B < A$) ou des étudiants insatisfaits qui perçoivent un excès,

ToI : $\%$ total des étudiants insatisfaits [$(\% +) + (\% -)$], c'est-à-dire ceux dont les réponses A et B diffèrent. Si le ToI est de 25 $\%$ et moins: faible insatisfaction; alors que si le ToI est de 50 $\%$ et plus : forte insatisfaction,

X/C : $X = 33 \%$ ou plus n'ont pas répondu à cette équation et $C =$ il y a une contradiction intragroupe significative.

Si les thèmes de la pédagogie participative, des relations interpersonnelles et des qualités personnelles indiquent un taux de "grande satisfaction", il n'en est pas ainsi des points concernant la charge de travail, la clarté de la structure et l'intérêt-utilité puisqu'ils se classent "satisfaisants". Les tableaux qui suivent présentent les données concernant l'organisation du cours.

Tableau 10
Perception étudiante de l'organisation du cours

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	Tot.	SAT.	X/C
Variété des méthodes pédagogiques	4.60 / 4.73	13	13	26	.40	C
Fréquence des discussions	6.27 / 6.27	0	0	0	.00	
Fréquence du travail en équipe	5.73 / 5.73	0	0	0	.00	
Planification du travail étudiant	2.13 / 2.60	27	13	40	.73	C

Si la fréquence du travail en équipes et des discussions satisfont pleinement les étudiants, il n'en est pas de même des deux autres sujets qui présentent des contradictions importantes. L'analyse des résultats concernant la variété des méthodes pédagogiques où 13 % des étudiants en souhaitent plus, alors qu'un autre 13 % en souhaitent moins,

est interprétée par ces derniers comme étant la résultante du contrat d'apprentissage et de la programmation établie au début de session. Pour certains, il y a routine puisqu'à peu près aucune dérogation n'est souhaitée alors que pour d'autres il y a trop de variété car d'une semaine à l'autre les contenus et les formules de présentations varient.

Quant aux réponses concernant la planification du travail étudiant, il s'en dégage une certaine confusion puisque 27 % des étudiants souhaitent une plus grande planification alors que 13 % en souhaitent moins, ceux-ci se réfèrent davantage à leur style d'apprentissage²⁴. À cet effet, il est intéressant de noter que la majorité des étudiants ayant un type d'apprentissage autonome, compétitif et surtout fuyant se retrouvent dans la seconde catégorie.

Les interventions pédagogiques se répartissent en quatre groupes : l'information, la structure, les interactions et le renforcement.

Le premier regroupement sur l'information, tel qu'illustré par le tableau 11, comporte les sujets suivants : explication claire, vocabulaire défini, va à l'essentiel, liens hors discipline et utilise des exemples.

²⁴ Nous faisons référence ici au "Test d'évaluation des styles d'apprentissage" (T.E.S.A.) et validé au Québec par Boisvenu et Viau (1981).

Tableau 11

L'intervention pédagogique perçue : l'information

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT. X/C
Explications claires	5.40 / 6.07	40	0	40	.67
Vocabulaire défini	5.87 / 5.87	0	0	0	.00
Va à l'essentiel	5.27 / 5.80	33	7	40	.80
Liens hors discipline	5.60 / 5.73	13	0	13	.13
Utilisation d'exemples	5.47 / 5.80	33	0	33	.33

Même si les scores les plus bas demeurent dans la catégorie "plus ou moins satisfait", lorsque 40 % des étudiants réclament des explications plus claires, que 33 % souhaitent l'utilisation d'exemples et qu'une plus grande proportion (33 % contre 7 %) demandent d'aller directement à l'essentiel, le message est clair.

Passons maintenant au second regroupement concernant la structure. Il porte sur les sujets suivants : plan détaillé, lien entre les parties, synthèse et explication des objectifs.

Tableau 12

L'intervention pédagogique perçue: les structures

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT.	X/C
Plan détaillé	4.53 / 4.80	27	20	47	.80	C
Lien entre les parties	5.53 / 5.40	7	13	20	.27	
Synthèse	6.33 / 6.33	7	7	14	.13	
Explique les objectifs	5.93 / 6.40	27	13	40	.73	C

Deux thèmes génèrent des contradictions importantes et présentent un bas taux de satisfaction : plan détaillé et explique les objectifs. Pour ces points, l'interprétation des étudiants est aussi contradictoire. Pour les uns, le plan de cours est trop volumineux et se perd dans ses trop nombreuses constituantes alors que pour les autres l'existence même du plan de cours est nié car ils ne le retrouvent pas dans la diversité des activités programmées.

Pour ce qui est de l'explication des objectifs, certains étudiants sont confus entre les objectifs personnels poursuivis au sein de leur contrat, les objectifs spécifiques au sein de leurs activités de même que les objectifs du cours en tant que tel. À cet égard, la présentation du cours au début de la session de même que le document d'accompagnement

nécessiteraient au moins un rappel et des clarifications au cours de la session.

Le troisième regroupement, quant à lui, comporte les éléments suivants : pose des questions, vérifie la compréhension et stimule la réflexion; répond aux questions de façon détaillée et encourage les questions.

Tableau 13

Les interactions perçues dans l'intervention pédagogique

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT. X/C
Vérifie la compréhension	5.20 / 5.60	20	0	20	.40
Stimule la réflexion	6.27 / 6.20	0	7	7	.07
Réponses détaillées	5.87 / 6.20	20	0	20	.33
Réponses non pertinentes (nég.)	2.87 / 3.07	13	7	20	.33
Encourage les questions	6.07 / 6.07	0	0	0	.00

Deux sujets obtiennent des scores très satisfaisants : encourage les questions et stimule la réflexion. Nous ne notons pas d'attentes contradictoires sur ces points et 20 % d'étudiants souhaitent

des vérifications de la compréhension plus fréquentes de même que des réponses plus détaillées.

Le tableau suivant souligne les comportements de renforcement. Il présente les points suivants : souligne les succès et aide les étudiants.

Tableau 14

L'intervention pédagogique perçue : les renforcements

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT.	X/C
Souligne les succès	5.87 / 6.00	7	0	7	.13	
Aide les étudiants	5.07 / 5.20	13	0	13	.13	

Bien que ce regroupement indique un niveau de satisfaction élevé, 7 % et 13 % souhaitent toutefois plus de renforcements.

Quatre autres regroupements, présentés aux tableaux 15 à 18, retiennent les thèmes de démocratie, de traits de personnalité de l'enseignant, de son investissement dans la profession et de la charge de travail de l'étudiant.

Tableau 15

Perception étudiante de la démocratie vécue en classe

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT.	X/C
Participation aux décisions	6.53 / 6.47	0	7	7	.07	
Disponibilité hors des cours	5.73 / 6.13	20	7	27	.53	C
Discussions après les cours	5.80 / 5.93	13	0	13	.13	
Intérêt pour les individus	6.47 / 6.47	0	0	0	.00	

Bien que les sujets : intérêt pour les individus et participation aux décisions obtiennent des taux de satisfaction très élevés, nous notons que 13 % des étudiants souhaitent plus de discussions en dehors des heures de cours et que 20 % attendent plus de disponibilité hors cours. Sur ce dernier point, une contradiction importante s'explique. Bien que tous les étudiants s'entendent pour dire que l'enseignante est à son bureau huit heures ou plus par jour, le problème réside dans le fait qu'il y a fréquemment deux ou trois étudiants qui attendent pour la rencontrer. Par ailleurs, la concentration des horaires des étudiants, de même que les déplacements à l'extérieur pour les coordinations et supervisions de stage, ne favorisent pas un horaire de disponibilité adéquat et nécessitent des rencontres en soirée.

Les deux prochains regroupement concernent les traits de personnalité de l'enseignante de même que son investissement dans la profession.

Tableau 16

Perception étudiante des traits de personnalité de l'enseignante

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT.	X/C
Calme et détendu	5.00 / 5.07	7	0	7	.07	
Patience dans les explications	5.67 / 5.87	20	7	27	.33	C
Humeur jovial	5.93 / 5.93	0	0	0	.00	
Distant - familier	6.20 / 6.20	0	0	0	.00	
Souci de ne pas blesser	5.33 / 5.53	20	7	27	.33	C
Reconnaissance de ses limites	5.27 / 5.33	7	0	7	.07	

Quatre points obtiennent un taux de satisfaction très élevé : calme et détendu, humeur jovial, distant - familier et reconnaissance de ses limites. Les deux autres comportent des contradictions et 20 % d'étudiants dans les deux cas souhaitent plus de patience dans les explications de même que plus de délicatesse.

Voyons maintenant le regroupement concernant l'investissement de l'enseignante dans sa profession tel que vu par ses étudiants.

Tableau 17

Perception étudiante de l'investissement de
l'enseignante dans sa profession

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT.	X/C
Intérêt du prof. pour le cours	6.53 / 6.47	0	7	7	.07	
Cours peu préparés (nég.)	2.13 / 2.20	7	7	14	.20	
Compétence académique perçue	6.60 / 6.47	0	7	7	.13	
Donne goût d'approfondir	5.80 / 6.00	20	7	27	.33	C

Ce regroupement soulève une question. Comment interpréter le fait que 7 % d'étudiants souhaitent que l'enseignante manifeste moins d'intérêt pour son cours, que celui-ci soit moins préparé et qu'on perçoivent moins ses compétences? Les étudiants n'ont pas de réponses précises sauf qu'ils constatent que c'est ainsi. Lorsque 20 % d'entre eux aimeraient que le cours leur donne davantage le goût d'approfondir, ceux-ci font appel à l'utilité professionnelle du cours.

Tableau 18

Perception étudiante de leur charge de travail

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT.	X/C
Pertinence des questions d'examen	0.93 / 1.33	7	0	7	.40	X
Sévérité des corrections	4.20 / 4.33	13	0	13	.13	
Fréquence des contrôles	3.20 / 3.27	7	7	14	.20	X
Charge de travail	4.27 / 4.00	7	33	40	.53	
Tient compte de l'effort	6.07 / 6.07	0	0	0	.00	

Dans le questionnaire PERPÉ, la charge de travail inclut les examens et les autres évaluations. L'absence de réponses (X) à ces deux points s'explique dans la perspective du contrat d'apprentissage. Si 13 % des étudiants souhaitent plus de sévérité dans les corrections, tous s'entendent pour dire que l'enseignante tient compte de l'effort fourni.

Dans l'optique du contrat d'apprentissage où l'étudiant détermine lui-même son contenu de cours et les activités qu'il doit réaliser, il est surprenant que 33 % d'entre eux réclament une baisse de leur charge de travail.

Regardons maintenant plus en détail les thèmes générateurs d'insatisfaction. Pour les fins de l'analyse, le tableau suivant illustre les

sujets obtenant un score d'insatisfaction supérieur à 0.50.

Tableau 19

Sources d'insatisfactions

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	Tot.	SAT.	X/C
Va directement à l'essentiel	5.27 / 5.80	33	7	40	.80	
Degré de structuration	4.53 / 4.80	27	20	47	.80	C
Clarté des explications	5.40 / 6.07	40	0	40	.67	
Planif. du travail étudiant	2.13 / 2.60	27	13	40	.73	C
Explic. claire des objectifs	5.93 / 6.40	27	13	40	.73	C
Charge de travail	4.27 / 4.00	7	33	40	.53	
Utilité professionnelle	5.73 / 6.20	33	7	40	.60	
Disponibilité hors cours	5.73 / 6.13	20	7	27	.53	C

Outre les thèmes déjà abordés par le biais d'autres regroupements et déjà commentés, les sujets : utilité professionnelle et va directement à l'essentiel apparaissent problématiques.

Lors des entrevues, les étudiants admettent l'importance de ce cours mais n'en reconnaissent pas l'utilité professionnelle au même titre qu'un cours axé sur les clientèles en difficultés d'adaptation ou un

cours traitant des interventions spécifiques de l'éducateur spécialisé. À cette occasion, quelques étudiants verbalisent que pour eux, ce cours est plutôt vécu comme une "récréation" en comparaison avec certains cours où ils ne peuvent pas intervenir et participer en classe.

Quant à l'autre point : va directement à l'essentiel, force est d'admettre qu'il s'agit d'une difficulté réelle de l'enseignante et aggravée par le souci d'objectivité et d'impartialité de la présente intervention.

Voyons maintenant les sujets sources de très grande satisfaction (score 0.00 à 0.29) et de grande satisfaction (score de 0.30 à 0.49).

Tableau 20

Sources de satisfactions

TITRE DES ITEMS	REALITE/DESIRS	%+	%-	ToT.	SAT. X/C
Livre un contenu substantiel	5.73 / 6.00	27	7	34	.40
Pertinence des quest. d'examen	.93 / 1.33	7	0	7	.40
Cours peu préparés (nég.)	2.13 / 2.20	7	7	14	.20
Compétence académique perçue	6.60 / 6.47	0	7	7	.13
Définition des termes techniques	5.87 / 5.87	0	0	0	.00
Rép. détaillées aux questions	5.87 / 6.20	20	0	20	.33

Tableau 20
(suite)

Sources de satisfactions

Fréquence de synthèses	6.33 / 6.33	7	7	14	.13	
Réponses non pertinentes (nég.)	2.87 / 3.07	13	7	20	.33	
Liens entre les parties du cours	5.53 / 5.40	7	13	20	.27	
Intérêt du prof. pour le cours	6.53 / 6.47	0	7	7	.07	
Sévérité de la correction	4.20 / 4.33	13	0	13	.13	
Fréquence des contrôles	3.20 / 3.27	7	7	14	.20	X
Contenu intéressant, captivant	5.13 / 5.47	20	7	27	.47	C
Donne le goût d'approfondir	5.80 / 6.00	20	7	27	.33	C
Utilité culturelle	6.07 / 6.20	13	0	13	.13	
Vérific. de la compréhension	5.20 / 5.60	20	0	20	.40	
Variation de l'app. pédagogique	4.60 / 4.73	13	13	26	.40	C
Fréquence des discussions	6.27 / 6.27	0	0	0	.00	
Fréquence du travail en équipe	5.73 / 5.73	0	0	0	.00	
Participation aux décisions	6.53 / 6.47	0	7	7	.07	
Encourage les questions	6.07 / 6.07	0	0	0	.00	
Questions stimulantes	6.27 / 6.20	0	7	7	.07	
Tient compte de l'effort fourni	6.07 / 6.07	0	0	0	.00	
Souligne les succès	5.87 / 6.00	7	0	7	.13	
Attentif aux étudiants plus lents	5.07 / 5.20	13	0	13	.13	
Intérêt pour les individus	6.47 / 6.47	0	0	0	.00	
Distant/familier	6.20 / 6.20	0	0	0	.00	
Reste à discuter après le cours	5.80 / 5.93	13	0	13	.13	
Humeur jovial	5.93 / 5.93	0	0	0	.00	
Patience dans les explications	5.67 / 5.87	20	7	27	.33	C
Soucieux de ne pas blesser	5.33 / 5.53	20	7	27	.33	C

Tableau 20
(suite)

Sources de satisfactions

Reconnait ses limites	5.27 / 5.33	7	0	7	.07
Débit (Lent/rapide)	4.13 / 4.07	0	7	7	.07
Calme et détendu	5.00 / 5.07	7	0	7	.07
Utilisation d'exemples	5.47 / 5.80	33	0	33	.33
Ton (monotone/vivant)	5.93 / 6.00	7	0	7	.07
Liens hors de la discipline	5.60 / 5.73	13	0	13	.13

Les divers points recueillant le plus de satisfaction concernent principalement la pédagogie participative, les relations interpersonnelles et les qualités personnelles. Dans la reformulation du cours, nous tiendrons compte de ces facteurs.

Pour terminer sur l'utilisation du test PERPÉ, nous présentons les réponses de trois questions auxiliaires : la situation d'apprentissage, le type de professeur préféré, le jugement sur la quantité des apprentissages réalisés.

Concernant la situation d'apprentissage préférée, 33 % des étudiants disent préférer écouter les explications d'une personne experte en la matière, 53 % préfèrent apprendre en travaillant en groupe avec d'autres étudiants et 13 % optent pour le travail en solitaire.

Quant au type de professeur préféré, 18 % des étudiants optent pour un enseignant qui insiste sur la présentation et l'explication de la matière, 52 % préfèrent l'enseignant qui met davantage l'accent sur l'animation et la discussion des questions soulevées par les étudiants, qui doivent auparavant avoir étudié le contenu du cours, alors que 26 % des étudiants optent pour l'enseignant qui insiste également sur les deux formes d'animation précédentes.

Les réponses à la question : Avez-vous beaucoup appris dans ce cours?, se répartissent comme suit : 20 % passablement, 46 % beaucoup et 33 % énormément. Lorsque nous demandons aux étudiants leur degré de satisfaction générale, 40 % se disent plutôt satisfaits, 46 % très satisfaits et 13 % extrêmement satisfaits.

Voyons maintenant si l'analyse de l'activité vidéofeedback peut apporter un éclairage additionnel.

5.5.2 L'analyse des interventions

Denis (1980, 1985) privilégie une forme descriptive et une forme de feedback afin de décrire le répertoire d'interventions du professeur et mettre en évidence son style d'intervention spécifique. Le style est défini comme une configuration typique d'interventions avec une

coloration personnelle de l'enseignant liée à ses habiletés.

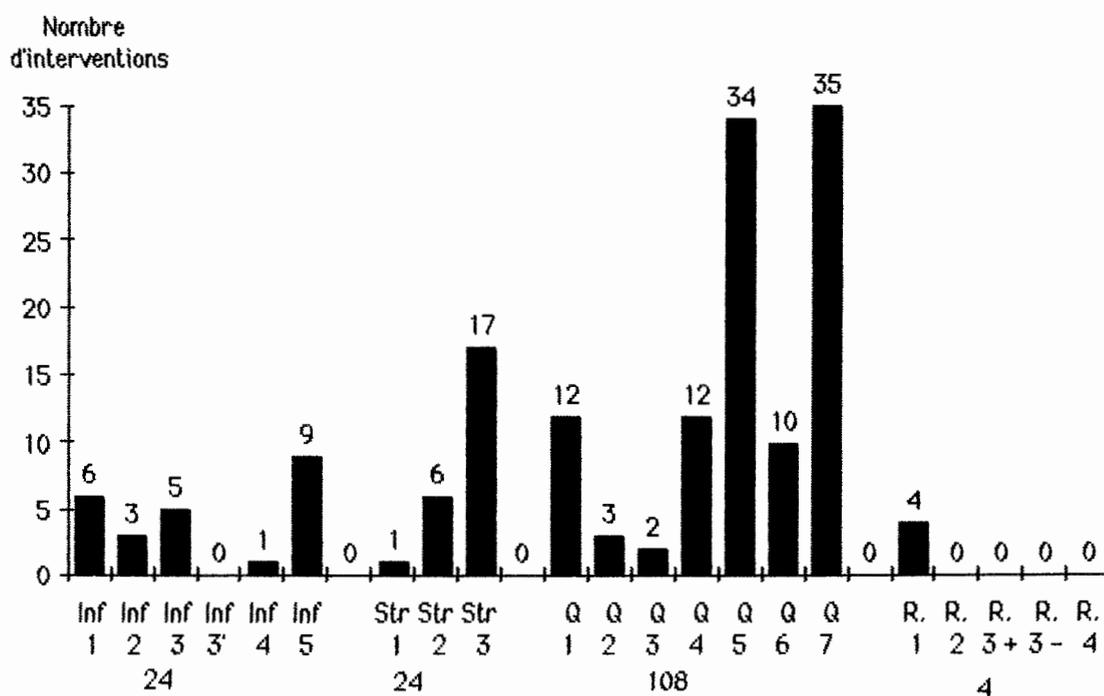
Les interventions de l'enseignant reflètent quatre dimensions inhérentes au groupe-classe : le traitement de l'information, la participation, la régulation du groupe et le climat ²⁵.

Dans chacun des deux groupes, trois périodes de cours ont été enregistrées sur vidéo-cassette. La première se situe dans les premières semaines de cours, la seconde avant la mi-session et la dernière après la grève étudiante. Lors du premier enregistrement, certains étudiants réagissent à la caméra et lors du troisième enregistrement, l'annonce récente de la prolongation de la session crée des interférences à l'intérieur du cours. Pour les fins de la présente analyse, nous retiendrons donc le second enregistrement puisqu'il donne une image plus réaliste de la situation de classe.

Le résultat de la codification systématique de cet enregistrement vidéo, pris sur le vif, est présenté au tableau 21.

²⁵ Denis, (1985) a établi une grille à dix-huit catégories regroupées en quatre groupes: l'information (5 catégories), la structure (3 catégories), l'interaction (6 catégories), le renforcement (4 catégories) en s'inspirant d'auteurs divers dont: Joyce, Flanders, Aschner-Gallagher et Allen.

Tableau 21
Le répertoire d'intervention de l'enseignante



Sur les 160 interventions codifiées, 108, soit 67,5 % sont centrées sur les interactions et portent principalement sur les Item Q 5, développe la réponse étudiante (21,2 %) et Q 7, réponse d'un étudiant à une question de l'enseignant (21,8 %).

Le renforcement est très peu présent avec seulement 4 interventions, soit de 2,5 %. Les sujets information et structure sont plus présents avec 15 % chacun tandis que les interventions de structure se situent à 71 % (17/24).

La participation étudiante ²⁶, supérieure à 10 %, détermine l'exposé informel. Comme les étudiants posent spontanément des questions ou émettent leurs points de vue, leurs opinions, etc., l'initiative de l'interaction est partagée quasi également entre les étudiants (Q5 - 34 interventions) et l'enseignante (Q7 - 35 interventions).

Le graphique du répertoire d'interventions de l'enseignante placé en relation avec les résultats du PERPÉ, donne des résultats qui se complètent. Dans les deux cas, les informations proviennent des interactions étudiants-professeur, la structure est plus informelle, le renforcement limité et les interventions étudiantes très fréquentes et recherchées.

Afin de compléter ce retour sur l'expérimentation du cours : "Développement de l'expression et de la créativité", attardons-nous un peu sur les résultats académiques obtenus en se rappelant que la notation ne constitue pas une évaluation en pédagogie active.

5.5.4 Les résultats académiques

Cette partie présente les résultats académiques tels les moyennes de groupe, les taux d'échecs et d'abandons de même que certains commentaires d'étudiants s'y rattachant.

²⁶ La participation étudiante est calculée ainsi: $(Q3+Q5)/(total-Inf.3)*100$ soit 31,61 % >10%

Sur les 17 étudiants inscrits dans le groupe 01, 13 ont réussi avec des notes variant de 60 à 85 %, 2 ont abandonné tous leurs cours durant session à cause d'un changement d'orientation, 2 autres ont persisté jusqu'à la fin mais ont convenu en entrevue individuelle qu'ils n'avaient pas les acquisitions justifiant le taux de passation. La moyenne du groupe est de 69.7 %, en excluant les échecs, celle-ci serait de 76.9 %.

Sur les 17 étudiants et étudiantes inscrits dans le groupe 02, 12 ont réussi avec des notes variant de 60 à 87 %, 2 étudiantes ont aussi abandonné tous leurs cours durant la session pour des raisons pécuniaires, une autre a choisi de ne pas compléter son contrat suite à des échecs répétés dans ses entrevues de placement pour son stage, d'où un changement d'orientation. Deux autres ne sont pas revenus aux études après la grève étudiante. La moyenne de ce groupe est de 56.8 %. En excluant les cinq échecs par abandon, elle serait de 82.6 %.

En interrogeant la motivation des étudiants qui ont abandonnés le cours pour changer d'orientation, nous devons reconnaître qu'il s'agit d'une décision mûrement réfléchie et qui s'appuie sur une authentique démarche d'introspection dans au moins deux des trois cas.

Pour ce qui est des deux étudiants qui ont échoué, l'un s'en réjouit et nous citons ses propos : "ma mère va peut être enfin comprendre que je ne suis pas intéressé par des études au cégep, je veux travailler,

avoir mon appartement, ma voiture, etc." Quant au second, il justifie son échec par son incapacité de se prendre en main et par de sérieux problèmes d'organisation et de santé²⁷.

Pour ce qui est des 4 autres étudiants ayant abandonnés à cause de problèmes pécuniaires ou pour des raisons personnelles, il est remarquable que ces 4 abandons aient été réalisés durant les semaines de grève étudiante. L'absence de support du groupe, l'angoisse de la grève, l'imminence de la prolongation de la session au début de janvier, etc. sont des facteurs qui ont facilité leur décision. Il est toutefois très significatif que des 7 étudiants ayant abandonnés le programme, 5 aient retourné le questionnaire-synthèse complété.

5.5.4 Le contrat d'apprentissage

Les commentaires des étudiants concernant les objectifs du cours ayant déjà été rapportés précédemment, nous nous limiterons à revenir sur la pédagogie du contrat comme moyen d'adapter la pédagogie ouverte aux jeunes adultes de niveau collégial. Ces commentaires s'inspirent principalement des deux rencontres de groupe, du questionnaire-synthèse mais aussi des rencontres individuelles durant la session.

²⁷ Il manque les 3 premières semaines de cours parce qu'il n'a pas de réveil-matin.

Tous les étudiants s'entendent pour dire que si le contrat d'apprentissage voulait répondre à une préoccupation d'individualiser l'enseignement et de tenir compte du fait que tous les étudiants n'ont pas les mêmes intérêts et les mêmes habiletés, cet objectif fut largement atteint.

Plusieurs soulignent que les présentations en classe de même que les rencontres plénières ont toutefois sensibilisé le groupe à des thèmes plus abstraits. Ils soulignent aussi la souplesse de la formule qui a permis à des étudiants de répéter leur présentation²⁸ dans les deux groupes.

Cependant un élément est très controversé, la possibilité qu'a l'étudiant de planifier lui-même son travail, de jouir d'une certaine autonomie dans son rythme, favorisant ainsi une attitude de responsabilité personnelle face à ses apprentissages. Pour certains, cet élément requiert une capacité d'organisation et de gestion de temps qui ne sont pas acquises par tous.

Un argument en faveur de la pédagogie du contrat réside dans la nécessité de tenir compte du fait que tous les étudiants ne possèdent pas le même style d'apprentissage. L'ensemble des étudiants ont

²⁸ On fait référence à trois activités dont une intitulée: "Les phases de la boucle créatrice" de même qu'à une présentation sur "l'angoisse de la page blanche" et une dernière sur "le langage des larmes".

fort apprécié l'activité sur l'identification de leur style d'apprentissage, à partir des tests T.E.S.A. et I.S.A., et ont pu en tenir compte dans la rédaction de leur contrat. Comme le fait remarquer un étudiant : "Ce n'est pas parce que tu sais que tu es de type "dépendant", que tu as prévu des rencontres avec le professeur aux deux semaines, que tu as bien réussi toutes tes activités prévues, qu'à la fin du cours tu seras indépendant. Un cours, ça ne change pas le monde mais ça nous donne des moyens pour composer avec ce qu'on est et qui on est."

Le contrat d'apprentissage permet de concevoir les activités d'apprentissage en fonction de la performance attendue de l'étudiant, laquelle doit être définie au préalable sous forme d'objectifs opérationnels. À trois exceptions près, tous les étudiants se sont laissés une marge de manoeuvre importante pour ce qui est de la notation et certains précisent même que ce n'était pas important.

Une étudiante désirait la note de 60 % et pas plus puisqu'elle préférerait investir dans un travail occasionnel lui permettant de financer ses études. Son manque d'implication dans certains projets collectifs dont la "Fête de Noël pour les enfants du personnel" a soulevé bien des indignations. Cependant, elle en a parlé ouvertement avec le groupe et est demeurée cohérente jusqu'à la fin de la session. Dans l'activité d'évaluation de janvier, plusieurs lui ont manifesté de l'admiration pour cette démarche d'affirmation de soi et surtout parce qu'elle a su faire

accepter ses besoins individuels sans agressivité ni amertume.

De façon générale, les étudiants s'entendent pour dire que négocier pour apprendre crée un climat positif, favorable au développement et orienté vers une récompense et non vers une punition. Le climat de groupe génère davantage de solidarité et, au lieu d'étudier pour se mesurer à un examen, l'étudiant concentre son attention sur la réalisation des objectifs qu'il s'est fixés et prépare la présentation de son activité au groupe. Par le fait même, la réussite personnelle de l'étudiant peut être plus facilement reconnue et chaque étudiant, par sa communication orale ou écrite, devient une personne-ressource.

Avec les imprévus de la session, grève étudiante, réouverture des contrats, retards dans les choix de stages, prolongation de la session, etc., la motivation de l'étudiant a été fortement ébranlée. Ils considèrent leur contrat comme leur appartenant en propre et se sentent obligés par solidarité étudiante de participer à toutes les activités proposées par leurs pairs. La surcharge de travail, précisée dans le test PERPÉ, indique aussi que l'étudiant a de la difficulté à poser des choix et à faire des efforts réalistes.

Pour près de la moitié des étudiants, le principal avantage du contrat d'apprentissage est qu'il leur permet de profiter d'un meilleur feedback sur leur cheminement personnel. L'évaluation formative où l'enseignante fournit un feedback continu à l'étudiant, tout au long du

cours, lui permet d'exercer un meilleur contrôle sur son comportement d'apprentissage. En même temps qu'ils soulignent cet avantage, la majorité des étudiants ne peut que rappeler une limite qui en découle : l'engorgement du bureau de l'enseignante à certaines heures et les délais d'attente parfois très longs.

En quoi ces commentaires et les résultats obtenus peuvent-ils nous aider à nous prononcer sur la pertinence de l'approche pédagogique retenue ? C'est ce que traite le prochain point.

5.6 La pertinence de l'approche pédagogique expérimentée

Est-ce que la présente expérimentation nous permet d'affirmer que l'approche pédagogique utilisée rend l'étudiant plus autonome, plus responsable? Répond-t-elle à ses besoins et l'habilite-t-elle sur le plan professionnel en développant des compétences nouvelles, en favorisant de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés? Une réponse catégorique à ces questions serait impossible. Nous croyons cependant que cette première expérimentation donne quelques pistes de réflexion.

Quand 46 % des étudiants répondent "beaucoup" et 33 % "énormément", lorsque nous leur demandons s'ils ont beaucoup appris dans ce cours, force est d'admettre que ceux-ci ont sûrement réalisé des

acquisitions diverses que ce soit en termes de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être.

Sur le plan du développement personnel, une large majorité des étudiants affirment avoir développé de nombreuses compétences, surtout en relations humaines telles savoir écouter, savoir s'exprimer verbalement, interagir avec d'autres, développer une conscience de soi, savoir s'affirmer, savoir donner une image de soi, etc.

Si 40 % se disent satisfaits, 24 % très satisfaits et 13 % extrêmement satisfaits lorsque nous leur demandons leur degré de satisfaction générale, il s'agit sûrement d'un indicateur que cette approche pédagogique répond à des attentes et à des besoins.

5.7 Conclusion

Nous venons de présenter les résultats de l'analyse des données. Les résultats liés au développement personnel de l'étudiant ont été vus sous l'angle des compétences liées aux relations humaines, des compétences de solution de problèmes, des compétences de pensée critique et de gestion de vie.

L'atteinte des objectifs du cours a été abordée par le biais des analyses des étudiants, par leurs perceptions, leurs résultats académiques et leurs commentaires sur le contrat d'apprentissage; l'analyse des interventions par l'activité de vidéofeedback est venue renchérisse le tout. De ces divers résultats, nous avons tenté de statuer sur la pertinence de l'approche pédagogique expérimentée.

La prochaine partie présente la reformulation du projet, ses suites et les questionnements qui s'y rattachent. D'autre part, nous revenons sur le processus de recherche pour finalement dégager d'autres pistes de recherche.

Chapitre VI

La reformulation du projet et le processus de recherche

6.1 Introduction

La présente recherche porte sur l'expérimentation d'une approche pédagogique qui favorise le développement personnel chez les étudiants en Techniques d'éducation spécialisée. La réalisation de ce projet s'inspire du plan d'études en pédagogie ouverte de Brouillet (1977) et comporte les phases "préparation, formulation, négociation, réalisation et évaluation".

Cette partie complète la phase "évaluation" en présentant la reformulation du projet, où, selon l'expression de Brouillet (1977), : "la récupération du nouveau plan d'études". Les questionnements qui s'y rattachent de même que les améliorations à apporter dans une expérimentation future y sont aussi rapportées. Dans un second temps, un retour sur le processus de recherche sera effectué à partir de la grille de Morin/Landry et nous soumettrons des pistes de recherche.

6.2 La reformulation du projet

À l'intérieur de ce projet, les étudiants se disent satisfaits des apprentissages réalisés et témoignent d'une démarche de développement personnel fort valable surtout en ce qui a trait au concept d'affirmation de soi. Bien que tous les objectifs de la présente intervention soient atteints de façon satisfaisante, la reformulation du

projet permet de revenir sur chacune des étapes précédentes et d'y apporter un nouvel éclairage.

Ainsi, à la phase "préparation" la connaissance de l'idéologie pédagogique de même que la clarification des croyances pédagogiques n'ont pas présenté de problèmes. Dans les modifications de l'environnement, l'exiguïté des locaux et la présence continue de bruits, provenant de machines diverses, ont rendu la concentration difficile lors des travaux en équipes. L'organisation du matériel didactique pose aussi une difficulté supplémentaire puisqu'il y a lieu de planifier les diverses ressources documentaires²⁹. Il en est de même quant à l'utilisation des ressources communautaires disponibles où les garderies sont très sollicitées.

Au niveau de la phase "formulation" du projet, le document d'accompagnement du cours pourrait adopter un style plus personnel et, pour faire suite aux remarques d'étudiants, il y aurait lieu de s'y référer à quelques reprises durant la session et lors de la mi-évaluation. La rédaction et la négociation du contrat d'apprentissage pourrait se répartir en trois étapes chacune correspondant à un volet du cours. Cette approche diminuerait l'anxiété des étudiants, permettrait une planification plus réaliste tout en facilitant les explications parce qu'elles ne couvriraient qu'un champ bien délimité.

²⁹ Les volumes de la bibliothèque sont en nombre insuffisant pour répondre aux besoins des étudiants des deux groupes.

Au niveau de la phase "réalisation", certains indices d'insatisfaction permettent d'apporter les correctifs appropriés. Limiter certains choix et pré-sélectionner, parmi les 222 compétences, les plus compatibles avec une approche pédagogique, permettrait d'aller plus directement à l'essentiel et de structurer davantage le cours. La charge de travail demandée aux étudiants de même qu'un support dans leur planification seraient également à revoir de près. Il y aurait sûrement lieu de rappeler les objectifs d'acquisition de l'autonomie et de renforcer les attitudes de responsabilité personnelle face à leur apprentissage.

L'utilité professionnelle du cours devrait être davantage mise en évidence notamment en accentuant les liens avec les milieux de travail de l'éducateur spécialisé et en utilisant des situations qui font davantage appel à ces réalités professionnelles.

Concernant la pertinence des outils retenus, les test I.S.A. et T.É.S.A., les tests de créativité de Raudsepp, le document d'accompagnement du cours, seront réutilisés parce qu'ils sont appréciés et utilisés par les étudiants.

Parmi les améliorations à apporter au moment de la réalisation des activités, il y aurait lieu de déterminer des moyens qui permettraient à l'enseignante d'intervenir efficacement malgré la diversité des activités réalisés simultanément. À ce titre, la définition de tâche de

l'appariteur nécessite une révision, aussi la possibilité de périodes d'activités en soirée ou en fin de semaine serait à analyser.

Concernant les étudiants en difficultés, nous sommes conscients qu'il existe plusieurs moyens pour améliorer ce cours, dispenser un enseignement de qualité et accroître les chances de réussite de tous les élèves. Ces moyens peuvent être dans le sens d'améliorer ce qui existe déjà, par le biais d'activités de perfectionnement ou autre. Il peut s'agir aussi de changer ce qui n'est plus adéquat, innover, adapter de nouvelles réponses à de nouveaux besoins par des interventions orientées vers la connaissance des élèves, leur engagement envers leurs études, le respect de leur cheminement, l'évaluation de leur rendement et cela, dans la perspective de permettre aux élèves d'acquérir une formation fondamentale qui leur servira tout au long de leur vie.

Même si le pourcentage d'échec et d'abandon n'est pas un problème criant, il y a lieu de multiplier les efforts dans les champs de notre compétence et de notre responsabilité pour contribuer à réduire la proportion de ceux qui quittent les études sans diplôme d'études collégiales ou qui passent quelques sessions en s'interrogeant sur la pertinence de leur choix.

6.3 Les questionnements

Deux orientations se dessinent dans le questionnaire relatif à la présente intervention. D'une part, nous nous interrogeons sur la pédagogie ouverte et sur le contrat d'apprentissage en relation avec le développement personnel de l'étudiant. D'autre part, nous nous interrogeons sur les réactions des pairs et du milieu collégial face aux exigences de la pédagogie ouverte en relation avec la pédagogie traditionnelle.

La pédagogie ouverte est une pédagogie de responsabilisation et de liberté. Elle implique pour l'étudiant la nécessité de faire des choix et de les assumer. Nous avons constaté aussi qu'elle génère de l'insécurité : l'étudiant manifeste des doutes face à ses propres choix, ses valeurs et face au discours extérieur. Dans L'école : milieu-de-vie ou lieu-de-savoir?, Chabot (1987), déclare :

Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante est de dispenser un savoir et non pour répondre aux besoins nombreux et diversifiés des étudiants. Ils sont là pour enseigner en fonction de contenus précis, pensés, dosés, structurés, et formulés en objectifs par des adultes. Même s'il est fondé sur des principes psychopédagogiques reconnus, le découpage de ces objectifs ne résiste pas toujours à l'analyse. Les enseignantes et les enseignants doivent tout mettre en oeuvre pour que des objectifs soient réalisés dans un temps et dans un espace précis. Quel choix leur reste-t-il? Les enseignants sont dans l'école pour enseigner. Confirmons-les dans cette mission dont ils s'acquittent très bien lorsqu'il ne sont pas enfermés

dans la double contrainte insoluble : Je dispense des contenus ou je réponds aux besoins de l'enfant. Il est temps de l'affirmer clairement : l'école est un lieu-de-savoir, lieu de connaissance à acquérir, lieu d'habiletés à développer, coûte que coûte, parce qu'il s'agit là d'un objectif de société (p. 41).

Ces propos ébranlent et bousculent des croyances : pouvons-nous parler de formation fondamentale et traduire celle-ci en des apprentissages d'ordre intellectuel, physique, social et affectif qui favorisent le développement intégral de la personne? Transiger avec ces tensions nécessite de l'énergie.

Les interrogations suscitées par la présente intervention concernent aussi la cohérence. Est-ce que tous les étudiants ont suffisamment de maturité et de motivation pour assumer une part importante de leurs apprentissages? Disposent-ils tous des préalables nécessaires à l'utilisation de cette forme de latitude qu'autorise le contrat d'apprentissage? Quand et jusqu'où pouvons-nous intervenir pour freiner et modérer les projets des étudiants? stimuler et favoriser une production chez ceux qui ont des attitudes passives? Comment démarquer les périodes où rien ne semble se passer d'une phase de réflexions sur soi et d'appropriation de son vécu? Comment gérer les inévitables maladresses des premières tentatives d'affirmation de soi dans un groupe? Pouvons-nous obliger un étudiant à assumer son choix lorsqu'il ne se sent plus motivé par son activité? Jusqu'à quel point pouvons-nous investir du temps et de l'énergie envers un l'étudiant qui est en panne? Est-ce que le

contrat d'apprentissage permet de retrouver le goût de reprendre en main son processus de développement lorsqu'il y a problèmes d'apprentissage ou de comportement?

Est-ce possible de faire vivre des valeurs d'autonomie et de responsabilisation à raison de 3 heures par semaine? Pouvons-nous laisser l'étudiant premier responsable de sa gestion du temps et de sa planification alors que, dans la très grande majorité des cours, les présences et les retards sont enregistrés quand ils ne sont pas reliés à un pourcentage de la note finale? Comment concilier la recherche de résultats quantifiables et immédiats, l'atteinte d'objectifs précis lorsque nous visons des objectifs de croissance personnelle?

Voilà donc autant de questions qui continueront d'alimenter notre cheminement pédagogique. Paquette (1985) n'affirme-t-il pas que pour apprendre, il faut se placer en interaction, se permettre de réagir, de s'approprier, de vivre, de percevoir, d'interpeller les autres, de se faire interpellé et de faire des retours critiques sur ce qu'on fait?

6.4 Le processus de recherche

La présente intervention se situe dans le processus de recherche-action. Afin de revenir sur le processus de recherche expérimenté, la grille de Morin/Landry (1986) sera utilisée. Celle-ci reprend les

cinq concepts suivants : le contrat, la participation, le changement, le discours et l'action.

Avant de dégager les principaux éléments conceptuels qui se sont appliqués dans cette recherche-action, nous reviendrons sur l'émergence de ce projet.

6.4.1 L'émergence du projet

L'implantation d'un nouveau programme de formation en T.E.S. a créé une situation de déséquilibre au sein des enseignants du département. D'une part, l'ensemble des enseignants accueillent favorablement ce changement et souhaitent que celui-ci s'adapte mieux aux réalités professionnelles des années 90, mais, d'autre part, ce nouveau programme nécessite des temps d'études et d'appropriation avant de pouvoir réviser et adapter nos pratiques pédagogiques.

Le projet de recherche-action a donc émergé dans ce contexte. La préparation et la formulation du projet d'intervention s'est effectuée simultanément lors des journées pédagogiques destinées à l'implantation de ce nouveau programme. Ainsi, la clarification des croyances pédagogiques, l'analyse du programme-cadre et la formulation permanente des objectifs du plan d'études correspondent à une démarche conjointe de l'ensemble des enseignants et trouvent des applications dans

chacun des cours et activités du nouveau programme de formation.

Le choix de la problématique retenue repose sur une situation dérangeante dans le cadre de ce programme, mais l'intervention de recherche se situe dans le cadre d'un cours relevant essentiellement de la recherche. Il est bien entendu que la chercheuse se doit de respecter le niveau d'implication souhaité par l'équipe tout comme il lui appartient de composer avec la dynamique de l'équipe.

6.4.2 Le contrat

Selon Morin (1986), le contrat se définit comme "l'entente mutuelle entre ceux qui proposent une recherche-action"³⁰. Celui-ci doit être exprimé clairement et explicitement et peut prendre diverses formes : écrit, formel ou verbal et informel.

Dans le cas présent, le contrat avec les enseignants se situe au niveau verbal et informel et, selon les personnalités, la motivation et l'implication se retrouvent à des niveaux très différents. Ne disposant pas de pouvoir hiérarchique, les ententes reposent donc sur des principes de collégialité et d'entraide mutuelle.

³⁰ Morin, A. (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Montréal: Université de Montréal, p. 252.

6.4.6 L'action

Selon Morin (1986), le concept d'actions peut se retrouver aux niveaux individuel, individuel-groupe, collectivité-individu et au niveau communautaire. Le champ d'action du chercheur doit être à la mesure du changement réalisable et doit correspondre aux capacités des participants. Même si l'action est dirigée par un plan, elle demeure fluide, dynamique et requérant des décisions instantanées. Elle est aussi plus efficace si elle obtient le consensus de tous.³⁴

Les interventions spécifiques de la recherche ont été effectuées par la chercheuse seule mais après consultation auprès du groupe de professeurs du département. Les étapes de réflexion et d'évaluation ont toutefois été rapportées au groupe d'enseignants et ceux-ci y ont participé activement. Plusieurs rencontres informelles ont aussi eu lieu en dehors des réunions d'équipes hebdomadaires ou bi-hebdomadaires parce qu'elles portaient sur des aspects qui n'intéressaient pas nécessairement l'ensemble des professeurs.

Les étudiants ont aussi été appelés à se prononcer sur l'orientation du cours, sur le mode de gestion de la classe, etc., et les dernières minutes de chaque rencontre plénière ont été consacrées aux actions à prendre pour l'atteinte des objectifs de cette démarche conjointe.

³⁴ Morin, A. (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Montréal: Université de Montréal. p. 324-329

Cela dit, le processus de recherche a impliqué de nombreux participants. Les contrats ont pu rester ouverts tout au long du processus puisque la participation engagée de tous n'était pas une nécessité absolue. La participation et les actions ont pu respecter le niveau d'implication souhaité de même que les compétences respectives de chacun.

Voyons maintenant quelques pistes de recherche pouvant renchéris la présente intervention.

6.5 Les pistes de recherche

Deux pistes de recherche préoccupent davantage la chercheure. La première concerne les échecs et les abandons. Comment concilier que seulement 62 % des étudiants terminent leurs études avec un diplôme collégial? À revoir le taux d'échec et d'abandon à l'intérieur du programme de Techniques d'éducation spécialisée et les changements de programme, il y aurait sûrement lieu de se questionner sur les exigences du programme et de revoir le support offert aux étudiants. Quel est l'impact de l'absence de sélection lors de l'admission au programme? L'absence de sélection crée-t-elle l'illusion que tous les candidats ont les aptitudes requises pour devenir éducateurs spécialisés? Comment concilier démocratisation de l'enseignement et sélection d'étudiants?

La seconde préoccupation concerne le développement métacognitif c'est-à-dire la prise de conscience de "comment" l'étudiant apprend et de l'objectivation de sa connaissance, de lui-même comme "apprenant", en relation avec l'utilisation contrôlée de cette connaissance dans tout apprentissage.

Comment favoriser le développement métacognitif car les habiletés de gestion cognitive sont nécessaires au traitement de l'information qui, à notre époque, est beaucoup plus important que la cueillette même de l'information, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances? À l'instar de Sternberg (1985), nous pouvons affirmer que les connaissances passent mais que les habiletés cognitives restent. Sanacore, (1984), précise que l'autonomie de l'élève passe par l'acquisition d'habiletés de gestion cognitive puisqu'au fur et à mesure que l'élève acquiert des habiletés métacognitives, il prend en charge son développement.

D'autres auteurs (Laveault, 1983; Costa, 1984), ont aussi démontré que pour réaliser un apprentissage significatif, l'élève se doit de devenir professeur vis-à-vis de lui et vis-à-vis des autres; il doit donc être capable de gérer son apprentissage. Est-ce que la pédagogie du contrat ne serait pas une voie à explorer dans cette optique?

6.6 Conclusion

Ce chapitre a permis de compléter l'évaluation du plan d'études en pédagogie ouverte en reformulant le projet pour une intervention future. Les questionnements qui en découlent, ont été exprimés selon les deux volets suivants : le premier concernant la pédagogie ouverte et sa relation avec le développement personnel et le second, en fonction des réactions des pairs et de l'environnement. Un retour sur le processus de recherche a aussi été brièvement réalisé et deux pistes de recherche concluent cette partie.

Conclusion

Cette recherche nous a donc permis d'identifier une approche pédagogique qui favorise le développement personnel et de l'expérimenter à l'intérieur du cours : "Développement de l'expression et de la créativité".

Bien que la présente intervention, basée sur la recherche-action, ne peut prétendre à des lois universelles pour tous, elle a permis de dégager diverses observations sur le développement des qualités personnelles chez l'étudiant de même que sur ses habiletés à prendre en charge son cheminement personnel et ses apprentissages scolaires.

Nous formons aujourd'hui des travailleuses et des travailleurs qui vivront de nombreux changements et nous devons prendre pour acquis que l'école doit former à l'imprévisible. Dans un tel contexte, il apparaît essentiel de se centrer sur les étudiants et les rendre apte à affronter l'imprévisible, à développer leur capacité de communiquer, de travailler en équipe de même que favoriser la connaissance de l'ensemble du secteur de travail.

Le but de l'éducation est de faire des individus "ouverts" au changement, de construire une société dans laquelle les gens se trouvent plus à l'aise dans le changement que dans l'immobilisme. Le problème se trouve aussi, par conséquent, au niveau des enseignants-formateurs, car ils doivent être, eux aussi, ouverts et disposés à changer.

Finalement, la présente recherche a permis de mieux percevoir l'esprit dans lequel nous pouvons faire de la formation, le climat des situations pédagogiques à instituer, la direction de notre propre changement pour être de mieux en mieux adapté à notre rôle lorsque nous enseignons à de jeunes adultes.

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son tuteur de recherche, Madame Denise Côté-Thibault, Ph.D., professeure au département d'éducation, à qui elle est redevable d'une assistance constante et éclairée.

Références

- Amegan, S. (1987). Pour une pédagogie active et créative. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Angers, P. (1976). Les modèles de l'institution scolaire. Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire.
- Aznar, G. et all. (1976). Fiches d'animation créative des groupes, un nouveau style d'animation. Paris : Les éditions d'organisation.
- Bertrand, Y. (1979). Les modèles éducationnels. Montréal: Services pédagogiques Université de Montréal.
- Bertrand, Y. Valois, P. (1980). Les options en éducation. Québec: gouvernement du Québec: Ministère de l'éducation, Secteur de la planification, Service de la recherche.
- Brouillet, Y. (1977). Plans d'études et pédagogie ouverte, Montréal : Éditions du NHP.
- Campeau, J.-J. (1979). Historique du programme éducation spécialisée. Rapport du comité pédagogique de coordination provinciale. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.
- Chabot, M. (1987). L'école : milieu-de-vie ou lieu-de-savoir? Vie pédagogique n^o. 49
- Conseil des Collèges, (1987). Enseigner aujourd'hui au collégial. Ressources pédagogiques, Collège de l'Abitibi-Témiscamingue. volume 7, n^o. 24.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1975). Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec : Service général des communications.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1986). Apprendre pour de vrai, témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Sainte-Foy : Direction générale des publications.
- Denis, G. (1980). Vidéofeedback, analyse du style d'intervention en classe. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Deschambault, L., Simard-Bourassa, N. (1978). L'inventaire des tâches actuelles et prévisibles du technicien en Assistance sociale. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial.
- Gagné, F. (1976). Questionnaire PERPÉ (Perceptions étudiantes de la relation entre professeur-étudiants) Supérieur. Québec : INRS-éducation.
- Gauthier, B. (1986). Recherche sociale. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Gauthier, L., Poulin, N. (1983). Savoir apprendre, avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche. Sherbrooke : Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Laliberté, J. (1984). La formation fondamentale, la documentation américaine. Québec : CADRE.
- Landry, L. et al. (1977). Une conception des objectifs de développement en éducation (Fondements théoriques). Montréal : Fédération des cégeps.
- Landry, Y. (1983). Créer - se créer, Vers une pratique méthodique de la créativité. Montréal : Québec/Amérique.
- Landry, Y. (1985). Le processus créateur et l'intervention éducative. Victoriaville : Éditions NHP.

- Langevin, L. (1989). L'organisation de l'aide à l'apprentissage. Pédagogie collégiale n^o. 3.
- Lortie Paquette, M., Paquette, C. (1980). Grille d'analyse réflexive pour cheminer en pédagogie ouverte. Victoriaville : Éditions NHP.
- Maslow, A.H. (1962). Toward a Psychology of Being. Vers une psychologie de l'être. (1968) Paris : Fayard.
- Morin, A. (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Montréal: Université de Montréal.
- Mullen, D. (1981). Formule de planification de programme de dynamique de la vie. Ottawa : Direction de l'analyse et du développement-Professions et carrières.
- Paquette, C. (1976). Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Victoriaville : Éditions NHP.
- Paquette, C., Hein, G. E., Quinn Patton, M. (1980). Évaluation et pédagogie ouverte. Victoriaville : Éditions NHP.
- Paquette, C. (1985). Les chemins de l'autodéveloppement. Montréal : Éditions Québec /Amérique.
- Paquette, C. (1985). Pédagogie ouverte et autodéveloppement. Montréal : Éditions NHP.
- Paré, A. (1972). Pour une pédagogie de croissance personnelle. École coopérative, n^o. 19.
- Paré, A. (1977). Créativité et pédagogie ouverte. Victoriaville : Éditions NHP.
- Raudsepp, E. (1983). Etes-vous créatif? Cent tests pour mesurer et développer votre quotient créatif. Paris : Albin Michel.

- Reboul, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre? Paris: Presses Universitaires de France.
- Règlement sur le Régime pédagogique du collégial, L.R.C. , c. C-29, a. 18
- Rogers, C. (1966). Le développement de la personne. Paris : Albin Michel.
- Saint-Onge, M. (1987). Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Pédagogie collégiale, n^o. 1.
- Simard, N. (1980). Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type " éducateur spécialisé". Québec : Direction générale de l'enseignement collégial.
- Smith, P. (1982). Essai de classification des compétences nécessaires pour devenir une personne autonome et bien équilibrée. Toronto : Guidance Center.
- Tournier, M. (1978). Typologie des formules pédagogiques. Québec : Services général des communications du Ministère de l'éducation.

Annexe A

Le plan du document d'accompagnement du cours

Table des matières

Introduction - Présentation du document.....	1
Première partie - La formation collégiale en T.E.S.....	3
Partie II - L'approche pédagogique	5
Partie III - Savoir créer	7
Partie IV - Le développement personnel.....	13
4.1 Les composantes de la dynamique de la vie.....	15
4.1.1 Pouvoir utiliser des comportements non-verbaux et physiques manifestant son attention	15
4.1.2 Pouvoir écouter	15
4.1.3 Pouvoir s'exprimer verbalement	16
4.1.4 Interagir avec d'autres	16
4.1.5 Développer la conscience de soi.....	17
4.1.6 Pouvoir s'affirmer	18
4.1.7 Identifier un problème.....	18
4.1.8 Identifier la solution d'un problème	19
4.1.9 Mettre en oeuvre une solution pour résoudre un problème	19

4.1.10	Faire l'évaluation d'un plan	20
4.1.11	Traiter l'information par la cueillette de données.....	20
4.1.12	Traiter l'information en pensant de façon divergente	21
4.1.13	Traiter l'information en pensant de façon convergente	21
4.1.14	Traiter l'information de façon à développer une image de soi qui sera celle d'une personne autonome et équilibrée	22
4.1.15	Gérer sa propre vie de façon pro-active	22
4.1.16	Assurer la gérance de sa propre vie de façon réactive	23
4.2	Les objectifs personnels et professionnels retenus.....	24
Partie V - Savoir apprendre.....		25
5.1	Les tests I.S.A. et T.É.S.A.	26
5.2	Les résultats des test I.S.A. et T.É.S.A.	26
Partie VI - Le cours " <u>développement de l'expression et de la</u> <u>créativité</u> "		29
6.1	Préambule.....	29
6.2	Le projet de plan de cours.....	30
6.2.1	Les objectifs.....	30
6.2.2	Le contenu	31
6.2.3	La méthode.....	32
6.2.4	L'évaluation.....	32
6.2.5	La bibliographie.....	33

Partie VII - L'exploration du contenu du cours.....	35
Partie VIII - L'exploration des ressources.....	39
8.1 L'identification des principales ressources.....	39
8.2 La détermination de tes ressources.....	43
Partie IX - Le contrat individuel d'apprentissage	45
9.1 Les étapes du contrat d'apprentissage	47
9.2 Le contrat d'apprentissage.....	47
9.2.1 Le contenu.....	47
9.2.2 La méthode	48
9.2.3 Les objectifs	49
9.2.4 Les moyens et les ressources	50
9.2.5 L'échéancier	51
9.2.6 L'évaluation	52
9.2.7 Les attentes particulières	53
9.2.8 Les signatures.....	53
Partie X - Le questionnaire synthèse.....	55
10.1 Le retour sur les objectifs du cours.....	55
10.2 Le retour sur les composantes de la dynamique de la vie.....	62
10.3 Les questions complémentaires.....	67

Conclusion.....	70
Annexe I - Le questionnaire de Raudsepp.....	73
Annexe II - Les tests I.S.A. et T.É.S.A.	91
Annexe III - La fiche d'identification de ressources écrites ou audio-visuelles.....	105

Annexe B

Le contrat individuel d'apprentissage

Le contrat individuel d'apprentissages³⁵

1. Les étapes du contrat d'apprentissages

La démarche du contrat d'apprentissages suit les étapes suivantes :

- 1.1 La professeure précise les objectifs du cours dans un plan détaillé. – Voir le présent document partie VI.
- 1.2 La professeure guide les étudiants vers les éléments caractéristiques et les objectifs du cours – Contenu des deux premières rencontres de groupe et des mises en commun.
- 1.3 L'étudiant précise ses propres objectifs, les activités d'apprentissages dans lesquelles elle entend s'engager et les ressources didactiques qu'elle se propose d'utiliser. – Voir les parties 4.2, 5, 6, 7 et 8.
- 1.4 La professeure et l'étudiant discutent et étudient avec attention les activités d'apprentissages, leurs objectifs et les ressources possibles, afin de s'assurer que le tout est compatible avec les objectifs du cours – C'est la période de négociation prévue durant la troisième semaine de cours.

³⁵ Pour les fins de la présente recherche, la présentation matérielle diffère de celle utilisée auprès des étudiants où de nombreux espaces blancs permettent à ceux-ci de rédiger leur texte sur le formulaire.

1.5 La professeure et l'étudiant discutent du calendrier des travaux et mettent au point le mode d'évaluation de l'apprentissage et des résultats dans le cours - C'est l'objet de la quatrième rencontre et de la planification de l'échéancier des activités du groupe.

1.6 Les sessions de feedback garantissent la poursuite des activités d'apprentissages contractées et tiennent compte des modifications à faire.

2. La rédaction du contrat d'apprentissages³⁶

2.1 Le contenu (Quoi?)

(Dresse la liste des activités que tu désires réaliser dans le cadre de ce cours. Utilise la partie VII pour te situer. Tu peux t'inspirer du projet de plan de cours à la partie VI.)

2.2 La méthode (Comment?)

(Sois créateur! Ose expérimenter et sortir des sentiers battus : organise une rencontre entre Gaston La Gaffe, Dali, Einstein et le Marquis de Sade, ce sont tous des créateurs; réalise un opéra roch sur les freins à la création, etc. Trouve des moyens qui te sont stimulants, et respecte ton style d'apprentissage (Partie V) à moins que tu ne désires relever un défi. Utilise la partie VIII : l'exploration des ressources pour te situer. Tu peux aussi t'inspirer du projet de plan de cours à la partie VI.)

2.3 Les objectifs (Pourquoi?)

(Qu'est-ce que tu vises? En quoi cette activité va-t-elle t'aider à devenir un éducateur plus compétent ou une éducatrice plus compétente? Qu'est ce que cette activité peut t'apprendre sur le plan personnel ou sur le plan professionnel? Est-ce que le but que tu vises est cohérent avec les objectifs du cours? Pour t'aider, utilise la partie 4.2 : tes objectifs personnels et professionnels. Tu peux t'inspirer du projet de plan de cours à la partie VI.)

³⁶ Pour les fins de la présente recherche, la présentation matérielle diffère de celle utilisée auprès des étudiants où de nombreux espaces blancs permettent à ceux-ci de rédiger leur texte sur le formulaire.

2.4 Les moyens et les ressources (Avec qui? En te servant de...?)

(Dresse les moyens dont tu disposes pour réaliser tes activités. Quelles sont les ressources sur lesquelles tu comptes? Réfères-toi à la partie VIII pour te situer. Tu peux encore t'inspirer du projet de plan de cours à la partie VI.)

2.5 L'échéancier (Quand?)

(Planifie ta session en tenant compte des dates d'examens et de remises des travaux dans tes autres cours. Prévois du temps pour tes préparations d'activités, certaines démarches à l'extérieur du collège, tes rencontres d'équipe et précise immédiatement tes dates de présentation au groupe. N'oublie pas de noter tes rendez-vous et de prévoir tes rencontres d'évaluation. Finalement, respecte ton style d'apprentissage (Partie V).

2.6 L'évaluation (Sur quels critères? Par qui? Sur combien?)

(Détermine les critères sur lesquels tu souhaites être évaluée. Si tu précises des éléments comme le comportement en classe, l'implication personnelle ou la participation, n'oublie pas de déterminer les éléments de mesure sur lesquels l'évaluateur s'appuyera par exemple, les grilles d'observation qu'il devra utiliser, les rapports d'activités, les comptes-rendus d'entrevue, une feuille de route, etc.

Précise aussi qui fera l'évaluation et quel pourcentage sera accordé à tes différents projets.

Quelques principes doivent être respectés :

1. L'évaluation n'est pas une notation.
2. L'étudiant se doit de participer à son évaluation. Il lui incombe de préciser les aspects positifs, les points négatifs de même que les apprentissages qui y sont reliés. La notation

peut être faite avec ou sans l'étudiante.

3. La politique institutionnelle concernant l'évaluation des apprentissages doit être appliquée. Elle précise qu'à la mi-session, chacun et chacune doit avoir cumulé 30 % de sa note finale et qu'aucun travail ne peut excéder 40 %

4. Le moment de l'évaluation se doit d'être le plus rapproché possible de la réalisation de ton activité.)

2.7 Les attentes particulières (Clauses spéciales?)

(Si tu as besoin de plus d'encadrement, d'une structure plus souple ou plus rigide, si tu es incapable de travailler avec X ou Y, si tu t'évanouis à chaque fois que le mot ciseau est prononcé et que tu risques un coma prolongé à l'idée de prendre la parole en groupe, etc. et qu'il te semble pertinent que l'enseignante en soit informée...)

2.8 Les signatures

(Après la période de négociation et la signature des deux parties est obligatoire pour que le contrat soit valide.)

signature de l'étudiant /date

signature de l'enseignante/date

Annexe C

Le questionnaire synthèse d'évaluation des apprentissages

Le questionnaire synthèse³⁷

1 Le retour sur les objectifs du cours

Peux-tu te prononcer sur chacun des objectifs du cours, à savoir si cet objectif est atteint, s'il est pertinent; quelles démarches as-tu entreprises pour y parvenir; si le cours, le matériel, l'encadrement, l'environnement ou autres choses l'ont favorisé, etc.

Voici en ordre les objectifs à atteindre :

1.1 Approfondir la connaissance de soi sur les plans de l'expression et de la créativité.

1.2 Développer son potentiel créateur.

1.3 Favoriser le savoir-penser, en suscitant le goût de la réflexion personnelle et l'exercice du jugement autonome.

1.4 Favoriser la connaissance et la compréhension des différents aspects qui se rapportent aux principales composantes du développement personnel, de l'autonomie, de la créativité et de l'expression.

³⁷ Pour les fins de la présente recherche, la présentation matérielle diffère de celle utilisée auprès des étudiants où de nombreux espaces blancs permettent à ceux-ci de rédiger leur texte sur le formulaire.

1.5 Développer davantage la gratuité, la collaboration et le sens d'appartenance (savoir-vivre, savoir-partager).

1.6 Favoriser la prise en charge de soi dans "l'ici et maintenant".

1.7.1 Personnaliser son cheminement d'apprentissages dans une perspective de prise en charge effective et autonome.

1.7.2 Comment peux-tu qualifier ta démarche par rapport au contrat ? Est-ce une approche qui te stimule, te démotive, t'insécurise, etc.

1.8.1 Favoriser l'assimilation optimale des connaissances.

A. Identification des principales théories de l'expression et de la créativité,

B. Connaissance du processus créateur,

C. Distinction des différents niveaux d'expression et de créativité.

1.8.2 Dresser l'inventaire de tes apprentissages en termes de SAVOIRS (Identifie les principales connaissances théoriques que tu retiens de ce cours).

1.8.3 Identifiee les livres consultés et lus au courant de la session (livres sur l'expression et sur la créativité).

1.9.1 Favoriser l'autonomie d'apprentissage en articulant des méthodes aux modes d'apprentissages.

1.9.2 Préciser le **mode d'apprentissages** qui était le plus élevé chez toi en septembre :
EC ____ points, OR ____ points, CA ____ points, EA ____ points,
Comment en as-tu tenu compte dans ton contrat? Penses-tu que si tu refais le même test aujourd'hui, le résultat serait le même? Sur quelles bases peux-tu affirmer le tout?

1.10 Fournir différentes techniques et méthodes susceptibles de faciliter la réalisation efficace des principales tâches d'apprentissages (Donner de l'aide pour les apprentissages).

1.11 Donner le résultat final au test de créativité passé en septembre? _____ points.

1.12 Donner le score obtenus au post-test passé fin-décembre? _____ points

1.13 Expliquer l'écart ou l'absence d'écart entre les deux ?

2. Retour sur les composantes de la dynamique de la vie

En te référant au document sur La dynamique de la vie, (ou la classification des 222 composantes pour devenir une personne autonome et bien équilibrée), nous aimerions que tu précises ta démarche sur chacun de ses regroupements. Comment les percevais-tu en septembre? Est-ce que cette compétence t'apparaissait acquise? Avais-tu le goût de la

retenir ou de l'ignorer comme objectifs personnels ou professionnel? Quelles démarches as-

tu faites en ce sens? As-tu l'intention de travailler cette compétence dans un avenir rapproché, par exemple en stage II ou III?

2.1 Pouvoir utiliser des comportements non-verbaux et physiques manifestant son attention.

2.2 Pouvoir écouter.

2.3 Pouvoir s'exprimer verbalement.

2.4 Interagir avec d'autres.

2.5 Développer la conscience de soi.

2.6 Pouvoir s'affirmer.

2.7 Identifier un problème.

2.8 Identifier la solution d'un problème.

2.9 Mettre en oeuvre une solution pour résoudre un problème.

2.10 Faire l'évaluation d'un plan.

2.11 Traiter l'information par la cueillette de données.

2.12 Traiter l'information en pensant de façon convergente.

2.13 Traiter l'information en pensant de façon divergente.

2.14 Traiter l'information de façon à développer une image de soi qui sera celle d'une personne autonome et bien équilibrée.

2.15 Gérer sa propre vie de façon pro-active.

2.16 Assurer la gérance de sa vie de façon réactive.

3. Les questions complémentaires

3.1 Comment trouvais-tu le climat de la classe ? Te sentais-tu à l'aise et motivée d'y travailler, etc. ?

3.2 Quel impact a eu sur toi les activités de pré-stage, les choix de stage, les entrevues, etc.

3.3 Coche, dans la liste qui suit, les éléments ou domaines auxquels sont reliés les causes de tes difficultés.

Motivation

Concentration

Synthèse

Mémorisation

Persistance

Imagination

Intuition

Créativité

Ecriture

Lecture

Organisation de votre pensée

Expression de votre pensée

Organisation de votre temps

Discipline de travail

Clarté de vos travaux

Pertinence de votre documentation

Relation avec les professeurs

Confiance en vous

Capacité à demander de l'aide

Etat de santé

Autres, précisez: _____

3.4 Quelles solutions as-tu utilisées pour résoudre les difficultés identifiées précédemment?

3.5 Qu'as-tu appris à la suite de tes difficultés?

3.6 En t'inspirant de la liste au numéro 10.3.3, énumère les ressources ou habiletés qui ont été à l'origine de tes plus grands succès.

Conclusion

1. En considérant tout ce qui précède, tu fais le bilan de tes apprentissages sur l'angle du **savoir (tes connaissances)**.

2. En considérant tout ce qui précède, tu fais le bilan de tes apprentissages sur l'angle du **savoir-être (tes attitudes)**.

3. En considérant tout ce qui précède, tu fais le bilan de tes apprentissages sur l'angle du **savoir-faire (tes habiletés, aptitudes)**.

4. En considérant tout ce qui précède, tu fais le bilan de tes apprentissages sur l'angle du **savoir-devenir (tes objectifs à poursuivre)**.
