

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS SUR LES INTERVENTIONS
PÉDAGOGIQUES DANS UN PROGRAMME DES TECHNIQUES D'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE

MÉMOIRE DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JOHANNE MORIN

MAI 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche est né d'un questionnement professionnel, suite aux réformes dans le monde de l'éducation au début des années 2000. C'est avec le soutien et la collaboration de plusieurs personnes significatives dans ma vie que j'ai pu mener ce projet à terme.

Je désire dans un premier temps remercier Juan M. Wood, professeur à l'UQAM, qui a été pour moi une personne-ressource indispensable et toujours de bon conseil. Sous la direction de M. Wood, ce projet de recherche a pris non seulement forme, mais m'a permis d'évoluer dans ma carrière. Je souhaite également remercier Mme Rachel Villeneuve, secrétaire à la maîtrise pour son soutien et sa disponibilité durant plusieurs années.

De plus, je désire remercier plusieurs collègues de travail, dont Alain, Gyslain et Marie-Ève, pour ne nommer que ceux-là qui m'ont assistée à plusieurs reprises dans mes recherches et toujours encouragée, même dans les moments plus difficiles.

Bien entendu, ce projet n'aurait pu se réaliser sans la collaboration indéniable de nombreux étudiants qui ont accepté de me faire confiance en participant volontairement à cette recherche de manière directe ou indirecte.

À titre personnel, je remercie mon mari Sylvain, à qui j'ai imposé de nombreuses heures de lecture, de réflexions et de non-disponibilité afin d'élaborer ce mémoire. Merci à mes enfants, Philippe et Simon, qui ont vu leur mère persévérer dans ce projet d'étude.

Finalement, je remercie particulièrement deux amis disparus, André et Gilles qui m'ont aidée et supportée pendant un certain temps, trop court malheureusement, mais qui ont été mes deux compagnons intellectuels dans l'élaboration de ce projet. Je suis convaincue qu'ils seraient fiers de moi aujourd'hui.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| LISTE DES TABLEAUX..... | vii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS..... | viii |
| RÉSUMÉ | ix |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 3 |
| 1.1 Historique des cégeps au Québec | 3 |
| 1.2 Historique du programme des techniques d'éducation spécialisée de notre étude | 4 |
| 1.3 Présentation du programme des T.E.S. révisé | 8 |
| 1.4 Le taux d'abandon dans le programme des T.E.S. de notre étude..... | 11 |
| 1.5 Synthèse..... | 12 |
| 1.6 Problème de recherche..... | 14 |
| 1.7 La pertinence sociale | 15 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE THÉORIQUE | 17 |
| 2.1 Fondements théoriques en lien avec la présente étude | 17 |
| 2.1.1 Approches humanistes dans le domaine de l'éducation | 17 |
| 2.1.2 Le concept de modèle..... | 20 |
| 2.1.3 Typologie des modèles de Joyce et Weil (2004)..... | 21 |
| 2.1.4 Modèles représentatifs de la famille de développement de la personne..... | 24 |
| 2.2 Le modèle non directif de Carl Rogers (1966, 1984, 1986, 1990, 1998) | 26 |
| 2.3 Le modèle d'enseignement de William Glasser (1973, 1984, 1986, 1990, 1998)..... | 30 |
| 2.4 D'autres typologies de modèles d'enseignement..... | 34 |
| 2.5 Synthèse des modèles d'enseignement..... | 39 |
| 2.6 Concept de représentation..... | 40 |
| 2.6.1 Historique du concept de représentation | 41 |

| | |
|---|----|
| 2.6.2 Quelques définitions..... | 42 |
| 2.7 Synthèse..... | 44 |
| CHAPITRE III | |
| CHOIX MÉTHODOLOGIQUES..... | 46 |
| 3.1 Type de recherche..... | 47 |
| 3.2 Description de l'institution sélectionnée..... | 49 |
| 3.3 Types d'échantillon sélectionnés..... | 50 |
| 3.4 Description de la population..... | 51 |
| 3.5 La collecte des données..... | 53 |
| 3.6 Mode d'investigation..... | 53 |
| 3.6.1 L'entretien..... | 53 |
| 3.6.2 L'entretien collectif centré..... | 54 |
| 3.7 Grille d'entrevue..... | 56 |
| 3.8 Considérations éthiques..... | 57 |
| CHAPITRE IV | |
| ANALYSE DES RÉSULTATS..... | 59 |
| 4.1 Points de vue exprimés concernant la motivation, selon Glasser, à suivre la formation..... | 60 |
| 4.1.1 Secteur jeunes..... | 60 |
| 4.1.2 Secteur adultes..... | 61 |
| 4.2 Points de vue exprimés sur les attentes des étudiants dans la formation en lien avec les modèles d'enseignement..... | 62 |
| 4.2.1 Secteur jeunes..... | 62 |
| 4.2.2 Secteur adultes..... | 63 |
| 4.3 Points de vue exprimés par les sujets sur les améliorations souhaitées à apporter dans la formation actuelle..... | 65 |
| 4.3.1 Secteur jeunes..... | 65 |
| 4.3.2 Secteur adultes..... | 67 |
| 4.4 Points de vue exprimés par les sujets sur les contenus de cours en lien avec le choix des modèles d'enseignement du programme..... | 69 |
| 4.4.1 Secteur jeunes..... | 69 |
| 4.4.2 Secteur adultes..... | 71 |
| 4.5 Points de vue exprimés par les sujets sur la charge de travail (devoirs) à effectuer en lien avec le choix des modèles d'enseignement du programme..... | 73 |

| | | |
|--|--|-----|
| 4.5.1 | Secteur adultes..... | 73 |
| 4.5.2 | Secteur jeunes..... | 75 |
| 4.6 | Points de vue des pratiques pédagogiques appliquées par les enseignants dans le programme en lien avec les modèles d'enseignement..... | 77 |
| 4.6.1 | Secteur adultes..... | 77 |
| 4.6.2 | Secteur jeunes..... | 79 |
| 4.7 | Points de vue des pratiques pédagogiques à privilégier dans le programme en lien avec les modèles d'enseignement..... | 81 |
| 4.7.1 | Secteur adultes..... | 81 |
| 4.7.2 | Secteur jeunes..... | 82 |
| 4.8 | Points de vue sur les pratiques pédagogiques non désirées dans le programme en lien avec les modèles d'enseignement..... | 82 |
| 4.8.1 | Secteur adultes..... | 83 |
| 4.8.2 | Secteur jeunes..... | 83 |
| 4.9 | Points de vue exprimées concernant la relation enseignant/étudiant dans le programme en lien avec les modèles d'enseignement..... | 85 |
| 4.9.1 | Secteur adultes..... | 85 |
| 4.9.2 | Secteur jeunes..... | 87 |
| 4.10 | Perceptions relatives aux abandons dans le programme..... | 88 |
| 4.10.1 | Secteur adultes..... | 88 |
| 4.10.2 | Secteur jeunes..... | 89 |
| CHAPITRE V | | |
| INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | | |
| 5.1 | Les modèles d'enseignement préconisés dans le programme..... | 93 |
| 5.2 | Caractéristiques générales des modèles d'enseignement..... | 93 |
| 5.3 | Premier modèle : Développement de la personne (Joyce et Weil)..... | 94 |
| 5.3.1 | Les améliorations souhaitées en général..... | 100 |
| 5.3.2 | Caractéristiques s'adressant au développement de la personne elle-même..... | 101 |
| 5.4 | Deuxième modèle : Modèle non directif (C. Rogers)..... | 103 |
| 5.4.1 | Volet étudiants..... | 103 |
| 5.4.2 | Volet enseignants..... | 107 |
| 5.4.3 | Volet environnement..... | 109 |
| 5.4 | Troisième modèle : Réunion de classe (W. Glasser)..... | 110 |

| | |
|------------------|-----|
| CONCLUSION..... | 115 |
| ANNEXE A | 126 |
| ANNEXE B | 128 |
| RÉFÉRENCES | 131 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|--|------|
| 2.1 Modèles d'enseignement préconisés dans le programme des Techniques d'éducation spécialisée (synthèse) | 37 |
| 5.1 Caractéristiques du modèle de développement de la personne (Joyce et Weil)..... | 94 |
| 5.2 Caractéristiques du modèle non directif (C. Rogers)..... | 103 |
| 5.3 Caractéristiques du modèle non directif (C. Rogers)..... | 107 |
| 5.4 Caractéristiques du modèle non directif (C. Rogers)..... | 109 |
| 5.5 Caractéristiques du modèle de réunion de classe (Glasser) | 111 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | |
|----------|---|
| ARC | Association pour la recherche au collégial |
| DEC | Diplôme d'études collégiales |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports du Québec |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| MGS | Moyenne générale au secondaire |
| Performa | Perfectionnement et formation des maîtres |
| T.E.S. | Techniques d'éducation spécialisée |
| TIC | Techniques informatiques de communication |

RÉSUMÉ

Cette étude s'est réalisée dans un programme de techniques de la région de Montréal et il est question du Programme des Techniques d'Éducation Spécialisée (T.E.S.). Suite à une demande ministérielle, au printemps 2000, le nouveau programme devait comporter 25 compétences à atteindre par les étudiants en trois années de formation.

Ce nouveau programme par compétences a vu le jour en 2006, lorsque la grille de cours a été entièrement remaniée. Toutefois, lors de cette révision, un aspect n'a pas été abordé : celui qui traite des pratiques pédagogiques des enseignants.

La présente recherche vise deux objectifs. Le premier est de connaître les représentations des étudiants quant aux pratiques pédagogiques utilisées dans le programme ainsi que celles qu'ils souhaiteraient trouver dans la formation actuelle. Le second est de connaître dans quelle mesure les modèles d'enseignement préconisés dans le programme sont représentés dans les pratiques pédagogiques. C'est dans une perspective de recherche qualitative que nous avons procédé à des entretiens collectifs centrés. Les opinions recueillies des vingt participants formant un échantillon de convenance nous ont permis d'explorer les représentations des étudiants quant aux pratiques pédagogiques utilisées dans la formation ainsi que les modèles d'enseignement qui s'y rattachent.

Les résultats obtenus nous permettent d'affirmer que les interventions pédagogiques et les modèles d'enseignement sous-jacents au programme correspondent en grande majorité aux représentations des étudiants.

C'est d'ailleurs suite aux commentaires élogieux des étudiants sur la qualité de la relation entre eux et les enseignants qui nous permettent d'affirmer que le programme actuel dans les techniques d'éducation spécialisée correspond aux attentes des étudiants issu des modèles d'enseignement présentés dans cette étude.

Cependant, les résultats obtenus concernant certaines pratiques pédagogiques des enseignants sont à revoir. Il est suggéré par les répondants, entre autres, d'utiliser davantage les outils informatiques à la disposition du personnel enseignant, de favoriser les pratiques pédagogiques concrètes, comme les conférenciers, et d'utiliser du matériel audio-visuel d'actualité.

Mots clés : interventions pédagogiques, modèles d'enseignement et programme.

INTRODUCTION

C'est dans un contexte de réforme du programme des techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.) de niveau collégial que la présente étude sera réalisée. Cette étude s'intéresse dans un premier temps aux interventions pédagogiques utilisées dans la formation donnée au programme. Elle vise aussi à identifier les modèles d'enseignement préconisés dans le programme et leur application.

Deux des objectifs privilégiés dans la réforme du programme des T.E.S. qui nous concernent dans notre étude sont : a) de connaître les représentations des étudiants sur les pratiques pédagogiques utilisées dans le programme des techniques d'éducation spécialisée ainsi que celles qu'ils souhaiteraient trouver dans la formation et qui seraient en accord avec leurs attentes et la nature de la formation; b) de connaître dans quelle mesure les modèles d'enseignement sous-jacents à l'élaboration du programme des techniques d'éducation spécialisée sont représentés par les pratiques pédagogiques dans la formation.

Bien que la réforme du programme ait débuté pendant l'année 2000, ces deux objectifs n'ont pas trouvé une réponse immédiate puisqu'il a fallu dans un premier temps prioriser les enjeux majeurs.

En ce qui concerne l'objectif visant les interventions pédagogiques, il n'a pas été encore traité et les modifications apportées sont mineures. Les opinions ou les points de vue véhiculés par les étudiants sur ces interventions pédagogiques utilisées au programme n'ont jamais été explorés. Pourtant, ils apporteraient un élément important à considérer dans le référent à la base du programme. En effet, ils viendraient s'ajouter à d'autres facteurs déjà considérés dans le référent, à savoir la nature des disciplines enseignées et la spécificité de la formation donnée.

Ainsi, cette étude devrait apporter principalement deux types d'informations qui n'ont pas encore été considérées dans le choix des méthodes d'enseignement à privilégier dans le programme. Ces informations sont i) connaître les points de vue des étudiants sur les méthodes d'enseignement à privilégier dans la formation afin que ces interventions soient plus en accord avec leurs attentes et la nature de la formation dispensée, et ii) identifier les modèles d'enseignement sous-jacents dans la formation dispensée dans un programme des techniques d'éducation spécialisée.

Par ailleurs, il pourrait être relativement logique d'avancer que les interventions pédagogiques utilisées par les enseignants sont un des facteurs pouvant avoir une incidence sur le taux d'abandon dans le programme des techniques d'éducation spécialisée. Bien que l'objectif de la présente étude ne soit pas de mesurer l'impact des interventions pédagogiques sur le taux d'abandon, il n'en demeure pas moins que les statistiques actuelles démontrent qu'il peut y avoir un lien entre ces deux données.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Après cette brève introduction et afin de mieux situer et définir l'objet de cette étude, nous ferons tout d'abord un bref historique de la naissance des cégeps au Québec. Par la suite, il sera question de la création du programme de notre étude au cégep désigné. Dans un deuxième temps, nous aborderons le processus de modification du programme des T.E.S. pour finalement présenter le programme final et révisé. Finalement, nous présenterons l'objectif de notre étude.

Dans un premier temps, regardons de plus près la formation des cégeps¹, une institution typiquement québécoise.

1.1 Historique des cégeps au Québec

C'est le 21 juin 1967 que le projet de loi créant les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) est adopté. Il convient de souligner que le système des études secondaires et postsecondaires au Québec est différent de celui des autres provinces sous des aspects dont l'importance ressort lorsqu'on analyse le cheminement scolaire des jeunes de 15 à 19 ans. D'abord, la dernière année d'école secondaire au Québec est le secondaire V, qui est l'équivalent de la 11^e année dans les autres provinces. Dans celles-ci, la dernière année du secondaire est la 12^e année. Les jeunes du Québec reçoivent normalement leur diplôme

¹ Cégep est en fait l'acronyme désignant collège d'enseignement général et professionnel. Tout au long de cette étude, nous utiliserons le terme cégep ainsi que l'adjectif « collégial » ou « collègue » (terme anglais).

d'études secondaires à l'âge de 17 ans, c'est-à-dire un an plus tôt que dans les autres provinces. Ils entrent donc généralement dans les cégeps immédiatement après l'école secondaire. Au cégep, les jeunes peuvent décider de suivre un programme qui est nécessaire à leur entrée à l'université (programme préuniversitaire) et qui s'étend normalement sur une période de deux ans, ou ils peuvent poursuivre un programme de niveau collégial, en général sur trois ans (programme technique), comme une fin en lui-même (Statistique Canada, 2003).

1.2 Historique du programme des techniques d'éducation spécialisée de notre étude

Depuis déjà vingt-cinq ans, le programme d'éducation spécialisée existe au cégep d'où est issue notre étude². Le département des T.E.S. dans lequel est offert ce programme est un des pionniers dans ce domaine au Québec. Cela fait une trentaine d'années que des enseignants forment des éducateurs spécialisés malgré quelques changements survenus au cours des dernières années. Ces changements concernent tout d'abord les étudiants eux-mêmes, mais aussi le contexte social sans cesse en évolution, la clientèle auprès de qui travaillent les éducateurs, ainsi que les différents milieux de pratique. Le programme offert aux apprenants essaie de s'adapter par une évolution constante à tous ces changements, afin de répondre aux nombreuses attentes du marché du travail.

Un des faits saillants de l'histoire du programme d'éducation spécialisée que nous étudions est l'existence depuis ses débuts de deux secteurs d'enseignement, soit l'enseignement régulier et l'éducation permanente. Une des caractéristiques qui distingue ce programme est l'importance donnée à l'encadrement des étudiants, lequel se fait par une équipe stable de professeurs majoritairement permanents.

Au cours de l'année 1993, le collège est passé de privé à public. Une des conséquences de cette décision est la fermeture du secteur de l'éducation permanente. Ainsi, les deux équipes de professeurs (secteur régulier et éducation permanente) existantes ont fusionné pour offrir la formation à l'enseignement régulier. Pour répondre aux besoins de cette fusion, l'équipe s'est alors partagée en deux secteurs, l'un continuant d'offrir la formation aux

² Pour des raisons éthiques, nous avons décidé de garder l'anonymat du cégep sélectionné.

étudiants arrivant du secondaire et l'autre desservant une clientèle adulte qui effectue un retour aux études. Il semble important de mentionner que cette nouvelle situation nous amène à nous questionner sur les points de vue des étudiants au sujet des interventions pédagogiques au niveau des deux secteurs.

C'est donc depuis 1994 que deux voies sont offertes au département. Néanmoins, ces deux secteurs cohabitent en un seul programme favorisant ainsi une cohérence et une stabilité entre eux.

Depuis avril 2000, dans un esprit de réforme, les enseignants dans le programme des techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.) ont reçu un nouveau programme ministériel comportant 25 compétences que les étudiants devaient atteindre au cours de leurs trois années de formation. Le mandat principal de ce dernier était d'élaborer un programme avec les changements que cela impliquait, en moins d'un an. Ce travail représentait un défi important pour tous les enseignants.

La première étape du travail a donc démarré au printemps 2000 par une rencontre du directeur des études et de ses adjoints avec l'équipe départementale. Par la suite, le conseiller pédagogique a présenté l'ensemble de la démarche suivie pour l'élaboration du programme et des éléments essentiels de l'approche par compétences. Finalement, les professeurs ont fait une première lecture de l'ensemble du devis ministériel.

La seconde étape a été de former un comité composé de la personne responsable de la coordination départementale et de trois enseignants du département qui représentaient autant le secteur des adultes que le secteur des jeunes. Le comité s'est d'abord approprié les divers documents reliés à l'élaboration du programme (portrait de secteur, étude préliminaire, analyse de la situation de travail, liste de compétences), pour bien saisir les différences entre l'ancien et le nouveau programme.

Tout ce travail effectué en comité a été marqué par un souci d'obtenir l'adhésion de l'ensemble de l'équipe départementale. Le comité d'élaboration était chargé de diriger le processus, alors que les enseignants du département étaient chargés de définir les orientations et de travailler sur les contenus. Le travail était caractérisé par un aller-retour constant entre le

comité d'élaboration et le département, de façon à favoriser l'engagement dans la démarche et l'appropriation du projet de programme pour l'ensemble des membres de l'équipe.

À la fin de ce travail colossal, en janvier 2002, une démarche pour la rédaction des descriptifs de cours est proposée et adoptée par l'assemblée départementale. Afin de finaliser le travail, deux enseignants du département se proposent pour revoir plus spécifiquement les descriptifs dans chacun des cours (présentation, cibles terminales et contenus essentiels). Conséquemment, la grille de cours, le logigramme de la formation ont été revus.

Par ailleurs, même si le nouveau programme met l'accent sur certains modes d'intervention dont la prévention, l'intervention-milieu, l'intervention en situation de crise, maîtrise de l'agressivité, interventions en premiers soins, déplacements sécuritaires de personnes, etc. il n'en demeure pas moins que les interventions pédagogiques n'ont pas encore fait l'objet d'aucune étude récente.

Ce constat nous permet d'identifier que la nature de l'encadrement offert aux étudiants et les interventions pédagogiques privilégiées dans la formation n'ont pas été examinées jusqu'à ce jour, malgré leur importance dans la formation donnée et alors que, conjointement avec le problème de décrochage, elles constituent des objectifs importants de la modification du programme.

La structure du programme des T.E.S. comporte 25 compétences (voir en annexe) que les étudiants doivent acquérir au cours de leurs trois années de formation. L'acquisition de ces compétences par les élèves représentait un nouveau défi pour les administrateurs et les enseignants, donc de nouveaux éléments à intégrer dans la formation. L'équipe départementale, pour sa part, avait le mandat de mettre sur pied un programme devant intégrer aux différents paliers de la formation les changements requis par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ceci devait être accompli en moins d'un an malgré le fait que les administrateurs et professeurs ne possédaient pas de formation dans l'approche par compétence et que la diversité des définitions sur le terme compétence et l'imprécision sur l'implantation de l'approche compliquaient le mandat. Afin de permettre aux enseignants de s'approprier le processus d'une approche par compétence, quelques activités de

perfectionnement, dont le but était de se familiariser avec ce nouveau cadre de référence, leur ont été offertes.

Cette participation concernant la modification du programme a favorisé chez les enseignants une réflexion sur la formation offerte aux étudiants. Elle a été une occasion d'échanges entre les professeurs des deux secteurs permettant ainsi d'améliorer un programme qui était déjà fort intéressant et a aussi permis une meilleure harmonisation et cohérence de la formation donnée dans les deux secteurs. En fait, la modification du programme a permis d'harmoniser davantage le programme offert aux deux clientèles desservies par le département, tout en respectant les particularités de chacun des secteurs. Le but était d'offrir un même programme avec des pédagogies appropriées aux clientèles étudiantes desservies et une grille de cours commune. Si la grille des cours a été développée, l'enjeu sur les pédagogies appropriées aux clientèles n'a pas reçu l'attention méritée.

Il importe de souligner le mode participatif avec lequel le département a souhaité fonctionner tout au long du processus d'élaboration du programme par compétence. Dans un premier temps, c'est un comité de travail composé de professeurs enseignant au département et d'un conseiller pédagogique qui a pris en charge de proposer des ébauches de travail au département. À chacune des étapes, ce comité de travail s'est assuré de consulter l'équipe départementale quant aux idées, suggestions et orientations souhaitées.

Des facteurs tels que favoriser l'échange entre professeurs, harmoniser la formation donnée, maintenir un niveau de cohérence et de stabilité dans le programme et répondre au mandat du gouvernement démontrent les améliorations que la réforme souhaitait et leurs répercussions sur le nouveau programme. Cependant d'autres facteurs, parmi lesquels les interventions pédagogiques comme étant un moyen d'encadrement scolaire, n'ont pas encore été abordés et cette préoccupation demeure au centre de notre étude. Nous sommes à la recherche de solutions lorsque nous analysons le taux d'abandon dans le programme des T.E.S. et nous pensons que les interventions pédagogiques sont un des facteurs qui pourraient contribuer au décrochage scolaire dans le programme des T.E.S.

Les changements en ce qui a trait au nombre des compétences et à l'harmonisation de la formation offerte aux deux types de clientèle étaient pertinents pour le nouveau programme

et ils ont eu un impact positif dans la formation. Cependant, deux des objectifs auxquels s'adressait la réforme, à savoir les interventions pédagogiques appropriées aux clientèles desservies et le problème de décrochage dans le programme, n'ont encore fait partie d'aucune étude. Pourtant, les administrateurs et les enseignants impliqués dans le programme des T.E.S. sont conscients que le taux d'abandon constitue un problème majeur et que des études portant sur les interventions pédagogiques privilégiées dans le programme et sur les opinions des étudiants sur ces interventions pourraient apporter des informations pertinentes à leur sélection.

1.3 Présentation du programme des T.E.S. révisé

Le programme des T.E.S. était à l'origine (2000) composé de 25 compétences (voir la liste en annexe). Une nouvelle compétence a été ajoutée, ce qui nous amène à un total de 26 compétences. Cette nouvelle compétence est liée à l'intervention auprès de jeunes présentant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et du langage. L'ajout de cette compétence a été accompagné de 60 heures contact supplémentaires. Cette actualisation a amené des modifications au profil de sortie, au logigramme, à la grille de cours et aux descriptifs de cours afin que tous les éléments de la formation puissent être cohérents et bien intégrés. Quant aux autres compétences, elles sont de l'ordre des grandes habiletés de base de tout éducateur spécialisé et d'autres sont plus spécifiques à des problématiques ou des clientèles. Ce programme est forgé dans une vision cohérente et articulée de la personne en formation, pour laquelle un travail de réflexion collective a été réalisé afin d'élaborer le profil de sortie du programme. Ce profil précise ce qu'est un éducateur spécialisé, le spécifique de sa fonction de travail et ce que son projet de formation exige.

Ainsi, un éducateur spécialisé est défini dans le profil de sortie « comme une personne capable d'accompagner et de soutenir des personnes vivant ou susceptibles de vivre des situations de crise et/ou des difficultés d'adaptation » (Rapport d'évaluation de programme Techniques d'éducation spécialisée, mai 2007). Cet accompagnement et ce soutien se réalisent à travers un processus d'intervention qui s'actualise dans les moments de vie et les activités de la vie quotidienne de ces personnes ou dans une intervention planifiée.

Cette nouvelle conception du programme actuel des T.E.S. est le fruit de réflexions datant de mars 2003, où il est dit que :

L'éducateur spécialisé utilise des méthodes d'intervention qui facilitent la prévention, la réadaptation, l'intégration sociale, l'adaptation et le maintien dans un milieu de vie le plus naturel possible. Considéré avant tout comme un intervenant psychosocial, il effectue son travail auprès de personnes vivant ou susceptibles de vivre des difficultés d'adaptation souvent liées à des problèmes affectifs, physiques, intellectuels et sociaux. Ces personnes démontrent des déficiences particulières, des handicaps, des problèmes de comportements ou d'apprentissage ainsi que des incapacités à s'adapter à leur environnement. (Projet de formation du programme T.E.S., mars 2003).

Dans la logique de la formation, découlent des principes de base, provenant du programme des T.E.S. auxquels les professeurs adhèrent, principes visant le *comment*, c'est-à-dire la façon dont l'étudiant devrait cheminer dans le programme des T.E.S. en ce qui a trait à l'apprentissage. Il y a eu bien sûr un comité de travail composé de professeurs du département et d'un conseiller pédagogique. Ces principes, qui doivent être à la base de la sélection des interventions pédagogiques³ :

- a) Favoriser des apprentissages essentiels plutôt que spécialisés;
- b) Intégrer des apprentissages plutôt que d'accumuler des connaissances;
- c) Développer sa créativité;
- d) Donner le goût d'apprendre dans un processus continu;
- e) Favoriser un milieu de formation cohérent avec les valeurs du programme;
- f) Tenir compte de la personne, de son rythme et de sa façon d'apprendre, de ses besoins et de ses intérêts personnels et professionnels;
- g) Ajuster la formation aux besoins des personnes qui la vivent en offrant des avenues de formation différentes et appropriées;
- h) Offrir une formation centrée sur la personne; l'accompagnement de la personne, le développement d'attitudes, l'intégration, l'intériorisation et le transfert des apprentissages.

Cette logique de formation se définit par trois finalités marquant une progression des apprentissages des étudiants d'une année à l'autre. Ces finalités sont les suivantes : en

³ Rapport d'évaluation de programme Techniques d'éducation spécialisée (2007)

première année, apprendre à être en relation avec des personnes; en deuxième année, apprendre à être en relation avec des personnes en difficulté dans des contextes spontanés et, en dernière année, apprendre à être en relation avec des personnes en difficulté dans un contexte planifié. Ces finalités se positionnent sur trois axes de formation qui regroupent les apprentissages essentiels qu'un étudiant des T.E.S. doit maîtriser au cours de sa formation. Le premier axe de formation est la connaissance et la compréhension du développement de la personne, de son adaptation et des difficultés reliées à cette adaptation. Le second est la maîtrise du processus d'intervention qui s'actualise dans un contexte planifié ou spontané en utilisant différents outils et techniques. Le dernier est le développement de l'éducateur comme personne, comme apprenant, comme citoyen et comme professionnel.

Cependant, cette logique de formation expliquée sur le plan théorique amène les enseignants à se questionner sur des préoccupations communes comme la façon de viser à une meilleure intégration des apprentissages des étudiants, la façon de créer encore plus de passerelles et de liens d'un cours à l'autre, la façon de s'assurer que les habiletés de l'éducateur spécialisé qui sont développées en 1^{re} année soient reprises dans d'autres cours du programme, la façon de favoriser encore plus le transfert des apprentissages des étudiants dans des contextes nouveaux ou encore la façon de favoriser encore plus leur autonomie et leur capacité à « apprendre à apprendre ». Toutes ces questions n'ont pas trouvé réponse jusqu'à ce jour, mais sont en constante évolution au fur et à mesure que le nouveau programme implanté prend vie et racine dans les pratiques des enseignants.

Malgré l'importance que ces finalités peuvent avoir sur la nature des interventions pédagogiques utilisées par les enseignants, il est à noter qu'elles n'ont pas reçu une attention particulière dans la réforme et le manque d'études sur la pertinence, leur adéquation par rapport à la clientèle desservie et la spécificité de la formation est à souligner. Par ailleurs, les modifications apportées ont été essentiellement des modifications visant un mandat ministériel en regard des compétences à atteindre dans le programme des T.E.S. Aucune consultation auprès des étudiants n'a été réalisée afin d'avoir leur point de vue sur le sujet qui fait partie de l'objet de notre étude.

Dans les paragraphes précédents, nous avons présenté tout d'abord le programme de notre étude et nous avons fait une description des principes régissant la sélection des interventions pédagogiques du programme. Ces principes sont : favoriser des apprentissages essentiels plutôt que spécialisés, intégrer des apprentissages plutôt que de cumuler des connaissances, développer la créativité, donner le goût d'apprendre dans un processus continu, favoriser un milieu de formation cohérent avec les valeurs véhiculées dans le programme, tenir compte de la personne, de son rythme et de sa façon d'apprendre, de ses besoins et de ses intérêts personnels et professionnels, ajuster la formation aux besoins des personnes qui la vivent en offrant des avenues de formation différentes et appropriées et, finalement offrir une formation centrée sur la personne. Tous ces principes sont à la base de l'enseignement qui devrait être dispensé aux étudiants dans le programme des T.E.S.

En effet, comme nous l'avons déjà dit, un des objectifs de la révision du programme des T.E.S. était de favoriser une meilleure intégration des apprentissages effectués par les étudiants. Peut-être que l'identification de certains facteurs associés au phénomène de décrochage permettrait d'explorer de nouvelles voies qui pourraient pallier le problème d'abandon des études. Rappelons-nous qu'une des voies suggérées était d'explorer des pédagogies plus appropriées aux deux clientèles desservies. Ceci démontrerait un besoin de mieux adapter les pédagogies en fonction de la formation offerte, de la clientèle étudiante et des enseignants.

Ce dernier constat concernant la révision du programme des T.E.S. nous amène à survoler le phénomène de décrochage scolaire et de façon plus particulière dans le programme qui fait l'objet de cette présente étude.

1.4 Le taux d'abandon dans le programme des T.E.S. de notre étude

Afin de mieux saisir le contexte de cette étude, nous présentons quelques données provenant d'un rapport d'évaluation de 2009-2010 du programme des T.E.S. du cégep de la région de Montréal dont il est question dans cette étude. Nous constatons que les étudiants inscrits ont une moyenne générale au secondaire (MGS) de 75 % (cohorte de 2005) et que pour cette même cohorte le taux de réussite après une première session est de 85,8 %. Ce pourcentage de réussite diminue à 76,4 % en troisième session. Par ailleurs, nous constatons

que le taux de diplomation pour la cohorte de 2006, après trois ans de formation dans le programme des T.E.S. à ce même cégep, chute à 53,6 %.

En résumé, nous remarquons que pour la cohorte de 2000, les étudiants réussissaient à obtenir leur diplôme d'études collégiales dans une proportion de 68,3 %. La cohorte de 2002 indique un taux de 67,2 % de finissants ayant obtenu leur diplôme d'études collégiales. Quatre ans plus tard (cohorte 2006), la diplomation ne dépasse pas 53,6 %. Cette baisse de diplomation démontre que la situation est préoccupante et qu'elle mérite que l'on s'y attarde.

Une des raisons qui pourraient expliquer la baisse de diplomation est que plusieurs étudiants décident en cours de route de modifier leur parcours scolaire. Pour différentes raisons, le cheminement académique de trois ans menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales devient impossible. Donc, le parcours scolaire s'étire sur quatre années. Par ailleurs, les présentes données ne sont pas en mesure de démontrer cet état de fait.

D'autres statistiques (automne 2004) du même rapport provenant d'indicateurs de réussite scolaire démontrent que le taux d'abandon du programme des T.E.S. après une première session à l'automne 2004 est de 7,9 % chez les étudiants au secteur jeunes et adultes. Ce pourcentage augmente considérablement lorsqu'il est question de diplomation chez cette même population. L'abandon des étudiants au cours de l'une de ces trois années a un impact majeur sur la formation de ces futurs travailleurs puisque ceux-ci se présenteront sur le marché du travail sans avoir complété leur formation dans un domaine quelconque.

Bien que les facteurs reliés au décrochage scolaire en général soient nombreux, il est à noter que dans le cas particulier de notre étude, nous n'aborderons pas la problématique sous angle. Il est cependant important de retenir que certains facteurs peuvent être en lien avec les interventions pédagogiques proposées dans le programme des T.E.S. Évidemment, la situation de décrochage telle qu'elle se présente dans le programme nous amène à réfléchir sur les facteurs reliés au décrochage et sa prévention.

1.5 Synthèse

Dans cette section, dans un premier temps et dans le but de situer notre problématique, nous avons d'abord fait un bref historique de l'implantation des cégeps au Québec. Par la

suite, nous avons présenté l'historique du programme de notre étude, c'est-à-dire le programme des techniques d'éducation spécialisée qui a vu le jour au Québec depuis plus de vingt-cinq ans. Par ailleurs, ce programme a vécu une révision dans les dernières années et nous avons expliqué les tenants et les aboutissants de cette révision.

Finalement, nous avons présenté quelques données concernant les abandons d'étude dans le programme de T.E.S. Rappelons que le taux d'abandon chez les étudiants du collégial est croissant et qu'il y a lieu de se questionner davantage sur les causes possibles. Il serait selon nous d'autant plus pertinent d'avoir les points de vue des étudiants sur les pratiques utilisées qui apporteraient des informations permettant de faire un choix des interventions pédagogiques plus adaptées aux attentes de la clientèle et à la spécificité de la formation donnée.

Bien entendu, connaître les opinions des étudiants sur les interventions pédagogiques privilégiées dans leur formation est un facteur important dans leur sélection. Le fait de considérer leurs opinions pourrait indirectement contribuer à ce que la sélection des interventions pédagogiques tienne compte de certains facteurs de décrochage. Ceci pourrait contrer indirectement le taux de décrochage dans le programme des T.E.S. Cependant, le but de notre étude n'est pas de mesurer l'impact que les interventions pédagogiques peuvent avoir sur le décrochage scolaire, mais plutôt de tenir compte des facteurs de décrochage qui peuvent être neutralisés en partie par des interventions pédagogiques.

Puisque notre étude se situe dans un processus de réforme de programme, il nous apparaît évident que l'obtention d'informations pourrait probablement mieux guider le processus de révision des interventions pédagogiques du programme. Comme nous le savons, la question du décrochage scolaire ne se pose pas seulement au secondaire. Des cégépiens vivent souvent la même difficulté et décrochent avant d'avoir terminé leur programme d'études. Les écrits et les recherches sur ce phénomène sont toutefois moins nombreux lorsqu'il est question de postsecondaire.

En résumé, nous nous sommes intéressés à explorer le facteur des pratiques pédagogiques. Il nous semble que ce facteur est important à étudier si nous voulons trouver des mesures qui pourraient aider à comprendre davantage le décrochage scolaire au collégial.

Comme nous l'avons expliqué antérieurement, le facteur des méthodes pédagogiques et leur incidence sur le décrochage scolaire n'a pas fait l'objet des recherches ni au secondaire ni au collégial. En revanche, dans les études réalisées sur l'abandon des études, des facteurs comme la motivation, etc. ont été identifiés comme facteurs ayant une incidence dans le phénomène. La nature de ces facteurs nous permet d'affirmer que ce sont des facteurs qui peuvent influencer la sélection des méthodes d'enseignement.

Dans cette étude, nous nous attarderons d'une part, à connaître les opinions des étudiants sur des types d'interventions pédagogiques privilégiées dans le programme des T.E.S. et d'autre part, connaître dans quelle mesure les modèles d'enseignement sous-jacents à l'élaboration du programme sont représentés par les pratiques pédagogiques dans la formation.

Malgré le fait que nous n'avons pas trouvé de recherches portant directement sur les méthodes d'enseignement et dont leurs résultats auraient pu répondre d'une façon plus précise à notre questionnement, nous avons pu en revanche déterminer des facteurs qui peuvent être attendus selon la nature des interventions pédagogiques utilisées dans un programme. Ces facteurs, entre autres, sont en relation avec l'institution, la motivation scolaire, le choix de programme, les heures consacrées aux études. Par ailleurs, ils doivent être considérés au moment de la sélection des interventions pédagogiques. Ceci nous amène donc à vouloir connaître les points de vue des étudiants sur les interventions pédagogiques utilisées dans le programme des T.E.S.

1.6 Problème de recherche

Bien que la réforme du programme des T.E.S. ait débuté en 2000, deux objectifs n'ont pas trouvé leur place dans l'application de la réforme. Comme nous l'avons déjà dit dans l'introduction, ces deux objectifs sont : a) de mieux répondre aux attentes et attentes des étudiants par l'application des pédagogies appropriées aux clientèles desservies et à la nature de la formation dispensée par le programme; b) de vérifier dans quelle mesure les modèles d'enseignement préconisés dans le programme de notre étude sont représentés dans la formation actuelle.

Les résultats de l'étude apporteront des informations actuellement absentes du référent du programme. Ces informations permettront de continuer le processus de sa modification en ce qui concerne la sélection des interventions pédagogiques tout en tenant compte des modèles d'enseignement du programme. Ces considérations nous amènent à formuler les deux objectifs qui suivent :

1. Connaître les représentations des étudiants sur les pratiques pédagogiques dans leur contexte et utilisées au programme ainsi que celles qu'ils souhaiteraient trouver dans la formation et qui seraient en accord avec leurs attentes et la nature de la formation dispensée;
2. Connaître dans quelle mesure les modèles sous-jacents à l'élaboration du programme des techniques d'éducation spécialisée sont représentés par les pratiques pédagogiques dans la formation.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons besoin d'une part de l'implication des acteurs du programme et d'autre part d'une description des pratiques pédagogiques privilégiées au programme.

1.7 La pertinence sociale

La constatation d'un manque d'études portant sur le choix des interventions pédagogiques nous amène à considérer certains facteurs associés à l'abandon scolaire qui directement ou indirectement, peuvent être liés à ces interventions dans l'enseignement dispensé au cégep et qui peuvent nous être utiles dans leur choix. Soulignons tout d'abord que le problème du décrochage scolaire est au cœur du système d'éducation. Plusieurs recherches ont identifié clairement des facteurs pouvant expliquer les causes de ce fléau. Par contre, il est intéressant de constater qu'il y a un manque de données quant aux interventions pédagogiques prioritaires dans une technique humaine et leur impact sur les étudiants.

Ce premier chapitre a précisé la problématique de recherche et ses objectifs. Dans le prochain chapitre, nous nous attarderons premièrement aux interventions pédagogiques favorisées par les enseignants du programme en lien avec des modèles d'enseignement et dont le but est de chercher un moyen qui permettrait de les classer selon les attributs qui les

caractérisent. Le deuxième aspect traité sera celui d'identifier un moyen nous permettant de connaître les points de vue des étudiants envers les interventions pédagogiques utilisées dans la formation. Finalement, le second chapitre conclura avec la présentation des objectifs spécifiques de notre étude.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre porte sur les principaux fondements théoriques qui guident le cadre de cette étude. Premièrement, le choix d'aborder les approches humanistes dans le domaine de l'éducation correspond aux pratiques et interventions pédagogiques du programme des T.E.S. Afin de décrire les interventions pédagogiques utilisées dans ce programme et de procéder à une consultation auprès des étudiants sur les pratiques pédagogiques, nous utiliserons les travaux de Joyce et Weil (2004) sur les modèles d'enseignement. Dans un second temps, nous nous attarderons spécifiquement aux modèles d'enseignement de Rogers (1966, 1984, 1985) et Glasser (1973, 1984, 1986, 1990, 1998) selon Joyce et Weil (2004), puisque ces modèles sont susceptibles d'être reconnus par les étudiants provenant du programme des T.E.S. Dans un troisième temps, nous présenterons le concept de représentation, puisque nous chercherons à connaître les opinions des étudiants sur les pratiques pédagogiques du programme. Pour finir, cette étude ne serait pas complète sans l'élaboration des objectifs spécifiques.

2.1 Fondements théoriques en lien avec la présente étude

2.1.1 Approches humanistes dans le domaine de l'éducation

Plusieurs courants de pensée en éducation s'interrogent sur le déterminisme⁴ dans le comportement humain. Parmi ces courants, on retrouve les approches humanistes, qui tentent

⁴ Enchaînement de cause à effet entre deux ou plusieurs phénomènes.

de répondre aux questions d'autonomie de l'homme et de déterminer le rôle des caractéristiques biologiques et culturelles dans son développement.

Déjà au XIX^e siècle, Darwin remet en question les origines de l'homme. Il découvre un certain déterminisme : celui qui dit que l'homme descend de l'animal. Interpellé par cette pensée, Freud propose une autre source de déterminisme : celle de l'inconscient. Il en résulte l'idée à cette époque que tous les comportements humains sont acquis dès l'enfance. Par la suite émergent les behavioristes, parmi lesquels John Watson (1878-1958), qui selon Bertrand (1990, p.) « mettent en valeur les influences de l'environnement et prétendent élaborer une science du comportement humain ».

Puis, c'est en 1921 qu'apparaît en Angleterre l'école de *Summerhill*. Le créateur de cette école, Alexander S. Neill, publie en 1975 *A Dominie' s Log (Journal d'un instituteur de campagne)*. C'est à partir de ce journal que naît cette théorie éducative qui bouleverse le monde industriel. Cette approche éducative très libérale crée un grand remous aux États-Unis et nous voyons la création d'écoles offrant une grande liberté aux élèves. L'impact de cette théorie éducative est si positif que Neill publia un autre livre en 1966 (*Freedom, not License!*) expliquant les limites de la liberté à accorder aux enfants à l'école. Ce courant de pensée change la vision du monde de l'éducation. Le développement autonome de l'enfant a permis l'élaboration de plusieurs théories, dont la pensée organique et les écoles nouvelles, la psychologie personnaliste, l'approche non directive de Rogers (1966, 1984, 1985) et les pédagogies ouvertes.

Datant du début du siècle, les écoles nouvelles, dont les origines remontent à Lombroso en Italie, à Spencer en Angleterre, à James et à North Whitehead aux États-Unis, ont donné naissance à Montessori, où la philosophie organique de l'éducation est centrée sur l'individu. C'est d'ailleurs dans Bertrand (1990 : 48) que nous retrouvons Lombroso exprimer son opinion sur ce nouveau type d'approche au niveau de l'enseignement :

Lombroso est un illustre anthropologue italien. Ce savant, adepte convaincu des théories de Rousseau, avait pour principe de n'imposer à ses propres enfants aucune règle, aucune limitation, aucune tradition et de laisser se développer en toute liberté leurs penchants et leurs aptitudes. Au début du XX^e siècle, la notion *d'école nouvelle* est aussi à la mode! Dès 1889, la première école nouvelle apparaît en Angleterre.

Nous pouvons donc constater que la pédagogie orientée vers l'enfant tente une percée dans différents pays au début de XXe siècle. Suite à l'échec des deux théories présentées (celle du déterminisme et de l'inconscient ainsi que le courant behaviorial), une troisième théorie, la psychologie personnaliste, s'impose. Les auteurs de ce courant, dont Thorndike (1962), Hull (1943), Dollard (1954), Miller (1976) et Skinner (1957), rejettent la conception freudienne de l'homme comme une créature dominée par des instincts primaires et la conception behaviorale selon laquelle l'homme répond mécaniquement aux stimuli de l'environnement. Les fondements de cette nouvelle théorie reposent sur une nouvelle image de l'homme : il est celui qui possède un amour inné et qui se réalise au sein de la société. En d'autres mots, l'homme est centré sur ses besoins, ses buts, ses réussites et ses succès. Lewin (1935) reformule les fondements de cette approche et le principe suivant s'en dégage selon Bertrand (1990 : 50) : « le développement se fonde sur un besoin intérieur concrétisé dans un objectif, un but, une utopie et se définit alors comme une extension de l'espace vital de l'enfant en fonction de certains objectifs. »

Plus près de nous, Rogers (1966, 1984, 1985) est un des théoriciens contemporains qui a contribué à l'avancement de l'approche humaniste. Il est reconnu pour son approche de la psychothérapie qualifiée de non directive, centrée sur le client ou centrée sur la personne. Dans cette étude, nous aborderons le modèle de Rogers (1985) duquel émerge un principe fondamental : toutes les personnes ont une orientation positive.

Les deux dernières théories basées sur les approches humanistes appartiennent à la pédagogie ouverte et à la pédagogie sauvage. La pédagogie ouverte est fondée sur les propriétés de l'organisme. Elle est inspirée de Kelly (1956) et fonde son modèle sur certains principes de base parmi lesquels : les enfants sont des humains, les enfants viennent au monde normaux, les sentiments sont aussi importants que le savoir... La pédagogie sauvage, quant à elle, tente de concilier une approche systémique et une philosophie personnaliste qui propose une introspection humaniste.

Bien que les approches humanistes aient vu le jour à partir des théories de Darwin, il n'en demeure pas moins qu'elles reposent sur certains modèles (2004) dont sont issus les fondements de l'enseignement.

Dans la section suivante, nous présenterons brièvement les travaux de Joyce et Weil (2004). Notre présentation s'attarde entre autres aux travaux sur les modèles d'enseignement et plus particulièrement aux modèles humanistes. Tout d'abord, nous commencerons par présenter le concept de modèle tel qu'il sera utilisé dans notre étude. Ceci nous permettra par la suite d'aborder les travaux sur les modèles d'enseignement proposés par Joyce et Weil (2004).

2.1.2 Le concept de modèle

Dans sa définition la plus large, la notion de modèle s'appuie sur la représentation d'un système réel, que ce soit au niveau mental ou physique et exprimé sous forme verbale, graphique ou mathématique. De cette définition découlent deux grandes catégories de modèles : les modèles descriptifs formalisés et les modèles permettant de faire l'analyse des processus éducatifs.

Morandi (2005, p.116) définit le mot « modèle » venant du latin « modulus » diminutif de « modus », c'est-à-dire le mode, la dimension, le rapport et la proportion. Le modèle est donc à la fois un moule et une manière, comme une manière de vivre, des valeurs, une forme et un sens.

De plus, Morandi (2005 : 13-14) affirme « qu'une méthode en pédagogie se représente comme une organisation des modes de travail des élèves et avec les élèves, des supports de ce travail. Elle coordonne l'ensemble des dispositions qu'un enseignant prévoit pour ses interventions et le chemin à parcourir ». Pour cet auteur, les modèles permettent d'identifier et de comprendre le lien entre la logique d'action et la logique des idées.

Selon cet auteur, il n'existe pas de pédagogie modèle, mais des modèles qui constituent ce au nom de quoi on agit, on dirige, on critique ou encore on analyse. C'est une façon de se représenter la ou les logiques des situations dites pédagogiques.

Willet (1992), cité dans le dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences de l'éducation (2004), dit qu'un « modèle fournit donc une représentation simplifiée d'un type de phénomène particulier en vue d'en faciliter la compréhension. » Ainsi, l'utilisation d'un

modèle en enseignement consiste à relever plusieurs éléments reliés à une situation, à ressortir ses principales caractéristiques pour ensuite dégager des liens unissant ces éléments.

La définition de modèles de Legendre (1993 : 862) s'appuie sur les modèles d'enseignement de Joyce et Weil (2004). Pour ces derniers, un « modèle représente un agencement spécifique d'activités et d'interventions constituant une représentation d'un type particulier d'enseignement; c'est un ensemble d'activités pédagogiques interreliées, qui s'appuie sur une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société. »

En comparant ces définitions, nous remarquons la présence des termes « activités » et « interventions » dans la dernière définition. Par contre, le concept de représentation de modèle est présent dans les trois définitions. Tout d'abord, précisons pour notre étude, la notion « d'intervention pédagogique » puisque ce sera sous cet angle que ces termes seront présentés dans ce projet de recherche.

Selon Legendre (1993 : 757), une intervention pédagogique est « une action consciente et volontaire qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique ».

Dans le même sens, Morandi (2005 : 7) affirme « que l'objet de la pédagogie, ce n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit. Le travail de l'enseignant et celui de l'élève, articulés mais différents, trouvent leurs fonctions dans la relation et le système pédagogique (enseigner et apprendre) ».

Tenant compte des différentes définitions présentées sur les interventions pédagogiques ainsi que sur la conception des modèles d'enseignement, nous retenons celle proposée par Joyce et Weil (2004) puisque l'ensemble des principaux sujets abordés dans notre étude s'y retrouve.

2.1.3 Typologie des modèles de Joyce et Weil (2004)

Selon Joyce et Weil (2004), l'utilisation d'un modèle en éducation est essentielle, car « l'enseignement constitue un processus par lequel professeurs et élèves créent et partagent un environnement comprenant un ensemble de valeurs et de représentations qui, par ailleurs,

influence leur façon d'agir. Cet accord se fait essentiellement autour d'un modèle. » Ces auteurs ont classé les modèles en éducation en quatre familles permettant ainsi d'identifier la marge de manœuvre des intervenants en éducation et la variété afin de planifier les interventions pédagogiques qui ont comme finalité l'apprentissage.

La première famille de modèles d'enseignement présentés par Joyce et Weil (2004) est celle du traitement de l'information. Les modèles de cette famille sont centrés sur la recherche, c'est-à-dire l'acquisition et l'organisation des connaissances visant à développer chez l'apprenant des habiletés de résolutions de problèmes. Ceci favorise ainsi la formation et l'utilisation de concepts dans différentes situations pédagogiques. Il s'agit donc d'enseigner les processus d'apprentissage afin de permettre à l'étudiant d'augmenter sa capacité de raisonnement, son autonomie et sa pensée créatrice. La pensée inductive (Taba, 1966), l'acquisition de concepts (Bruner, 1986) l'utilisation d'ordonnateurs supérieurs (Ausubel, 1963) sont quelques exemples de modèles provenant du traitement de l'information.

La seconde famille de modèles d'enseignement (Joyce et Well, 2004) fait référence aux approches basées sur l'interaction sociale. Cette famille vise surtout à faire ressortir les besoins sociaux, qui sont issus d'une responsabilité individuelle et collective. C'est entre autres par ces modèles que l'éducation sert d'agent de changement et permet à notre société d'analyser les différents problèmes sociaux, d'enseigner les processus visant à la démocratie et de permettre à chaque individu de développer des habiletés sociales. Ces modèles d'enseignement permettent à l'enseignant de favoriser des apprentissages coopératifs en classe où chaque enfant devrait apprendre à respecter l'opinion de l'autre, à réfléchir sur son vécu social et à développer l'estime de soi comme apprenant. Des modèles comme l'étude de cas et jurisprudence (Oliver et Shaver, 1971) l'investigation de groupe (Dewey, 1975) l'enquête sociale (Massialas et Cox, 1970) et les jeux de rôle (Shaftel et Shaftel, 1982) ont tous comme point commun l'interaction sociale.

La troisième famille de modèles élaborés par Joyce et Weil (2004) regroupe les modèles du développement de la personne. Cette famille propose des modèles qui préconisent le développement intégral de la personne et son identité personnelle. Selon cette approche, l'être humain est unique et voit les autres et son environnement selon son vécu et

ses propres expériences. Dans ces modèles, l'enseignement du maître devrait permettre à l'élève de mieux se connaître afin de prendre en main son développement personnel à l'aide de différentes stratégies d'apprentissage. Les modèles issus de cette famille sont l'approche non directive (Rogers, 1984), la réunion de classe (Glasser, 1998), l'auto-exploration (Schutz 1970) et les systèmes conceptuels (Hunt, 1971).

Finalement, la quatrième famille de modèles est composée de modèles visant à la modification de comportements. Dans une structure de classe, il est possible de modifier un comportement lorsque les conditions de l'environnement sont déterminées et que l'organisation d'activités des apprentissages est séquentielle et structurée. L'enseignant développe des objectifs spécifiques d'apprentissage, structure le contenu en petites cellules d'apprentissage, analyse les besoins des étudiants en fonction des compétences acquises et procède par la suite à un processus d'évaluation complexe du contenu à maîtriser. Un des modèles provenant de cette famille est celui de Skinner (1965) avec le conditionnement opérant ou l'enseignement programmé.

Bien que ces quatre grandes familles de modèles d'enseignement élaborées par Joyce et Weil (2004) soient fréquemment utilisées dans le milieu éducatif, nous ne retiendrons qu'une famille pour notre étude en raison de la nature de la formation donnée par le programme des T.E.S. Les enseignants du programme des T.E.S. de niveau collégial utilisent des modèles d'enseignement appartenant au développement de la personne. Rappelons que les compétences à acquérir dans ce programme se situent sur trois axes. Le premier axe est la connaissance et la compréhension du développement de la personne, de son adaptation et des difficultés reliées à cette adaptation; le second est la maîtrise du processus d'intervention qui s'actualise dans un contexte planifié ou spontané en utilisant différents outils et techniques et le troisième est le développement de l'éducateur comme personne, comme apprenant, comme citoyen et comme professionnel.

En résumé, chaque étudiant doit s'approprier des connaissances en tenant compte de ses propres expériences dans le but d'intervenir auprès de personnes en difficultés d'adaptation. Dans ce programme, le processus d'apprentissage nous rappelle les premières approches humanistes. Nous présentons maintenant les modèles d'enseignement provenant

de la famille de développement de la personne élaboré par Joyce et Weil (2004) et qui sont priorisés dans le programme des T.E.S.

2.1.4 Modèles représentatifs de la famille de développement de la personne

Cette famille de modèles a la particularité de mettre l'accent sur le développement intégral de la personne et sur son identité personnelle. Chaque être humain est unique et dès sa naissance son environnement social, sa langue, sa culture lui donnent un héritage. Par contre, deux individus issus d'un même environnement social ne se développent pas de la même manière. Chacun y crée sa propre identité. Les expériences de l'un et le vécu de l'autre forment des êtres uniques et chacun voit le monde selon ses propres yeux. Toutefois, ce n'est pas parce que chacun est unique que l'homme n'a pas la capacité de s'adapter et d'effectuer des changements (par exemple, s'adapter à un climat particulier ou encore adopter les coutumes d'un autre pays). Pour maximiser cette adaptation, le milieu éducatif devrait permettre à tout élève de mieux se connaître afin de mieux se préparer aux apprentissages scolaires. Une fois cette étape franchie, l'étudiant devrait être capable de prendre en main son développement personnel.

Selon Joyce et Wells (2004 : 265), les modèles d'enseignement basés sur le développement de la personne requièrent trois conditions essentielles afin de permettre l'application de ces modèles :

The first is to lead the student toward greater mental and emotional health by developing self-confidence and a realistic sense of and by building empathetic reactions to others. The second is to increase the proportion of education that emanates from the needs and aspirations of the students themselves, taking each student as a partner in determining what he or she will learn and how he or she will learn it. The third is to develop specific kinds of qualitative thinking, such as creativity and personal expression⁵.

⁵ Traduction libre de cette citation : « Premièrement, c'est la responsabilité de l'étudiant de s'assurer une plus grande santé mentale et émotive en développant de l'assurance et un sens réaliste de soi en construisant des réactions empathiques aux autres. Deuxièmement, l'enseignant sera obligé d'augmenter la proportion d'éducation qui émane des besoins et des aspirations des étudiants en prenant chaque étudiant comme un partenaire sans déterminer ce qu'il ou elle apprendra et comment il

Les modèles de développement de la personne sont utilisés de quatre façons. Premièrement, les modèles personnels peuvent être utilisés comme modèles généraux d'enseignement, par exemple les principes fondamentaux guidant l'orientation d'une école. Cela se produit quand les enseignants adoptent une philosophie non directive comme approche fondamentale d'éducation ou comme composante majeure. Deuxièmement, les enseignants peuvent utiliser un environnement d'apprentissage conçu autour d'autres modèles. Par exemple, nous devons penser avec soin comment toutes les formes d'intuition peuvent être maximisées de façon positive par rapport à soi et minimiser les chances que notre enseignement diminue pour ces gens. En d'autres mots, nous pouvons utiliser ces modèles pour atteindre les qualités personnelles et émotives de nos étudiants, voir les opportunités d'en faire des partenaires et communiquer positivement avec eux. Troisièmement, nous pouvons utiliser les propriétés uniques des modèles personnels pour conseiller les étudiants quand nous souhaitons aider les apprenants à atteindre un monde plus ouvert et positif. Quatrièmement, nous pouvons construire des programmes de sujets académiques autour des étudiants. Par exemple, des méthodes pour enseigner la lecture, comme l'utilisation d'histoires dictées provenant de la littérature, peuvent servir de matériel initial en lecture. Ainsi, l'étudiant choisit son matériel de base, ce qui lui permet de développer de meilleures compétences une fois le processus établi. Combinés avec d'autres modèles, les modèles personnels peuvent être utilisés pour concevoir les cours par correspondance, incluant les programmes offrant les matières de base.

Un autre auteur, Legendre (1993), s'exprime dans le même sens que Joyce et Wells (2004) et précise qu'il n'y a pas de manière unique d'enseigner, mais que c'est une combinaison de modèles d'enseignement qui permet d'atteindre des buts. Il ajoute que les apprenants n'ont pas tous les mêmes façons d'apprendre, ni les mêmes besoins. Finalement, il poursuit :

ou elle l'apprendra. Troisièmement, l'étudiant sera obligé de développer son style spécifique de pensée qualitative, l'expression de ses apprentissages, telles l'imagination et la créativité. »

l'utilisation prolongée d'un même modèle d'enseignement produit un effet de saturation chez les élèves, même chez ceux à qui le modèle pouvait convenir initialement. Un modèle ne doit donc pas être une recette à appliquer sans discernement, mais une des manières complémentaires d'aborder l'enseignement. (Legendre 1993 : 862).

En conclusion, nous pouvons affirmer que cette famille de modèles d'enseignement se soucie du développement intégral de la personne, du rythme d'apprentissage de l'apprenant, de son style d'apprentissage, dans le but de satisfaire les besoins de l'étudiant. Cette satisfaction de besoins apporte à l'étudiant un meilleur développement personnel, une plus grande affirmation de soi et une actualisation de ses propres apprentissages.

Rappelons que dans la logique de formation du programme des T.E.S., les trois axes sont les suivants : a) la connaissance et la compréhension du développement de la personne, de son adaptation et des difficultés reliées à cette adaptation; b) la maîtrise du processus d'intervention qui s'actualise dans un contexte planifié ou spontané en utilisant différents outils techniques; c) le développement de l'éducateur comme personne, comme apprenant, comme citoyen et comme professionnel. C'est pour ces raisons que nous avons décidé d'approfondir cette famille de modèles et que nous avons sélectionné deux modèles appartenant à la famille de développement de la personne. Les deux modèles d'enseignement présentés dans le programme correspondent aux modèles d'enseignement à partir desquels doivent s'inspirer les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants en T.E.S. du cégep sélectionné. Ces modèles seront présentés dans leurs fondements, leur utilisation, leur organisation et définis selon leurs caractéristiques propres. Le premier modèle que nous décrivons est celui de l'enseignement non directif proposé par Carl Rogers.

2.2 Le modèle non directif de Carl Rogers (1966, 1984, 1986, 1990, 1998)

Carl Rogers est un Américain, né en 1902, psychologue de formation. Dans les années 1940, il développe un concept de relation d'aide centré sur la personne. Cette approche voit d'abord le jour en psychothérapie, mais évolue rapidement pour s'inscrire dans un volet pédagogique auprès de toute personne en situation d'apprentissage.

Au début, ce concept se développe à partir du travail thérapeutique ou de relations d'aide avec des individus et des familles. Plus tard, il est transposé sur le travail effectué

auprès de « groupes de rencontres ». Rogers et ses collègues travaillent principalement avec des groupes composés d'une centaine de personnes provenant des quatre coins du globe. Le but de ces rencontres est de permettre aux participants d'entrer en contact avec d'autres personnes et de développer leurs potentiels et richesses intérieures sans avoir recours à un expert qui formulerait les buts à atteindre ou montrerait le chemin pour y parvenir. C'est également dans ce sens que l'approche centrée sur la personne a été introduite dans le domaine de l'enseignement. De nos jours, c'est dans la littérature actuelle, *Liberté pour apprendre* (Rogers, 1984), que nous retrouvons les effets et les conséquences d'un enseignement qui ne tient pas uniquement compte du plan d'étude, mais aussi de la personne de l'élève.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce modèle d'enseignement appartient à la famille de modèles de développement de la personne. Le nom attribué à ce modèle par Rogers est l'enseignement non directif. Le premier but principal de ce modèle d'enseignement est de développer les capacités de l'étudiant à s'instruire par lui-même. Cette approche centrée sur la personne permet aux apprenants une certaine liberté d'apprentissage selon leurs intérêts et leurs besoins. Le second but de ce modèle d'enseignement est de favoriser l'épanouissement individuel du jeune. Cela lui permet d'approfondir entre autres la connaissance de soi, de pratiquer l'autodécision, c'est-à-dire la prise de décisions par lui-même, et de faire des découvertes inattendues lors de ses apprentissages. Ainsi, les deux buts principaux de ce modèle sont fondés sur les propres capacités de l'apprenant. C'est dans ce sens que l'auteur aborde le concept de s'instruire par soi-même et présente une approche non directive.

Tout modèle d'enseignement repose sur des bases théoriques, des concepts et des expérimentations. Le modèle non directif de Rogers (1966) ne fait pas exception. Nous présentons ici quatre fondements théoriques essentiels à ce modèle d'enseignement. Le premier fondement théorique du modèle concerne les rapports humains qui, selon Rogers, sont la base de tout apprentissage. Ce sont ces interactions entre les individus qui donnent à l'étudiant le goût d'apprendre, d'en savoir plus. Le second fondement repose sur l'hypothèse que chaque individu a en lui-même les capacités d'apprendre. Par exemple, il peut apprendre quand il agit, apprendre quand il se sent responsable, apprendre en s'engageant, apprendre

quand il s'autoévalue et même apprendre à apprendre. Le troisième fondement concerne les responsabilités : c'est l'élève qui est responsable de ses apprentissages, puisque c'est lui qui est au centre de ses actions d'apprenant. Les succès et les échecs dépendent donc de la volonté de l'étudiant et de celle de l'enseignant à vouloir communiquer de façon claire et ouverte des messages verbaux et non verbaux. Finalement, le dernier fondement concerne le reflet des pensées et des sentiments de l'apprenant. C'est par une réponse-miroir de l'enseignant que l'élève trouvera appui dans ses recherches d'apprentissage. L'enseignant ne dirige pas l'élève vers les bonnes réponses, mais reflète le parcours du jeune de façon non directive dans un langage simple afin de l'éclairer ou de lui apporter un support dans ses apprentissages.

L'organisation sociale d'un modèle selon Joyce et Weil (2004) place l'enseignant dans un rôle de facilitateur et de réflecteur pour l'étudiant. Ce dernier est principalement responsable de l'ouverture et de l'entretien dans le processus de l'interaction sociale. Le rôle d'autorité est alors partagé entre l'étudiant et l'enseignant.

Par conséquent, tout modèle d'enseignement doit sa réussite et son succès dans la mise en place d'un minimum d'efforts et d'organisation afin d'en maximiser l'efficacité. Le modèle d'enseignement non directif privilégie pour sa part un environnement empathique et naturellement non directif. Chaque élève a une part de responsabilités dans ce fonctionnement, où le climat est respectueux et chaleureux. De plus, chacun est libre de s'exprimer et d'émettre son opinion dans le respect. La liberté d'expression est au centre de ce modèle où chacun a la possibilité de développer une autonomie de pensée.

Bon nombre de modèles d'enseignement dits « traditionnels » donnent le rôle principal à l'enseignant et placent les élèves au second plan. En ce qui concerne le modèle de Rogers, c'est le contraire. L'apprenant est au centre de ses apprentissages et l'enseignant gravite autour des apprentissages. De ce point de vue, l'enseignant responsable de sa classe doit porter intérêt à ses élèves et principalement accepter l'étudiant comme une personne à part entière. Il se doit de le prendre où il est, sans jugements ni leçons moralisantes. De plus, l'enseignant qui préconise un modèle d'enseignement comme pédagogie doit permettre à ses jeunes de s'exprimer. Donc, une certaine permissivité sur ce que le jeune ressent et sur

l'expression de ses opinions est recommandée. Plus qu'un conseiller, l'enseignant doit rester empathique vis-à-vis des jeunes afin de leur permettre d'évoluer positivement dans ce qu'ils apprennent. Les réponses non directives du titulaire sont essentielles dans ce processus. Elles doivent être formulées en questions ouvertes afin de permettre à l'élève de prendre des initiatives. Il va sans dire qu'un encouragement minimal de la part de l'adulte favorise grandement le jeune à s'ouvrir sur son processus d'apprenant et lui permet de parler de ses sentiments aussi bien que d'exprimer ses opinions.

Cette conception d'un modèle éducatif permet entre autres à l'enseignant d'avoir accès à des ressources illimitées et variables en fonction de plusieurs domaines d'étude et de champs d'intervention. La relation maître-élève devient authentique et significative, ce qui favorise l'épanouissement du jeune et de l'enseignant dans son enseignement. Les valeurs éducatives qui émanent de ce modèle sont mises largement à contribution autant pour le jeune que pour le titulaire.

Suite à la présentation de la forme et de l'utilisation du modèle d'enseignement de Rogers, nous présentons maintenant les caractéristiques spécifiques du modèle proprement dit. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce modèle se veut essentiellement une approche centrée sur le développement de la personne. L'étudiant est amené à développer sa curiosité intellectuelle, d'où la manifestation d'un déclenchement de désir d'apprendre. De plus, le jeune est son propre maître dans ses apprentissages. Il devient de plus en plus habile à choisir des aptitudes et à suivre sa propre voie dans ce qu'il apprend. Cette méthode d'enseignement permet à l'élève d'avoir accès à son potentiel créateur, tout en lui donnant la possibilité de s'exprimer librement.

En matière d'interactions sociales, l'apprenant développe une capacité de relations interpersonnelles facilitant ainsi l'apprentissage autodéterminé. Finalement, les qualités humaines de l'enseignant demeurent indispensables dans l'accompagnement pédagogique de ses étudiants.

2.3 Le modèle d'enseignement de William Glasser (1973, 1984, 1986, 1990, 1998)

William Glasser est un psychiatre américain. Il a exercé à Los Angeles dans plusieurs programmes de réadaptation de jeunes délinquants et toxicomanes. Il a aussi travaillé avec le Dr. G.L. Harrington dans le traitement des patients psychotiques hospitalisés. Ensemble, ces deux médecins ont développé la *Reality Therapy* ou thérapie du réel. L'essentiel de leur approche est d'ailleurs exposé dans le livre de Glasser (1984), *La thérapie par le réel*.

La thérapie par le réel a rapidement amené Glasser à s'interroger sur les besoins fondamentaux que l'être humain doit satisfaire. C'est par ce second questionnement qu'il en est venu à la conclusion que tout individu n'a d'autre choix que d'assumer ses comportements tout au long de sa vie. Chaque personne a la possibilité de choisir ses comportements, lesquels sont motivés génétiquement par cinq besoins fondamentaux, que nous développerons plus loin.

La naissance de la théorie du choix issue de la thérapie par le réel a conduit le monde de l'éducation vers un autre modèle d'enseignement. Ce modèle est celui que Glasser nomme *réunion de classe*. Ce second modèle d'enseignement appartient lui aussi à la famille de modèles de développement de la personne. Il porte le nom de *réunion de classe*, car l'approche privilégiée est d'amener davantage d'élèves à travailler en classe. Le but premier de ce modèle est de permettre à l'individu de se développer de façon réaliste et responsable. En classe, ce modèle se traduit par une liberté d'expression personnelle et la possibilité de faire des choix.

Glasser (1998 : 17) nomme cette démarche la psychologie du choix. Ce concept se conçoit de la façon suivante :

Un des principes fondamentaux de la psychologie du choix veut que personne n'obéisse aveuglément à des ordres. Les êtres vivants dont nous faisons partie cherchent avant tout à tirer le maximum de satisfaction personnelle. La raison qui explique que nos écoles s'avèrent moins efficaces que nous le souhaiterions est justement que nous n'avons pas su reconnaître ce fait chez les élèves.

Comme nous l'avons abordé précédemment dans notre problématique de recherche, Glasser (1998) considère que le décrochage scolaire est davantage perçu de nos jours comme

un échec personnel. Pour cet auteur, tout comme Langevin (1999), la scolarité est importante :

Il ne fait aucun doute que le souci d'amener tous les élèves à terminer leur cours secondaire, déjà fort sensé à l'époque le soit encore plus de nos jours. Notre société est de plus en plus exigeante : un diplôme d'études secondaires est le minimum requis dans la plupart des emplois. Les tâches deviennent de plus en plus techniques. La société du XX^e exige un minimum d'instruction faute de quoi toutes les portes se refermeront : peu de pouvoir et peu de chances d'en acquérir jamais. (Glasser 1998 : 18)

En résumé, se donner du pouvoir sur quelque chose, comme terminer ses études secondaires, est possible dans la psychologie du choix et ce sont justement les bénéfices tirés de nos actions qui nous permettent de satisfaire nos besoins. Ces mêmes besoins expliquent les comportements que nous affichons à un moment donné de notre vie. Ils sont inscrits dans notre patrimoine génétique. Glasser (1998) propose ainsi les cinq besoins fondamentaux : le premier est la survie ou la reproduction; le second, l'appartenance; le troisième, le pouvoir; le quatrième, la liberté et le cinquième, le plaisir. Puisque ces besoins sont inscrits dans notre héritage génétique, la seule personne capable de les satisfaire est soi-même; aucun facteur extérieur, pas même l'école, ne peut combler ces besoins dits fondamentaux.

Selon Joyce et Wells (2004), la base de ce modèle repose essentiellement sur les problèmes que des individus affrontent et qui proviennent de la non-satisfaction de leurs besoins fondamentaux. Donc, si un enseignant pouvait appliquer la psychologie du choix et comprendre qu'il doit tenir compte autant des images qui se trouvent dans leur monde à eux que de celles qui se trouvent dans le monde des leurs élèves, les apprentissages seraient d'autant plus faciles et possibles que stimulants. Selon Glasser (1998), les étudiants qui manifestent un désinvestissement vis-à-vis de l'école répondent à leurs enseignants que

l'école était trop ennuyeuse, trop difficile, on donnait trop de travail et particulièrement trop de devoirs à faire à la maison. Ils ont ajouté que les enseignants parlaient trop et ne les écoutaient pas assez. Ils se plaignaient que ces devoirs allaient trop vite, ne répondaient pas à leurs questions et ne s'intéressaient pas à ce qu'ils voulaient. (Glasser, 1998 : 53)

Suite à ces réponses, Glasser (1998), s'aperçoit dans un premier temps que les besoins d'appartenance, de pouvoir et de plaisir ne sont pas comblés. Il s'ensuit donc un

désinvestissement des études pour ces élèves. Pour cet auteur, il ne fait aucun doute que l'apprentissage en équipe représente une image satisfaisante pour eux. C'est une image encore trop peu répandue par les modèles d'enseignement dits traditionnels qui sont pratiqués dans les écoles québécoises actuelles.

Dans un deuxième temps, il remarque que le respect est également une image satisfaisante et importante pour les jeunes. Ils veulent être entendus, écoutés et par-dessus tout aimer et être aimés. Dans ce modèle, les relations humaines sont essentielles entre les individus, tout comme le modèle d'enseignement non directif de Rogers que nous avons présenté précédemment.

Dans ce modèle d'enseignement où la psychologie du choix est l'élément central, l'enseignement doit se faire dans une situation où tous participent. Lorsqu'il y a une situation problématique, un travail d'équipe à accomplir ou un projet commun à réaliser, il suffit qu'une personne s'exprime, par exemple sur la difficulté rencontrée, et une discussion peut ensuite avoir lieu. Le milieu est peu structuré afin de permettre aux personnes qui veulent formuler un jugement de valeur personnel puissent le faire sans retenue. Par exemple, les suggestions et les alternatives qui en ressortiront formeront la base de la satisfaction du besoin d'appartenance et d'engagement dans tout projet éducatif. Ce milieu, incluant celui de la classe, permet l'expression des sentiments de chacun à travers les relations chaleureuses possibles qui peuvent se développer et évoluer vers un besoin de plaisir, comme celui de travailler en équipe lors d'acquisition de nouvelles connaissances. Cette approche se veut non évaluative dans un premier temps, mais plutôt centrée vers la satisfaction des besoins fondamentaux où l'apprenant bâtit ses apprentissages à l'aide des autres et développe ainsi une conceptualisation assez élevée.

À l'école, l'enseignement prend une place dans la classe et non toute la place selon Glasser (1998 : 70) : « Dans l'école de la psychologie du choix qui fonctionne par équipes d'apprentissage, où l'enseignant est moins un conférencier qu'un "leader", il y a peu de problèmes de disciplines graves. » L'enseignant qui privilégie cette approche développe une attitude et relation chaleureuse avec ses élèves afin d'installer un climat de confiance, d'échange et d'ouverture de part et d'autre. Son rôle de « leader » permet d'inciter les

étudiants à diagnostiquer leurs propres comportements et à rejeter les comportements irresponsables. Si chaque enseignant faisait appel à des méthodes plus orientées sur la satisfaction des élèves (par l'apprentissage en équipe, par exemple), il y aurait de bonnes chances que ce dernier cesse de se résigner et se montre enthousiaste en voyant ses étudiants se mettre à travailler de façon volontaire et responsable.

En résumé, selon Joyce et Weils (2004), cette seconde approche privilégiée dans cette étude repose en grande partie sur les qualités humaines de l'enseignant, parmi lesquelles on retrouve la personnalité chaleureuse, les habiletés dans les relations personnelles et les techniques de discussion dans les animations de groupe. Les apprenants qui bénéficient de ce modèle d'enseignement y puisent des valeurs éducatives et sociales pouvant être réinvesties dans d'autres champs éducatifs et sociaux.

Pour faire suite à cette seconde présentation de modèle d'enseignement de développement de la personne, nous présenterons dans cette section les caractéristiques spécifiques du modèle de Glasser basé sur la psychologie du choix visant à la satisfaction des besoins fondamentaux. Selon Joyce et Well (1972, 1992, 2004), tout individu a la capacité de poser des gestes responsables pour répondre à ses besoins fondamentaux : survie et appartenance, pouvoir, liberté et plaisir. Pour ce faire, chacun a le pouvoir de cibler sa motivation interne et de définir ses propres choix et c'est ce que Glasser nomme dans son approche la psychologie par le choix. Les exigences fondamentales dans ce modèle partent de l'élève et demandent une implication intense de ce dernier. Il doit faire preuve d'attitudes réalistes et personnelles pour apprendre de meilleures façons de se comporter et pour acquérir de nouvelles connaissances. Les stratégies éducatives qui découlent de l'utilisation de ce modèle d'enseignement sont prioritairement le climat de participation positive et l'engagement de chacun. Le professeur a la responsabilité de garder ses étudiants centrés sur le comportement positif, tout en exposant le problème à discuter ou toute autre démarche éducative. L'étudiant, pour sa part, doit posséder une ouverture sur ses propres valeurs et comportements afin de pouvoir améliorer toute façon de se comporter et respecter son engagement par rapport à ses résolutions. À n'importe quel moment, l'enseignant peut vérifier le déroulement de l'activité de discussion en cours et c'est ce que Glasser identifie

comme le *contrôle du comportement ultérieur*. Ce type d'approche est surtout utilisé lors de résolution d'un problème social, lors de discussion libre ou encore de diagnostic éducatif.

2.4 D'autres typologies de modèles d'enseignement

a) Théorie de l'élaboration de Reigeluth (1983)

Selon la théorie de l'élaboration de Reigeluth (1983), la notion de conception pédagogique fait valoir que le contenu devrait être tiré des situations des plus simples au plus complexes, tout en fournissant un contexte significatif dans lequel les idées peuvent être intégrées. Ce modèle de conception pédagogique vise à aider et à choisir le contenu des séquences pédagogiques de manière à optimiser la réalisation des objectifs d'apprentissage. C'est par des facteurs reliés à la motivation, l'utilisation d'analogies, de résumés et de synthèses que l'enseignant peut conduire ses étudiants à un apprentissage efficace.

Cette théorie de l'apprentissage permet dans un premier temps d'évaluer une séquence d'enseignement dans sa globalité, afin de favoriser le sens de décision et la motivation interne de l'apprenant. Deuxièmement, elle permet aux étudiants de prendre de nombreuses décisions quant à leur propre pouvoir sur leurs apprentissages. Troisièmement, c'est une approche qui facilite les étapes dans le processus de développement pédagogique. Et finalement, elle intègre des approches réalistes et cohérentes dans la séquence d'enseignement.

Les applications pratiques de cette théorie se résument en cinq volets distincts. Le premier appartient à l'enseignant où la notion de base, la tâche, le principe est enseigné. Le second, fait référence à l'utilisation d'un problème d'actualité ou une approche en «spirale»; c'est-à-dire partir d'un concept général vers une problématique de plus en plus précise. Par la suite, le professeur aborde les nouveaux apprentissages en s'appuyant sur des principes, des procédures, des informations, des concepts et des attitudes les plus étroitement liés à l'apprentissage en cours tout en mettant en lumière les compétences intellectuelles de l'élève. Ce n'est qu'au quatrième volet que l'enseignant regroupe les concepts pour permettre à l'apprenant de vivre des apprentissages par épisode. Finalement, c'est à l'étudiant lui-même que revient l'ultime tâche de choisir les concepts, les principes ou les versions de la tâche à préciser ou à apprendre en premier.

b) Les méthodes d'enseignement dites «actives» selon Micchielli (1988)

Une autre typologie de modèles qu'il nous paraît important d'aborder dans cette étude et c'est celle de Mucchielli (1988) d'où sont issues les méthodes d'enseignement dites « méthodes actives »; c'est-à-dire où l'élève assimile par lui-même son programme et se forme par des exercices personnels dirigés par l'enseignant. Cet auteur a regroupé quatre méthodes d'enseignement sous le volet de cette pédagogie dite « active ».

La première méthode est celle de l'enseignement programmé. Les critères de base de cette méthode permettent que l'étudiant puisse avoir accès à de l'information visuelle en plus de l'information auditive. Les informations sont divulguées par tranche qui s'organise en une suite cohérente et progressive de telle sorte que chacune est nécessaire à la suivante. De plus, chaque tranche d'informations se termine par une question ou par un blanc qui demande à l'apprenant une réponse qu'il est capable de donner en fonction de la tranche d'informations reçue préalablement. Ainsi, l'élève est renseigné immédiatement sur la valeur de sa réponse tout en travaillant seul et à son rythme.

La seconde méthode s'apparente à la pédagogie du « learning » ou formation par l'apprentissage. Cette méthode est caractérisée par une modification du comportement. Elle fait appel à une adaptation progressive au cours d'activités répétées dans des conditions semblables. L'étudiant est soumis à des séances de « drill » où tout l'apprentissage est exécuté par des répétitions jusqu'à l'obtention d'un comportement ou habitude qui se déclenche sur signal et répond à la situation standard par laquelle il a été construit.

La troisième méthode est issue d'un modèle dit « français » et c'est celui de l'auteur CARRARD; nom donné à cette méthode. Il est à noter que cette méthode a été adoptée par la plupart des pays du monde dans les années 60. La formation selon CARRARD part de six principes généraux. Pour l'auteur de cette méthode, il est important dans un premier temps de rendre les apprentissages concrets et suggestifs pour l'élève. Il suggère également de démontrer une seule notion nouvelle à la fois dans une leçon. Lorsqu'une notion nouvelle a été apprise et comprise, il faut laisser s'écouler du temps avant d'y revenir. Il est essentiel d'exercer des répétitions afin de s'assurer que la leçon est bien comprise jusqu'à ce que l'apprenant la possède automatiquement ou sous forme de réflexe. De plus, c'est dans

l'intensité de la concentration que l'étudiant fera des apprentissages d'où l'importance de varier les pratiques pédagogiques. Évidemment, c'est grâce à la connaissance approfondie de l'enseignant de ses apprenants que de tels apprentissages seront possibles. Finalement, l'actualisation de ces principes énumérés précédemment favorisera le maintien de l'intérêt de l'apprenant.

La quatrième et dernière méthode abordée par Mucchielli (1988) est la pédagogie de la découverte développée par Thorndike (1962). La base de cette pédagogie est la technique des « essais et erreurs ». Même si cette approche est inductive, elle permet tout de même à l'élève de s'approprier une forme de raisonnement. Les effets positifs de cette méthode démontrent un accroissement du potentiel intellectuel de l'apprenant. Ce dernier se découvre une motivation intrinsèque dans l'élaboration de la solution. Il accroît par le fait même sa capacité de mémorisation tout en favorisant le développement de la confiance en soi et l'autonomie. Bien entendu, cette pédagogie ne convient pas à tous les types d'apprenant et c'est à l'enseignant de varier encore une fois ses pratiques pédagogiques.

c) Typologie de modèles selon Morandi (2005)

Un des premiers modèles identifiés par Morandi (2005) est le modèle d'enseignement dit « traditionnel ». C'est un système de traitement de l'information, de transmission et de communication établi dans le monde scolaire. Les interventions pédagogiques s'établissent autour d'un seul acteur reconnu et c'est l'enseignant lui-même.

Le second modèle issu de cette typologie est le modèle de l'éducation nouvelle (1900-1975). Il permet de centrer l'éducation sur celui qui est en situation d'apprentissage dont l'apprenant. Les trois principales caractéristiques qui en découlent sont reliées à un besoin de pouvoir de l'élève sur ses apprentissages, le développement d'un sentiment d'appartenance au sein d'une vie sociale dans l'école et une relation entre l'activité proposée et le schème de pensée de l'enfant.

Le troisième modèle présenté par Morandi (2005) a vu le jour vers 1975 et a pour principes de base l'organisation et la différenciation. Le modèle de maîtrise a pour but de canaliser l'activité pédagogique. Mentionnons que ce modèle d'enseignement est fait pour les

étudiants. Toute l'action pédagogique doit être validée dans un premier temps afin de la rendre plus intelligible, plus visible. L'organisation de l'enseignement est établie en fonction des étudiants et non en fonction de l'enseignant.

Par cette approche pédagogique, c'est l'aménagement du milieu scolaire qui prime sur les bases de la maîtrise des effets du rapport enseignement et apprentissage. Par ailleurs, ce modèle d'enseignement place définitivement l'élève au centre du système pédagogique.

Le dernier modèle proposé par Morandi (2005) est le modèle global et l'automatisation élaboré en 2000. Le principe de base qui est à l'origine de ce modèle d'enseignement est l'utilisation de l'information au service du savoir. Par cette approche, c'est l'acteur qui devient le système c'est-à-dire que c'est lui qui organise les actes d'éducation ou d'apprentissage par exemple les recherches documentaires disponibles par les techniques informatiques dans les communications (TIC).

Afin de retenir les principales caractéristiques des modèles d'enseignement présentés dans le cadre théorique de notre étude; voici un tableau récapitulatif permettant de présenter quelques éléments mentionnés précédemment.

Tableau 2.1 Modèles d'enseignement préconisés dans le programme des Techniques d'éducation spécialisée (synthèse)

| MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE (JOYCE ET WEIL 2004) |
|--|
| Développement intégral de la personne |
| Création de sa propre identité |
| Prendre en main son développement personnel |
| Utilisation comme modèles généraux d'enseignement (orientation d'un programme) |
| Création d'un environnement d'apprentissage conçu autour d'autres modèles |
| Utilisation des propriétés uniques des modèles personnels |
| Construction de programmes de sujets académiques autour des étudiants |

MODÈLE NON-DIRECTIF DE CARL ROGERS (1966, 1984, 1986, 1990, 1998)

Approche centrée sur la personne et les rapports humains

Développer les capacités de l'étudiant à s'instruire par lui-même

Responsabiliser l'élève dans ses apprentissages

Permettre aux apprenants une certaine liberté d'apprentissage selon leurs intérêts et leurs besoins

Favoriser l'épanouissement individuel de l'apprenant

Favoriser la prise de décisions par soi-même

Favoriser la réponse-miroir de l'enseignant face à l'élève

MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DE WILLIAM GLASSER (1973, 1984, 1986, 1990, 1998)

Satisfaction des besoins fondamentaux (survie/reproduction, appartenance, pouvoir, liberté et plaisir)

Permettre à l'individu de se développer de façon réaliste et responsable

Possibilité de s'exprimer librement

Possibilité de faire des choix

Favoriser les relations humaines

Favoriser un milieu d'apprentissage peu structuré

Favoriser le travail d'équipe

Favoriser un climat de confiance, d'échange et d'ouverture où les relations sont chaleureuses

THÉORIE DE L'ÉLABORATION DE REIGELUTH (1983)

Favoriser les situations des plus simples au plus complexes élaborées (approche en «spirale»)

Fournir un contexte pédagogique significatif à l'étudiant

Possibilité d'évaluer une séquence pédagogique d'enseignement dans sa globalité

Faciliter les étapes dans le processus de développement pédagogique

Intégrer des approches réalistes et cohérentes dans la séquence d'enseignement

Mettre en lumière les compétences intellectuelles de l'élève dans les nouveaux apprentissages

Faire vivre à l'étudiant des apprentissages par épisode

Permettre aux étudiants de prendre des décisions quant à leur propre pouvoir sur les apprentissages

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DITES «ACTIVES» SELON MUCCHIELLI (1988)

Possibilité d'assimiler un programme par soi-même par des exercices personnels et dirigés par l'enseignant

Favoriser l'information visuelle et auditive (enseignement programmé)

Favoriser des séances de «drill» où l'apprentissage est exécuté par des répétitions (pédagogie du «learning»)

Rendre les apprentissages concrets et suggestifs (formation selon CARRARD)

Démontrer une seule notion nouvelle à la fois dans la leçon (formation selon CARRARD)

Favoriser les répétitions afin de s'assurer que la leçon est bien comprise (formation selon CARRARD)

Varié les pratiques pédagogiques (formation selon CARRARD)

Favoriser les techniques des «essais et erreurs» (Thorndike)

TYPOLOGIE DE MODÈLES SELON MORANDI (2005)

L'enseignant choisit lui-même les différentes interventions pédagogiques (modèle dit «traditionnel»)

Centrer l'éducation sur celui qui est en situation d'apprentissage (l'éducation nouvelle)

Placer l'élève au centre du système pédagogique afin de canaliser l'activité pédagogique (organisation et différenciation)

Utilisation de l'information au service du savoir par les techniques informatiques dans les communications-TIC (modèle global de l'automatisation)

2.5 Synthèse des modèles d'enseignement

Les différents modèles d'enseignement présentés dans cette étude ont comme premier point commun le développement de la personne et se retrouvent au cœur du programme des techniques d'éducation spécialisée où l'étudiant est au centre des apprentissages proposés. Le second point commun se situe dans le paradigme du socioconstructivisme et en voici la démonstration.

En effet, c'est par la dimension sociale des interactions entre étudiants et enseignants que l'on peut voir les pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage ou non. Ces pratiques pédagogiques cadrent dans une perspective socioconstructiviste où elles débouchent sur des situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est appelé à faire des expériences d'apprentissage actives seul ou en équipe.

D'un point de vue académique, les étudiants apprennent mieux et davantage dans des situations d'apprentissage où l'autonomie est favorisée et où le niveau d'adaptation est élevé. Il est aussi important de tenir compte des connaissances et compétences antérieures de l'élève afin de maintenir une certaine complexité en regard de la capacité d'apprentissage de l'apprenant. Mentionnons que les expériences d'apprentissage doivent être actives et en lien avec des projets personnels tout en alimentant un processus de réflexion sur l'action favorisant ainsi un partage et une confrontation de points de vue.

Bien entendu, ces différents principes socioconstructivistes de l'apprentissage ne se limitent pas à une approche en soit dont la pédagogie de projet, mais fait appel à tout un éventail de pratiques pédagogiques issues de l'approche par compétences.

2.6 Concept de représentation

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce chapitre, notre étude s'intéresse au point de vue des étudiants sur les activités ou les interventions pédagogiques qu'ils reçoivent dans le programme des T.E.S. Dans les sections précédentes, nous avons présenté l'approche de Joyce et Weil (2004) sur les modèles d'enseignement afin de trouver des assises théoriques à partir desquelles les activités et les interventions pédagogiques offertes au programme des T.E.S. pouvaient être définies. Nous nous concentrons donc maintenant sur la recherche d'un concept adéquat qui pourrait nous permettre d'exprimer de façon juste le phénomène à explorer chez les étudiants quand nous faisons référence soit ou aux opinions ou aux points de vue qu'ils véhiculent par rapport aux activités ou interventions pédagogiques offertes ou utilisées dans le programme des T.E.S. Nous avons envisagé différents concepts, dont ceux des croyances, des perceptions et des représentations. Ce dernier concept nous intéresse en raison du phénomène que nous cherchons à explorer ainsi que les possibilités de son application dans notre étude. Afin de définir le concept de représentation, nous aborderons son historique, suivi de quelques définitions pour finalement introduire définitivement le concept de la représentation cognitive en lien avec le sujet de cette étude.

2.6.1 Historique du concept de représentation

Le concept de représentation apparaît tardivement dans les sciences humaines. Ce concept trouve son origine dans les domaines de la philosophie et de la psychologie. Déjà au III^e siècle av. J.-C., les stoïciens accordent aux représentations un rôle important dans la liberté de jugement. En effet, Sénèque défend l'idée que l'homme peut changer la représentation qu'il se fait de certains événements et en transformer la valeur affective. Si par le fait même certaines choses dépendent de nous, comme nos opinions, notre jugement et nos désirs; d'autres sont hors de notre contrôle, comme la richesse, le corps ou le pouvoir. À partir de cet état de fait, il s'agit de se représenter ce qui ne dépend pas de nous comme quelque chose d'indifférent.

Plus tard, le philosophe Locke considère que la seule faculté que nous ayons à la naissance est celle de former des représentations pour accéder à l'entendement. Il affirme qu'à la naissance, notre esprit (âme) est une *tabula rasa*, c'est-à-dire une tablette de cire sans la moindre inscription comme une page blanche, sur laquelle s'inscrivent des expériences sensorielles qui viennent enrichir le contenu. En d'autres mots, les « idées » ou représentations qui sont présentes dans la conscience de l'homme ne sont pas innées, mais proviennent plutôt de l'expérience. Pour sa part, Truchot (2006 : 33) reprend ces courants philosophiques et bâtit la définition du concept de représentation selon laquelle « c'est par la perception, constituée de sensations, que l'être humain façonne ses idées, ses représentations pour accéder au monde extérieur. »

En psychologie (génétique et cognitive), les travaux de Jean Piaget sont construits à partir des représentations mentales. Ces travaux permettent de comprendre la façon dont les enfants se forgent des représentations du monde. Ces représentations partent de situations d'apprentissage dont l'action conduit à l'émergence d'une pensée sensori-motrice qui constitue le premier stade de développement chez le jeune enfant. Par la suite, c'est par le langage que se construit le second stade de développement de l'enfant, suivi par la pensée concrète et finalement le développement de la pensée abstraite, où les représentations conceptuelles de soi, des autres et de son environnement prennent tout leur sens. Piaget distingue trois types de représentations selon le degré d'abstraction : les représentations liées à l'action, les représentations imagées et les représentations conceptuelles.

En sociologie, Durkheim propose le terme de représentations collectives en le distinguant des représentations individuelles. Selon Durkheim (2001 : 16), les faits sociaux sont « indépendants des individus et extérieurs aux consciences individuelles. »

Comme nous pouvons le constater, le concept de représentation demeure flou et mal défini. Malgré cela, il est difficile à dissocier de certains synonymes comme le concept de la perception que plusieurs auteurs utilisent dans certaines définitions.

Un des premiers philosophes qui a tenté de dégager des paramètres fondamentaux de la perception est Spinoza, dans le *Traité de la réforme de l'entendement* (1661-1677). Il distingue quatre catégories de perception : la perception par les sens, la perception par l'expérience, la perception par le raisonnement déductif et la perception par l'intuition.

D'autres philosophes ont également étudié le phénomène de la perception, dont Merleau-Ponty (1976 : 211) inspiré par Spinoza. Il définit la perception comme étant « une dimension active en tant qu'ouverture primordiale au monde vécu. Il estime que le corps n'est pas qu'un objet potentiel d'étude pour la science. Le primat de la perception signifie un primat de l'expérience, dans la mesure où la perception revêt une dimension active et constitutive. »

Que ce soit en éducation, en psychologie ou en philosophie, le concept de représentation tient une grande place. Plusieurs auteurs ont tenté de définir ce concept et toutes les tentatives de définition varient selon les domaines et les écoles de pensée qui y sont rattachées. Après ce bref survol de l'histoire du concept de représentation, nous présentons quelques définitions du concept de représentation ainsi que la définition qui sera retenue pour notre étude.

2.6.2 Quelques définitions

Le terme « représentation » est issu du mot latin *reproesentatio* qui signifie « action de mettre sous les yeux ». Il est également défini comme étant l'« action de rendre présent ou sensible quelque chose à l'esprit, à la mémoire, au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe et, par métonymie, signe, image, symbole ou allégorie » (Rey, 1998 : 3191). Le

dictionnaire Larousse (2005 : 923) quant à lui, donne des définitions se rapportant soit au sens général du concept, soit à la psychologie ou la philosophie. Au sens général, la représentation est une « image, figure, symbole, signe qui représente un phénomène, une idée ». En philosophie, c'est « ce par quoi un objet est présent à l'esprit (image concept, etc.). » Et en psychologie, c'est une « perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet. »

D'autres définitions attirent également notre attention comme dans Robert et *al.* (1993 : 2171) où est mentionné que la représentation au sens psychologique est « un processus par lequel une image est présentée aux sens. La perception, représentation d'un objet par le moyen d'une impression. »

En philosophie, la représentation est « Ce qui est présent à l'esprit [...], ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée, l'image d'une chose irréaliste, absente ou impossible à percevoir directement » (Lalande, 1968 : 921, 923).

En éducation, Legendre (1993) définit le concept de représentation des connaissances comme une « expression formelle des connaissances au moyen de figures, d'écritures ou d'un langage particulier » (Legendre 1993 : 1111). Il insiste davantage sur les représentations cognitives et affectives des enseignants en regard de leur tâche, de leur relation avec l'étudiant tout en spécifiant que les recherches actuelles n'ont pas permis de dégager clairement la nature exacte des relations entre les représentations des enseignants et leurs comportements en classe.

Dans les domaines de l'éducation et de la psychologie, on introduit le concept de représentation cognitive tout comme Legendre (1993) et on appelle « cognition » des connaissances apprises grâce aux perceptions et la conceptualisation. Il s'agit d'un processus par lequel un organisme ou un dispositif acquiert des informations par l'environnement et tente de les interpréter pour régler son comportement. Quant aux représentations, la cognition correspond à l'interprétation ou la représentation de l'état du monde.

Les domaines de la didactique et de la pédagogie posent les représentations cognitives comme étant le mode intellectuel propre à une personne pour conceptualiser sa pensée. Les

représentations sont un des principaux éléments influençant les décisions d'un enseignant lors de la planification puisqu'il va modifier sa conduite selon qu'il perçoit les élèves comme étant forts ou faibles.

Évaluer l'évolution et la transformation des représentations cognitives des élèves peut être un bon moyen d'être en mesure de les aider à ancrer adéquatement leurs connaissances dans le but que celles-ci aient du sens.

Toutefois, une base commune à ces définitions de la représentation retient notre attention : elles font toutes références à la perception. Il semble que ces deux concepts soient difficilement dissociables puisque l'un ne peut apparaître sans l'autre. Une perception est une représentation de quelque chose et l'inverse est aussi vrai. Toutefois, il existe une différence fondamentale dans toutes ces définitions : elles définissent le concept de représentation selon leur propre discipline ou l'école de pensée sous-jacente. Pour leur part, Giordan et de Vecchi (1987) ont relevé vingt-sept synonymes du terme « représentations », ce qui montre la difficulté à définir ce concept. Selon les définitions précédentes et dans le but de répondre aux objectifs de cette étude, nous avons retenu le sens général du concept de représentation étant donné la difficulté d'apporter une seule définition et nous l'avons défini comme suit : c'est un processus par lequel une image, une situation, une idée est perçue par un individu selon sa propre réalité et ses propres expériences.

2.7 Synthèse

Dans la section précédente, nous avons présenté les assises théoriques qui soutiennent notre étude et principalement les modèles. Nous avons aussi présenté le concept de représentation selon différentes écoles de pensée. Ceci nous amène à formuler les objectifs spécifiques de notre étude :

1. Connaître les représentations des étudiants sur les pratiques pédagogiques dans leur contexte et utilisées au programme ainsi que celles qu'ils souhaiteraient trouver dans la formation et qui seraient en accord avec leurs attentes et la nature de la formation dispensée;

2. Connaître dans quelle mesure les modèles sous-jacents à l'élaboration du programme des techniques d'éducation spécialisée sont représentés par les pratiques pédagogiques dans la formation.

Le prochain chapitre traitera principalement des choix méthodologiques de l'étude. Nous présenterons le type de recherche, la description de l'institution sélectionnée, les types d'échantillon, la description de la population et les techniques de recherche.

CHAPITRE III

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, l'objectif de cette recherche est de connaître les représentations des étudiants afin de mettre en lien les pratiques pédagogiques favorisées par les étudiants et les modèles d'enseignement utilisés dans le programme des T.E.S. Un deuxième objectif est d'analyser des facteurs de décrochage au collégial et de déterminer ceux qui peuvent être utilisés dans le choix des pratiques pédagogiques, dont la nature pourrait en partie neutraliser les facteurs de décrochage.

Dans les chapitres précédents, nous avons identifié les causes de décrochage au collégial qui pourraient avoir une incidence dans le choix des interventions des enseignants afin de pallier ce phénomène. D'autre part, nous avons présenté les travaux de Joyce et Well (2004) sur les modèles d'enseignement afin de déterminer l'orientation des interventions pédagogiques utilisées par les enseignants dans le programme des T.E.S. Deux modèles d'enseignement provenant de la famille des modèles d'enseignement de Joyce et Well (2004) ont été sélectionnés en raison de leur correspondance avec les interventions pédagogiques privilégiées dans le programme. Ces modèles sont issus de la famille des modèles de développement de la personne et ils ont été analysés dans ce cadre théorique.

Dans ce chapitre, il sera donc question du type de recherche, des modes d'investigation, de la description du milieu et des acteurs en cause, c'est-à-dire la population ciblée.

3.1 Type de recherche

Notre étude utilise une méthodologie de recherche de type qualitatif. En effet, l'accent est mis sur une perspective de compréhension (interprétation) plutôt que d'explication. Van der Maren (2003 : 31) pense que :

les théories interprétatives tentent de construire une théorie de « sens » (une herméneutique) à l'existence, aux événements, aux actions en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire. Elles complètent les théories descriptives en fournissant des interprétations aux événements provisoirement non expliqués ou non explicables par ces dernières.

Par ailleurs, nous justifierons ce choix en lien avec la problématique de recherche de cette étude dans le but de comprendre un phénomène et non de l'expliquer.

Cette orientation méthodologique correspond d'ailleurs aux fondements épistémologiques des recherches qualitatives en éducation dont le but n'est pas d'expliquer, mais de comprendre, contrairement à ce qui se produit dans les sciences de la nature. Cette recherche poursuit donc une visée de compréhension du sens et de la portée des gestes posés par les acteurs désignés. Cette même compréhension implique de participer à la vie et à la culture des acteurs, de se mettre à leur place afin de comprendre comment et pourquoi ils ont agi de telle sorte, en recréant la situation et les conditions au sein desquelles se sont déroulées leurs actions.

Rappelons que la recherche qualitative/interprétative est basée sur la compréhension d'une situation par une personne ou un groupe. Premièrement, la pertinence de ce type de recherche est orientée par deux facteurs principaux parmi lesquels l'accessibilité des résultats et des connaissances et le caractère essentiel de l'interactivité. Le premier facteur qui tient compte de l'accessibilité des résultats est formulé en des termes clairs et simples aux participants. Le second tient compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec l'environnement, d'où sa valeur intrinsèque. Ces deux facteurs permettent donc au chercheur de comprendre de l'intérieur la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique afin d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. C'est une des raisons pour laquelle cette étude s'oriente dans le domaine des représentations des étudiants quant aux pratiques pédagogiques

utilisées dans le programme des T.E.S. Le chercheur doit tenir compte des opinions et des points de vue des acteurs sélectionnés dans un programme particulier de niveau collégial.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, c'est lors de la réforme du programme des T.E.S. en 2000, où il a été question d'implanter un nouveau programme dont l'approche s'insérait dans une approche par compétence, que nous avons constaté qu'un volet de la formation n'avait pas trouvé sa place. Il est question ici des méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants en lien avec le décrochage scolaire.

C'est dans ce contexte que nous tenons à interroger les étudiants de ce programme afin de connaître leurs opinions sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, nous précéderons à une cueillette de données par des interviews de groupe d'étudiants provenant du programme des T.E.S. afin de tenter de comprendre dans un premier temps leurs représentations sur les interventions pédagogiques utilisées par les enseignants dans le programme présenté.

Afin de bien situer les paramètres de cette étude, nous avons défini précédemment le concept de représentations comme un processus par lequel une image, une situation, une idée est perçue par un individu selon sa propre réalité. Cette définition nous amène à proposer que cette recherche est qualitative/interprétative puisque plusieurs auteurs, dont Savoie-Zajc et Karsenti (2004), Boutin (1997) et Poupart et *al.* (1997) s'entendent sur le fait que la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de mieux comprendre, dans sa propre expérience, le sens des situations humaines et sociales vécues par des individus ou un groupe de personnes.

Parce que cette étude se situe dans un contexte de compréhension, nous avons besoin de connaître des opinions, des points de vue de certains individus. Nous nous intéressons aux représentations des étudiants de niveau collégial quant aux interventions pédagogiques utilisées dans leur formation. Avant de présenter les acteurs en cause, nous décrirons dans un premier temps l'institution sélectionnée, pour ensuite aborder le type d'échantillonnage et pour finalement présenter la population ciblée.

3.2 Description de l'institution sélectionnée

Située dans l'est de Montréal, l'institution scolaire sélectionnée est un établissement de niveau collégial dans lequel l'enseignement est offert en français. Les programmes de formation offerts s'adressent à des étudiants qui ont terminé leurs études secondaires. Ce collège à vocation publique offre des formations générales dans les sciences de la santé, les sciences humaines et les arts que l'on nomme les programmes préuniversitaires. Les diplômes obtenus débouchent sur des formations universitaires par la suite. Les autres programmes font partie des techniques. Les formations à ces techniques sont offertes sur trois ans et débouchent sur le marché du travail. Les techniques offertes aux étudiants sont entre autres les techniques de réadaptation, les techniques d'éducation à l'enfance, les techniques en design intérieur, en graphisme et bien entendu les techniques d'éducation spécialisée dont sont issus les acteurs de la présente étude.

Chaque année, cette institution collégiale accueille plus de 3000 étudiants de la région de Montréal et des banlieues avoisinantes. Une résidence d'étudiants est également mise à la disposition des élèves qui viennent de villes éloignées, où le transport quotidien serait impossible en regard de la distance à parcourir chaque jour. De plus, ce collège dispose d'enseignants qualifiés, chacun dans son domaine d'expertise. Une scolarité universitaire de 2^e et 3^e cycle dans certains programmes est indispensable et une expérience de travail est un atout essentiel pour travailler en tant que formateur dans cet établissement. Le nombre d'enseignants nécessaire aux formations offertes dans les programmes mentionnés ci-haut est environ de 500. Le collège permet également à tout enseignant de se perfectionner grâce à un programme appelé PERFORMA⁶. Depuis quelques années, le cégep a mis sur pied un programme de 2^e cycle universitaire conduisant à l'obtention d'une maîtrise. À ce jour, plusieurs cohortes sont en formation au sein de ce nouveau programme, mais aucune n'a obtenu de diplôme officiel.

⁶ Perfectionnement et formation des maîtres au collégial

3.3 Types d'échantillon sélectionnés

Avant même d'aborder l'échantillonnage, il est primordial de définir le terme « population » puisque notre étude porte sur les étudiants, ce qui représente une population en soi. Selon Gauthier (2003, p. 217), une population est un ensemble d'« unités élémentaires sur lesquelles porte l'analyse ». En d'autres mots, tout travail d'échantillonnage repose sur une définition précise de la population à étudier et par le fait même sur les éléments qui constituent cette population.

Afin de sélectionner les acteurs qui font partie d'une population, il existe des techniques qui facilitent la tâche du chercheur. Dans les recherches qualitatives, l'échantillonnage est non probabiliste. Dans Gauthier (2003), il est mentionné que les techniques non probabilistes offrent certains avantages pour le chercheur. Entre autres, elles ont l'avantage de ne pas heurter le bon sens du chercheur, elles sont faciles à comprendre et à appliquer. En plus, elles sont peu coûteuses et rapides. Par conséquent, elles ne peuvent mesurer avec précision l'erreur d'échantillonnage.

En résumé, il apparaît que dans toute recherche qualitative/interprétative, il est important de faire des choix en fonction du problème abordé. En ce qui concerne cette étude, le choix de l'échantillon est non probabiliste et intentionnel. Dans Savoie-Zajc et Karsenti (2004 : 130), « le chercheur identifie un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques ».

Selon Lecompte et Preissle (1993), le type d'échantillon sélectionné est non seulement intentionnel, mais également formé de groupes naturels, ce qui signifie que les groupes présentés existent déjà indépendamment de l'étude en cours. Dans le même sens, Huberman (2003 : 63) ajoute que l'échantillonnage « suppose que l'on décide non seulement des personnes que l'on va observer ou interviewer, mais aussi des milieux, des événements et des processus sociaux. Le cadre conceptuel et les questions de recherche déterminent les centres d'intérêt et les frontières à l'intérieur desquelles sont choisis les échantillons ».

3.4 Description de la population

La principale raison qui a guidé nos choix quant à la sélection des acteurs est tout d'abord la population ciblée, c'est-à-dire les étudiants eux-mêmes. Rappelons que notre recherche porte sur les interventions pédagogiques qui sont utilisées par les enseignants du programme T.E.S. Ainsi, selon Blanchet et Gotman (2007 : 47), une population c'est « sélectionner les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose. Souvent, la définition de population est incluse dans la définition même de l'objet. »

Ayant tous réussi leur secondaire 5 et plus particulièrement le programme de français obligatoire en vue de l'obtention de leur diplôme d'études secondaire, les étudiants ciblés maîtrisent suffisamment la langue française pour être en mesure de préciser leurs points de vue. De plus, puisque ces étudiants sont en cours de formation dans un programme qu'ils ont tous choisi, nous supposons que leurs représentations seront amenées de façon juste et précise, sans crainte de retombées négatives sur leur parcours scolaire. Enfin, selon la théorie de Piaget, les jeunes de cette tranche d'âge sont au dernier stade de développement cognitif. À ce stade, l'adolescent a acquis la capacité de manipuler des idées de façon abstraite, ce qui lui permet de raisonner sur des dimensions dites conceptuelles, comme faire part de ses perceptions, de ses opinions dans le cadre d'une discussion, voire d'une réflexion au niveau des idées.

L'étude procédera par la consultation de deux groupes d'étudiants. Le premier groupe est constitué d'étudiants inscrits dans le programme des T.E.S. et provenant de deux cohortes dont le programme de cours est le même. Il s'agit d'une cohorte « adulte » et d'une cohorte « jeune ». Le nombre total d'étudiants s'élève à environ 90 étudiants : une trentaine provient du secteur « adulte » et une soixantaine du secteur « jeune ». La majorité de ces apprenants ont entre 18 ans et 25 ans et sont majoritairement des filles. Il est à noter que dans la majorité des programmes en techniques humaines les femmes sont plus nombreuses que les hommes.

Les deux principales différences de ces deux cohortes sont leur âge et le fait qu'il s'agisse d'un retour aux études pour le secteur adulte alors que pour le secteur jeune, c'est

une continuité dans leurs études. La cohorte « adulte » a une expérience de travail dans le domaine d'études ou un autre domaine. Les raisons d'un retour aux études de jour et à temps plein sont multiples et variables d'un étudiant à l'autre. Quant aux jeunes, ils arrivent directement des écoles secondaires du Québec pour la plupart avec peu ou pas du tout d'expérience dans le domaine d'études des T.E.S.

D'autre part, les acteurs ciblés sont à leur deuxième année de formation dans le programme des T.E.S. Ils ont tous à leur actif 9 cours de formation en première année du programme, 4 cours à la session automne, ainsi qu'un stage de sensibilisation auprès de différentes clientèles en plus des cours obligatoires et complémentaires exigés par le cégep. Au moment de l'expérimentation de cette étude, ils sont en formation dans 3 cours du programme et dans un stage d'expérimentation auprès d'une clientèle ciblée depuis la session précédente, soit la session d'automne.

Pour éviter de créer un inconfort qui risquerait d'enfermer les élèves interviewés dans des perspectives théoriques prédéterminées, nous avons recours à *l'échantillon volontaire* pour identifier les participants. Si cette stratégie présente des possibilités d'être biaisée, elle offre en revanche l'avantage de s'assurer de la collaboration des répondants étant donné que les participants se seront portés volontaires, donc intéressés et motivés à participer à cette étude. Au total, vingt étudiants collaborent à cette étude (dix au secteur adultes et dix au secteur jeunes). Les vingt étudiants font partie de l'échantillonnage du groupe de discussion (*focus group*). Un groupe a été rencontré le 27 septembre 2010 (secteur adultes) et l'autre groupe (secteur jeunes), le 4 octobre 2010. Une durée de deux heures est prévue pour chacun des groupes.

En ce qui concerne le nombre de sujets, Savoie-Zajc (1996) remarque qu'il n'existe pas de nombre idéal de participants à interroger pour satisfaire les critères de scientificité reconnus en recherche qualitative. Dans les faits, ce nombre varie de 10 à 15 pour atteindre la saturation théorique. On considère qu'il y a saturation théorique quand de nouvelles données ne fournissent plus d'éléments nouveaux à la recherche. C'est le choix d'un nombre convenable de répondants qui permet d'augmenter ou de diminuer ce nombre afin d'atteindre le niveau de saturation souhaité.

3.5 La collecte des données

Afin d'effectuer la collecte de données, nous avons choisi d'utiliser une technique de recherche précise, soit l'entretien collectif centré, technique qui sera discutée ultérieurement. Rappelons qu'une collecte des données « consiste en l'utilisation de stratégies souples comme l'entrevue semi-dirigée plutôt que le questionnaire, l'observation ouverte et participante plutôt que l'observation faite à partir de grilles d'observations afin de préserver l'interaction avec les participants » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 : 181). Puisque nous avons démontré précédemment que cette étude fait partie des recherches qualitatives/interprétatives, nous avons à notre disposition trois modes de collecte de données, à savoir l'entrevue, l'observation et l'usage de matériel écrit.

Dans le cas présent, nous avons recours à une technique de modes d'investigation, soit l'entretien collectif centré (*focus group*) dont nous présenterons les principales caractéristiques et la pertinence de ces choix avant de préciser l'utilisation que nous en ferons.

3.6 Mode d'investigation

3.6.1 L'entretien

Dans une perspective de recherche qualitative, les deux techniques les plus utilisées sont l'entretien individuel et l'entretien de groupe. Comme souligne Hedges (1985 : 71)

les entretiens de recherche qualitatifs sont souvent divisés en deux catégories : une première qui concerne les individus rencontrés un à un qui est souvent désignée sous l'appellation d'entretien « en profondeur », « centré », « individuel »; une seconde qui vise plutôt les groupes et qui est connue sous les vocables « groupe de discussion ».

Même s'il n'existe pas en soi un modèle idéal d'entretien, il n'en demeure pas moins qu'un entretien doit se dérouler en tenant compte de plusieurs critères de base. Dans Boutin (1997 : 22), le terme « *entretien* se prête à de nombreuses définitions qui recouvrent en fait des pratiques différentes. » Dans le domaine de la recherche en sciences psychosociales et pédagogiques, nous adoptons la définition de Grawitz (1986 : 591) selon qui « l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. » Cette

définition rejoint celle de Cannel (1974 : 385) selon qui « l'entretien est une conversation initiée par l'interviewer dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche. » Pour leur part, Blanchet et Gotman (2007 : 20), définissent l'entretien de façon générale : « l'entretien, qui va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan ». Blanchet et Gotman (2007 : 17) ajoutent que

la caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole. « Un entretien, d'après Labov et Fanshel (1977) est un *speech event* (événement de parole) dans lequel une personne A obtient une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B ». Le terme biographie souligne le caractère vécu de l'information recueillie en direct sur un événement, au moment même de l'événement, et qui serait restituée sans avoir été préalablement assimilée et subjectivée.

3.6.2 L'entretien collectif centré

Fréquemment utilisé dans les sciences sociales depuis les années 1970-1980, l'entretien collectif centré provient du terme anglais *focus group* et est particulièrement utile dans une recherche qualitative qui vise à recueillir des perceptions, des points de vue. Cette méthode de collecte de données est issue des stratégies d'étude de marché qui sont elles-mêmes fondées sur des théories de psychologie sociale et de communication. En effet, le terme « focal » exprime bien l'intention de centrer la discussion (focaliser) sur un thème précis, en l'occurrence celui des règles. Dawson et Manderson (1995 :17) ont établi un certain nombre de caractéristiques principales de cette méthode permettant de « donner aux participants l'occasion d'être d'accord ou non les uns avec les autres, donner aussi un aperçu sur la manière dont un groupe perçoit une question, présente une série d'opinions et d'idées ainsi que les contradictions et les disparités qui existent dans une communauté donnée quant à ses croyances, ses expériences et ses coutumes. » Ainsi, le *focus group* est un entretien avec un groupe homogène tandis que le terme entretien collectif centré ne nécessite pas une homogénéité des répondants. Il est aussi question dans la littérature scientifique d'entrevue de groupe, de groupe centré, de groupe de discussion ou de réunion.

Pour Festervande-Trow (1984 : 204), l'entretien de groupe est « souvent employé avec succès dans certaines recherches à titre de complément au questionnaire ou à l'entretien individuel ». Pour notre part, nous croyons que l'expression *focus group* reprise par Boutin (2006) correspond davantage à notre technique de collecte de données dont le but de ces entretiens est de réunir un groupe concerné et de conduire la réunion de façon structurée en vue de connaître des opinions sur des faits, des situations. Selon cet auteur, c'est une technique d'entretien qui réunit un certain nombre de participants (de 5 ou 6 à une douzaine) et qui vise à faciliter une discussion s'articulant autour d'un thème donné. Elle est divisée en trois étapes :

- 1) La préparation (compréhension des « règles de jeu » par des participants et explications de façon claire des intentions de recherche ainsi que les intentions de recherche déposées auprès des sujets quelque temps à l'avance);
- 2) La mise en train (établir le lien avec le groupe afin de « tâter le pouls » du groupe);
- 3) Le déroulement (respecter le rythme du groupe et si possible affronter l'imprévisible).

Par conséquent, ce mode d'investigation exige des qualités indispensables chez l'animateur comme un esprit d'analyse, une perspicacité et une capacité à saisir la dynamique du groupe.

Très souvent, l'analyse des données doit prévoir un devis assez serré qui tient compte à la fois du contexte de l'entrevue et des modalités de son déroulement comme les attitudes de réceptivité, de collaboration et de résistance des répondants. Il demeure prioritaire de rappeler régulièrement l'objectif même de l'entretien de groupe afin que les participants ne perdent pas de vue les raisons de cet entretien.

Le recours à ces modes d'investigation, soit l'entretien semi-dirigé et l'entretien collectif centré, nous permet de faire ressortir les représentations de notre groupe d'acteurs quant aux modèles d'enseignement privilégiés dans le programme de formation des T.E.S. en lien avec les pratiques pédagogiques préconisées par les professeurs dans leur enseignement. Afin de tenir compte des différentes définitions énumérées précédemment et des

caractéristiques générales de ces entretiens et d'après les lectures effectuées, nous classons les entretiens en fonction des critères suivants :

- l'information recherchée (les questions sont ouvertes ou fermées) ;
- le degré de latitude accordée à l'interlocuteur (nous faisons référence aux entretiens directifs ou dirigés, semi-directifs ou semi-dirigés ou non dirigés ou libres) ;
- le niveau de planification ou de standardisation (les réponses libres ou guidées) ;
- le niveau de profondeur visé;
- le but poursuivi (entretien direct quand les questions posées ne veulent rien dire d'autre que ce qu'elles paraissent demander ou indirect quand les questions permettent au chercheur de recueillir des informations à l'insu de l'enquêté).

Afin de pouvoir procéder aux entretiens, nous avons développé une grille proposant les caractéristiques de nos deux modèles d'enseignement qui servira à nos entrevues.

3.7 Grille d'entrevue

Dans le cadre des entretiens que requiert notre étude, nous proposons des questions ouvertes afin que la personne interviewée puisse donner son point de vue sur les pratiques pédagogiques utilisées dans le programme des T.E.S. Une liste de questions est bâtie et présentée dans un prochain chapitre. Les questions ont pour objectif d'assurer une directive dans l'entrevue menée auprès de chaque étudiant en fonction des différents aspects qui nous intéressent dans cette étude, à savoir :

- la place de l'étudiant dans ses apprentissages;
- sa représentation des apprentissages reçus;
- sa représentation des moyens d'intervention pédagogiques utilisés en classe;
- sa représentation des responsabilités qui lui sont confiées quant à ses apprentissages;
- sa représentation du climat de la classe;
- sa représentation des disponibilités des enseignants au niveau pédagogique;
- sa représentation des valeurs transmises à travers le programme d'étude;

- sa représentation de la satisfaction de ses besoins par rapport aux approches pédagogiques;
- sa représentation quant aux valeurs pédagogiques transmises dans ce programme;
- sa possibilité de mieux se connaître à l'aide des apprentissages proposés;
- sa représentation de son développement personnel et professionnel dans cette formation;
- sa motivation à poursuivre ses études dans ce programme.

En résumé, cette grille d'entretien permet de connaître les représentations des étudiants du programme des T.E.S. sur les pratiques pédagogiques utilisées dans leur formation. Par la suite, nous tenterons de vérifier si les représentations véhiculées par les étudiants sur les pratiques pédagogiques sont représentatives des modèles d'enseignement préconisés par le programme et présentés au chapitre précédent. Finalement, nous tenterons de considérer l'incidence que les pratiques pédagogiques issues des représentations des étudiants peuvent avoir sur un certain nombre de facteurs de décrochage au collégial.

Suite à la condensation des données, il nous a été possible de catégoriser la transcription des entretiens et de les présenter sous forme de tableau. Tous les éléments de discours pertinents des deux *focus group* ont été retranscrits le plus fidèlement possible. Le résumé de ces entretiens est d'ailleurs disponible sur CD.

Finalement, l'ensemble des propos de chaque sujet dans les tableaux de chacune des catégories a fait l'objet d'une importante analyse dans le but de dégager le sens des opinions exprimées par les participants à cette étude. Ainsi, les tableaux présentés tentent d'explicitier le sens dégagé des propos de chaque sujet pour chacune des catégories dans la colonne intitulée « Sens dégagé ».

3.8 Considérations éthiques

L'ensemble de notre démarche de recherche a obtenu son approbation déontologique au mois de septembre 2010 (app. C). Dans notre démarche déontologique, nous avons tenu compte de quelques éléments permettant se saisir toute l'importance de la dimension éthique au cours de notre recherche.

Concernant le déroulement des entretiens, le chercheur s'est assuré de :

- demeurer attentif et respectueux de la réalité exprimée par les sujets;
- reconnaître et respecter les limites des sujets lors des entretiens (en fonction du temps, de la fatigue, de la teneur des thèmes abordés, etc.);
- informer les sujets de leurs droits au cours de la recherche et de faire signer une formule de consentement avant de procéder à la démarche (app. B).

Au sujet de la confidentialité des données recueillies, le chercheur s'est assuré de la confidentialité à plusieurs niveaux :

- au niveau des entretiens réalisés et enregistrés, notamment par la transcription des verbatims et le codage de ceux-ci afin de les rendre anonymes;
- au niveau de l'utilisation des données dont l'analyse est effectuée par le chercheur lui-même en collaboration avec son directeur;
- au niveau de la communication des résultats de recherche, notamment par le fait de laisser dans l'anonymat les données présentées et d'éviter de citer tout élément contextuel pouvant identifier les participants;
- au niveau de la conservation et de la destruction des enregistrements audio et des verbatims, notamment par le fait de les garder un certain temps (temps nécessaire à l'approbation de ce mémoire) et d'en éliminer par la suite toute trace pouvant conduire à l'identification des sujets.

Finalement, nous attestons d'utiliser les données recueillies aux seules fins de la présente recherche.

Ces trois premiers chapitres constituent en soi le corpus théorique de notre étude. Dans les prochains chapitres, il sera question de l'expérimentation, de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats ainsi que des conclusions à tirer de cette étude.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats qui sera présentée dans ce chapitre traitera des données recueillies au cours des deux *focus groups* effectués auprès d'étudiants dans un programme de techniques d'éducation spécialisée. Rappelons que ces étudiants ont terminé quatre sessions sur six dans la formation et appartiennent à deux secteurs distincts; soit le secteur adultes et le secteur jeunes. De plus, le premier objectif visé par cette étude est de connaître les représentations de ces étudiants sur les pratiques pédagogiques utilisées au programme ainsi que celles qu'ils souhaiteraient trouver dans la formation et qui seraient en accord avec leurs attentes et la nature de la formation. Le second objectif est de connaître dans quelle mesure les modèles d'enseignement sous-jacents à l'élaboration du programme des techniques d'éducation spécialisée sont représentés par les pratiques pédagogiques dans la formation.

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté notre étude de recherche de type qualitatif/interprétatif basée sur les représentations d'une situation par une personne ou un groupe de personnes. Dans un premier temps, nous tenterons de dégager le sens de ces entretiens menés lors de ces rencontres en lien avec la problématique présentée. Par la suite, l'analyse des résultats nous mènera à une saturation des données basée sur les points de vue des sujets en regard des pratiques pédagogiques effectuées par les enseignants dans la formation. Ces entretiens collectifs permettront également de dégager les pratiques pédagogiques à privilégier et celles à éviter dans la formation afin de répondre à notre objet de recherche.

Afin de connaître les représentations des étudiants sur les interventions pédagogiques au programme et celles qu'ils souhaiteraient trouver dans la formation, nous présenterons donc divers points de vue provenant des réponses de questions élaborées par l'auteure de cette recherche. Ces réponses seront également analysées en lien avec les modèles d'enseignement préconisés dans le programme des techniques d'éducation spécialisée.

Les questions relatives aux pratiques pédagogiques sont subdivisées en deux sous-catégories dont les pratiques pédagogiques à privilégier et celles à éviter. Afin de mieux les circonscrire, nous les aborderons sous les volets suivant : la motivation à suivre ce programme, les attentes des étudiants dans cette formation, les contenus de cours, la charge de travail, la relation étudiant/enseignant et les motifs d'abandon.

En raison de la densité de l'analyse des verbatims, nous procéderons dans ce chapitre à l'explication du sens dégagé des propos extraits des entretiens sélectionnés au cours de l'analyse. Pour chacune des sections présentées, nous invitons le lecteur à se référer au CD en annexe dans le but d'obtenir des informations additionnelles pouvant mettre davantage en contexte les opinions des sujets sélectionnés pour cette étude.

4.1 Points de vue exprimés concernant la motivation, selon Glasser, à suivre la formation

4.1.1 Secteur jeunes

Pour la plupart des étudiants qui ont répondu à cette question deux axes se dégagent autour du concept de la motivation. L'un faisant référence à la relation d'aide et l'autre sur les avantages d'ordre personnel, dont les possibilités de carrière.

Premièrement, l'élément le plus important et le plus souvent mentionné chez les étudiants interviewés est d'apprendre à venir en aide aux autres. Ce sentiment altruiste est partagé par trois participants sur sept (sujets 01, 02 et 05). Ils ont un sentiment d'accomplissement personnel tout en répondant à des besoins particuliers chez les clients. Plusieurs d'entre eux se sentent valorisés, aidants et utiles face à des gens plus démunis. Ils ont l'impression d'avoir un certain pouvoir dans les capacités de changement des gens et ils se sentent valorisés face aux autres et à eux-mêmes. Ce sentiment de compétence se traduit

par une persévérance à aller jusqu'au bout de la formation. Un sujet se qualifie de passionné pour son futur métier.

Pour d'autres, trois sujets sur sept (sujets 04, 06 et 07), la motivation à suivre cette formation représente plutôt des perspectives d'emplois futurs. Les répondants affirment que cette formation ouvre des portes à l'université ou encore sur des possibilités de travailler avec diverses clientèles. Certains valorisent les apprentissages proposés dans cette formation. Ils comprennent l'importance d'acquérir des connaissances dans un processus d'apprentissage.

Pour un seul étudiant (sujet 03), c'est le côté pratique de la formation qui le motive à poursuivre. Il valorise la pertinence des stages dans la formation afin d'équilibrer la théorie et la pratique. Cette façon de former les futurs éducateurs spécialisés permet de maintenir une stabilité auprès de la clientèle et c'est important pour lui.

4.1.2 Secteur adultes

Cette même question posée au secteur des adultes amène des résultats similaires à ceux du secteur jeunes sur les deux axes mentionnés précédemment, c'est-à-dire la relation aidante et les possibilités d'emplois. Par contre, deux autres aspects non abordés dans le secteur jeunes sont présents dans celui-ci dont les cours dispensés dans la formation et le contact avec les enseignants.

Premièrement, trois sujets sur six (sujets 01, 04 et 05) s'expriment sur les possibilités d'employabilité après trois de formation technique au détriment des formations universitaires qui n'offrent pas de possibilités d'emplois aussi rapidement. Il est important de mentionner que pour cette cohorte, améliorer ses conditions de travail actuelles ou futures semble être une priorité puisque la plupart ont des responsabilités parentales. De plus, l'acquisition de compétences après seulement trois ans de formation est un facteur important quant à la motivation à demeurer dans la formation.

Deuxièmement, deux sujets sur six (sujets 05 et 06) expliquent leur motivation à poursuivre la formation en raison de l'équilibre proposé entre la théorie et la pratique, ce qui valorise les stages offerts dans le programme actuel. D'autres facteurs que les étudiants

mentionnent comme étant à la base de leur motivation à poursuivre la formation sont le fonctionnement des stages où les milieux de stage sont proposés par le programme, la pertinence des cours dispensés dans la formation ainsi que la formule qui comprend deux secteurs où la diversité des expériences des étudiants est enrichissante pour tous.

Toutefois, seulement un sujet sur six (sujet 02) relie son intérêt à poursuivre sa formation à la volonté de vouloir aider les personnes en difficulté d'adaptation, contrairement au secteur jeunes où cet aspect ressortait chez plusieurs sujets.

4.2 Points de vue exprimés sur les attentes des étudiants dans la formation en lien avec les modèles d'enseignement

4.2.1 Secteur jeunes

Pour la majorité des sujets interrogés (sujets 08, 02, 04, 05 et 01), la formation correspond à leurs besoins de formation et à leurs attentes. Ils expriment leur satisfaction sur certaines orientations précises du programme. La première orientation fait référence aux compétences personnelles acquises tout au long de la formation, la seconde est en lien avec le programme offert et la dernière, dans une moindre proportion, touche davantage les enseignants eux-mêmes.

En ce qui concerne la première orientation, tous les sujets qui ont participé aux entretiens (sujets 08, 09, 02, 04, 05 et 01) affirment que la formation dispensée dans le programme des techniques spécialisées favorise le développement de compétences personnelles à différents niveaux.

Premièrement, quatre sujets sur six (sujets 09, 02, 05 et 01) expriment leur point de vue quant à la possibilité d'apprendre à se connaître dans cette formation. Cette compétence est essentielle pour ces sujets afin de pouvoir aider les autres. Il se dégage principalement de cette orientation l'importance de connaître ses limites personnelles pour mieux venir en aide aux autres. Au-delà de la connaissance des clientèles, le développement personnel et l'accomplissement de soi sont des valeurs importantes pour les sujets interrogés. Ils voient l'importance de développer l'affirmation de soi dont le but est de développer la capacité de

faire des choix personnels. De plus, l'atteinte de ces compétences permet de favoriser un sentiment d'autonomie personnelle et professionnelle.

Deuxièmement, cinq sujets sur six (sujets 08, 02, 04, 05 et 01) s'entendent pour dire qu'un autre aspect est très important dans la formation et c'est celle qui traite principalement de la formation dispensée aux étudiants. Pour l'ensemble de ces sujets, l'équilibre entre la théorie et la pratique est un élément présent dans le programme. Ils sont satisfaits de la présence des stages et même pour certains cela dépasse les attentes souhaitées, par rapport à ce qui est offert dans la formation, favorisant ainsi le contact avec différentes clientèles. Le programme permettrait également d'atteindre des compétences professionnelles lors de la recherche d'emploi suite à la formation. Dans l'ensemble, les sujets qui ont répondu à cette question se disent satisfaits de la formation reçue jusqu'à maintenant.

Par ailleurs, un seul sujet (sujet 08) exprime son opinion sur ses attentes concernant les enseignants. Pour lui, le contact créé avec les enseignants, la proximité qui se développe entre autres, lui permet de développer un sentiment d'appartenance dans la formation. Il identifie le lien existant et privilégié entre enseignants et étudiants comme faisait partie de ses attentes dans ce programme.

4.2.2 Secteur adultes

En ce qui concerne le secteur adultes, les points de vue recueillis sont similaires au secteur des jeunes sauf pour une catégorie. Il n'y a eu aucune opinion exprimée quant aux attentes des sujets en rapport avec les enseignants. Cette question sera d'ailleurs soulevée plus loin dans cette analyse.

Parmi les sujets interrogés, plus de la moitié, sept sujets sur neuf (sujets 07, 02, 05 06, 09, 01 et 10) ont affirmé concrètement que la formation correspondait à leurs attentes. Il n'en demeure pas moins que deux principaux aspects ressortent de ces entretiens. Le premier aspect abordé par tous les participants est celui relié aux contenus de cours et leurs attentes et le second en moindre proportion celui se référant à une dimension plus personnelle du développement de la personne.

La totalité des sujets (dix sur dix) trouve dans les contenus de cours un ou plusieurs aspects qui correspondent à leurs attentes. Pour plusieurs d'entre eux, les apprentissages reçus permettent un transfert des connaissances dans la pratique professionnelle. Selon eux, la formation théorique est bien construite et favorise le réinvestissement dans les stages. La découverte de plusieurs clientèles présentées dans les contenus de cours permet à l'étudiant de se situer rapidement face à son choix professionnel. Ces futurs intervenants affirment donc être suffisamment outillés pour intervenir en stage. D'autres expriment leur point de vue en spécifiant que malgré les cours de base (psychologie, sociologie) qui sont complémentaires à la technique, il n'en demeure pas moins qu'ils ne sont pas spécifiques à la formation puisqu'ils abordent différents thèmes de manière générale.

Par contre, ces mêmes sujets ressentent le besoin d'approfondir davantage certains contenus de cours reliés à la formation. Même s'ils avouent que le programme est chargé, ils recommandent de favoriser des cours spécialisés permettant ainsi d'élargir leurs connaissances générales acquises dans la formation. De plus, un sujet (sujet 08), constate qu'un programme de formation est en constante évolution et que des ajustements selon les nouveaux besoins de la clientèle sont à prévoir.

Quant à la seconde orientation relative au développement personnel, trois sujets seulement (sujets 02, 05 et 06) confirment être devenus de « meilleures personnes », c'est-à-dire avoir vécu des changements dans leur personnalité grâce à la formation. Selon eux, les connaissances acquises au fil des sessions et le bagage reçu dans cette formation permettent de favoriser le développement de l'estime de soi. Pour ces sujets, l'importance de travailler sur soi, de reconnaître ses limites et de se donner des défis fait partie d'une volonté de dépassement de soi.

Parmi ces trois sujets, un exprime le désir d'avoir accès à de l'autoformation dans le but de parfaire ses connaissances, surtout dans les cours de base où les thèmes théoriques ne sont abordés que superficiellement. Pour un autre sujet, la difficulté dans cette formation est de s'adapter au nombre de femmes qui sont actuellement inscrites dans ce programme au détriment des hommes. Toutefois, il verbalise que cette réalité ne se reflète pas sur le marché du travail.

4.3 Points de vue exprimés par les sujets sur les améliorations souhaitées à apporter dans la formation actuelle

4.3.1 Secteur jeunes

Les perceptions exprimées concernant les attentes des sujets et du programme s'orientent sur trois axes bien définis. Le premier s'adresse à la confection des horaires offerts dans la formation. Les propos recueillis affirment qu'un équilibre entre les cours dispensés dans le programme pourrait mieux répondre aux attentes des étudiants. Le second axe fait référence aux apprentissages offerts dans le programme et le dernier aborde des thèmes reliés davantage à l'étudiant au sein de la formation.

À propos du premier axe, quatre sujets sur neuf (sujets 02, 03, 05 et 07) s'entendent pour dire qu'il y aurait place à l'amélioration quant à l'équilibre des travaux et des examens planifiés dans le programme. Ils soutiennent que les travaux et les examens arrivent tous en même temps, ce qui occasionne beaucoup de stress. Ensuite, ces périodes sont suivies de temps mort. Ces étudiants suggèrent de mieux répartir la charge de travail demandé tant dans la formation donnée que dans les cours de la formation générale.

Pour deux sujets en particulier (sujets 02 et 07), la planification des horaires devrait permettre d'offrir une formation sur plusieurs années sans que l'étudiant soit pénalisé dans son choix de cours de la formation générale. La grille horaire offerte entre régulièrement en conflit avec les journées de stage. Ces étudiants déplorent cette situation, car cela les oblige à suivre des cours d'été pour certains cours de base comme le français. Pour un seul sujet (05), c'est la première année qui devrait être mieux adaptée. La grille de cours offerte est chargée avec neuf cours en une seule session, incluant la formation générale.

La deuxième tendance trouvée dans les propos des sujets interviewés aborde le volet des types d'apprentissages offerts dans le programme des techniques d'éducation spécialisée. Pour presque la totalité des répondants (huit sujets sur neuf), il est clairement identifié que des modifications au programme actuel sont à considérer. Trois d'entre eux sont en faveur de mettre au programme des formations sur les interventions d'arrêt d'agir sur les personnes en difficulté d'adaptation ou du moins avoir accès à ces formations à un moment ou à un autre

dans le programme. Ces étudiants se voient mal outillés lorsqu'ils arrivent en stage et qu'ils ont à faire face à ce type d'intervention.

D'autre part, cinq d'entre eux soulignent un manque de profondeur au niveau de certains apprentissages. Ils s'entendent pour dire que les apprentissages restent superficiels, c'est-à-dire qu'ils manifestent le désir d'en apprendre davantage sur les différentes stratégies d'intervention afin de pouvoir rejoindre la diversité des clientèles abordées dans la formation. Selon eux, les apprentissages d'ordre théorique ne sont pas suffisamment développés, ce qui engendre une certaine insécurité lors des stages avec certaines clientèles. Un seul sujet aimerait avoir la possibilité de mettre à son horaire plus de cours rattachés au programme pour lui permettre de mieux apprendre au niveau d'intervention.

Finalement, un autre sujet constate que plusieurs cours abordent les mêmes thèmes et demande qu'une attention particulière soit portée sur la redondance dans certaines activités d'apprentissage offertes aux étudiants dans le programme. Par ailleurs, il suggère comme d'autres qu'il y ait davantage de cours traitant de l'intervention dans la formation.

Dans le dernier axe de cette section, trois sujets sur neuf (sujets 04, 03, et 05) expriment leurs opinions quant à l'impact de la formation sur leur vie professionnelle et personnelle. Deux des trois participants aimeraient que la formation tienne davantage compte dans la grille de cours horaire des activités offertes aux étudiants, comme les assemblées générales. Il est difficile, voire impossible de participer aux activités sportives, aux réunions étudiantes puisque la plupart du temps ils sont en stage lors de ces moments. Un de ces sujets aurait aimé être mieux informé au sujet des choix académiques qu'il a faits au cours de sa formation : dans son cas, ne pas tenir compte des journées de stage en deuxième année et en troisième année a eu un impact important sur sa grille horaire de cours, modifiant ainsi son parcours scolaire, surtout au niveau de la formation générale. Un autre sujet, manifeste le besoin d'être sensibilisé aux clientèles dès la première année, par quelques journées de stage dans différents milieux afin de valider son choix professionnel le plus tôt possible.

4.3.2 Secteur adultes

Dans la cohorte du secteur des adultes, nous retrouvons les trois mêmes paramètres qu'au secteur des jeunes soit des points de vue à propos des horaires de cours dans la formation, des opinions exprimées concernant les apprentissages offerts dans le programme et de façon plus particulière des opinions personnelles d'étudiants de ce groupe où leur réalité est parfois très différente du groupe au secteur des jeunes puisque la plupart sont parents et souvent principaux pourvoyeurs.

Pour le premier paramètre traitant des horaires, cinq des six répondants ont des commentaires à apporter dans le but de mieux répondre à leurs attentes dans la formation. La notion d'équilibre revient encore une fois de façon majoritaire. La plupart des sujets interrogés affirment qu'il faudrait mieux équilibrer la répartition des travaux à l'intérieur d'une même session. Il semblerait pour ces participants que favoriser une meilleure concertation entre les enseignants quant aux remises des travaux, faciliterait l'organisation de leurs études.

Toutefois, un seul sujet s'est prononcé quant à la redondance dans les travaux exigés par les enseignants d'une même session et il considère qu'une telle situation amène l'apprenant à vivre des débordements dans la quantité de travaux à remettre. De plus, un autre participant est en faveur de soumettre des travaux plus importants plutôt qu'une série de petits travaux, ce qui permettrait de canaliser les énergies et le niveau d'investissement. Finalement, un seul des sujets suggère de faire davantage d'évaluations formatives avant l'évaluation finale pour diminuer le stress généré lors des évaluations sommatives

Pour d'autres, l'équilibre se veut dans la répartition de la tâche entre les diverses sessions de la formation. Certaines sessions, dont la quatrième, semblent être plus chargées que les autres et difficiles à gérer pour les étudiants. D'autres opinions portent sur l'équilibre entre les stages et les cours. Plusieurs sujets interviewés ont de la difficulté avec le rythme stage-cours dans la même semaine. Cette alternance ne permet pas à l'élève d'investir en profondeur les stages ou les cours d'où la difficulté à suivre les événements qui se sont déroulés dans les milieux de stage pendant que l'étudiant était en cours. Il est donc proposé de mettre au programme une formule de cours intensifs et de stages-blocs.

De plus, une autre limite rencontrée par les étudiants interrogés est au niveau des liens significatifs à créer avec la clientèle dans les milieux d'intervention. À raison de deux jours par semaine de stage, le processus est long, laborieux et coûteux en termes d'énergie à investir chaque semaine.

Pour le second paramètre traitant des apprentissages, les étudiants de cette cohorte ont manifesté (cinq sujets sur six) des opinions relatives aux apprentissages effectués dans cette formation. La majorité d'entre eux affirment que les stages doivent avoir une place importante dans le programme. Afin de les aider dans leur choix de carrière, certains participants proposent d'être en contact avec des clientèles dès la première année de formation. Ils soutiennent que favoriser des stages d'observation dans différents milieux le plus tôt possible permettrait à l'étudiant de se familiariser rapidement avec le métier d'éducateur spécialisé. En résumé, favoriser rapidement le contact avec la pratique serait un atout dans la formation afin de permettre à l'étudiant de confirmer son choix de carrière dès le début de la formation.

Pour d'autres, avoir la possibilité d'expérimenter différents milieux de stage à l'intérieur d'une même session favoriserait une intégration progressive de l'étudiant dans la technique et lui permettrait, le moment voulu, de faire un choix de milieu de stage de façon éclairée et en toute connaissance. Il est également mentionné que des visites organisées dans des milieux potentiels pour les stages dès la première session répondraient également aux attentes des étudiants interrogés.

De plus, deux sujets sur six (09 et 07) confirment que les apprentissages offerts ne permettent pas d'approfondir certaines techniques d'animation nécessaires dans le métier d'éducateur spécialisé. Il est recommandé de proposer plus de pratique dans certains cours permettant à l'étudiant de se sentir mieux outillé dans sa pratique professionnelle.

Finalement, un seul participant apprécie la formule de stage telle que proposée, c'est-à-dire la possibilité de faire des stages seulement en deuxième année. Cet aménagement d'horaire est suffisant pour valider son choix de carrière. Un autre étudiant se dit également satisfait quant à l'équilibre de la troisième année et affirme que l'alternance stage-cours est facile à gérer puisqu'il y a moins de cours et plus de formation pratique. Un autre sujet (03)

se dit désavantagé par rapport aux autres étudiants en ce qui concerne son milieu de stage actuel. Il est convaincu que celui-ci ne lui permet pas de faire tous les apprentissages en lien avec le stage.

En ce qui concerne le dernier paramètre, nous aborderons les opinions personnelles des participants. Trois sujets (09, 02 et 08) associent des changements souhaités en fonction de leur vie personnelle. Un des répondants soutient qu'il y a peu d'aménagement possible lorsqu'il faut concilier études, travail et famille, ce qui engendre des moments de stress et de surmenage dans une session. Un autre aborde le phénomène de l'épuisement devant les exigences académiques de certains cours et un dernier exprime sa déception lorsqu'on est confronté à faire un stage dans un milieu qui ne correspond pas à ses attentes et intérêts. La démotivation s'installe et provoque parfois l'abandon de la formation.

4.4 Points de vue exprimés par les sujets sur les contenus de cours en lien avec le choix des modèles d'enseignement du programme

4.4.1 Secteur jeunes

Pour les huit répondants à cette question, les points de vue recueillis se regroupent sur trois axes bien définis. Le premier regroupe des opinions sur la formation pratique, c'est-à-dire les milieux de stage. Dans le second axe, il est question des opinions sur les cours proprement dits et le dernier fait référence davantage au développement personnel de l'étudiant dans la formation.

Tout d'abord, sur les huit sujets interviewés, trois d'entre eux ont des opinions claires lorsqu'il est question des milieux de stage. Ils s'entendent sur l'importance de renouveler les milieux de stage. Un recrutement intensif favoriserait une diversité et permettrait aux étudiants de se retrouver dans des endroits qui correspondent mieux aux choix qu'ils ont faits. Un autre élément soulevé par ces mêmes participants est de s'assurer que les milieux de stage sélectionnés dans la formation correspondent aux critères de stage élaborés dans le programme. Pour plusieurs d'entre eux, le manque d'encadrement, un début de stage plus tard que les autres ne favorisent pas nécessairement la possibilité d'atteindre les objectifs. Finalement, un autre étudiant interrogé se questionne sur la formation des intervenants dans les milieux de stage. Sa préoccupation est de s'assurer si l'accompagnateur de l'étudiant a

une formation professionnelle qui correspond aux objectifs de la formation. Si ce n'est pas le cas, il est dit que le défi à relever est grand puisqu'il n'y a pas de modèle d'éducateur spécialisé dans le milieu, ce qui augmente les difficultés pour un étudiant en formation.

Deuxièmement, la totalité des sujets interrogés a eu une opinion à émettre sur les contenus de cours. Deux répondants soulignent l'importance de favoriser les liens à privilégier avec les autres cours de la formation, ceci facilitant la compréhension des thèmes abordés ainsi que le transfert des connaissances. Pour trois autres étudiants, il y aurait une insatisfaction dans les répétitions qui se retrouvent à l'intérieur d'un même cours et il est proposé d'apporter de nouveaux éléments afin d'alléger ces répétitions. Pour un seul sujet (sujet 08), la redondance a sa place. Le fait de répéter plus d'une fois certaines notions permet à l'étudiant de mieux maîtriser les connaissances et de faire des liens avec les apprentissages reçus dans la formation.

Pour deux autres sujets (sujet 01, et 09), les apprentissages demeurent superficiels. Les contenus de cours ne permettent pas de préciser suffisamment les caractéristiques appartenant aux différentes clientèles. Il faudrait, selon eux, enrichir les cours traitant des différentes problématiques rencontrées chez un client. D'autres opinions recueillies par différents sujets concernent une insatisfaction quant aux apprentissages liés aux interventions et enseignés dans des cours spécifiques de la formation. Il serait également souhaitable de favoriser des contenus de cours de la formation générale en lien avec le programme dans le but que l'élève puisse au cours de sa formation faire des liens entre la théorie et la pratique tout en lui permettant de visualiser sa compréhension des enseignements.

Toutefois, il est conseillé de présenter les apprentissages offerts dans les cours plutôt de façon graduée, afin de permettre à l'étudiant de mieux comprendre les concepts qui lui sont présentés et de maintenir l'ordre de présentation de la grille de cours puisqu'elle correspond aux attentes des étudiants.

Par ailleurs, il est à noter que les cours suivis jusqu'à présent dans le programme sont satisfaisants.

Pour le troisième axe, trois participants (01, 09 et 08) ont le sentiment que les cours offerts dans la formation ont un impact sur leur développement personnel. Deux d'entre eux éprouvent un certain degré d'insécurité lorsqu'ils s'envisagent sur le marché du travail. Pour un, c'est le manque de connaissances sur les clientèles; il remet en question sa capacité d'intervenir. Pour le deuxième, c'est l'évolution des connaissances et l'influence de sa recherche à savoir si comme futur intervenant il est à la hauteur des attentes du milieu de travail. Ce dernier questionnement amène un participant à émettre un point de vue sur la confiance en soi qui est à développer, à se baser sur ses capacités en tant que futur intervenant, à faire preuve de créativité, d'autonomie, d'être autodidacte à travers les différents apprentissages proposés dans la formation.

4.4.2 Secteur adultes

Pour les futurs éducateurs spécialisés de cette cohorte, les opinions réfèrent à deux axes au lieu de trois. Les principaux commentaires recueillis portent sur le volet académique en lien avec les apprentissages offerts dans la formation et sur le volet de la pratique professionnelle, c'est-à-dire les stages. Il y a également d'autres points de vue provenant d'une minorité significative qui perçoit les apprentissages et les stages comme un tout et les propos se veulent indissociables.

Premièrement, pour la majorité des sujets interviewés (sujets 06, 07, 05, 04, et 09), les perceptions relatives aux contenus de cours sont diversifiées. Pour deux d'entre eux, il serait important de mieux équilibrer le rapport théorie/pratique dans certains cours. Les composantes théoriques des cours sont parfois longues comparativement aux parties pratiques abordées dans les cours de la formation.

Pour d'autres (quatre sujets), les commentaires exprimés concernent les cours optionnels. Il est intéressant, selon eux d'avoir la possibilité de choisir des cours à option qui ne sont pas en lien avec la formation. Cette opportunité favorise l'ouverture vers d'autres contenus de cours, ce qui permet à l'étudiant de diversifier ses intérêts et d'élargir ses connaissances sur un plan plus général. Également, deux autres sujets interrogés manifestent le désir d'approfondir leurs connaissances par les cours complémentaires. Ils aimeraient pouvoir choisir des cours optionnels (comme un cours de psychologie non rattaché au

programme de formation), afin de répondre à leurs intérêts personnels. Dans le même sens, un sujet souhaite avoir la possibilité d'approfondir certaines problématiques rencontrées chez le client et voudrait pouvoir le faire par le biais des cours à options en plus de ceux obligatoires dans la formation.

Finalement, un étudiant souligne que les liens à faire entre les cours de la formation générale et les cours de la formation spécifique ne sont pas clairs. Il serait avantageux de faire des liens entre les contenus de ces cours et les cours offerts, pour eux, dans la technique.

Parmi les sept sujets interrogés, deux proposent des pistes de solution afin d'améliorer certains contenus de cours. Ils suggèrent que les enseignants utilisent des exemples plus diversifiés dans leur pratique pédagogique, car cela leur permettrait de se sentir plus concernés et interpellés puisque les milieux de stage dans lesquels ils évoluent sont très différents les uns des autres. Une autre suggestion concerne les personnes ressources invitées dans les cours. Cette pratique est également appréciée par les étudiants puisqu'elle favorise le contact direct avec le praticien.

Par contre, pour trois autres sujets de cette cohorte, il y aurait des améliorations à apporter dans les cours. Les moments de pause en sont un exemple. Lorsque les contenus de cours sont théoriques et arides, les arrêts devraient être plus fréquents afin de maintenir l'attention des étudiants sur une plus courte période. Il est également mentionné par ces mêmes sujets que la pertinence de certaines notions abordées dans plusieurs cours ne s'applique pas dans la réalité du travail d'un éducateur spécialisé. Par exemple, le temps qui est alloué pour exécuter une tâche en classe ne correspond pas à ce qui se fait dans la réalité des stages : les enseignants devraient en tenir compte dans leur pratique pédagogique.

De plus, pour ces mêmes sujets, il se dégage de leur discours une mise en garde concernant la redondance dans certaines notions abordées dans plusieurs cours de la formation. Il serait important de réviser quelques contenus de cours afin d'éviter cette situation d'où le sentiment du « déjà vu ». Une autre opinion recueillie fait référence à l'attention que les professeurs devraient apporter au rythme des enseignements des apprentissages dans les cours. Pour ce sujet, certaines notions pourraient être vues plus

rapidement afin de pouvoir aller plus en profondeur dans d'autres thèmes rattachés à la formation.

Un seul sujet parmi les sept interviewés aborde la notion d'intervention, c'est-à-dire connaître le « mode d'emploi » des clientèles. Il mentionne qu'il serait important de s'attarder un peu plus sur les traitements à apporter à un client, les façons de faire, etc. Se sentir outillé en arrivant en stage procure une sécurité personnelle et professionnelle et permet de mieux intervenir auprès de la clientèle.

Le second volet traitant de la pratique professionnelle met en lumière les liens entre les apprentissages faits en classe et la pratique, dont les stages offerts dans la formation. Il est clairement identifié par l'ensemble des répondants que les apprentissages sont en lien avec la pratique, c'est-à-dire les milieux de stage. Ceci est corroboré par l'ensemble des discours préconisant de maintenir les notions théoriques vues dans les cours, car elles sont applicables dans la pratique.

De même, il est reconnu par les participants que les compétences visées dans le programme sont à maintenir puisqu'elles sont issues du nouveau programme. Il est proposé de continuer à établir des liens entre les cours proposés dans la formation pour augmenter, entre autres, l'intérêt de l'étudiant.

4.5 Points de vue exprimés par les sujets sur la charge de travail (devoirs) à effectuer en lien avec le choix des modèles d'enseignement du programme

4.5.1 Secteur adultes

Parmi les futurs éducateurs spécialisés, la majorité des répondants (5 sujets sur 6) ont émis des opinions sur la charge de travail à effectuer dans une session très précise. Ils affirment que la quatrième session dans la formation devrait être mieux équilibrée afin de tenir compte des différentes réalités de cette cohorte (travail, famille, etc.). Cette session est lourde et difficile à gérer. Toutefois, il est spécifié que les enseignants responsables des cours de cette session sont à l'écoute et compréhensifs quant aux situations vécues par les étudiants.

Un des sujets interrogés propose une piste de solution pour mieux équilibrer les sessions, mais surtout la quatrième session. Il pense qu'une des solutions réside dans l'organisation. Il fait mention qu'une meilleure organisation ou planification entre les cours et les stages permettrait à l'étudiant de vivre moins de stress au cours de cette session. Toutefois, même si la charge de travail est importante à cette session, le sujet affirme que son intérêt pour la formation est toujours présent et n'a pas pour autant diminué. Selon un autre participant, même si les autres sessions de la formation sont chargées, celles de la première année de formation sont plus faciles à gérer.

D'autres opinions (3 sujets sur 5) font référence aux travaux d'équipe à exécuter dans la formation. Deux d'entre eux s'entendent pour dire qu'on peut faire mieux dans ce volet. Il serait avantageux de mieux adapter les travaux d'équipe à élaborer à l'extérieur des heures de cours. Il faut tenir compte que les disponibilités des étudiants sont restreintes en raison d'un horaire chargé, lequel leur permet rarement d'être disponible tous en même temps.

Il est également suggéré par ces sujets que les travaux d'équipe demandent moins de temps de rencontre entre les étudiants afin de respecter leur disponibilité. Ces futurs intervenants proposent que dans les cours ils puissent avoir un moment de rencontre commun afin d'exécuter les travaux d'équipe. Toutefois, un sujet souligne la pertinence des travaux d'équipe dans la formation puisque cette réalité se retrouve dans les milieux de stage et par conséquent dans le monde du travail et il ne faut surtout pas les éliminer, mais les adapter à la réalité de la disponibilité des étudiants.

Pour plus de la moitié des participants (sujets 03, 04, et 06), la formation demeure dans une vision positive malgré les inconforts et les préoccupations de la quatrième session. Un sujet interrogé se dit conscient des exigences de la formation et de toute formation quelle qu'elle soit à un moment ou à un autre.

Cependant, ils s'entendent tous sur le manque d'informations lorsque les stages se greffent à la grille horaire. Ils auraient aimé être informés par l'aide pédagogique, par exemple, que le rythme des apprentissages est différent lorsque les stages arrivent en troisième session afin de mieux s'organiser dans la planification de leurs études.

4.5.2 Secteur jeunes

La présente cohorte exprime des opinions similaires à la cohorte précédente quant à la charge de travail à effectuer sauf en ce qui concerne les travaux d'équipe. Pour ces étudiants, l'organisation entourant les travaux d'équipe ne fait pas partie de leur propos. Leurs commentaires se veulent d'ordre plus général que ceux de la cohorte précédemment interrogée.

La moitié des répondants (sujets 04, 02, 08, 06 et 01) affirme que les travaux demandés dans les cours ont un lien avec la formation reçue. Plusieurs d'entre eux sont conscients que les dates de remise de travaux coïncident souvent. Ceci est une réalité qui est présente dans les études collégiales et davantage dans les programmes techniques et il faut apprendre à composer avec cet aspect.

Parmi ces dix sujets, un d'entre eux fait mention que la charge de travail à effectuer dans les travaux en lien avec la formation reflète la réalité professionnelle. Pour ce sujet, cette charge de travail sera la même que sur le marché du travail, mais au quotidien. C'est dans la pratique que des habilités à planifier et animer des activités se développeront et une aisance s'installera dans les tâches à effectuer, mais tout d'abord, il faut y mettre du temps et de l'énergie si on veut apprendre à connaître notre futur métier.

Pour un autre participant, la charge de travail fait davantage référence aux exigences des cibles de stages. Il reconnaît avoir beaucoup appris lors d'un travail en particulier où il était question de ramasser de l'information sur son milieu de stage et sur un client en particulier. Ce travail lui a permis de prendre conscience de son futur métier et lui a confirmé son choix de carrière. Ce travail fut pour lui un coup de cœur quant au métier d'éducateur spécialisé.

Pour trois sujets interrogés (04, 07 et 11), les travaux exigés en lien avec les stages manquent d'uniformité. Selon eux, certains superviseurs de stage (qui sont en fait des enseignants de la formation) demandent très peu de travaux, alors que d'autres superviseurs en exigent une quantité presque exagérée. Pour eux, il serait important de favoriser un équilibre entre les superviseurs pour les travaux académiques reliés aux cibles. De plus, ils

affirment que les travaux de stage devraient tous porter sur la même matière. Ils sont d'avis que les travaux à effectuer et à remettre en lien avec les stages sont en réalité un cours au même titre que les cours offerts dans le programme.

Un autre point de vue exprimé par la moitié des répondants (sujets 03, 06, 05, 07 et 09) se rapporte à la redondance des travaux à l'intérieur des cours de la formation. Ces futurs professionnels se questionnent sur la lourdeur et la redondance dans les travaux rattachés à certains cours. Même si les opinions exprimées mettent en évidence les liens entre les travaux et la formation, il n'en demeure pas moins que le manque de temps pour effectuer certains travaux dont la planification d'activités dans différents contextes démontre qu'il s'avère primordial de varier les pratiques pédagogiques afin de favoriser l'intérêt et la motivation de l'étudiant.

Bien qu'il ait été mentionné à plusieurs reprises que la charge de travail à effectuer était en lien avec les besoins de la formation pratique, certains sujets constatent que la deuxième session de la formation a été, selon eux, la plus chargée jusqu'à ce jour. Ils attribuent ce fait au nombre de cours théoriques à suivre à cette session (neuf cours au total). Par la suite, les autres sessions sont plus équilibrées donc plus faciles à gérer quant à la charge de travail à effectuer dans chacun des cours.

De ces propos, il se dégage quelques pistes de solutions qui pourraient effectivement avoir une incidence positive sur la charge de travail. Il est proposé de concentrer la formation sur les cours techniques seulement. Les étudiants auraient ainsi la possibilité de développer des compétences précises par l'obtention de diplôme d'attestation. Par la suite, il serait possible de suivre des cours de formation générale comme le français, la philosophie, la sociologie, etc. Cette avenue pourrait davantage motiver certains étudiants et permettre l'arrivée sur le marché du travail plus rapidement.

Finalement, un seul participant considère que la vision de la charge de travail à effectuer dans les cours est tributaire de l'organisation de chaque étudiant. Il soulève qu'une mauvaise gestion de temps dans les travaux à remettre entraîne des conséquences importantes lorsqu'il sera entre autres, sur le marché du travail. De plus, ce manque d'organisation peut

malheureusement mener l'étudiant à vivre des échecs dans ses cours et ses stages et par conséquent ne pas obtenir son diplôme d'études collégiales.

Dans les sections suivantes, nous présentons premièrement les opinions que les étudiants ont sur les pratiques pédagogiques utilisées dans le programme. Nous faisons également la différence entre les pratiques utilisées, les pratiques à éviter et les pratiques à privilégier dans le programme.

Par contre, les liens entre les données obtenues dans cette section et les modèles d'enseignement se feront dans l'interprétation des résultats.

4.6 Points de vue des pratiques pédagogiques appliquées par les enseignants dans le programme en lien avec les modèles d'enseignement

4.6.1 Secteur adultes

De façon générale, les sujets qui ont participé aux rencontres (au total sept pour cette question) démontrent une satisfaction quant à l'utilisation des TIC (techniques informatiques de la communication) dans la formation comme moyens didactiques pour l'ensemble des cours dispensés dans la formation. Toutefois, plusieurs d'entre eux (sujets 09, 07, 03, 06, et 10) insistent pour favoriser la mise à jour de façon régulière des contenus des vidéos.

De plus, il est mentionné que les contenus de ces vidéos sont parfois désuets ou trop vieux même s'ils sont pertinents. Il serait avantageux de présenter des documentaires plus d'actualité notamment des DVD plutôt que des VHS. Dans le même ordre d'idées, les étudiants proposent que soit mis à disposition du matériel multimédia mieux adapté à leur réalité et aux nouvelles technologies.

Ainsi, lorsqu'un élève s'absente d'un cours et qu'il y a eu une projection de films ou documentaires, il est difficile de récupérer ce contenu de ce cours puisqu'il faut se présenter à la bibliothèque pour visionner le VHS en question. Il est souvent impossible de l'emprunter, il faut visionner le tout sur place. Le manque de temps et de disponibilité des étudiants dans la formation les empêchent de récupérer ce qu'ils ont manqué durant leur absence.

Le matériel technologique utilisé comme les VHS est également périmé puisque la plupart des étudiants ne possèdent pas de lecteur VHS, mais plutôt des lecteurs DVD. La modernisation de la technologie serait un atout pour les apprenants qui ont le souci de respecter les pratiques pédagogiques des enseignants et la responsabilité de prendre en charge leur formation.

Toujours en lien avec l'utilisation des vidéos, les sujets interviewés indiquent que cette pratique pédagogique (utilisation du matériel visuel dont les vidéos) pourrait être mieux gérée, par exemple en raccourcissant certains passages dans les documentaires proposés. Il y a parfois beaucoup de vidéos qui sont présentés dans la formation et le contenu devient redondant. À la lumière de ce discours, il est recommandé par les sujets de favoriser certains extraits afin d'aller à l'essentiel dans ce que l'enseignant voulait démontrer.

Dans le même sens, un autre sujet souhaiterait regarder et écouter dans un premier temps la présentation pour ensuite utiliser un autre moyen pédagogique comme la prise de notes ou compléter des grilles en lien avec les documentaires présentés. Cette façon de faire permettrait à l'étudiant de mieux s'imprégner des thèmes abordés, favorisant ainsi la compréhension de la matière présentée par l'enseignant.

Pour d'autres, les lectures et les informations supplémentaires ne faisant pas partie d'évaluation formative sont également appréciées. Elles permettent à l'apprenant d'aller plus loin dans le contenu de cours abordé sans toutefois avoir le stress relié à l'évaluation des connaissances et compétences.

Malgré quelques suggestions proposées par les participants quant à l'amélioration de l'utilisation des TIC, il se dégage une appréciation et une satisfaction quant aux choix des pratiques pédagogiques sélectionnées par l'ensemble des enseignants comme les discussions en classe, l'utilisation des expériences personnelles et professionnelles des professeurs, les conférenciers. Elles sont toutes des pratiques pédagogiques stimulantes pour les étudiants et qui permettent de jumeler la théorie à la pratique.

Une nouvelle technologie qui a vu le jour dans les dernières années et qui est utilisée dans l'enseignement est le *PowerPoint*. Il fait maintenant partie des modes d'apprentissage

tant dans la réalité des étudiants que des enseignants. Ce moyen didactique est de plus en plus connu et utilisé dans le monde scolaire. Pour l'apprenant, il semble plus difficile de concentrer son attention en classe lorsque c'est uniquement cette pratique pédagogique qui est utilisée. La lecture du *PowerPoint* en tant que telle et le suivi sur une feuille distribuée par l'enseignant ne sont pas une stratégie gagnante selon les étudiants.

4.6.2 Secteur jeunes

Les commentaires recueillis provenant de cette cohorte (secteur jeunes) abondent davantage vers les technologies utilisées dans notre ère moderne. La grande majorité des étudiants participant à ce groupe de rencontre affirme que le choix du matériel pédagogique est primordial dans la formation. Les enseignants doivent utiliser des moyens didactiques stimulants s'ils veulent maintenir les élèves en situation d'apprentissage.

En effet, pour sept des huit sujets interviewés, avoir accès à des images, à des situations concrètes en utilisant des vidéos sélectionnées par les enseignants et en lien avec le contenu théorique leur permet d'avoir accès à une quantité d'informations demeurant dans l'ordre de la pensée concrète. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux se définissent comme étant visuels et cette pratique correspond à leur mode d'apprentissage.

Bien que les sujets reconnaissent que la diversité du matériel pédagogique utilisé en classe soit un élément essentiel à la stimulation des étudiants face aux apprentissages, il n'en demeure pas moins important pour les répondants (05 et 08) de maintenir les notes de cours. La formule de « cahier maison » construit par les enseignants aide à réduire les coûts de manuels obligatoires nécessaires dans la formation, diminuant ainsi les frais encourus pour les étudiants. Il est également prescrit par ces deux mêmes répondants de mieux cibler l'achat de livres dits « obligatoires » dans certains cours puisqu'ils ne sont parfois utilisés qu'une seule fois alors qu'il serait pertinent de les réinvestir dans d'autres cours de la formation.

Chez ces futurs éducateurs spécialisés, l'utilisation des nouvelles technologies informatiques de communication (TIC) a toute sa place. La moitié des sujets rencontrés (11, 06, 07 et 03) insistent pour mentionner que le recours à ces technologies fait partie de leur génération. Pour eux, il est facilitant d'utiliser ce mode de communication dans leurs

apprentissages et ils se définissent comme étant de jeunes adultes « branchés » vers ce qui est à la fine pointe de l'actualité. Ils apprécient lorsque l'enseignant met « en ligne » certains documents évitant ainsi la perte de feuilles et le gaspillage de papier à imprimer. Il s'agit d'une pratique qui leur donne une certaine autonomie puisqu'ils ont accès aux documents en tout temps et non seulement en classe lorsqu'ils sont distribués.

Toutefois, les sujets (07 et 03) précisent que l'utilisation des TIC ne peut pas se réaliser dans n'importe quel contexte. L'utilisateur, par conséquent l'enseignant, doit développer une aisance dans l'appropriation des nouvelles technologies. L'enseignant qui ne maîtrise pas *PowerPoint* ou n'utilise que ce moyen didactique ne réussira pas à intéresser ses étudiants d'où l'importance de diversifier les moyens pédagogiques utilisés à l'intérieur d'un même cours.

Dans le contexte de la formation dispensée au secteur des jeunes, un des moyens pédagogiques utilisés est les camps où tous les étudiants d'un même niveau et quelques enseignants se rencontrent dans une formation intensive de deux jours. Parmi les sujets interrogés, quatre d'entre eux (sujet 11, 07, 03 et 02) ont commenté leurs expériences de ces moments de vécus en groupe.

Une des activités pédagogiques favorisées par les enseignants est le camp intensif obligatoire au cours de la formation. Les opinions des sujets suivants (11, 07, 03 et 02) sur leur utilisation sont diverses et ne tendent pas vers un point de vue commun.

En ce qui concerne le premier camp qui se réalise en deuxième session de la formation, certains sujets (11, 07 et 02) estiment rencontrer certaines difficultés reliées au moment de sa réalisation et le degré d'intensité trop élevé. En effet, la structure de cette activité fait en sorte que les étudiants doivent se libérer de leurs activités de fin de semaine afin de participer à ce camp. Dans la réalité des étudiants, la plupart travaillent les fins de semaine et se priver de cette source de revenus entraîne parfois des difficultés financières.

Par le fait même, il est proposé que ce genre d'activités se réalise sur une base optionnelle afin de faciliter la conciliation travail-études. D'autres avis sont à faveur de maintenir les camps tels que proposés puisque le premier est en deuxième session et le

second en quatrième session et que la séquence répond bien aux compétences à atteindre dans la formation.

Deux sujets (03 et 02) suggèrent plutôt d'inverser l'ordre des deux camps, ce qui permettrait de mieux se connaître entre étudiants avant d'animer des activités. Par ailleurs, un seul sujet verbalise avoir préféré le second camp, puisque lors du premier, il ne se sentait pas vraiment à l'aise et que le second répondait davantage à ses attentes.

Selon les opinions des étudiants des deux cohortes, les pratiques pédagogiques préconisées par les modèles d'enseignement à la base de l'élaboration du programme sont les suivantes : les camps intensifs, les différents moyens didactiques dont les TIC, la prise de notes, les discussions en classe, l'utilisation des expériences personnelles des professeurs, les conférenciers ainsi que les lectures dites « obligatoires » et « complémentaires ».

4.7 Points de vue des pratiques pédagogiques à privilégier dans le programme en lien avec les modèles d'enseignement

4.7.1 Secteur adultes

À cette question, seulement trois répondants se sont exprimés et les opinions recueillies nous amènent à identifier qu'une approche axée sur la pratique dans les cours de la formation devrait occuper une place importante. Nos trois sujets affirment que les aspects théoriques à aborder ont une certaine raison d'être, mais ce qui est encore plus apprécié, ce sont les rencontres avec des professionnels travaillant dans les milieux et qui les mettent en contact avec la réalité.

Une autre pratique pédagogique à privilégier, ce sont les témoignages des personnes vivant des difficultés d'adaptation. Dans cette approche, les apprenants ont davantage accès au côté émotionnel de la personne, ce qui semble plus difficile lorsque l'on n'aborde que les volets théoriques.

En résumé, la diversité des pratiques pédagogiques favorise les apprentissages et demeure une formule reconnue par les étudiants qui ont été interrogés sur ce thème. Chacun

d'entre eux encourage les enseignants à utiliser ces pratiques mentionnées précédemment afin de maintenir leur intérêt et leur motivation qui est au cœur de la formation.

4.7.2 Secteur jeunes

Selon les opinions recueillies au cours de ce *focus group*, sept sujets ont exprimé leurs opinions et nous avons pu identifier deux orientations à privilégier dans la formation quant aux pratiques pédagogiques à prioriser.

La première met en évidence, tout comme la cohorte des adultes, le maintien des pratiques pédagogiques relevant d'approches concrètes. Les étudiants (sujet 10, 03 et 11) manifestent un grand intérêt lorsqu'il est question d'utiliser des mises en situation à l'intérieur des cours. Ils se sentent d'une part interpellés dans la formation et d'autre part en confiance puisque ces activités leur permettent d'expérimenter en toute sécurité sans avoir peur de se tromper. En plus, ces pratiques préparent concrètement les élèves à intervenir dans les milieux de stage, favorisant ainsi un sentiment de confiance et de sécurité dans l'intervention.

Pour les sujets (05, 04 et 07), ce sont les pédagogies dites de « terrain » qui contribuent à favoriser leurs apprentissages. Les diverses visites (chambre de la jeunesse) et activités organisées par les enseignants (les camps) en lien avec les contenus de cours aident à rendre la matière encore plus concrète.

La seconde orientation se définit au travers la participation d'invités dans les cours de la formation. Tout comme dans la cohorte précédente, les témoignages et expériences vécues font parties de ce que les étudiants aiment retrouver dans les pratiques pédagogiques de certains cours. Encore une fois, l'aspect « concret » demeure une voie à prioriser dans la formation des étudiants de la technique.

4.8 Points de vue sur les pratiques pédagogiques non désirées dans le programme en lien avec les modèles d'enseignement

4.8.1 Secteur adultes

Dans le discours des futurs éducateurs spécialisés, il est identifié l'importance de mettre en action les étudiants dans leur formation. Pour trois des sujets interrogés (06, 05 et 08), les apprenants ont besoin d'être interpellés et non de demeurer statiques dans les cours offerts. Ils demandent à ce que les cours dits « magistraux » ne prennent pas toute la place dans la formation. Plusieurs répondants sont en faveur de développer une alternance entre ces cours magistraux et d'autres types d'interventions pédagogiques afin de maintenir l'intérêt des étudiants.

D'autre part, les sujets (07 et 09) ont des opinions similaires aux répondants précédents, disant que les apprentissages d'ordre théorique dont les lectures assignées sont parfois trop longs et amènent un désintérêt chez l'élève. De même, les préparations à faire à la maison comme les lectures et leur révision en classe créent de la redondance. Il serait préférable d'éviter les activités qui favorisent l'aspect répétitif dénoncé dans la formation.

Finalement, pour le sujet (05), il est dommage que certains étudiants ne participent que rarement aux échanges en classe. La réalité est que tous les élèves sont en stage dès la quatrième session et que tous vivent des expériences enrichissantes qui devraient être partagées. Les enseignants pourraient se servir des expériences afin de permettre des échanges dans les cours, favorisant ainsi les liens entre les cours de la formation et les stages.

4.8.2 Secteur jeunes

En ce qui concerne les opinions recueillies au secteur des jeunes, la majorité de celles-ci portent sur l'organisation et la révision des contenus de cours. Pour quatre sujets sur un total de cinq (02, 07, 03 et 05), il apparaît important d'éviter la redondance ou les effets de répétition attribués à certains cours en lien avec la formation. Il est souligné que des pratiques pédagogiques vivantes, énergiques et dynamiques répondent mieux aux besoins des étudiants de cette cohorte.

De même qu'il est mentionné de mieux adapter les pratiques pédagogiques dans le but de favoriser les apprentissages. Lorsque ce sont souvent les mêmes pratiques pédagogiques qui sont utilisées en classe comme les *PowerPoint*, la lecture de notes de cours ou encore très

peu de matériel visuel dont les vidéos, la matière est lourde et ne permet pas à l'apprenant de faire des liens significatifs, ni de retenir les concepts abordés. En effet, d'autres commentaires portant sur les lectures obligatoires et préparatoires aux divers contenus de cours les qualifient de longues et peu en lien avec la matière vue en classe. Les étudiants demandent que le contenu des documents à lire soit mieux ciblé afin d'aller à l'essentiel.

Certains sujets verbalisent avoir perdu leur temps dans un cours entre autres, alors que la matière académique au menu était d'actualité voire intéressante, mais trop superficielle. Les étudiants ont eu l'impression de ne pas pouvoir aller en profondeur dans leur recherche et développer un sentiment de compétence. La manière dont le cours était présenté faisait qu'il ne correspondait pas à leurs attentes.

Au cours de ces mêmes entretiens, les sujets suivants (02, 05 et 08) ont établi des relations importantes entre les pratiques pédagogiques utilisées en classe et les instruments de mesure également utilisés dans le cadre des cours. Pour ces apprenants, il est souligné de favoriser des exercices formatifs avant l'évaluation finale. Ils verbalisent avoir besoin de « modèles », afin de se préparer aux évaluations sommatives. Il est aussi fait mention que ces exercices pratiques manquent dans un cours en particulier et ils ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes.

Toujours en lien avec les contenus de cours, des critiques sont faites en regard du calendrier scolaire actuel fourni à tous les étudiants. Il est à éviter de proposer un calendrier de cours en termes de « semaine », comme semaine un, semaine deux... puisque cette façon de procéder mélange les étudiants pouvant créer de la confusion dans la remise de travaux. Il est souhaité que ce calendrier soit plus conforme, c'est-à-dire qu'il suive les dates, facilitant ainsi la compréhension et la clarté.

Deux sujets sur cinq (07 et 08) trouvent que les versions papier distribuées dans les cours sont aussi à éviter. Dans une société où les préoccupations pour notre environnement sont un enjeu majeur, il est proposé de diminuer les impressions et de rendre accessibles les documents en ligne sur le site du cégep. Dans le même sens, un de ces étudiants est en désaccord lorsqu'il faut imprimer soi-même les documents (ceux disponibles en ligne). Ce

sont des frais supplémentaires à payer, en plus de ceux obligatoires à verser à chaque début de session pour couvrir les impressions.

Finalement, pour un seul répondant (sujet 02), les pratiques pédagogiques à éviter concernent les enseignants eux-mêmes. Il est noté par cet étudiant que le programme n'offre pas la possibilité de choisir un enseignant plutôt qu'un autre pour certains cours connexes à la formation, puisqu'il n'y a qu'un seul formateur qui dispense le cours. Ceci limite la possibilité de suivre le cours avec un autre enseignant qui propose une approche pédagogique différente, ce qui dans bien des cas pourrait mieux convenir à l'étudiant et assurer sa réussite.

Bien que cette opinion ne vienne que d'un seul participant (le même que mentionné précédemment), il n'en demeure pas moins important de favoriser une politique d'évaluation des enseignements permettant aux étudiants de participer aux évaluations des approches pédagogiques utilisées par les enseignants. Cette proposition diminuerait fort probablement les insatisfactions des apprenants quant aux pratiques pédagogiques utilisées tout au long du parcours scolaire dans la formation et permettrait par le fait même de connaître les pratiques à favoriser et celles qui devraient être à améliorer. Ceci aiderait à maintenir la motivation et l'intérêt des étudiants pendant les trois années de formation.

4.9 Points de vue exprimées concernant la relation enseignant/étudiant dans le programme en lien avec les modèles d'enseignement

4.9.1 Secteur adultes

Les relations qui se créent entre les étudiants et les enseignants dans ce programme sont très particulières. Premièrement, les professeurs et les élèves cohabitent dans le même espace. L'aménagement des lieux physiques permet de favoriser une proximité entre les deux parties, créant ainsi des relations significatives. Deuxièmement, il arrive fréquemment qu'un enseignant côtoie les mêmes étudiants sur le plan académique pendant une année entière, soit deux sessions, ce qui l'amène à avoir une connaissance approfondie de ses étudiants. Finalement, le département priorise une stabilité dans les accompagnements des étudiants en stage, ce qui signifie qu'un professeur peut superviser un même groupe d'étudiants sur une période de deux ans. Par ailleurs, c'est dans cette section que nous présenterons les opinions des étudiants sur les relations établies entre eux et les enseignants.

Pour l'ensemble des opinions exprimées, tous les étudiants qui ont participé aux entretiens centrés démontrent par divers exemples la qualité de la relation présente entre les étudiants et les enseignants. Tous les commentaires sont élogieux à leur égard. Beaucoup d'apprenants apprécient l'accueil, la capacité d'écoute, d'empathie, la disponibilité, les accompagnements personnalisés, la compréhension et la considération, qualités essentielles dans ce programme et que tout enseignant devrait posséder et plus rarement présentes dans les formations préuniversitaires, d'où l'essence même de cette formation.

Parmi les sept sujets interviewés, un sujet (04) perçoit sa relation différemment due en partie à la différence au plan de l'âge entre lui et ses enseignants. Certains enseignants étant plus jeunes que lui, il qualifie cette relation plus intéressante, voir authentique avec quelques enseignants.

Trois sujets (07, 02 et 08) se disent valorisés dans les relations établies avec le corps professoral. Les contacts ne se terminent pas à la fin d'une session. Ils se poursuivent tout au long de leur formation où chaque enseignant demeure disponible, encourageant et chaleureux dans les accompagnements qu'il offre aux étudiants.

De plus, deux d'entre eux (sujet 04 et 02) apprécient la souplesse des professeurs face aux demandes de modification des étudiants, surtout dans les travaux à remettre. Ils qualifient les membres de l'équipe d'enseignants compréhensifs et à l'écoute de leurs besoins. Il en va de même pour l'ouverture et la disponibilité des formateurs à donner de la rétroaction lors de la remise des travaux corrigés. Ils apprécient de pouvoir revenir sur des notions qu'ils n'ont pas comprises et cela ne se fait pas partout selon eux.

Toujours en utilisant les technologies de notre époque, un participant (sujet 05) affirme qu'il est facile de communiquer avec les enseignants. L'informatique permet tant aux étudiants qu'aux enseignants de communiquer et de se mettre à jour concernant les changements de dernière minute. L'information circule alors rapidement et efficacement pour tous.

Toutefois, un seul sujet (sujet 06) verbalise se sentir parfois surprotégé par les professeurs. L'encadrement offert par l'ensemble de l'équipe se veut rassurant, mais peut

avoir l'effet inverse. Il est important pour ce participant de développer son autonomie pour mieux se préparer aux réalités du marché du travail. Il n'y aura pas toujours un formateur derrière nous pour nous sécuriser et voir nos bons coups nous mentionne ce sujet. Le fait de pouvoir être dans l'action sans filet de sécurité permet de développer cette autonomie professionnelle si importante aux yeux de tous.

4.9.2 Secteur jeunes

Tout d'abord, il est important de préciser que c'est à cette question qu'il y a eu le plus haut taux de participation lors des entretiens. Le groupe, constitué de onze sujets, a dans son ensemble une opinion positive des relations avec les enseignants. Comme la cohorte précédente (secteur adultes), des qualités relationnelles et essentielles ont été identifiées par ces répondants. C'est de façon unanime qu'ils valorisent les contacts qui se créent avec le corps professoral et ils en témoignent en exprimant une satisfaction dans les relations qu'ils établissent avec eux.

D'une manière plus précise, ils expriment leur satisfaction en accordant les qualités relationnelles suivantes aux enseignants : ils sont disponibles, à l'écoute, présents, rassurants, communicatifs, compréhensifs, ouverts dans les échanges et faciles à rejoindre puisqu'il y a cohabitation des deux entités dans le même département. Pour eux, les liens se créent facilement et souvent au-delà des cours dispensés dans la formation grâce à certains projets dont les camps, les stages hors Québec et les voyages humanitaires à travers le monde. Ils favorisent la complicité voir un sentiment de respect dans la relation entre étudiants et enseignants.

Toutes ces qualités clairement identifiées par les sujets concernant les formateurs amènent les apprenants à reconnaître qu'ils ont appris à identifier des valeurs humaines importantes tout au long de leur formation. Ils s'entendent pour dire qu'il y a une nette différence dans les relations établies avec les enseignants comparativement à d'autres programmes de formation de niveau collégial. Les liens créés sont plus profonds que l'habituelle relation maître-élève. Ils sont significatifs, surtout lorsque les enseignants se sont impliqués dans les différents projets du programme par exemple, les camps ou les projets

outremer proposés dans la formation. Ce sont ces relations basées sur la confiance et qui émergent de ce genre de projets qui sont valorisées par les étudiants.

Cette description positive de la part des étudiants de leur relation avec les enseignants se reflète dans les relations avec les camarades de classe. Pour cinq répondants (sujet 11, 04, 02, 08 et 03), leurs relations avec les enseignants ont permis d'établir un climat positif et un esprit d'équipe dans les cours de la formation. Lorsque les étudiants se retrouvent dans les cours, ils ont le sentiment que les professeurs enseignent dans la continuité puisque de nombreux liens sont invoqués dans des cours du programme. Ils sentent que les professeurs forment une équipe et travaillent ensemble. Un sujet (02) verbalise se sentir interpellé dans la formation par les enseignants et c'est d'autant plus stimulant pour celui-ci. De tous les commentaires fort élogieux recueillis de la part des sujets interviewés, une conclusion s'impose : la présence d'un sentiment d'appartenance dans la formation de la part de tous les répondants.

Cependant, un sujet questionné (08) mentionne avoir manqué de support lors d'une situation particulière en stage. Malgré le manque de disponibilité de son superviseur de stage, le peu de soutien et d'attention reçus dans les rencontres de supervision, il considère que ceci lui a permis de développer son autonomie et son indépendance professionnelle, qui sont des qualités reconnues chez tout éducateur spécialisé.

4.10 Perceptions relatives aux abandons dans le programme

4.10.1 Secteur adultes

Tout d'abord, les perceptions des étudiants interrogés se divisent en deux catégories. Il y a les raisons appartenant aux étudiants et celles en lien avec le programme de formation. Pour quatre sujets sur cinq (01, 07, 04 et 02), il est reconnu que les abandons sont directement en lien avec les étudiants. Ces répondants considèrent que des difficultés financières personnelles peuvent contribuer à abandonner les études. Pour d'autres, le fait de réaliser de ne pas avoir fait le bon choix professionnel peut être une autre raison d'abandon.

Plusieurs étudiants se retrouvent dans des remises en question importantes, surtout avec le côté abstrait, vague et large du début de la formation. Le phénomène d'introspection

présent tout au long de la première année amène plusieurs élèves à se questionner sur leur choix de carrière puisque les liens concrets avec le programme choisi sont davantage tournés vers la deuxième année.

Pour l'autre catégorie, les raisons conduisant à l'abandon chez les étudiants font plutôt référence au programme et non à l'étudiant lui-même. Dans un premier temps, trois sujets (09, 05 et 02) affirment que c'est la charge de travail demandé à la quatrième session, entre autres, qui décourage les apprenants et les amène à arrêter la formation.

Dans un deuxième temps, c'est le fait de demeurer trop longtemps dans des généralités, de ne pas aborder tout de suite les prémices de la formation qui met l'étudiant en mode de réflexion quant à son choix de carrière. C'est surtout au cours de la première année que cela se manifeste puisque peu de thèmes reliés au programme sont abordés, provoquant ainsi l'abandon de certains élèves. Par contre, la deuxième année semble plus en lien avec le programme proposé, pour ces participants interrogés.

Finalement, d'autres opinions émanant des répondants proposent un contact avec la clientèle plus tôt dans la formation. Il est mentionné par les participants de favoriser le stage de sensibilisation dès la première année afin de permettre aux étudiants de se situer plus rapidement quant à leur choix professionnel. En effet, le manque de contact avec les milieux d'intervention dès le début amène l'étudiant à se questionner sur son orientation professionnelle.

4.10.2 Secteur jeunes

Pour ces futurs éducateurs spécialisés, les deux mêmes catégories que la cohorte précédente (secteur adultes) émergent de cette analyse. Il s'agit des motifs reliés aux étudiants et ceux en lien avec le programme de la formation. Cependant, une forte proportion des réponses sont davantage en lien avec l'étudiant. En effet, pour six répondants sur sept (sujets 02, 11 03, 07, 08 et 01), les commentaires recueillis rendent davantage l'étudiant responsable de ses échecs et par conséquent responsable de son abandon.

Premièrement, une partie des raisons reliées à l'abandon des études appartiennent à l'étudiant lui-même : cela peut être le manque de temps accordé aux devoirs à effectuer, aux préparations d'examens, une mauvaise gestion de temps ou encore la nouveauté, la peur de l'inconnu, c'est-à-dire l'arrivée au cégep. Il a d'ailleurs été noté que le passage du secondaire au cégep pour cette cohorte est un des facteurs contribuant au phénomène d'abandon. Pour certains, l'écart est trop grand entre ces deux institutions éducatives et l'adaptation trop difficile, d'où l'idée que la seule issue possible est l'abandon du programme.

Ensuite, pour les répondants (sujets 07 et 08), ce sont les difficultés académiques qui conduisent aux échecs scolaires dans les matières académiques. Le stress et la pression ressentis par l'étudiant l'amènent parfois à prendre la décision d'abandonner ses études. Par ailleurs, d'autres raisons s'ajoutent et qui n'ont aucun rapport avec l'institution. Il s'agit des problèmes personnels, la situation financière (par exemple, l'accessibilité limitée aux prêts et bourses gouvernementaux) ou le manque de motivation et de persévérance de l'élève.

Troisièmement, deux sujets (02 et 11) soulignent que les circonstances font en sorte que l'étudiant n'a pas fait le bon choix de programme et qu'il abandonne parce que ce n'est tout simplement pas sa voie.

Dans la seconde catégorie qui est en lien avec le programme, trois sujets (05, 07 et 08) se prononcent sur des facteurs d'abandon reliés davantage au programme. Pour ces répondants, le contenu des cours de la première année axés sur apprendre à se connaître peut amener l'étudiant à décider qu'il n'est pas à la bonne place et permettre une réorientation avant la fin de la formation.

Les cours de base obligatoires pour obtenir un diplôme collégial sont également un obstacle à la réussite dans le programme. Il est mentionné que les cours de français, dont l'épreuve uniforme de français (exigence du MELS), sont parfois une raison d'abandon. La charge de travail reliée aux cours de base, qui sont souvent plus théoriques que pratiques, en plus des cours du programme fait en sorte que certains étudiants n'obtiennent pas les résultats minimaux et abandonnent les études.

Pour un seul sujet (08), les raisons d'abandonner le programme peuvent être en lien avec un sentiment de déception relié au milieu de stage attribué. En effet, ne pas avoir la clientèle souhaitée pour un stage de formation peut provoquer une démotivation chez l'apprenant et mener à l'échec scolaire.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Avant de procéder à l'interprétation des résultats de cette étude; rappelons-nous les deux principaux objectifs de cette recherche de type qualitative. Le premier est de connaître les représentations des étudiants sur les interventions pédagogiques utilisées dans le programme ainsi que celles qui sont en accord avec leurs attentes et la nature de la formation dispensée. Le second est de reconnaître dans quelle mesure les modèles d'enseignement sous-jacent à l'élaboration du programme sont représentés par les interventions pédagogiques dans la formation.

Dans ce chapitre, il sera question de l'interprétation des résultats obtenus au cours de cette étude. C'est à partir d'une synthèse des différentes opinions exprimées par les étudiants ayant complété les deux tiers de leur formation dans le programme des techniques d'éducation spécialisée. Nous tenterons donc de vérifier si les interventions pédagogiques du programme sont représentatives des modèles d'enseignement, et ce, à partir des opinions des étudiants.

Du même coup, nous serons en mesure d'identifier et d'expliquer si les interventions pédagogiques et les modèles d'enseignement sont représentatifs des interventions pédagogiques ainsi que leur incidence sur la formation. Finalement, nous serons en mesure d'émettre certaines recommandations en lien avec les pratiques pédagogiques dites gagnantes chez les étudiants afin de tenter d'améliorer la qualité d'enseignement dans le programme.

5.1 Les modèles d'enseignement préconisés dans le programme

Tout d'abord, c'est en analysant les différentes caractéristiques des modèles d'enseignement de développement de la personne (Joyce et Weil) qu'émerge une première partie de l'analyse des résultats. En effet, c'est à partir de ce modèle que plusieurs étudiants qui ont participé à cette étude ont fait ressortir dans leurs propos la présence des caractéristiques de ce modèle dans la formation dispensée actuellement. Le second modèle est également représentatif des opinions des répondants et c'est le modèle non directif de Rogers. Le troisième modèle qui est aussi présent dans le programme est celui de Glasser. Voyons maintenant plus en détail les caractéristiques de chacun de ces modèles d'enseignement en lien avec les interventions pédagogiques que l'on retrouve dans le programme des techniques d'éducation spécialisée afin de considérer leur impact dans l'enseignement.

C'est au cours des entretiens de recherche réalisés auprès d'étudiants du secteur des jeunes et des adultes, que nous avons identifié que plusieurs interventions pédagogiques étaient en lien avec les modèles d'enseignement énumérés précédemment. Il apparaît donc clairement que des caractéristiques de modèles d'enseignement préconisés dans le programme des techniques d'éducation spécialisée guident les pratiques pédagogiques. C'est lors de l'analyse des résultats, que nous avons constaté par les différents points de vue exprimés des élèves qu'une vision positive se dégage quant à leur sentiment de satisfaction face au programme présenté.

5.2 Caractéristiques générales des modèles d'enseignement

En effet, les modèles d'enseignement qui sont à la base de la formation offerte dans le programme mettent l'accent sur le développement intégral de la personne, l'identité personnelle, le respect du rythme d'apprentissage de l'apprenant et de son style d'apprentissage. Le but premier de ces modèles est de répondre aux besoins des étudiants favorisant ainsi une plus grande affirmation de soi chez l'apprenant. Notons également que ces modèles favorisent les apprentissages non directifs mettant ainsi l'étudiant au centre de ses apprentissages tout en le responsabilisant dans ses choix afin de mieux répondre à ses

besoins d'apprenant. Rappelons maintenant les caractéristiques de chacun des modèles en lien avec les opinions des étudiants lors des entretiens.

5.3 Premier modèle : Développement de la personne (Joyce et Weil)

Ce modèle de développement de la personne propose dix caractéristiques précises. Les étudiants faisant parti des deux *focus group* ont relevé ces caractéristiques dans ce qui démontre en partie que le modèle est intégré au programme enseigné à la formation.

Tableau 5.1 Caractéristiques du modèle de développement de la personne (Joyce et Weil)

| |
|---|
| Développement intégral de la personne et son identité personnelle |
| Connaissance de soi |
| Se préparer aux apprentissages |
| Prendre en main son propre développement personnel |
| Le rythme d'apprentissage |
| Le style d'apprentissage |
| Les besoins des étudiants |
| Meilleur développement personnel |

a) Développement intégral de la personne et identité personnelle

La première caractéristique met l'accent sur le développement intégral de la personne et sur son identité personnelle. Pour les participants du secteur des jeunes, le programme vise tout d'abord le développement de compétences et d'accomplissement personnels afin d'apprendre à venir en aide aux autres; motivant ainsi leur choix professionnel.

b) Connaissance de soi

La seconde caractéristique en est une qui fait référence à l'individu lui-même. Elle donne la possibilité à l'étudiant de mieux se connaître. Par conséquent, les opinions recueillies par les étudiants du secteur des jeunes ont un point commun c'est-à-dire qu'ils s'attendent à ce que les interventions pédagogiques préconisées les amènent à mieux se

connaître, tant au niveau de leurs forces que de leurs limites. Au secteur des adultes, c'est d'abord la possibilité de se situer rapidement face à son choix professionnel qui est une priorité, ensuite s'ajoute l'importance de travailler sur soi et de pouvoir reconnaître ses limites.

c) Se préparer aux apprentissages

La troisième caractéristique de ce modèle concerne la possibilité d'apprendre à préparer l'individu aux apprentissages scolaires. Pour l'ensemble des répondants du secteur jeunes, l'élément central et essentiel est la présence des stages dans la formation, permettant ainsi d'approfondir les apprentissages reçus en classe. Il est également mentionné par la cohorte des adultes qu'une augmentation de cours spécifiques et spécialisés favoriserait encore plus l'approfondissement des apprentissages. Pour certains (secteurs jeunes et adultes), des formations sur les interventions « d'arrêt d'agir » ou sur différentes techniques d'intervention dont les techniques d'animation contribueraient davantage à leur désir d'apprendre en profondeur.

En résumé, les étudiants considèrent que les apprentissages théoriques reçus ne sont pas suffisamment développés. Ils considèrent important d'acquérir le plus de connaissances possible dans le but de se préparer aux différents stages offerts dans la formation.

d) Prendre en main son propre développement personnel

La caractéristique suivante provenant du modèle d'enseignement de Joyce et Weil fait référence à la possibilité de prendre en main son propre développement personnel. En effet, selon les futurs éducateurs spécialisés interrogés au secteur des jeunes, il est possible d'établir un lien entre le modèle proposé et le sentiment d'autonomie personnel et professionnel ressenti par ces étudiants. Ils disent avoir la capacité de faire des choix personnels, et ce, grâce à la formation reçue.

e) Le rythme d'apprentissage

Une autre caractéristique importante émanant de ce modèle est le souci de respecter le plus possible le rythme d'apprentissage de l'apprenant. Pour le premier groupe d'élèves interviewés, il apparaît clairement qu'un équilibre entre la théorie et la pratique est présent

dans la formation. De plus, le second groupe interrogé identifie que la formation proposée sur trois ans est bien construite. Ils se disent généralement satisfaits des apprentissages reçus en classe et ils sont en lien avec la pratique dans les milieux de stage.

Cependant, des améliorations nécessaires sont soulevées par les deux groupes de participants. La première serait de mieux équilibrer les travaux et de mieux planifier les examens dans le programme; la seconde, d'éviter la redondance dans les activités d'apprentissage à travers les cours offerts dans la formation. La troisième serait d'offrir des apprentissages plus en profondeur dans les cours traitant des techniques d'animation.

De plus, il est mentionné par le secteur des adultes de prendre en considération que les contenus de cours d'ordre théoriques et par le fait même arides demandent une plus grande capacité d'attention donc prévoir des arrêts plus fréquents à l'intérieur d'un même cours. Parfois, c'est la redondance de certaines notions abordées dans plusieurs cours de la formation qui empêche de pouvoir aller en profondeur dans d'autres thèmes et cela a des répercussions sur le rythme d'apprentissage de certains étudiants. Avec le recul, ils identifient que les deux premières sessions sont chargées, mais plus faciles à gérer que la troisième et la quatrième avec les stages. Cette quatrième session devrait d'ailleurs être mieux organisée et planifiée puisqu'elle fait vivre beaucoup de stress à l'étudiant. Il est à noter que les deux premières sessions ne comportent que des cours sans les stages, ce qui expliquerait cette impression de « plus facile à vivre ».

Pour le secteur des jeunes, il est suggéré de revoir la charge de travail exigée afin de mieux respecter le rythme d'apprentissage des étudiants. Une formation sur plusieurs années sans toutefois être pénalisée dans les choix de cours de la formation générale est également attendue par ces étudiants. De plus, certains sujets affirment que la première année (avec 9 cours) est trop chargée et que des changements seraient souhaités à ce niveau. Les commentaires recueillis du second groupe complètent ceux du premier groupe. Il est mentionné de mieux équilibrer les six sessions de la formation.

f) Le style d'apprentissage

La caractéristique suivante s'adresse au style d'apprentissage de l'élève et certaines pistes sont à privilégier. Les répondants du groupe provenant du secteur des adultes désirent avoir accès à l'autoformation contribuant ainsi à leur façon d'apprendre. Ils s'entendent également pour favoriser les travaux plus imposants plutôt qu'une série de petits travaux. L'augmentation des évaluations formatives avant les évaluations sommatives serait un autre moyen de répondre à leurs attentes. Il semble aussi important pour eux de mettre en place un équilibre entre les stages et les cours comme des cours intensifs suivis de stages blocs afin d'expérimenter la réalité quotidienne d'un éducateur spécialisé.

D'autres opinions en lien avec les styles d'apprentissage nous amènent à nommer les différentes interventions pédagogiques des enseignants. Les apprenants s'attendent à avoir accès à plus d'exemples diversifiés en lien avec la pratique professionnelle dont les rencontres avec des personnes ressources invitées dans les cours, des témoignages de personnes vivant certaines difficultés et des rencontres professionnelles afin que chacun se sente davantage concerné et interpellé dans sa formation. Il en ressort pour ces étudiants que les approches pratiques ont une place importante dans la formation.

Une autre amélioration est souhaitée et c'est au niveau de la pratique professionnelle. Certains étudiants voudraient prendre contact avec les clientèles dès la première année de formation. Par la suite, dans les années suivantes, avoir la possibilité d'expérimenter différents milieux de stage à l'intérieur d'une même session ce qui favoriserait ainsi les styles d'apprentissage des étudiants. D'autres apprenants soulignent qu'il n'y a pas assez de pratique dans certains cours puisqu'il y manque des liens concrets entre la théorie et la pratique pour comprendre la matière présentée.

Finalement, en regard des pratiques pédagogiques, ce groupe d'apprenants apprécie l'utilisation de DVD dans les cours théoriques sans toutefois négliger la mise à jour régulière des contenus de ce matériel dans le but qu'il soit le plus près du quotidien de l'éducateur spécialisé dans sa pratique professionnelle. À cet effet, il est proposé de raccourcir certains passages dans les documentaires pour éviter la redondance et pouvoir aller à l'essentiel. De plus, l'importance de rendre accessible facilement ces pratiques pédagogiques par

l'utilisation du multimédia (revoir certains extraits de films), autrement que dans la classe par exemple, répond davantage au style d'apprentissage des étudiants.

D'ailleurs, ils identifient par le fait même, une certaine difficulté à être attentif à une présentation audiovisuelle et une prise de notes en simultané. Ils demandent à ce que l'enseignant fasse appel à différentes pratiques pédagogiques, comme les discussions, le partage des expériences professionnelles de tous et les conférences. Ces divers moyens pédagogiques permettraient de mieux faire les liens entre la théorie et la pratique. Par contre, pour plusieurs, les approches d'ordre théorique par les lectures de documents sont trop longues et redondantes surtout lorsqu'elles sont revues en classe, ce qui provoque un désintéressement chez l'apprenant.

Toutefois, ils notent que l'utilisation exclusive des *PowerPoint* comme outil pédagogique n'est pas une stratégie gagnante puisqu'elle augmente, elle aussi, le niveau de difficulté de concentration chez les étudiants puisqu'elle requiert plus d'une tâche cognitive.

Les autres répondants (secteur des jeunes) sont presque unanimes (7/8) quant à l'appréciation de certaines pratiques pédagogiques. Ils affirment que l'accessibilité des images dans des situations concrètes par la présentation de vidéos sélectionnées par les enseignants les amène à une compréhension concrète; pour plusieurs d'entre eux, leurs forces se situent dans un contact visuel à l'image projetée. Les visites guidées (chambre de la jeunesse) et les activités organisées comme les camps sont toutes des pratiques pédagogiques à conserver favorisant ainsi les approches concrètes. Toutefois, le maintien de notes de cours est à conserver avec quelques améliorations possibles.

Un des répondants souhaiterait pouvoir concentrer la formation, sur les cours du programme techniques afin de développer des compétences précises par l'obtention d'un diplôme d'attestation d'études et par la suite poursuivre à leur rythme les cours de la formation générale.

Pour d'autres, il est important de varier les pratiques pédagogiques. Comme dans le groupe de répondants du secteur des adultes, l'utilisation abusive et exclusive de *PowerPoint*, des lectures de notes de cours en classe ou très peu de matériel visuel rend la matière lourde

et difficile à comprendre. Pour eux, il est important que l'enseignant qui utilise les TIC maîtrise également afin qu'il puisse intéresser ses élèves. Les élèves notent que les lectures obligatoires et préparatoires sont parfois longues et peu en lien avec la matière proposée en classe. Il est donc demandé de mieux cibler le contenu de ces lectures et la possibilité de cerner l'essentiel.

g) Les besoins des étudiants

La septième caractéristique du modèle aborde la satisfaction des besoins de l'étudiant dans le cadre de sa formation collégiale. Les opinions exprimées par l'ensemble des élèves sont positives et significatives. Dans les deux secteurs, les étudiants affirment que la formation actuelle répond à leurs besoins et à leurs attentes. Ils s'entendent pour maintenir l'ordre de présentation de la grille de cours puisqu'elle correspond à leurs attentes.

Plus spécifiquement, la cohorte des adultes se dit suffisamment outillée pour intervenir en stage puisque le programme offert est en constante évolution, s'ajustant ainsi aux besoins de la formation en plus des besoins des apprenants. Par le fait même, ces élèves apprécient avoir acquis des compétences après seulement trois ans de formation. Ils se disent satisfaits de leurs stages ainsi que des milieux de stage sélectionnés par la formation et ils sont capables de voir la pertinence des cours dispensés dans le programme; motivant ainsi leur choix professionnel.

Enfin, ils approuvent également les compétences visées par la formation dans le programme. Ces étudiants voient la pertinence de renforcer des liens entre les différents cours proposés, ce qui suscite de l'intérêt de leur part.

En résumé, pour l'ensemble de cette cohorte, ils expriment ouvertement leur appréciation et leur satisfaction quant aux choix de pratiques pédagogiques sélectionnées par les enseignants. Ils souhaitent que les informations supplémentaires, mais non obligatoires fournies par certains enseignants, comme des textes, des lectures supplémentaires demeurent accessibles puisqu'elles sont appréciées par les étudiants.

D'autres appréciations sont formulées par le secteur des jeunes. Ils demandent que l'aspect « concret » dans la formation soit maintenu et surtout privilégié. Ils affirment que les

notes de cours produites par les enseignants sous forme de « cahier maison » correspondent à leur réalité d'étudiant, diminuant ainsi l'achat de livres obligatoires. Pour trois répondants, c'est leur besoin de participer dans les cours qui les aident à maintenir leur intérêt. Ils demeurent ainsi actifs en classe.

Quant aux activités reliées à la participation de camps, les avis sont mitigés. Pour trois sujets, le camp de la deuxième session ne correspond pas à leurs besoins en tant qu'étudiant puisqu'ils perdent des heures de travail afin de participer à ce camp. Pour d'autres, les camps sont à maintenir ou avoir la possibilité de les rendre optionnels afin de répondre à la conciliation travail-études.

5.3.1 Les améliorations souhaitées en général

Les améliorations souhaitées proviennent surtout du secteur des jeunes. Pour eux, il est important de tenir compte des activités offertes aux étudiants comme les assemblées générales dans la grille de cours afin d'avoir la possibilité d'y participer puisqu'ils sont généralement en stage lors de ces moments. Pour un étudiant en particulier, c'est le manque d'informations au sujet des journées de stage qui sont bloquées dans l'horaire et qui ont un impact sur la grille de cours. D'autres sujets sentent le besoin d'être sensibilisés aux clientèles dès la première année afin de valider plus rapidement leur choix professionnel.

Par ailleurs, plusieurs sujets prêtent une attention particulière aux milieux de stage et ils soulignent la nécessité de les renouveler pour mieux correspondre à leurs choix ainsi qu'aux critères de stage établis dans la formation. Ces futurs éducateurs spécialisés s'attendent à ce qu'on s'interroge davantage sur la formation des intervenants qui les accompagnent en stage d'où le souci de correspondre au profil de sortie de la formation.

Pour eux, il y a aussi le besoin d'uniformiser les travaux demandés par les superviseurs de stage (qui sont des enseignants dans le programme), en lien avec la formation. Cette solution favoriserait un meilleur équilibre des exigences académiques de chacun.

Ces futurs diplômés s'attendent à une diminution des répétitions à l'intérieur d'un même cours, à favoriser des liens entre la théorie et la pratique afin de visualiser

concrètement ce qui est enseigné dans le programme, à présenter les apprentissages de façon graduée pour mieux comprendre les concepts. En résumé, il est essentiel pour cette cohorte que les interventions pédagogiques soient vivantes, énergiques et dynamiques afin de les garder motivés et intéressés à poursuivre leur formation.

Les points de vue du secteur des adultes vont dans la même direction. Pour certains, confirmer son choix de carrière dès le début de la formation, soit dans la première session, est une amélioration souhaitée dans le programme. Pour d'autres, les visites organisées dans les milieux de stage en début de formation permettraient de mieux répondre à leurs besoins d'étudiants. Pour plusieurs, ce sont des insatisfactions reliées à l'équilibre entre les sessions qui les touchent. Entre autres, pour cette cohorte, la quatrième session est particulièrement chargée et ne tient pas vraiment compte de leur réalité travail-famille.

Concernant les cours de la formation, des sujets s'attendent à ce que les liens entre la théorie et la pratique professionnelle soient plus évidents. Un bon nombre des contenus théoriques sont présentés au programme, mais ne sont pas applicables dans les stages. Une seconde amélioration est souhaitée concernant l'importance et la pertinence à faire des liens entre les contenus de cours complémentaires et les cours offerts dans la formation. Une dernière amélioration souhaitée correspond au temps alloué pour exécuter une tâche sur le plan théorique, en classe, car dans la pratique professionnelle, les étudiants ne disposent pas nécessairement des mêmes modalités d'exécution dans les tâches à accomplir.

Finalement, au sujet des pratiques pédagogiques utilisées dans les classes proprement dites, les étudiants souhaitent que les cours magistraux ne prennent pas toute la place. Ils sont en faveur d'une alternance des différentes pratiques pédagogiques afin de maintenir leur attention et leur intérêt.

5.3.2 Caractéristiques s'adressant au développement de la personne elle-même

Les trois dernières caractéristiques proposées dans le modèle de Joyce et Weil sont davantage centrées sur la personne elle-même. Elles ont pour but de maximiser les qualités de la personne dans son ensemble.

La première de ces caractéristiques a pour objectif de permettre à l'individu d'atteindre un meilleur développement personnel. En effet, les répondants du secteur des jeunes ont le sentiment de vivre un accomplissement de soi, un développement personnel par la formation dispensée. En d'autres mots, ils se disent de venir de « meilleures personnes ».

Pour le secteur des adultes, ils se donnent des défis puisque le dépassement de soi fait partie de leur motivation afin d'être des éducateurs spécialisés accomplis à la fin de leur formation.

La seconde caractéristique concerne le développement personnel de l'étudiant dans sa formation et c'est la possibilité de développer l'affirmation de soi. Bien que les opinions recueillies de la part des deux secteurs soient peu pourvues d'informations, il n'en demeure pas moins qu'elles sont explicites puisqu'elles découlent logiquement des autres points de vue exprimés précédemment.

Il semble évident que pour le secteur des jeunes, la formation dispensée dans son ensemble offre la possibilité de développer l'affirmation de soi tant au niveau des cours et des stages. Pour le secteur des adultes, il est plutôt question que la formation favorise le développement l'estime de soi d'où émane une reconnaissance de compétences professionnelles.

La dernière caractéristique provenant du modèle d'enseignement examine l'actualisation de ses propres apprentissages. En effet, cette dernière caractéristique se réfère à la possibilité que l'étudiant à de faire une projection sur l'avenir et dans notre cas dans sa pratique professionnelle. Les commentaires des deux groupes interrogés nous permettent d'affirmer que les compétences professionnelles acquises sont au cœur des propos des apprenants. Ils se disent motivés par les perspectives d'emplois futurs que cette formation offre après trois ans de scolarité de niveau collégial. Plus particulièrement, il est dit par les répondants du secteur des jeunes que tous les volets pratiques dans les cours de la formation contribuent à préparer l'étudiant à intervenir en stage. Ces élèves se sentent par ailleurs, confiants et sécurisés dans l'intervention grâce au processus d'apprentissage élaboré dans les cours.

En terminant, il est identifié par le secteur des adultes que les apprentissages reçus permettent un transfert des connaissances dans la pratique professionnelle dont le réinvestissement dans les stages. Par conséquent, le contact avec la clientèle à raison de deux jours par semaine (stage en 3^e et 4^e session) ne permet pas de créer de liens significatifs ce qui engendre un travail long et laborieux; tenant compte des difficultés d'adaptation de l'utilisateur.

5.4 Deuxième modèle : Modèle non directif (C. Rogers)

Ce modèle présente ses différentes caractéristiques sous trois volets. Le premier fait référence aux caractéristiques appartenant à l'étudiant, le second à l'enseignant et le dernier à l'environnement. C'est donc à partir de chacun de ces volets que nous aborderons les opinions émises par les étudiants participant aux *focus group* de cette étude.

5.4.1 Volet étudiants

Tableau 5.2 Caractéristiques du modèle non directif (C. Rogers)
Volet étudiant

| |
|---|
| S'instruire par soi-même |
| La liberté d'apprendre |
| L'épanouissement personnel |
| Connaissance de soi |
| Capacité d'apprendre |
| Responsabilités de l'étudiant dans ses apprentissages |

a) S'instruire par soi-même

Une des premières caractéristiques appartenant à ce modèle met en lumière les capacités de l'étudiant à s'instruire par lui-même. En effet, au secteur des adultes, un répondant affirme que l'autoformation pourrait être utile dans le but de parfaire ses connaissances, d'aller plus loin dans ses propres apprentissages. Au secteur des jeunes, les apprenants voient la possibilité de se baser sur ses propres capacités d'apprenants en faisant preuve de créativité et d'autonomie à travers les apprentissages reçus. Cette constatation

amène plusieurs d'entre eux à réaliser qu'ils peuvent être autodidactes à travers les apprentissages proposés dans la formation et c'est ce qu'ils demandent par rapport à certains contenus de cours.

b) La liberté d'apprendre

La caractéristique suivante du modèle représente la notion de liberté d'apprendre. Les commentaires recueillis proviennent seulement du secteur des adultes, probablement imputable à un plus grand intérêt personnel de la part de cette cohorte. Ce groupe de répondants croit qu'il serait avantageux de favoriser des cours spécifiques et spécialisés (non rattachés à la formation) pour élargir les connaissances générales de ces derniers au sein du programme.

Par ailleurs, ils désirent avoir accès à des formations sur les techniques « d'arrêt d'agir » puisque ces techniques sont souvent utilisées dans des milieux de travail et ils se sentent parfois impuissants lors de ces interventions. Finalement, le désir d'approfondir certaines problématiques rencontrées est également présent chez ces élèves et il est proposé que ceci soit offert par le moyen des cours optionnels.

c) L'épanouissement personnel

La troisième caractéristique du modèle de Rogers est l'épanouissement personnel de l'étudiant. Cette fois-ci, les sujets des deux groupes rencontrés ont émis des points de vue sur cette caractéristique. Pour le premier groupe interviewé (secteur des jeunes), ils expriment leur motivation à poursuivre cette formation par un sentiment d'accomplissement personnel et d'affirmation de soi. Selon eux, ce sont les cours de la formation qui ont un impact sur leur développement personnel et qui les amènent à développer une confiance en soi.

Les individus de l'autre groupe (secteur des adultes) ont le sentiment d'être aidants et utiles face aux clients rencontrés. Ils se disent valorisés personnellement dans les gestes posés et cela les motive dans la poursuite de leurs études. Ils ont également espoir que la formation reçue leur permettra de devenir de « meilleures personnes » dans leur quotidien tout en favorisant le développement de l'estime de soi.

d) Connaissance de soi

Toutes les caractéristiques mentionnées précédemment nous amènent à comprendre que la connaissance de soi est un élément caractéristique déterminant dans la formation. Pour les deux groupes, cette caractéristique se retrouve dans les propos des étudiants. Les élèves du secteur des jeunes ont manifesté le désir d'apprendre à se connaître, ce qui est, pour eux, essentiel lorsqu'il faut intervenir avec des personnes en difficulté d'adaptation. L'importance de connaître ses limites personnelles et celle d'apprendre à faire des choix personnels font également partie des attentes de cette cohorte, toujours en lien avec le désir d'établir une relation aidante avec l'autre.

La seconde cohorte formule ses propos en termes similaires. Ils voient l'importance à travailler sur soi afin de mieux se connaître, de développer une sécurité de base dans leur cheminement. Ils manifestent l'intérêt à se donner des défis; ce qui fait partie d'une volonté de dépassement tant personnel que professionnel.

e) Capacité d'apprendre

Pour ces futurs éducateurs encore en formation, la capacité d'apprendre (Rogers) semble être une de leurs préoccupations. Les premiers répondants (secteur des jeunes) réclament des apprentissages théoriques plus en profondeur afin d'augmenter leur sentiment de sécurité aux stages. Certains affirment que la redondance a sa place pour mieux maîtriser les connaissances récemment acquises et pouvoir faire des liens entre les apprentissages reçus dans la formation. Pour d'autres, la redondance dans les activités d'apprentissage est au contraire à éviter.

Pour plusieurs de ce groupe, il y a un désir manifeste d'en apprendre davantage sur les différentes stratégies d'intervention. Il est suggéré de mettre à l'horaire plus de cours rattachés au programme pour mieux apprendre tout ce qui est en lien avec l'intervention. De plus, il serait utile de privilégier les liens avec les autres cours dispensés dans le programme pour faciliter la compréhension des thèmes abordés dans la formation. Ce désir d'apprendre chez ces étudiants est le résultat d'un manque de connaissances théoriques qui a pour effet d'augmenter leur insécurité lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail. Ils se questionnent alors sur leur capacité à intervenir adéquatement.

De la même manière, l'autre groupe interrogé (secteur des adultes) fait sensiblement la même demande. Il manifeste le désir d'en apprendre un peu plus sur les « traitements », les façons de faire avec les clientèles en difficulté. Ils ressentent le besoin d'en savoir plus afin d'être mieux outillés lorsque viendra la formation pratique en stage.

f) Responsabilités de l'étudiant dans ses apprentissages

Toutefois, toute la responsabilité de la formation ne repose pas seulement sur les enseignants. Rogers a élaboré dans son modèle une caractéristique qui interpelle l'étudiant. Selon cet auteur, l'étudiant a des responsabilités dans ses apprentissages. Plus de la moitié des élèves interviewés ont émis des opinions face à cet aspect.

Les commentaires recueillis proviennent des deux cohortes. Pour les jeunes, il est essentiel de maintenir une stabilité auprès de la clientèle si on veut développer un lien de confiance. Le programme tel que conçu avec des cours théoriques et des stages tout au long de l'année permet entre autres de développer le sens des responsabilités envers une clientèle.

Il est également identifié par les élèves qu'il faut y mettre du temps, des énergies personnelles si on veut connaître notre futur métier, même si parfois le manque de temps nous rattrape pour effectuer certains travaux. Cette cohorte conclut ce volet en mentionnant qu'une mauvaise gestion de son temps et un manque d'organisation peuvent mener chacun à vivre des échecs.

Cette même cohorte (secteur des jeunes) est sensibilisée aux grands principes environnementaux. La moitié des répondants ont le souci de diminuer l'utilisation du papier en favorisant les documents « en ligne ». Cette pratique pédagogique permet également de développer une responsabilité de l'étudiant dans ses apprentissages puisqu'il devient autonome dans la récupération de ces documents.

Quant au groupe des adultes, il identifie clairement que les apprentissages reçus permettent un transfert des connaissances dans la pratique professionnelle et ils se voient responsables de ce transfert. La plupart d'entre eux s'entendent pour dire que les dates de remise des travaux arrivent en même temps, mais ils soulignent que c'est à eux de composer avec cette réalité d'apprenants. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques utilisées par

les enseignants, ils s'entendent pour affirmer que l'actualisation de ces dernières permet de rendre l'étudiant responsable de la prise en charge de sa formation.

5.4.2 Volet enseignants

Selon les modèles d'enseignement privilégiés dans le programme en lien avec les enseignants et les étudiants, il apparaît clairement que la relation entre ces derniers est présente et significative dans différentes sphères de leur vie. Tous les commentaires recueillis sont positifs et l'ensemble des étudiants interrogés est satisfait des relations entretenues avec le corps professoral. Dans cette section, nous aborderons donc les différentes caractéristiques provenant du modèle de Rogers faisant référence aux enseignants.

Tableau 5.3 Caractéristiques du modèle non directif (C. Rogers)
Volet enseignant

| |
|--|
| Graviter autour des étudiants |
| Porter attention (intérêt) à ses élèves |
| Accepter l'étudiant comme une personne entière |
| Rester empathique |
| Encouragements positifs de la part de l'enseignant |
| Qualités humaines requises de l'enseignant |

a) Graviter autour des étudiants

Pour les deux cohortes participantes, les enseignants demeurent toujours disponibles, supportant, chaleureux dans les accompagnements offerts tout au long de la formation. L'utilisation des TIC favorise entre autres la communication rapide et efficace entre eux et les professeurs.

b) Porter attention (intérêt) à ses élèves

En effet, les opinions émises des cohortes participantes sont positives et engendrent un haut taux de satisfaction des étudiants quant à l'écoute et la compréhension des enseignants face aux situations vécues par les étudiants. Tous s'entendent pour dire que la relation entre un enseignant et un élève est de qualité.

Il est souligné de façon plus particulière au secteur des adultes que les professeurs font preuve de souplesse face à leurs demandes particulières dans les travaux à remettre, comme les délais supplémentaires. Cette conciliation est appréciée par l'ensemble des sujets interrogés, ce qui démontre le niveau de compréhension de la part des enseignants ainsi que le sentiment d'être écouté par eux.

Au niveau du secteur des jeunes, il est mentionné que les relations deviennent significatives par le partage d'un vécu commun à travers les différents projets, dont les camps, les projets communautaires, la remise des diplômes, etc. Les liens entretenus dans ces activités deviennent indissociables entre les enseignants et les étudiants.

c) Accepter l'étudiant comme une personne à part entière

L'ensemble des participants n'a que des opinions positives quant aux relations établies avec les enseignants. Il en est de même quant au profond respect exprimé de la part des professeurs auprès des élèves. Au secteur des adultes, les apprenants se sentent valorisés dans les relations qu'ils établissent avec les enseignants de la formation. Au secteur des jeunes, c'est davantage une complicité qui se développe avec l'enseignant dans une relation empreinte de respect mutuel.

d) Rester empathique

Pour bien des formateurs, la relation étudiant-enseignant ne va pas au-delà des tâches pédagogiques en soi. Cependant, dans le programme des techniques d'éducation spécialisée, il en est tout autrement. Plusieurs étudiants du secteur des adultes ont dit que les enseignants avaient la capacité d'être empathiques à leur égard. En effet, cette qualité semble ressortir chez l'ensemble des professeurs de ce programme et elle est reconnue par les apprenants.

e) Encouragements positifs de la part de l'enseignant

Que ce soit verbalement, par l'intermédiaire de travaux sommatifs ou d'examens, les enseignants prennent le temps de donner de la rétroaction à l'étudiant face à ses apprentissages. Ce commentaire a été recueilli au secteur des adultes et démontre chez cette cohorte, encore une fois, le taux de satisfaction élevé de cette pratique. Ils affirment qu'il n'y

a pas seulement des commentaires négatifs dans les corrections, mais aussi des commentaires positifs qui soulignent les forces de l'étudiant.

f) Qualités humaines requises de l'enseignant

Cette dernière caractéristique du modèle non directif de Rogers résume l'ensemble des opinions des participants. Dans une majorité significative, les étudiants apprécient l'accueil des enseignants à leur égard tant en début de session qu'au quotidien. Les qualités dominantes pour l'ensemble des enseignants sont leur disponibilité, la possibilité d'avoir de l'accompagnement personnalisé à l'aide des supervisions individualisées et la considération qu'ils démontrent dans leur relation avec l'élève.

Par ailleurs, c'est au secteur des adultes qu'une des grandes qualités humaines est nommée, celle de l'authenticité. Ces étudiants ont identifié cette qualité puisqu'elle se vit au travers les relations établies entre l'équipe d'enseignants et les apprenants.

5.4.3 Volet environnement

Ce dernier volet tiré du modèle d'enseignement de Rogers propose que les apprentissages se réalisent dans un climat positif. Pour cet auteur, il est essentiel que l'environnement choisi soit non directif afin de permettre la liberté d'expression de chacun. Nous présenterons dans cette section, les commentaires des étudiants selon deux caractéristiques distinctes provenant de ce modèle.

Tableau 5.4 Caractéristiques du modèle non directif (C. Rogers)
Volet environnement

| |
|--------------------------|
| Environnement empathique |
| Climat respectueux |

a) Environnement empathique

Pour ces futurs éducateurs spécialisés, l'acquisition de compétences doit se réaliser dans un climat empathique. Que ce soit au niveau de la classe en tant que telle ou à travers les échanges entre étudiants ou avec les professeurs, il apparaît clairement pour les apprenants

qu'il est primordial et essentiel que l'environnement soit empathique et demeure à la base de toute relation et tout apprentissage.

En effet, c'est grâce aux nombreuses opinions émises que nous pouvons en arriver à ce constat : la grande appréciation des étudiants concerne l'implication des enseignants dans la formation et la possibilité d'exprimer ses idées ouvertement sans jugement et en toute liberté d'expression. Ceci ne pourrait se faire sans un climat empreint d'empathie.

b) Climat respectueux et chaleureux

Selon la cohorte du secteur des jeunes, c'est au travers d'expériences diverses, comme les camps, les projets interculturels et les activités de financement pour des projets spéciaux, que les relations significatives entre étudiants et enseignants se sont développées.

C'est d'autant plus vrai que les cours de la formation se réalisent dans un climat positif et un esprit d'équipe rarement reconnus dans d'autres programmes.

5.5 Troisième modèle : Réunion de classe (W. Glasser)

Par ailleurs, c'est dans la présentation du modèle d'enseignement de Glasser que nous aborderons les caractéristiques retenues pour présenter les différents points de vue des apprenants. C'est à travers le volet *étudiant* que les opinions sont concentrées et c'est pourquoi nous n'aborderons pas les volets *enseignant* et *environnement* dans cette partie de l'étude.

Tableau 5.5 Caractéristiques du modèle de réunion de classe (Glasser)
Volet étudiant

| |
|--|
| Se développer de façon réaliste et autonome |
| Possibilité de faire des choix |
| Travailler en classe |
| Motivation interne de l'étudiant |
| Les exigences fondamentales partent de l'élève |
| L'engagement de l'élève |
| L'ouverture de l'étudiant |

a) Permettre à l'individu de se développer de façon réaliste et autonome

Dans un premier temps, cette caractéristique a été mentionnée clairement par les élèves du secteur des jeunes. Tous les répondants à cette question concernant le développement de l'individu s'entendent pour dire que les relations établies avec les enseignants permettent de développer l'autonomie et l'indépendance professionnelle.

En effet, c'est non seulement le programme offert avec les différentes interventions pédagogiques des enseignants qui permet aux étudiants de maximiser leur développement professionnel, mais surtout le rapport entre étudiants et enseignants qui favorise une telle indépendance professionnelle, d'où l'émergence d'un sentiment de liberté d'expression personnelle.

b) Possibilité de faire des choix

La caractéristique suivante appartenant à ce modèle d'enseignement donne la possibilité à l'étudiant de faire des choix. Les premières opinions sont émises par le secteur des adultes. Ces apprenants apprécient avoir la possibilité de faire des choix de cours à option, par exemple, qui ne sont pas en lien avec la formation. Ils affirment que ces choix les amènent à avoir une ouverture vers d'autres contenus de cours. Cette possibilité de faire des choix à l'intérieur du programme leur permet de diversifier leurs intérêts ainsi que d'accroître leurs connaissances générales.

Les perceptions des étudiants du secteur des jeunes sont d'un autre ordre. Pour eux, la possibilité de faire des choix est davantage axée sur les enseignants. Ils voudraient avoir la possibilité de choisir des enseignants pour certains cours connexes à la formation favorisant ainsi différentes interventions pédagogiques afin d'augmenter la réussite scolaire pour plusieurs d'entre eux.

Finalement, les deux groupes interrogés poussent cette possibilité de faire des choix jusqu'à un éventuel abandon de la formation. Au-delà des difficultés financières, ces élèves affirment que certaines remises en question peuvent mener à l'abandon de la formation tout simplement parce que ce n'était pas le bon choix professionnel.

c) Travailler en classe

Pour les répondants du secteur des adultes, il semble important de privilégier un lieu commun pour mener à terme des travaux d'équipe. Pour eux, ces travaux devraient être mieux adaptés à leur réalité et leurs responsabilités en tant qu'adulte. Ils demandent que les travaux soient élaborés à l'intérieur des heures de cours puisque leur horaire est chargé surtout avec les stages.

En effet, les disponibilités communes des étudiants sont restreintes dans leur grille horaire. Ils affirment que ces travaux d'équipe ont de l'importance puisqu'une partie du travail de l'éducateur spécialisé se fait en équipe, mais qu'une adaptation serait pertinente en fonction de leur réalité d'étudiants.

d) La motivation interne de l'étudiant

Cette quatrième caractéristique du présent modèle a permis aux élèves d'émettre plusieurs opinions positives tant au secteur des adultes qu'au secteur des jeunes. Pour les premiers répondants, ils mentionnent que leur intérêt est toujours aussi présent pour la formation dans laquelle ils sont engagés. Pour la plupart d'entre eux, leur vision demeure positive de la formation actuelle malgré les quelques inconforts énumérés précédemment.

Dans la cohorte provenant du secteur des jeunes, un d'entre eux verbalise avoir pris conscience de l'importance de son choix de carrière, et ce, à travers un travail demandé par

un enseignant du programme. Il se dit motivé à poursuivre ses études et il y voit davantage un sens maintenant qu'il a trouvé sa voie.

Encore une fois, des commentaires élogieux concernant la diversité des pratiques pédagogiques des enseignants émanent de ce groupe. Selon eux, une partie de leur motivation interne est en lien avec le choix des interventions pédagogiques.

e) Les exigences fondamentales partent de l'élève

Bien que la plupart des apprenants dans les milieux scolaires vivent un degré important de stress et parfois de pression à gérer, il n'en demeure pas moins que pour les étudiants la caractéristique qui fait allusion à leurs propres exigences les amène parfois à reconsidérer leur choix de carrière.

Pour les étudiants du secteur des jeunes, les moments de stress et de pression ressentis lors des sessions font en sorte que certains parmi eux décident d'abandonner la formation. Leurs exigences personnelles étant trop élevées, ils constatent qu'ils n'arriveront pas à remettre leurs travaux à temps ou à se préparer adéquatement pour un examen, c'est alors que l'abandon devient la seule porte de sortie.

f) L'engagement de l'élève

Pour ces futurs éducateurs spécialisés, les commentaires concernant la caractéristique faisant référence à l'engagement sont à double sens. Pour les deux groupes interviewés, le sentiment d'appartenance dans la formation est présent. Cette constatation est unanime. Selon les participants de cette étude, ce sentiment d'appartenance ne serait pas aussi fort sans l'engagement non seulement des étudiants, mais aussi celui des enseignants.

g) Ouverture de l'étudiant face aux apprentissages

La dernière caractéristique émanant du modèle de Glasser fait référence à la notion d'ouverture, c'est-à-dire à l'acceptation de recevoir un enseignement. Chaque étudiant inscrit dans le programme d'éducation spécialisée a la possibilité voire la nécessité de regarder ses propres valeurs et comportements. Cette ouverture permet à chaque professeur de non

seulement enseigner des notions théoriques, mais aussi de valoriser certaines valeurs humaines au sein même de la formation.

En effet, les étudiants provenant du secteur des jeunes qui ont été interrogés affirment qu'il y a une transmission de valeurs humaines entre les étudiants et les enseignants tout au long de la formation. Ils ont le sentiment d'en ressortir grandis et engagés dans leur futur métier.

CONCLUSION

Depuis la création des cégeps au Québec (1967), nous avons vu naître des programmes préuniversitaires et techniques tous aussi intéressants et pertinents les uns que les autres. Même si le contexte politique actuel remet en question l'existence des institutions collégiales, il n'en demeure pas moins qu'un grand nombre d'étudiants du Québec poursuivent leurs études postsecondaires via les cégeps, pourvoyant ainsi à de nombreux postes de travail de niveau technique.

Toutefois, ces étudiants inscrits dans divers programmes ne mènent pas nécessairement leur projet d'études à terme. Que ce soit au secondaire ou au collégial, le décrochage scolaire est toujours présent. Les études effectuées sur ce phénomène sont nombreuses et on y retrouve plusieurs facteurs explicatifs de cette situation.

En effet, bon nombre d'auteurs (McCann 2002) de par leurs écrits ont identifié des problèmes associés au décrochage scolaire au niveau collégial. Dans ces recherches, deux aspects sont identifiés, notamment les facteurs appartenant à l'étudiant et ceux appartenant au milieu institutionnel.

Partant de ce constat, il nous a semblé indispensable d'étudier les facteurs appartenant à l'enseignant; issu du milieu institutionnel dont font partie les pratiques pédagogiques. Au cours de cette conclusion, nous exposerons les objectifs que nous avons poursuivis et les concepts utilisés, un bref rappel de la méthodologie utilisée, les principaux résultats obtenus, la validité et les limites de cette étude. Nous terminerons cette conclusion en nommant la contribution de notre étude, ainsi que les nouvelles pistes de recherche qui s'en dégagent.

Objectifs de la recherche et concepts utilisés

Cette recherche avait pour but de recueillir les représentations des étudiants sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans un programme des techniques d'éducation spécialisée. Plus spécifiquement, nous voulions privilégier deux objectifs, dont la réforme du programme (2000). Cet objectif n'a pas trouvé de réponse puisque les enjeux rattachés à cette réforme étaient davantage reliés aux compétences (25) à atteindre dans le programme.

En premier lieu, nous voulions connaître les représentations des étudiants sur les pratiques pédagogiques dans leur contexte et utilisées au programme ainsi que celles qu'ils souhaitaient trouver dans la formation et qui seraient en accord avec leurs attentes et la nature de la formation dispensée.

Ensuite, nous voulions connaître dans quelle mesure les modèles d'enseignement sous-jacents à l'élaboration du programme des techniques d'éducation spécialisée sont représentés dans les pratiques pédagogiques de la formation.

Partant de ces deux principaux objectifs, nous voulions connaître également l'incidence des pratiques pédagogiques dans le décrochage scolaire au collégial, c'est-à-dire, les facteurs associés à l'abandon scolaire qui, directement ou indirectement, peuvent être associés à ces pratiques pédagogiques dans l'enseignement dispensé au cégep.

Nous avons d'abord cherché à définir les approches humanistes dans le domaine de l'éducation en nous inspirant des courants de pensée des auteurs suivants (Darwin, Freud, Alexander S. Neill). Par la suite, c'est à la lumière des écrits plus récents de certains auteurs dont (Hull 1943, Dollar 1943, Skinner 1957, Thorndike 1962, Rogers 1966, 1984, 1985, Miller 1976, et Bertrand 1990), que nous avons constaté que le programme des techniques d'éducation spécialisée était au cœur de ces approches dites humanistes.

Par ailleurs, nous avons défini le concept de modèle en nous appuyant sur les auteurs suivants (Willet 1992, Legendre 1993 et Joyce et Weil 2004). La définition de modèle qui correspondait le mieux à notre étude était celle provenant des auteurs Joyce et Weil. Nous avons donc étudié la typologie des modèles d'enseignement de ces auteurs et nous avons

sélectionné la famille de modèles du développement de la personne; catégorie qui représentait les principales caractéristiques provenant de programme d'études ciblé dans cette étude.

D'autres modèles d'enseignement ont également contribué à cette étude dont le modèle d'enseignement non directif de Rogers (1966, 1984, 1986, 1990 et 1998) et le modèle d'enseignement de Glasser (1973, 1984, 1986, 1990 et 1998) et les typologies des modèles de Reigeluth (1983), Micchielli (1988) et Morandi (2005).

Finalement, le concept de représentation au sens philosophique et psychologique complète la dernière partie théorique de cette étude. En effet, selon Giordan et de Vecchi (1987), le terme « représentations » possède vingt-sept synonymes d'où la difficulté de lui attribuer une définition propre. Pour l'objet de cette étude, la représentation est un processus par lequel une image, une situation, une idée sont perçus par un individu selon sa propre réalité et ses propres expériences.

Méthodologie de la recherche

C'est dans une perspective de recherche qualitative/interprétative que nous avons procédé à des entretiens collectifs centrés (*focus group*), basés sur dix questions ouvertes. Ces questions ont permis de recueillir les opinions des étudiants sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans un programme de techniques d'éducation spécialisée.

Pour ce faire, nous avons constitué un échantillon non probabiliste de dix-huit sujets divisés en deux groupes (un groupe de dix et un groupe de huit). Chacun des groupes provenait d'un secteur de la formation soit le secteur jeunes ou le secteur adultes. Les acteurs ciblés étaient au moment de l'étude à leur début de la troisième année de formation dans le programme des T.E.S. Ils avaient à leur actif deux années complétées dans le programme incluant deux stages avec des objectifs distincts pour chacun des stages.

L'analyse des données recueillies a été réalisée sur la base des verbatims des entretiens de groupe. Le chercheur s'est assuré que les transcriptions soient les plus fidèles possible aux propos des sujets interrogés dans cette étude. Les résultats de cette analyse ont été obtenus à

l'aide d'une catégorisation fondée sur une grille d'analyse colligeant les opinions recueillies en cours d'entretien.

Résultats obtenus

Suite à la démarche d'analyse, nous avons obtenu des résultats permettant de cerner deux catégories distinctes provenant des opinions des sujets. La première met en lumière les satisfactions des répondants quant au programme de formation et la seconde les améliorations souhaitées dans la formation actuelle.

a) Satisfaction des répondants

De façon générale, les étudiants qui ont participé à ces entretiens ont une vision positive de la formation malgré des inconforts et des préoccupations vécus à travers leur cheminement scolaire.

En premier lieu, chez ces futurs éducateurs spécialisés, la formation leur permet d'apprendre à venir en aide aux autres en utilisant différentes techniques de relation d'aide. De plus, les perspectives d'emplois futurs après trois années de formation sont également un élément motivant pour eux.

Deuxièmement, le programme proposé correspond en majorité aux attentes des élèves. Ils identifient qu'ils ont acquis des compétences personnelles dans la capacité à reconnaître leurs forces et leurs limites en tant que personnes. Le développement personnel et l'accomplissement de soi sont des valeurs importantes pour les sujets interrogés.

En effet, dans la partie théorique et pratique de la formation, un équilibre est présent et satisfaisant pour les apprenants. Il est à noter que l'ensemble des cours suivis jusqu'à maintenant est satisfaisant. Les travaux demandés dans les cours sont en lien avec la formation reçue. Les apprentissages et les compétences visés dans le programme sont également en lien avec la pratique et il semble important de maintenir cette formule pédagogique.

Pour plusieurs d'entre eux, les lectures supplémentaires, les références théoriques apportées par certains enseignants sont appréciées et sécurisantes. De plus, l'utilisation des TIC comme moyen pédagogique dans les cours est à maintenir ainsi que la majorité des choix de pratiques pédagogiques sélectionnées par les professeurs.

Finalement, c'est par des commentaires positifs de la part des étudiants à l'égard des enseignants que se termine cette section. La totalité des répondants (secteur jeunes et adultes) qualifie les professeurs d'ouverts, d'accueillants, d'écoute de leurs besoins d'étudiant et personnels, de disponibles et de compréhensifs. La qualité de la relation qui se crée à travers les années de formation de l'étudiant amène l'enseignant à bien connaître ses élèves créant ainsi une relation stable, chaleureuse et valorisante.

Par ailleurs, découlant des qualités humaines précédemment énumérées, les étudiants affirment que les apprentissages se font dans un climat positif et un esprit d'équipe dans les cours de la formation. Ils ont le sentiment que les professeurs enseignent dans la continuité du programme et qu'eux-mêmes forment une équipe de travail.

b) Améliorations souhaitées par les répondants

En second lieu, ces étudiants ont des attentes quant à la confection des horaires du programme. Ils s'entendent pour affirmer qu'il y a un manque d'équilibre entre les cours dispensés dans la formation en général ou à l'intérieur d'une même session. Les travaux et les examens arrivent généralement tous en même temps à l'intérieur d'une même session, ce qui occasionne beaucoup de stress. Il est souligné notamment que la deuxième et la quatrième session semblent être les plus chargées dans le programme actuel.

Puisque plusieurs cours de la formation exigent de travailler en équipe, il semble difficile pour certains étudiants de s'adapter à cette réalité, car les disponibilités communes sont restreintes en raison des horaires chargés. Pour remédier à cette situation, il est suggéré de favoriser des moments de rencontre communs à l'intérieur des cours ou dans la grille de cours.

D'autres opinions portent sur l'équilibre entre les stages et les cours. Le manque d'informations lorsque les stages se greffent à la grille de cours nécessite une grande capacité d'adaptation de la part des étudiants tant dans le rythme des apprentissages que dans la planification des études. D'autant plus que ce rythme stage-cours dans la même semaine ne permet pas un investissement significatif dans la relation auprès de la clientèle. D'ailleurs, il est proposé par les répondants de favoriser une formule de cours intensifs et de stages-blocs afin de mieux répondre aux besoins des personnes en difficulté d'adaptation.

Les travaux reliés aux stages manquent d'uniformité selon les étudiants interrogés. Il serait souhaitable de favoriser un meilleur équilibre entre les superviseurs quant à ces travaux académiques en lien avec les objectifs de stage.

Dans les contenus de cours proprement dit, certaines modifications doivent être apportées afin de mieux répondre à la réalité professionnelle. Selon les propos recueillis, il serait souhaitable que le matériel pédagogique utilisé en classe, notamment les vidéos, soit actualisé puisque certains contenus sont désuets et des extraits trop longs malgré leurs pertinences. Il est également reconnu par les répondants que le matériel multimédia n'est pas adapté à la réalité des nouvelles technologies comme l'utilisation de DVD au lieu de VHS.

Dans ce contexte, ces futurs éducateurs spécialisés se sentent mal outillés tant sur le plan théorie que sur le plan de l'intervention pratique. Certains concepts théoriques manquent de profondeur, comme les techniques d'animation, les cours rattachés aux différentes problématiques rencontrées chez les personnes en difficulté d'adaptation, ce qui engendre des apprentissages plutôt superficiels.

Cette réalité a une incidence avec les stages puisqu'ils ont une place importante dans la formation selon les points de vue exprimés par les participants. Une prise de contact avec la clientèle dès la première année favoriserait un contact rapide avec la pratique d'où la possibilité de confirmer dès le début de la formation son choix de carrière.

Il est souligné par les participants de favoriser les liens avec les autres cours de la formation pour permettre un transfert des connaissances plus facilement. Dans certains cours du programme, il s'agirait de diminuer les répétitions qui se retrouvent à l'intérieur d'un

même cours et d'y insérer de nouveaux éléments afin d'alléger ces répétitions. La présentation de concepts théoriques et plus arides devrait s'effectuer de façon plus graduée, en y ajoutant des arrêts fréquents, permettant à ceux-ci de mieux comprendre les enseignements proposés. C'est fort probablement l'utilisation d'exemples concrets et plus diversifiés, comme les personnes ressources invitées, qui permettrait une meilleure exploitation des pratiques pédagogiques déjà existantes, favorisant ainsi l'intérêt et la motivation chez l'apprenant.

En ce qui concerne les cours optionnels de la formation, les participants souhaiteraient avoir la possibilité de choisir des cours ne faisant pas partie de la formation, mais plutôt des cours leur permettant d'approfondir leurs connaissances.

De plus, il a été suggéré d'avoir la possibilité d'expérimenter différents milieux de stage à l'intérieur d'une même session sous forme de visites organisées, par exemple, permettant ainsi à l'étudiant de s'intégrer progressivement dans la formation pour ensuite faire un choix éclairé au moment des choix définitifs de stage à partir de la troisième session. Le renouvellement des milieux de stage est d'ailleurs une suggestion afin que ces milieux répondent le plus possible aux critères de stage élaborés dans la formation actuelle.

Finalement, des opinions recueillies portent sur l'étudiant lui-même au sein de la formation dans sa vie professionnelle et personnelle. Les différentes plages horaires ne permettent pas à l'étudiant actif sur le plan sportif ou politique de participer aux activités proposées par les associations étudiantes puisque lors de ces moments ils sont pour la plupart en stage.

De plus, des changements souhaités dans la grille horaire afin de tenir compte de leur vie personnelle, familiale et étudiante demeurent pour la plupart du temps impossible. Toutes ces situations difficiles engendrent du stress et un épuisement chez les étudiants, provoquant ainsi une démotivation menant parfois à un abandon de la formation.

Toutefois, il n'en demeure pas moins que plusieurs apprenants qui ont participé à cette étude éprouvent un certain degré d'insécurité lorsque le marché du travail s'ouvrira à eux. Ils

ont la crainte de manquer de connaissances, de se voir incapables d'intervenir adéquatement et surtout de ne pas être à la hauteur des attentes de leur milieu de travail.

À l'issue de cette étude, les résultats obtenus permettent d'expliquer que les modèles d'enseignement du développement de la personne de Joyce et Weil, le modèle non directif de Rogers et le modèle de Glasser sont représentés dans le programme des techniques d'éducation spécialisée. Les pratiques pédagogiques sont identifiées dans le programme actuel et correspondent en grande partie aux attentes des étudiants.

Synthèse

Pour la cohorte du secteur jeunes, il semble essentiel que les pratiques pédagogiques soient vivantes, énergiques, dynamiques et d'actualité afin de demeurer dans l'action le plus possible. La motivation et l'intérêt de ces apprenants dépendent en majorité des caractéristiques énumérées précédemment. Toutefois, selon eux, la possibilité d'échec et d'abandon de la formation demeure présente indépendamment des pratiques pédagogiques.

Pour la cohorte du secteur adultes, c'est davantage l'importance de confirmer rapidement son choix de carrière dès le début de la formation qui demeure une préoccupation. Par la suite, ce sont les choix des pratiques pédagogiques par les enseignants qui deviennent leur deuxième priorité.

Finalement, presque tous les répondants affirment que ce n'est pas le contenu du programme en soi qui conduit l'étudiant à abandonner ses études, mais plutôt des situations et des choix personnels. Toutefois, il est mentionné que certaines remises en question quant à la profession peuvent provenir des contenus de cours parfois abstraits, vagues et larges dans les débuts de la formation. La charge de travail à effectuer peut aussi être un autre facteur déterminant dans le choix d'abandonner ses études. Toutefois, dans la majorité des commentaires recueillis, la première personne responsable de ses échecs scolaires est l'étudiant lui-même.

Validité et limites de la recherche

En regard de la nature qualitative et interprétative de cette étude, divers critères de scientificité sont garants de la valeur du processus et des résultats obtenus. En premier lieu, notre recherche respecte la fidélité au phénomène étudié, c'est-à-dire toute la dimension de l'authenticité du sens de représentation des étudiants sur les pratiques pédagogiques que nous avons expliqué en fonction des trois modèles d'enseignement présentés dans le cadre théorique.

D'autre part, au cours de cette étude, nous sommes demeurés à proximité de l'expérience vécue en prêtant une attention particulière aux propos exprimés tout au long des entretiens de groupe. Les résultats de la recherche respectent le plus fidèlement possible les représentations des étudiants interviewés dans l'explication de leur réalité d'étudiant.

Nous rappelons que la prise de données s'est effectuée avec rigueur ainsi que les transcriptions. La valeur de cette recherche doit être considérée dans une perspective d'analyse de contenu qui assure une objectivité du chercheur pour dégager les sens du phénomène étudié. Pour permettre une meilleure validité du processus d'analyse, la catégorisation et l'analyse du contenu ont été validées en collaboration avec le directeur de cette étude.

Finalement, il a été possible de tenir compte de l'importance de la validité dans cette recherche à travers toutes les opinions recueillies puisque l'échantillon constitué de dix-huit sujets nous a permis d'atteindre une saturation des données.

Quant aux limites de cette étude, nous ne pouvons ignorer que notre démarche ne visait pas à généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population collégiale du Québec. Cette étude s'est plutôt intéressée à dégager les représentations des étudiants quant aux pratiques pédagogiques dans une formation spécifique en lien avec les modèles d'enseignement proposés dans ce programme.

Contribution de la recherche

Cette étude comprend plusieurs avantages. Dans un premier temps, elle permet d'abord de mieux comprendre l'incidence des modèles d'enseignement utilisés dans un programme de formation technique au collégial, c'est-à-dire le programme des techniques d'éducation spécialisée. Du même coup, nous pouvons aussi comprendre que les modèles d'enseignement utilisés dans cette technique ont un lien significatif avec les pratiques pédagogiques des enseignants.

En effet, dans un deuxième temps, nous avons compris à travers les opinions des étudiants de ce programme que les pratiques pédagogiques privilégiées par les enseignants correspondent en grande majorité à leurs attentes et à la nature du programme dispensé.

Par conséquent, nous sommes en mesure de comprendre que malgré un taux de satisfaction important de la formation actuelle, surtout au niveau de la relation avec les enseignants, des améliorations sont souhaitables quant aux pratiques pédagogiques utilisées par les professeurs dans le programme actuel. En effet, nous décelons plusieurs insatisfactions lorsqu'il est question des contenus de cours, des stages et du matériel pédagogique utilisé dans les différents cours du programme.

Donc, cette étude reflète des points de vue positifs de la formation dans son contexte ainsi que des points de vue négatifs. Ce constat nous permet d'expliquer comment certains facteurs subjectifs peuvent influencer la représentation des étudiants dans leurs propos.

Nouvelles pistes de recherche

Quoi qu'il en soit, plusieurs défis se posent quant à la suite de cette étude. D'une part, dans la perspective d'une prochaine évaluation de programme, nous devrions aborder plus particulièrement la réflexion sur la diversité des pratiques pédagogiques utilisées dans un programme révisé. Le départ à la retraite de nombreux enseignants dans le programme des techniques d'éducation spécialisée nous amène à supposer que de nouvelles expertises professionnelles vont voir le jour ainsi que de nouvelles pratiques pédagogiques.

D'autre part, l'arrivée de nouveaux étudiants issus de la réforme en éducation (2000) nous amène également à réfléchir sur nos approches pédagogiques puisque ces élèves ont vécu plusieurs changements dans la façon de voir et de faire des apprentissages. Il faudrait certainement revoir plusieurs modèles d'enseignement lorsque nous abordons la réalité sous cet angle.

De plus, à la lumière des lacunes perçues par les étudiants quant aux pratiques pédagogiques à éviter, nous pouvons aussi penser qu'il serait justifié de questionner plus profondément les motifs d'abandon des étudiants, autre que ceux appartenant à l'étudiant lui-même comme le suggère Langevin (1999).

Finalement, en nous référant à une portée à plus long terme, nous pourrions entamer une réflexion sur les pratiques pédagogiques utilisées dans différents programmes techniques de niveau collégial au Québec afin de sélectionner les plus pertinentes et peut-être trouverions-nous des facteurs plus précis concernant le décrochage scolaire au collégial. Cette étude sur le terrain pourrait aussi faire l'objet d'une recherche exploratoire complémentaire et tout à fait en lien avec la présente étude.

ANNEXE A

LISTE DES 25 COMPÉTENCES DU PROGRAMME DES TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

1. Analyser la fonction de travail de technicienne et de technicien en éducation spécialisée ;
2. Rechercher des ressources et des services dans la communauté ;
3. Communiquer avec la clientèle au sein d'une équipe de travail ;
4. Examiner des problématiques d'adaptation biopsychosociale ;
5. Relever des renseignements relatifs aux comportements d'une personne ;
6. Élaborer des activités de développement et des outils cliniques ;
7. Évaluer la capacité de soutien du milieu de vie de la personne ;
8. Porter assistance à une personne ayant besoin de soins ;
9. Associer des approches, des objectifs et des techniques d'intervention à des problématiques d'adaptation ;
10. Adopter une conduite professionnelle conforme à l'éthique de la profession ;
11. Établir une relation d'aide ;

12. Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès des personnes présentant une déficience et des déficits physiques et neurologiques ;
13. Animer des groupes de clientèles et des équipes de travail ;
14. Effectuer des interventions auprès des personnes âgées en perte d'autonomie ;
15. Effectuer des interventions d'adaptation ou de réadaptation auprès de jeunes présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ;
16. Protéger son intégrité personnelle ;
17. Analyser les relations entre des phénomènes sociaux et des problématiques d'adaptation ;
18. Effectuer des interventions de réadaptation auprès de personnes présentant des troubles de santé mentale et de toxicomanie ;
19. Effectuer des interventions auprès de personnes vivant l'exclusion sociale et des problématiques de violence ;
20. Elaborer un plan d'intervention ;
21. Interagir avec des clientèles appartenant à différentes communautés culturelles et ethniques ;
22. Effectuer des interventions auprès de personnes en processus de réinsertion sociale ou professionnelle ;
23. Effectuer des interventions auprès de personnes en situation de crise ;
24. Concevoir et exécuter un projet intégré d'intervention.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

*Les interventions pédagogiques telles que représentées par la clientèle
estudiantine issue d'un programme des techniques d'éducation spécialisée*

Recherche menée par Johanne Morin,
Étudiante à la maîtrise en éducation (UQAM)
Direction de recherche : Juan M. Wood, directeur, maîtrise en carriérologie

But de la recherche :

Cette étude de type qualitative vise principalement à connaître les opinions ou des points de vue des étudiants sur les différentes interventions pédagogiques utilisées dans le programme des techniques d'éducation spécialisée.

Description de la recherche :

Pour ce faire, nous utiliseront des entretiens collectifs (*focus group*) qui nous permettront de recueillir les représentations des étudiants afin de mettre en lien les interventions pédagogiques favorisées par les étudiants et les modèles d'enseignement utilisés dans le programme des T.E.S.

Les opinions recueillies nous permettront d'analyser des facteurs de décrochage au collégial et de déterminer ceux qui peuvent être utilisés dans le choix des interventions pédagogiques et dont la nature pourrait en partie neutraliser les facteurs de décrochage.

Ces entretiens collectifs seront menés auprès d'étudiants de niveau collégial qui ont terminé deux années sur trois dans le programme. Le premier groupe provient du

l'aide d'un logiciel audiophonique mis à la disposition du chercheur par le cégep. Les résultats des entretiens seront par la suite transcrits fidèlement par l'étudiant-chercheur.

Considérations éthiques :

Sous la direction de J.M.Wood, professeur titulaire au Département d'éducation et directeur de la maîtrise en carriérogie (UQÀM), ce projet de recherche a reçu l'approbation déontologique de notre directeur de programme le 20 septembre 2010. Pendant les entretiens de groupe, l'étudiant-chercheur responsable de l'étude ne tentera d'aucune façon de vous tromper ou d'atteindre votre dignité. Les renseignements fournis au cours de l'étude seront utilisés dans le respect de votre personne et seront traités confidentiellement. Par ailleurs, chacun d'entre vous pourra se retirer de la rencontre à tout moment.

Pour assurer votre anonymat, les résultats concernant les répondants seront traités en utilisant des codes individuels en remplacement de vos prénoms. Pour assurer la confidentialité des résultats, les fichiers audio et/ou numérisés ainsi que les transcriptions ne seront accessibles qu'à l'étudiant-chercheur et son directeur. Enfin, ces fichiers audio et/ou numérisés seront détruits dans un délai de six mois suivant la fin de la recherche.

Finalement, les résultats de ces entretiens seront uniquement destinés à la réalisation de la présente étude et tout participant désirant avoir le résultat de cette étude pourra le faire en s'adressant à l'étudiant-chercheur lorsque l'étude sera terminée.

Retombées de cette recherche :

Au cours de cette recherche, les participants auront l'opportunité de donner leurs opinions sur les interventions pédagogiques dans le programme de leurs études. Cette recherche devrait aider le corps enseignant à mieux répondre aux attentes et attentes des étudiants par l'application des pédagogies appropriées aux clientèles desservies et à la nature de la formation dispensée dans le programme.

De plus, cette recherche devrait identifier des facteurs associés au décrochage pouvant avoir une influence sur la sélection des interventions pédagogiques et par le fait même avoir une incidence sur le décrochage scolaire dans le programme des T.E.S.

Consentement :

Votre signature atteste que vous avez clairement compris le but, la description, les considérations éthiques et les retombées de cette étude. Ainsi, vous consentez à participer à cette étude en connaissant vos droits et en sachant qu'ils seront respectés tels que stipulés précédemment.

N'hésitez pas à demander des éclaircissements ou des renseignements au cours de l'étude. Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude ou vos droits à titre de participant, voici mes coordonnées et celles du directeur de recherche:

Johanne Morin, étudiante-chercheure

Bureau : (514) 325-0150 Poste : 2418

Courriel : johanne.morin@college.mv.qc.ca

J.M.Wood, directeur de recherche

Bureau : (514) 987-3000 Poste : 3883

Courriel : wood.juan@uqam.ca

Nom de l'étudiant-chercheur

Nom du participant (e)

Signature

Signature

Date

Date

Veillez conserver un exemplaire de cette formule de consentement pour vos dossiers personnels.

RÉFÉRENCES

- Altamirano, C., McKenzie, M.-C. (1992). Interventions motivationnelles pour prévenir les échecs et les abandons. Rapport de recherche. Joliette : Cégep Joliette-De Lanaudière.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New-York : Grune & Stratten, Inc.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial. Rapport de recherche*. Montréal : Collège de Bois-de Boulogne.
- Barbeau, D. (1995). « L'évolution du réseau collégial ». Dans J.-P.Goulet (dir.), *Enseigner au collégial*. Montréal : A.Q.P.C.
- Barbeau, D., A. Montini et C. Roy (1997a). *Sur les chemins de la connaissance*. Montréal : A.Q.P.C.
- Barbeau, D. A. Montini et C. Roy (1997b). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal : A.Q.P.C.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*. Laval : Les presses de l'Université.
- Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa : Agence d'ARC.
- Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation.
- Blanchet, A. et A. Gotman. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. 2^{ième} éd. Paris : Armand Colin.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitative*, édition revue et corrigée. Sainte Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Bruner, J. (1986). *Jeu, pensée et langage*. Perspectives UNESCO, XVI(1), p. 83-90.

- Cannel, C.F. (1974). « L'interview comme méthode de collecte ». Dans Léon Festinger et Daniel Katz (dir.), *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, traduit d'après la première édition américaine (1953) par Honoré Lesage, Paris : PUF.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Côté, D., Paquet, G., et Souque, J.P. (1993). *Décrochage scolaire, décrochage technique*. Ottawa : ACFAS-Outaouais.
- Dawson, S. et Manderson L. (1995). *Le manuel des Groupes Focaux : International Nutrition Foundation for Developing Countries*. (en ligne). Accès : <http://www.unu.edu/unupress/food2/UIN10F/uin10f06.htm>
- De Jung, J.E. (1988). *Identification of school related attitudes and expectations of A—Risk High School student*. Final report OERI, project 117EH 60006, Oregon University, Washington D.C.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative guide pratique*. Coll. Montréal : McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris: Inter-national.
- Dollard, C.W. (1954). *Principles of educational psychology*, 2^e ed. New York : Ronald Press.
- Durkheim, É. (2001). *Représentation individuelles et représentations collectives*. Disponible (en ligne) http://www.ugac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Fédération des cégeps. (2000). *Rapport du comité de suivi sur la réussite et la diplomation au collégial*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Festervand-Trow, A. (1984). *An introduction and Application of Focus Group Research to the Health Care Industry*. Special Issue : Marketing Ambulatory Care Services, *Health Marketing Quarterly*, vol. 2, nos 2-3 (hiver-printemps), p.199-209.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données*, 4^e éd. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir des conceptions des apprenants aux conceptions des scientifiques*. Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques. Neuchatel : Delachaux & Niestle.
- Giroux, L. (2004). *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête : rapport synthèse*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

- Glasser, W. (1973). *Des écoles sans déchets*. Paris: Fleurus.
- Glasser, W. (1984). *La thérapie par le réel*. Paris : Éditions E.P.I.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York : Harper & Row.
- Glasser, W. (1990). *Quality schools*. New York : Harper & Row.
- Glasser, W. (1998). *La liberté de choisir*. Montréal : Éditions logiques.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales*. 7^e éd. Paris : Dalloz.
- Hedges, A. (1985). « Group Interviewing », dans R. WALKER (dir.), *Applied Qualitative Research*, Old Post Road, Gower Publishing.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior. : an introduction to behavior theory*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Hunt, D. (1971). *Matching models in education*. Toronto: O.I.S.E.
- Joyce, B. et Weil, M. (2004). *Models of teaching*. 7^e éd. Boston : Allyn and Bacon.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke (Qué.) : Éditions du CRP.
- Kaszap, M. (1996). *Perception des exigences de la réussite scolaire au cegep. Rapport de recherche*. Ministère de l'Éducation.
- Kelly, W.A. (1956). *Educational psychology*. Milwaukee : Bruce Publishing.
- Labov W. et D. Fanshel. (1977). *Therapeutic discourse :psychotherapy as conversation*. New York : Academic Press.
- Lalande, A. (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lambrechts, C. Delacherie, H. S. Nief, C. Vandervoode, V. et Morel, D. (2005). *Larousse dictionnaire de français compact*. Paris : Larousse.
- Lamy, N. (2002). *Évaluation de l'organisation identitaire d'adolescents décrocheurs scolaires*. Rapport d'activités dirigées. Université du Québec à Montréal.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur*. 2^e éd. Outremont : Les éditions logiques.

- Lecompte, M.D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in education research*. San Diego (CA) : Academic Press.
- Lécrivain, A. (2003). *Traité de la réforme de l'entendement*. Paris : GF Flammarion.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd. Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, 2^{ème} éd. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York : McGraw-Hill.
- Longhi, G. et Gilbert, N. (2003). *Décrocheurs d'école : redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Paris : Martinière.
- Mc Cann, S. (2002). *Approche sociocognitive de la motivation et prévention du décrochage au collégial*. Rapport d'activités dirigées. Université du Québec à Montréal.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*, rééd. de l'ouvrage de 1942. Paris : Presses Universitaires de France.
- Massialas, B. Cox, B. (1970). *Social studies in the United States- A critical appraisal*. New York : Harcourt, Brace and World.
- Miller, J.P. (1976). *Humanizing the classroom : models of teaching in affective education*. New York : Praeger.
- Morandi, F. (2005). *Modèles et méthodes en pédagogie*. 3^e éd. Paris : Nathan.
- Mucchielli. A. et Paillé, P. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. 2^e ed. Paris : Armand Colin.
- Muchielli. R. (1988). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. 6^e éd. Les éditions ESF.
- Natriello, G. (1987). *School dropouts*. New York. Teachers College Press.
- Neill, A.S. (1966). *La liberté par l'anarchie*. New-York: Hart Publishing.
- Neill, A.S. (1975). *Journal d'un instituteur de champagne*. Paris: Payot et Rivages.
- Oliver, O. et Shaver, J.P. (1971). *Cases and controversy: A guide to teaching the public issues series*. Middletown, Conn.: American Education Publishers.
- Paillé, P. (1996). *De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier: Recherches qualitatives*.

- Pintrich, P.R. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill.
- Plan institutionnel de la réussite éducative 2004-2007. Document de travail présenté par la
Poupart, J., Lalonde M. et Jaccoud, M. (1997). *De l'école de Chicago au post-modernisme. Trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative*. Cap-Rouge :Les Presses Inter Universitaires.
- Projet de formation du programme de Techniques d'éducation spécialisée. Mars 2003
- Rapport d'évaluation de programme Techniques d'éducation spécialisée. Mai 2007.
- Reigeluth, Charles M (1983). *Instructional-design theories and models: An Overview of their Current Status Hillsdale*. New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rivière, B. (1995). *Le décrochage au collégial*. Laval : Beauchemin.
- Rivière, B. (1996). *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Montréal : Collège de Rosemont.
- Robert, P. Rey, D.J. et Rey A. (1993). *Le nouveau petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Rogers, C. (1966). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod
- Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1985). *La relation d'aide et la psychothérapie*. 6^e éd. Paris : ESF
- Savoie-Zajc, L. (1996). Pédagogie et méthodes qualitatives. In A. Muccheilli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris :Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^{ème} Ed., Éditions du CRP, Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- Schunk, P.H. (2008). *Motivation and self-regulated learning*. New-York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutz, W. (1970). *The interpersonal underworld*. Palo Alto, Californie : Science and behavior.
- Shaftel, F.R. et Shaftel, G.A. (1982). *Role playing in the curriculum*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Skinner, B.F. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York : Free Press.

- Skinner, B.F. (1965). *Science and human behavior*. New York » Free Press.
- Statistiques Canada. (2003). « Enquête auprès des jeunes en transition » 2003, cohorte A.
Accès : http://www.statcan.ca/français/freepub/81-004-XIF/2007002/provfiff_f.htm
- Statistique Canada (2005). « Taux de décrochage provinciaux-Tendances et conséquences ».
Accès : http://www.statcan.ca/français/freepub/81-004-XIF/2005004/drop_f.htm
- Statistique Canada (2006). « Recueil de faits à l'occasion de la rentrée scolaire ». Accès :
http://www.statcan.ca/français/freepub/81-004-XIF\2006003/backto_f.htm
- Taba, H. (1966). *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children*. San Francisco : San Francisco State College.
- Thorndike, E. L. (1962). *Psychology and the science of education*. New York : Columbia University, Teachers College, Bureau of publications.
- Truchot, V. (2006). *Les règles de l'école secondaire : Analyse de représentations d'élèves*.
Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. 2^e éd. Belgique : De Boeck Université.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du
Renouveau pédagogie.
- Willet, G. (1992). *La communication modélisée*. Ottawa: Éditions du renouveau
pédagogique.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Mahwah, N.J.:
Lawrence Erlbaum Associates Publishers.