

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FONDEMENTS ET ORIENTATIONS DE L'UNIVERSITÉ DU TROISIÈME ÂGE (UTA)
DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE ET FACTEURS CHEZ SES ÉTUDIANTES ET
ÉTUDIANTS SELON QU'ELLES OU ILS PRÉSENTENT LE BESOIN OU NON DE
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES QUI FAVORISENT LA PARTICIPATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

FRANCE PROULX

DÉCEMBRE 2007

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

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à mon époux, Monsieur Jose Luis Alonzo Carrillo ainsi qu'à nos trois enfants, Isabel, Olivier et Agnès pour leur appui inconditionnel au moment de mon admission, il y a dix ans, au baccalauréat en psychologie de l'UQÀM et jusqu'à aujourd'hui.

Je remercie également Monsieur Michel Tousignant, Ph.D., professeur au Département de psychologie de l'UQÀM et directeur de ma recherche doctorale ainsi que des présentes études effectuées dans le cadre du « parcours maîtrise » du programme de doctorat en psychologie de l'UQÀM. Ainsi, M. Tousignant a permis la poursuite de mon étude de besoins en formation dont seulement la première recherche descriptive avait pu être complétée lors du premier stage du programme de doctorat, le « PSY 842C Stage d'évaluation ».

Finalement, je remercie de leur expertise Monsieur Jacques Rhéaume, Ph.D., professeur au Département de communication sociale et publique de l'UQÀM ainsi que Monsieur François Chagnon, Ph.D, professeur au Département de psychologie de l'UQÀM et titulaire de la Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.

TABLE DES MATIÈRES

LISTES DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
1.1 Contexte	1
1.2 Problématique	1
1.3 Objectifs et hypothèses	5
1.4 Regroupement des objectifs et des hypothèses	18
1.5 Importance de la recherche	20
CHAPITRE I	
L'IMPORTANCE DES PRÉSUPPOSÉS PHILOSOPHIQUES DANS L'ÉTABLISSEMENT DES FONDEMENTS ET DES ORIENTATIONS DE L'UTA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	22
1.1 Introduction	22
1.2 Les questions d'ordre philosophique en éducation	23
1.3 L'étude du sociologue Jacques Grand'Maison : la tendance à réduire au minimum l'aire de la philosophie de l'éducation	26
1.4 Une confirmation de l'hypothèse de Grand'Maison	29
1.4.1 La méthode empirique de Pierre Vellas	29
1.4.2 L'établissement des orientations de l'UTA de l'Université de Sherbrooke	31
1.5 Les présupposés philosophiques de l'UTA de l'Université de Sherbrooke	35
1.5.1 Introduction	35
1.5.2 Description de la finalité, du but et des objectifs de l'UTA de l'Université de Sherbrooke	36
1.5.3 Les deux modèles d'éducation des adultes âgés de Harry R. Moody	38
1.6 Conclusion	46

CHAPITRE II	
LE RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LA FINALITÉ ÉNONCÉE DE L'UTA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	47
2.1 Introduction	47
2.2 Contexte théorique : le modèle théorique de l'enseignement systématique	48
2.3 Le synopsis de cours	51
2.3.1 Définition	51
2.3.2 Contexte théorique : rôle de la présentation de documents préliminaires	54
2.3.3 Formulation de la question et identification de la variable dépendante	58
2.4 Les formules pédagogiques	59
2.4.1 Contexte théorique	59
2.4.2 Formulation de la question et identification de la variable dépendante	72
2.5 Les cours crédités	76
2.5.1 Contexte théorique : rôle des cours crédités dans la formation centrée sur la participation	76
2.5.2 Formulation de la question et identification de la variable dépendante	80
2.6 Conclusion	81
CHAPITRE III	
FACTEURS CHEZ LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS DE L'UTA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE QUI POURRAIENT ÊTRE ASSOCIÉS AUX BESOINS DE DOCUMENTS PRÉLIMINAIRES, DE PARTICIPATION EN CLASSE ET DE COURS CRÉDITÉS	82
3.1 Introduction	82
3.2 Une hypothèse inédite reliant l'insatisfaction au besoin de cours crédités	83
3.2.1 Présentation de la deuxième présente recherche : « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke »	83

3.2.2	Identification de deux variables indépendantes : « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « insatisfaction par rapport à l'environnement »	91
3.2.3	Formulation de la première hypothèse mettant en relation un facteur d'insatisfaction et la variable dépendante « besoin de cours crédités »	92
3.3	Hypothèses d'un lien entre les variables « âge » et « scolarité » et les variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités »	94
3.3.1	Contexte théorique	94
3.3.2	Identification des variables indépendantes, « âge » et « scolarité », et formulation de six nouvelles hypothèses	96
3.4	Hypothèses d'un lien entre la variable « sexe » et les variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités »	98
3.4.1	Contexte théorique	98
3.4.2	Identification de la variable indépendante « sexe » et formulation d'hypothèses	100
3.5	Hypothèses d'un lien entre la variable « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et les variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités »	101
3.5.1	Contexte théorique	101
3.5.2	Identification de la variable indépendante « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et formulation d'hypothèses	106
3.6	Hypothèses d'un lien entre la variable « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et les variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités »	107
3.6.1	Contexte théorique	107
3.6.2	Identification de la variable indépendante « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et formulation d'hypothèses	109
3.7	Conclusion	110

CHAPITRE IV	
FACTEURS CHEZ LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE L'UTA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE SELON QU'ELLES OU ILS ONT LE BESOIN OU NON DE DOCUMENTS PRÉLIMINAIRES, DE PARTICIPATION EN CLASSE ET DE COURS CRÉDITÉS	112
4.1 Introduction	112
4.2 Méthodologie	112
4.2.1 Participantes et participants	112
4.2.2 Instrument	113
4.2.3 Procédure	113
4.3 Résultats	115
4.3.1 Analyse des données	115
4.3.2 Description de l'étendue des besoins en formation centrée sur la participation	116
4.3.3 Validation du modèle de prédiction du besoin de documents préliminaires	120
4.3.4 Validation du modèle prédictif du niveau de participation en classe que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation	124
4.3.5 Validation du modèle de prédiction du besoin de cours crédités	129
4.4 Discussion	134
4.4.1 Explication des résultats obtenus	134
4.4.2 Implication pour la recherche et la pratique	141
4.4.3 Limites de l'étude	144
CONCLUSION	147
APPENDICE A	153
RÉFÉRENCES	171

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Valeurs propres des huit facteurs (« Eigenvalues »)	87
4.1	Pourcentage des étudiantes et des étudiants avec le besoin de documents préliminaires et celui des étudiantes et des étudiants sans ce besoin respectivement	117
4.2	Pourcentage des étudiantes et des étudiants selon que leur besoin de participation en classe est bas, moyennement élevé, élevé ou très élevé	118
4.3	Pourcentage des étudiantes et des étudiants avec le besoin de cours crédités et celui des étudiantes et des étudiants sans ce besoin	119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Communalités des huit variables « irritants » par rapport aux deux facteurs d'insatisfaction	88
4.1	Moyennes et écarts types des cinq variables incluses dans le modèle en fonction de la présence ou non du besoin de documents préliminaires	121
4.2	Rapport de risque (« odds ratio ») estimés dans le modèle prédictif de la variable dépendante « besoin de documents préliminaires »	122
4.3	Moyennes et écarts types des cinq variables indépendantes selon le niveau de participation que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation	125
4.4	Les valeurs de F pour chaque variable indépendante incluse dans le modèle prédictif de la variable dépendante « besoin de participation en classe »	126
4.5	Statistique de Box	127
4.6	Résultats de la classification des individus par le modèle prédictif de la variable « besoin de participation en classe »	128
4.7	Moyennes et écarts des sept variables incluses dans le modèle en fonction de la présence ou non du besoin de cours crédités	130
4.8	Rapports de risque (« odd ratio ») estimés dans le modèle prédictif de la variable dépendante « besoin de cours crédités »	131

RÉSUMÉ

Aucune vision de la tendance à réduire l'aire de la philosophie de l'éducation au minimum, comme l'a démontré le sociologue québécois Jacques Grand'Maison (1980), n'aura été aussi éclairante pour comprendre comment la méthode, utilisée par les promoteurs de l'UTA de l'Université de Sherbrooke pour établir les fondements et les orientations de l'institution, contourne, jusqu'à maintenant, la nécessité d'une réflexion philosophique sur la question du rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société et sur celle du rôle de l'éducation dans la finalité énoncée de l'institution, qui est "de permettre à celles-ci de continuer à jouer un rôle actif et utile dans la société" (Bernier, 1984, p. 80). Afin de combler ces lacunes, nous avons identifié, non pas dans le modèle théorique de l'enseignement traditionnel « rénové », tel qu'il s'applique dans la pratique historique de la pédagogie de l'UTA, mais dans le modèle de l'enseignement systématique, trois nouvelles stratégies pédagogiques qui favorisent la participation et les avons transformées en besoins de documents préliminaires, de participation en classe et de cours crédités. Pour les deux présentes études, les données de notre première étude intitulée « Résultats du sondage complété entre le 18 mars et le 9 mai 2005. Distribution des fréquences pour l'ensemble de l'U.T.A. de l'Université de Sherbrooke », portant sur 1 265 des 6 500 étudiantes et étudiants inscrits aux activités éducatives de la session d'hiver 2005, ont été analysées. Bien que fortement soupçonnée mais totalement inconnue jusqu'à maintenant, l'importance moindre des étudiantes et des étudiants avec les besoins mentionnés ci-dessus (un tiers), en comparaison avec celle des étudiantes et des étudiants sans ces besoins, a été confirmée. Les activités éducatives de l'UTA qui répondent au besoin que la majorité a d'une intervention favorisant la passivité sont susceptibles d'être jugées problématiques par la minorité dont les besoins d'une participation plus active ne sont pas comblés et, *vice versa*. En effet, nos résultats, qu'il se doit d'interpréter avec prudence, étant donné les faibles proportions de la variance expliquée et des sujets correctement classés par nos modèles prédictifs des besoins, révèlent que les groupes d'étudiantes et d'étudiants avec le besoin de participation plus active sont, en comparaison avec ceux sans ce besoin, plus insatisfaits par rapport à l'enseignement, plus jeunes, plus scolarisés, plus nombreux à être des hommes, des bénévoles dans l'organisation de l'UTA ou à être rattachés à une « antenne » de l'UTA ancienne ($p < ,05$). Selon Moody (1976, 1985), les activités jugées problématiques, telle l'éducation des adultes âgés, demandent d'être justifiées et cette justification doit être fondée sur une réflexion philosophique. Ainsi, l'écart dans les besoins d'une formation centrée sur la participation et les six facteurs explicatifs de ces besoins, comme l'a démontré notre recherche, pourraient accroître l'importance que revêt aux yeux de l'UTA la nécessité d'une réflexion philosophique sur la question du rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société et sur celle d'augmenter l'utilisation des pratiques pédagogiques qui favorisent la participation.

Mots clés : philosophie, éducation, UTA, personnes âgées, participation

INTRODUCTION

1.1 Contexte

Les « Résultats du sondage complété entre le 18 mars et le 9 mai 2005. Distribution des fréquences pour l'ensemble de l'U.T.A. de l'Université de Sherbrooke » constitue la première d'une série de trois études portant sur le programme de l'Université du Troisième Âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke, un programme de formation continue adapté aux personnes de cinquante ans et plus. Cette première étude descriptive a été réalisée dans le cadre du stage « PSY 843C Stage d'évaluation » du programme de doctorat en psychologie communautaire de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Cette étude contient des données inédites d'une grande richesse puisqu'elle offre, pour la première fois au Québec, une description de 1 265 sur les 6 500 étudiantes et étudiants inscrits aux activités éducatives de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. La banque de données, créée dans le cadre de cette première étude, rend également possible des analyses complémentaires et factorielles dont les résultats sont accessibles. Notre but est donc de poursuivre l'analyse des données dans le cadre du « parcours maîtrise » du même programme de doctorat en psychologie communautaire. Afin de réaliser cet objectif, nous avons complété les deux présentes études. La première consiste en un examen critique de la philosophie et des orientations énoncées et instituées par les promoteurs de l'UTA de l'Université de Sherbrooke ainsi qu'une étude de besoins de formation des étudiantes et étudiants de cette institution éducative. Elle s'intitule « Fondements et orientations de l'Université du Troisième Âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke et facteurs chez ses étudiantes et étudiants selon qu'elles ou ils présentent le besoin ou non de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation ». La deuxième est une étude sur l'insatisfaction effectuée à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire et fait partie intégrante de la première. Elle s'intitule « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke ».

1.2 Problématique

Quand on cherche à cerner les présupposés philosophiques de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, on se retrouve devant des descriptions générales comme celle que le Comité des ressources professorales intéressées aux études relatives à la population vieillissante

(CPEPV) présente dans le rapport final de ses activités de consultations et de recherches sur l'éducation des adultes âgés à l'UQÀM : « Les programmes d'éducation pour les adultes âgés [...] sont difficiles à classer en raison de [...] leurs présupposés philosophiques ou psychologiques. (CPEPV, 1988, p. 20) » Pierre Vellas, professeur de droit international public de l'Université de Toulouse, fondateur de la première Université du Troisième Âge, l'UTA de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, et fondateur de l'Association Internationale des Universités du Troisième Âge (AIUTA), prononce également des énoncés spécifiques. Dans la conférence intitulée « Les fonctions d'une université du troisième âge », prononcée à l'Université de Sherbrooke en 1975, Pierre Vellas indique qu'il n'a « pas voulu avoir a priori d'idée théorique sur ce que pourrait être une Université du Troisième Âge. (Vellas, 1975, p. 14) » La façon du professeur Vellas d'envisager l'établissement des fondements et les orientations d'une institution éducative nous ramène à une question qu'aborde avec beaucoup de pertinence le sociologue québécois Jacques Grand'Maison dans *Jacques Grand'Maison : le roc et la source : entretiens avec Gilbert Tarrab* (Tarrab, 1980) à savoir une tendance à réduire au minimum la « philosophie de base » de l'activité éducative et les conséquences qui en découlent.

Dans le domaine de l'éducation des adultes âgés, des chercheurs se sont penchés sur la question de la réduction de la philosophie de l'éducation au minimum. À cet égard, nous disposons des travaux de Harry R. Moody (1976, 1985). Professeur de philosophie dans plusieurs universités aux États-Unis, il a écrit trois ouvrages, plusieurs chapitres de livres dont « Philosophy of Education for Older Adults », de l'essai édité par D. Barry Lumsden (1985) et intitulé « The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology » et plus de 75 articles dont « Philosophical Presuppositions for Education » (1976). Dans ce dernier, Moody identifie quatre modèles d'éducation des adultes âgés qu'il classe selon la finalité de l'éducation et selon l'importance que les défenseurs de chacun des modèles accordent aux concepts dont traite la philosophie tels la justice sociale, les droits, les responsabilités individuelles, sociales et gouvernementales au moment d'établir les fondements et les orientations des programmes de formation qui s'y rattachent. Selon Moody, cette importance devient significative avec son troisième modèle, centré sur la participation et appelé « Stade III – Participation », par opposition à son deuxième modèle, se présentant comme l'organisation de services sociaux et nommé « Stade II – Services sociaux ». En effet, ce

dernier contourne la nécessité de réfléchir à la question du rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société alors que le premier pourrait y répondre.

Sans référence aucune aux modèles de Moody (1976, 1985) classés selon la finalité de l'éducation, Roger Bernier (1984), fondateur de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, dans son article intitulé « Éducation permanente et Université du 3^e âge », dit que la finalité de l'institution éducative est de permettre aux personnes âgées de continuer à jouer un rôle actif et utile dans la société, ce qui, selon nous, laisse entendre que l'UTA se rattache au troisième modèle de Moody centré sur la participation. Or, la théorisation par Moody des deuxième et troisième modèles d'éducation des adultes âgés classe également ceux-ci selon le curriculum. Alors que le modèle centré sur la participation se caractérise par un curriculum fondé sur des valeurs, le modèle se présentant comme l'organisation des services sociaux présente un curriculum fondé de façon empirique. En ce qui concerne l'UTA, notre examen de la pratique historique de la pédagogie du programme révèle un curriculum fondé empiriquement. Ainsi, d'une part, le discours (finalité énoncée) du fondateur de l'UTA de l'Université de Sherbrooke laisse entendre que celle-ci se rattache au modèle appelé « Stade III – Participation » et d'autre part, l'établissement par l'institution d'un curriculum fondé empiriquement situe celle-ci dans le modèle dit « Stade II – Services sociaux ». À notre avis, cette position pour le moins ambiguë pourrait contribuer au fait que l'UTA contourne la nécessité de réfléchir à la question du rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société et à celle du rôle de l'éducation dans la finalité énoncée de son programme. Ainsi, l'UTA ne relève pas le défi que, selon Moody (1976, 1985), posent les activités jugées problématiques, telle que l'éducation des adultes âgés, à savoir qu'elles demandent d'être justifiées et que cette justification doit être fondée sur une réflexion philosophique.

Dans la logique où ce qui est jugé problématique demande d'être justifié en référence à un cadre philosophique, nous comprenons l'importance que l'UTA adresse à ses étudiantes et ses étudiants la question à savoir si elles et ils ont besoin d'une intervention éducative faite en vertu de la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, qui est de permettre aux personnes âgées de continuer à jouer un rôle utile et actif dans la société, ce qui nous amène à

la question des études des besoins en formation qu'aborde le Comité des ressources professorales intéressées aux études relatives à la population vieillissante (CPEPV) (1988).

Dans son rapport, le CPEPV (1988) conclue que l'UTA de l'Université de Sherbrooke est la seule UTA québécoise à avoir cru à la pertinence de faire une étude de besoins durant la période couvrant l'élaboration et le développement de son programme. Toutefois, les résultats obtenus à partir de leur étude de besoins n'ont pas permis de dégager une théorie des fondements et des orientations de ce programme. À cet égard, Serge Gagnon, co-auteur avec Roger Bernier du rapport intitulé « Étude de besoin sur le terrain », présenté dans le document *Plan de développement – l'Université du 3^e âge*, dit au sujet de l'étude ceci : « Cette étude n'a aucune prétention scientifique (du moins au niveau de la représentativité des répondants). Notre seul but est d'alimenter la réflexion et de suggérer des pistes de développement. » (1981, p. 22, cité dans CPEPV, 1988, p. 45)

Entre l'« Étude de besoin sur le terrain », présentée par Serge Gagnon et Roger Bernier en janvier 1981, et notre présente série de trois études portant sur l'UTA de l'Université de Sherbrooke, entamée en janvier 2005, l'UTA ne fait l'objet d'aucune autre étude de besoins. Ainsi, bien que fortement soupçonnée, la faible importance accordée, dans la pratique historique de la pédagogie du programme, à une intervention éducative faite en vertu de sa finalité énoncée, qui est de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle actif et utile dans la société, est totalement inconnue jusqu'à maintenant. Il en est de même pour la présence minoritaire des étudiantes et des étudiants avec le besoin spécifique de ce type d'intervention éducative, d'où la pertinence de confirmer ces deux hypothèses générales. En effet, il en découle que les activités éducatives orientées pour répondre aux besoins de la majorité d'une intervention qui favorise la passivité sont susceptibles d'être jugées problématiques par la minorité dont les besoins de formation centrée sur la participation plus active ne sont pas comblés et, *vice versa*. À notre avis, cette situation devrait accroître l'importance que revêt aux yeux de l'UTA la nécessité de justifier ses activités éducatives et que cette justification soit fondée sur une réflexion philosophique.

Même si les deux hypothèses sont confirmées, le fait que les étudiantes et les étudiants de l'UTA avec le besoin d'une formation centrée sur la participation soient minoritaires pourrait constituer un obstacle. En effet, la nature ayant peur du vide, l'UTA pourrait conclure qu'elle

satisfait la majorité des étudiantes et des étudiants qui ont besoin d'un faible niveau de participation. Ainsi, la confirmation des hypothèses pourrait ne pas suffire à rendre incontournable pour l'UTA la nécessité de fonder la justification de ses activités éducatives à partir d'une réflexion philosophique. Pour cette raison, nous pensons qu'il est tout à fait pertinent de développer des hypothèses sur les caractéristiques pouvant distinguer les groupes d'étudiantes et d'étudiants avec le besoin de formation centrée sur la participation de celles et ceux sans ce besoin. Une meilleure connaissance de ces caractéristiques devrait augmenter l'importance pour l'UTA de la nécessité de justifier ses activités éducatives et que cette justification soit fondée sur une réflexion philosophique.

1.3 Objectifs et hypothèses

Aucune vision de la tendance à réduire la philosophie de l'éducation au minimum, comme l'ont démontré Grand'Maison et Moody, n'aura été aussi éclairante pour comprendre le premier objet de la présente recherche : faire l'examen critique des présupposés philosophiques et des orientations énoncées et instituées de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Nous y consacrons le premier chapitre.

La finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke de permettre aux personnes âgées de continuer à jouer un rôle utile et actif dans la société laisse entendre qu'elle se rattache au modèle centré sur la participation. Nous pensons que, par souci de cohérence avec les fondements et les orientations de ce modèle de Moody, l'UTA doit accroître l'utilisation d'outils pédagogiques qui favorisent la participation par opposition à la passivité. Cela dit, il n'est pas question de pratiquer ce que Grand'Maison appelle le « magisme technologique », c'est-à-dire d'être « convaincu[s] que l'outil bien utilisé produira automatiquement la bonne solution (Grand'Maison, 1980, p. 140) » et, par conséquent, de « s'en remettre à une technique pédagogique pour créer une pratique éducative. (Grand'Maison, 1980, p. 140-141) » C'est donc en tenant compte de la mise en garde du sociologue contre les dangers de cette croyance que nous posons la question de rôle de l'éducation dans la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke sous l'angle des stratégies d'enseignement qui favorisent la participation. Étant donné qu'il est largement reconnu que la participation est associée de façon significative à la qualité de l'apprentissage, il nous apparaît tout à fait pertinent de penser que les étudiantes et les étudiants qui ont besoin de stratégies

pédagogiques qui favorisent la participation présentent un besoin de formation. Puisqu'il s'agit d'une étude de besoins de formation, le deuxième objet de la présente recherche consiste à identifier ce besoin de formation chez les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke en termes de besoins de stratégies pédagogiques favorisant la participation et de faire de ces besoins les variables dépendantes (VD) de notre modèle de prédiction. Nous y consacrons le deuxième chapitre.

Selon Gaétan Y. Allard, René Hivon, Gilbert Leclerc, Hélène Méhu, Gérard Poulin et Marcel Riendeau, (1974), professeurs de l'Université de Sherbrooke chargés de mener une recherche sur les modèles théoriques d'éducation, les questions de stratégies d'enseignement et de leurs effets peuvent faire l'objet d'une approche scientifique. Dans leur étude intitulée *Connaissance des modèles théoriques d'éducation*, les auteurs soulignent qu'il est important de distinguer ces questions de celles du choix des objectifs et des contenus à enseigner qui sont de nature philosophique et dont nous discutons dans le premier chapitre. Avec le deuxième chapitre, nous touchons donc à des questions qui peuvent être résolues de manière empirique. Pour nous y aider, nous avons choisi le modèle théorique de l'enseignement systématique.

La première raison pour laquelle nous avons choisi ce modèle est que, selon Allard et al., le modèle l'enseignement systématique est en principe « compatible avec les orientations philosophiques ou doctrinales les plus variées. (Allard et al, 1974, p. 67) » Mais encore, disent les auteurs, il « propose, avant tout, une nouvelle conception de l'acte pédagogique du professeur, et permet ainsi d'agir au plus bas niveau du processus éducatif. Il remplit par là même un rôle très important dans la mise en œuvre de toute stratégie de changement en éducation. (Allard et al., 1974, p. 67) » Finalement, l'enseignement systématique peut contribuer à l'amélioration de l'ensemble du curriculum dont Moody (1976) soulève toute l'importance dans son modèle centré sur la participation et déplore les lacunes dans celui se présentant comme l'organisation de services sociaux.

Selon Allard et al. (1974), l'enseignement systématique a donné lieu à une pluralité de modèles dans lesquels on retrouve cependant toujours les trois dimensions fondamentales suivantes : la détermination des objectifs, l'utilisation d'une stratégie appropriée et l'évaluation des résultats. Elles sont parties intégrantes du curriculum. De là nous vient l'idée

que chaque composante du modèle de l'enseignement systématique soit représentée par une stratégie pédagogique favorisant la participation. Nous envisageons donc d'étudier les trois stratégies pédagogiques suivantes : 1) la présentation de documents préliminaires en lien avec la détermination des objectifs, 2) l'utilisation variée de formules pédagogiques qui favorisent la participation relativement à l'utilisation d'une stratégie appropriée et 3) l'arrimage de cours offerts à l'UTA avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci puisse les créditer en regard à l'évaluation des résultats. Il faut savoir que, dans la pratique historique de la pédagogie du programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, ces trois stratégies pédagogiques sont absentes, ce qui nous permet de situer cette pratique dans le modèle théorique de l'enseignement traditionnel. En effet, aucun document préliminaire en lien avec la détermination des objectifs (le synopsis ou plan de cours) n'est présenté aux étudiantes et aux étudiants de l'UTA. De plus, la formule pédagogique utilisée en très grande majorité est l'exposé magistral. Finalement, il n'existe jusqu'à ce jour aucune évaluation des cours offerts par l'UTA et aucun cours qui soit arrimé avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci puisse les créditer. Ainsi, la stratégie du programme de l'UTA ne repose pas sur un agencement particulier des trois composantes du modèle théorique de l'enseignement systématique mentionnées ci-dessous, mais plutôt sur les éléments à la base du modèle théorique de l'enseignement traditionnel. En ce qui concerne le modèle traditionnel, Allard et al. affirment que « le courant traditionnel et sa version révisée, le courant traditionnel « rénové », qui s'inspirent de la pédagogie traditionnelle, comme leur nom l'indique, ne répondent que très partiellement aux objectifs de l'éducation permanente. (Allard et al. 1974, p. 3) » Étant donné l'absence des trois composantes du modèle théorique de l'enseignement systématique dans la pratique de la pédagogie du programme de l'UTA, il n'est pas possible de vérifier les effets des stratégies liées à ces composantes sur la participation réelle des étudiantes et des étudiants de l'UTA. Voilà pourquoi le deuxième objet de la présente recherche consiste à identifier le besoin chez les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke des trois stratégies pédagogiques favorisant la participation liées au modèle théorique de l'enseignement systématique et de faire de ces besoins les variables dépendantes (VD) de notre modèle de prédiction. Cela implique la double tâche de documenter non seulement le lien entre la composante du modèle de l'enseignement systématique et la stratégie pédagogique choisie, mais aussi les effets de celle-ci sur la

participation. Dans le premier cas, nous nous appuyons sur la recherche d'Allard et al. (1974) intitulée *Connaissance des modèles théoriques d'éducation* mentionnée antérieurement. Dans le deuxième, nous disposons de différents travaux.

En ce qui concerne la présentation de documents préliminaires (synopsis de cours, résumés et notes de cours), nous disposons de l'ouvrage de Grand'Maison intitulé *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. À partir de sa pratique de travail éducationnel en milieu prolétaire, Grand'Maison a développé une pédagogie sociale dont il souligne la parenté avec celle de Paulo Freire, autorité internationale en matière d'éducation populaire et référence majeure en psychologie communautaire. L'expérience de Grand'Maison lui a appris comment une fonction aussi primaire que l'information peut permettre un premier cran d'implication de la part de l'étudiante ou de l'étudiant en terme de participation active, d'où la pertinence de la présentation de documents préliminaires. Cette dernière est également démontrée par la recherche scientifique telle qu'indiqué par André Lemieux (2001), professeur à l'UQÀM, dans son ouvrage *La gérontagogie : une nouvelle réalité*.

Pour ce qui est de l'utilisation variée de formules pédagogiques classées sur un continuum de participation, nous disposons de la *Typologie des formules pédagogiques* de Michèle Tournier (1978). Selon l'auteure, il existe deux situations pédagogiques situées à un extrême l'une de l'autre et, entre celles-ci, une gamme de situations intermédiaires se traduisant par différents degrés d'initiative dévolue à l'étudiante et à l'étudiant qui vont toujours en augmentant. Tournier a analysé chacune de ces situations et identifié onze formules pédagogiques qu'elle a classées selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiante ou à l'étudiant. À l'UTA de l'Université de Sherbrooke, la gamme de formules offertes s'arrête avec la formule que Tournier classe en quatrième. Ainsi, nous avons l'exposé magistral, situé à un extrême, l'atelier ou le travail en équipe, à l'autre, et, entre les deux, l'exposé magistral avec interactions et le séminaire. De plus, actuellement, à l'UTA, la formule la plus souvent utilisée est l'exposé magistral. Dans l'état actuel de la recherche, l'efficacité d'une formule pédagogique par rapport à des objectifs déterminés ne peut être conçue autrement qu'en termes de probabilité. Sur cette base, Tournier fournit des indications qui s'avèrent précieuses et susceptibles d'orienter le choix des formules pédagogiques. Ainsi,

à l'intérieur des quatre premières formules de sa typologie, il est possible d'identifier des formules qui favorisent la participation en comparaison avec celles qui encouragent la passivité.

En ce qui a trait à l'arrimage de cours offerts à l'UTA avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci les crédite, il faut savoir tout d'abord que celle-ci n'offre pas de cours crédités et ne comporte aucune forme d'évaluation ni d'attestation d'étude particulière. De plus, dès le début de notre stage non rémunéré, commencé le 18 janvier 2005, nous recevons de la direction de l'UTA le mandat de sonder les étudiantes et les étudiants au sujet de l'intérêt pour des cours crédités. Le 1^{er} mai, soit environ un mois avant la fin du stage, nous remettons le résultat obtenu à cette question ainsi qu'à l'ensemble du questionnaire aux responsables de l'UTA avec la demande d'une rencontre pour les analyser. Lors de nos échanges du 6 mai, nous discutons des résultats avec ceux-ci et les informons de notre intention d'effectuer, dans le cadre du « parcours maîtrise » du programme de doctorat en psychologie de l'UQÀM, les analyses que notre banque de données rend possibles et de leur rendre accessibles les résultats de ces analyses, s'il y a lieu. Pour faire suite à cette dernière rencontre, nous complétons le travail demandé : effectuer les corrections annotées au rapport préliminaire, composé essentiellement de statistiques descriptives et sans analyse, imprimer et remettre le rapport final, lequel constitue un document d'environ 150 pages ce que nous faisons le 27 mai.

À notre avis, le principal mérite du « parcours maîtrise » est de permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de poursuivre le travail qu'elle ou il n'a pas pu compléter, par exemple dans le cadre d'un stage d'évaluation, et de contribuer, au moyen de la recherche, à l'amélioration des activités du programme évalué, dans le respect de la propriété intellectuelle de l'étudiante ou de l'étudiant et des règles éthiques en vigueur. L'étape des analyses complémentaires et factorielles que permet le « parcours maîtrise » nous donne la chance indéniable de présenter, de façon claire et explicite, notre questionnement et notre réflexion sur le lien entre chacune des trois composantes du modèle de l'enseignement systématique et la stratégie pédagogique choisie et la documentation des effets de ces trois pratiques sur la qualité de la participation.

Autrement dit, cela permet de faire connaître notre processus d'identification des trois variables dépendantes de notre étude de besoins en formation afin de le soumettre à l'analyse et à la critique.

C'est dans cet esprit que nous optons pour une approche qualitative comme démarche préliminaire. À cet égard, nous animons huit groupes de discussion auprès de 61 étudiantes et étudiants dans quatre municipalités du Québec (Granby, La Salle, Longueuil et Sherbrooke), entre le 14 et 24 février 2005. À la lumière de la synthèse de ce qui s'y est dit, nous complétons l'identification des trois variables dépendantes suivantes : 1) « besoin de documents préliminaires » (variable dichotomique), 2) « besoin de formules pédagogiques qui favorisent la participation » (variables à quatre niveaux : bas, moyennement élevé, élevé et très élevé) et 3) « besoin de cours crédités » (variables à quatre niveaux : très bas, bas, élevé et très élevé). Par la suite, nous dichotomisons ces variables pour des fins d'analyse statistique. Nous élaborons les questions correspondantes.

Nous assurons le suivi auprès de la direction de l'UTA qui assume l'étape suivante : compléter l'échantillonnage. La population totale des étudiantes et des étudiants inscrits aux activités éducatives offertes à la session d'hiver 2005 dans les 24 antennes de l'institution est de 6 500 étudiantes et étudiants. L'échantillonnage est de 1 802 étudiantes et étudiants inscrits aux activités offertes à la session d'hiver 2005 dans les 24 antennes de l'institution ($N = 1\,802$). Une fois l'échantillonnage complété, la direction de l'UTA imprime les 1 802 questionnaires et les fait parvenir aux 38 bénévoles placés sous notre responsabilité et chargés de les administrer auprès des étudiantes et étudiants qui acceptent de participer volontairement au sondage et de nous retourner les questionnaires complétés pour la saisie des données dans SPSS. Le nombre de questionnaires complétés est de 1 265 ce qui représente 70 % de l'échantillonnage et 20 % de la population totale. Nous effectuons, à partir des 1 265 questionnaires complétés, la saisie des données dans SPSS. Le questionnaire est présenté à l'appendice A.1 (voir appendice A.1).

La richesse de la banque de données ainsi créée tient en partie au fait que l'analyse des données permet de répondre aux questions suivantes : 1) Est-ce que les étudiantes et étudiants veulent un changement au niveau des pratiques éducatives ?, 2) Est-ce qu'elles ou ils veulent améliorer la qualité de leur participation, c'est-à-dire faire un effort pour comprendre les

objectifs d'apprentissage, prendre plus d'initiative sur la « scène pédagogique » et prendre en charge l'évaluation sous différentes formes (par exemples : auto-évaluation et évaluation par les paires ou les pairs) de cours crédités ? et 3) Est-ce qu'elles ou ils ont besoin de formation ? En effet, étant donné qu'il est largement reconnu que la participation active est associée à la qualité de l'apprentissage, nous comprenons qu'avoir besoin de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation équivaut à avoir besoin de formation. La présente recherche permet donc de définir avec précision la nature de l'amélioration de la qualité de la participation des adultes âgés aux activités qu'offrent les UTA identifiées par Lemieux (2001), dans son histoire de l'institution, sous le vocable d'« UTA de la deuxième génération » qui, à l'exemple de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, ont été créées entre 1973 et 1983. Au meilleur de notre connaissance, il s'agit d'un travail inédit. En effet, nous constatons que très peu de chercheurs ont présenté les éléments à la base de ce qu'ils entendent par une amélioration de la qualité de la participation des personnes âgées à ces activités éducatives. En effet, Brian L. Mishara, professeur au Département de psychologie de l'UQÀM et Robert G. Riesel, professeur au Département de Psychologie de Southwest State University (Minnesota), dans leur ouvrage intitulé *Le vieillissement*, analysent l'aspect social des problèmes reliés au vieillissement. Dans ce contexte, ils abordent la pratique des loisirs par les personnes à la retraite. À cet égard, ils supposent et expliquent qu'il devrait y avoir une amélioration de la quantité et de la qualité de la participation des adultes âgés aux loisirs telles les activités qu'offrent les UTA de la deuxième phase mais sans préciser la nature de cette dernière. Toutefois, dans la présentation de leur hypothèse, les auteurs (1984) soulèvent un point d'un intérêt certain, à savoir que « cette évolution aura des incidences [...] sur l'utilisation de l'énergie et des autres ressources naturelles peu abondantes. (Mishara et Riesel, 1984, p. 111) ». En fait, ce dont il est question ici est l'utilisation de ressources limitées.

Dans ce contexte, selon Moody (1976), le défi que posent les activités jugées problématiques, telle que l'éducation des adultes âgés, est qu'elles demandent d'être justifiées. Selon l'auteur, cette justification doit être fondée sur la réflexion philosophique ce que nous tentons de faire dans le chapitre premier. Nous proposons de justifier aussi le besoin de documents préliminaires, de participation en classe et de cours crédités de manière empirique, c'est-à-dire en mesurant l'étendue du besoin des pratiques pédagogiques

mentionnées ci-dessus et en les expliquant. Ainsi, le troisième objet de la présente recherche consiste à développer une série d'hypothèses sur les facteurs (variables indépendantes) qui pourraient expliquer les variables, « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités ». Nous y consacrons le troisième chapitre.

Pour réaliser notre objectif, il nous faut tout d'abord combler la rareté des recherches dans le domaine de l'éducation des personnes âgées, tout particulièrement sur la question de leur participation aux activités éducatives des UTA de la deuxième génération. Pour ce faire, nous complétons, simultanément à la présente étude de besoins, notre troisième étude sur l'UTA de l'Université de Sherbrooke : « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke » telle que mentionnée au début de cette introduction (voir p. 5). Les résultats obtenus rendent compte de la pertinence de notre approche qualitative au moyen des groupes de discussion. En effet, ceux-ci nous permettent de recueillir une série d'irritants observés par les participantes et participants et que nous soumettons, au moyen du questionnaire, au jugement de la population à l'étude. Notre analyse factorielle exploratoire confirme notre hypothèse de l'existence de deux facteurs, « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « insatisfaction par rapport à l'environnement » construits à partir des variables « irritants ». Nous disposons ainsi de deux facteurs qui pourraient expliquer la variable dépendante « besoin de cours crédités ». Notre contexte théorique repose essentiellement sur la recherche d'Allard et al. (1974) sur les modèles théoriques d'éducation. Toutefois, celle-ci nous permet de poser avec suffisamment de certitude l'hypothèse d'un lien statistiquement significatif entre la variable indépendante « insatisfaction par rapport à l'enseignement », la variable dépendante « besoin de cours crédités » ainsi que l'absence de lien entre la variable indépendante « insatisfaction par rapport à l'environnement » et la variable dépendante. Toutefois, nous ne disposons pas de documentation nous permettant de supposer un lien statistiquement significatif entre ces deux variables dépendantes et les deux autres variables dépendantes, « besoin de documents préliminaires » et « besoin de participation en classe ». Pour cette raison, nous ne posons pas d'hypothèse à cet égard et n'en retenons que deux par rapport aux deux facteurs reliés à l'insatisfaction.

La deuxième série d'hypothèses en comporte six et met en lien de façon statistiquement significative les variables indépendantes « âge » et « scolarité » et les trois variables dépendantes de notre étude de besoins. En fait, nous reprenons les hypothèses de Mishara et Riesel (1984) mentionnées ci-dessus : une amélioration de la qualité de la participation des retraités plus jeunes et plus scolarisés aux activités qu'offrent les UTA de la deuxième génération. Jamais confirmées ou infirmées par ces chercheurs ou d'autres, nous nous proposons de les mettre à l'épreuve de façon beaucoup plus pointue, c'est-à-dire que nous posons l'hypothèse d'un lien entre les variables « âge » et « scolarité » et le besoin de chacun des trois outils ou stratégies pédagogiques soumis à l'étude et qui favorisent la participation. Afin d'illustrer notre propos, nous présentons dans le paragraphe qui suit un exemple de vérification d'hypothèses en anticipant sur le prochain objet de la présente recherche.

Par exemple, nous posons trois hypothèses associant le facteur « âge » à chacune des trois variables dépendantes, « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités ». Nous incluons ainsi la variable « âge » dans chacun des trois modèles prédictifs des variables dépendantes mentionnées ci-dessus que nous mettons à l'épreuve à l'aide de l'analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise »). Dans la mesure où notre analyse révèle que le facteur « âge » explique seulement la variable « besoin de documents préliminaires » mais pas les deux autres, « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités », nous pensons que la présente recherche permet non seulement de mesurer l'importance de la variable indépendante « âge », difficile à prédire avec certitude à cause de la rareté de la recherche dans le domaine, mais encore elle contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine de la participation des adultes âgés aux activités éducatives des UTA de la deuxième génération. De plus, ce résultat permet de dire que la variable indépendante « âge » satisfait au critère pour juger de l'utilité des études de besoin établi par Murrell et Murrell (1987), c'est-à-dire qu'elle permet la prise de décisions, la planification et la justification de l'investissement des ressources requises pour répondre au besoin spécifique de documents préliminaires. En effet, avec notre modèle prédictif du besoin de documents préliminaires, nous pouvons constater que la variable « âge » augmente le besoin de documents préliminaires. Ainsi, par rapport aux étudiantes et étudiants qui sont plus âgés, celles et ceux qui sont plus jeunes auront un certain nombre de fois plus de chance d'avoir besoin de

documents préliminaires. Puisque notre objectif est d'identifier les facteurs distinguant le mieux les étudiantes et étudiants avec le besoin de documents préliminaires de celles et ceux sans ce besoin, nous pourrions dire qu'avec ce modèle et l'effet unique de la variable « âge », mesurées en terme de rapport de risque (« odds ratio »), cet objectif a été atteint.

La troisième série d'hypothèses en contient également trois et suppose un lien statistiquement significatif entre le facteur « sexe » et les trois variables dépendantes à l'étude. Pour documenter cette relation, nous disposons des travaux de Jacques Gagné (1987) sur le bénévolat au Québec et ceux de Jean Carette, sociologue et professeur au Département de travail social de l'Université du Québec à Montréal à la retraite, dont le livre intitulé *Manuel de gérontologie sociale 2*. Là encore, nous posons trois hypothèses associant le facteur « sexe » aux variables dépendantes, « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités ».

La quatrième série d'hypothèses est composée de trois hypothèses et met l'accent sur une particularité de l'UTA : une grande partie de l'organisation de l'institution est assumée par des bénévoles. Dans ce contexte, la variable indépendante est « participation bénévole à l'organisation à l'UTA ». Celle-ci pourrait expliquer les trois variables dépendantes à l'étude. À cet égard, nous disposons des deux documents suivants : 1) notre rapport intitulé « Regroupement des constats par thèmes : groupes de discussion complétés à LaSalle, Longueuil, Granby et Sherbrooke entre les 14 et 24 février 2005 », présenté le 7 mars 2005, et 2) la monographie intitulée *Les Aînés et le bénévolat*, de Bonnie Brennan (1987) qui s'inspire des conclusions de l'enquête nationale sur le bénévolat que Statistiques Canada a réalisée en 1987 pour le compte du Secrétariat d'État.

En ce qui concerne le premier document, il s'agit du rapport portant sur la cueillette de données complétée à l'aide de huit groupes de discussion dont quatre sont menés auprès de 33 étudiantes et étudiants bénévoles et quatre autres, auprès de 28 étudiantes et étudiants non bénévoles et que nous animons dans des régions urbaines et rurales du Québec. Ce choix méthodologique repose sur notre adhésion à la position de Murrell Murrell (1987), expert en étude de besoins, et, plus particulièrement, sur son point de vue, selon lequel la qualité des données repose sur l'obtention du plus large éventail possible d'informations (données et perspectives) en provenance de sources multiples et diverses. Notre idée est que les bénévoles

et les non bénévoles vont accepter les recommandations qui découlent de notre étude des besoins en formation, dans la mesure où ils ont été consultés à cet égard. Nous poussons donc notre analyse jusqu'à créer une variable indépendante « participation bénévole à l'organisation de l'UTA ». Les groupes de discussion permettent d'en connaître la nature exacte et de documenter l'hypothèse d'un lien entre la variable et les trois variables dépendantes à l'étude. À cet égard, nous pouvons dire que la démarche s'avère très fructueuse. À titre d'exemple, nous disposons de la suggestion des bénévoles de prendre en considération le fait que toute requête en provenance de la clientèle ou de la direction de l'UTA est perçue comme une charge de travail additionnelle. Celle-ci nous amène à penser qu'il est important de bien saisir les enjeux sous-jacents aux stratégies pédagogiques promues afin de favoriser la participation des étudiantes et des étudiants de l'UTA. Ils sont nombreux. En effet, il en va de la responsabilité de la direction de l'UTA de favoriser leur utilisation par les personnes-ressources (les formatrices et les formateurs) pour qui elles représentent un défi pédagogique à relever. Dans la mesure où celles-ci et ceux-ci acceptent de présenter des documents préliminaires, de diversifier davantage l'utilisation de l'exposé magistral, l'exposé magistral avec interactions, le séminaire et l'atelier ou le travail en équipe, ou de donner des cours crédités, un effort est exigé de la part de l'étudiante ou l'étudiant qui doit effectuer les activités d'apprentissage ou d'évaluation correspondantes (par exemple : compléter son auto-évaluation et l'évaluation de ses pairs ou pairs). Les stratégies pédagogiques exigent aussi un effort de la part du bénévole, qui doit effectuer les activités administratives nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques de documents préliminaires, de participation en classe et de cours crédités. Le taux d'implication requis de la part des bénévoles pour satisfaire au besoin de la clientèle de stratégies pédagogiques qui favorisent la participation pourrait colorer le jugement que les bénévoles ont à émettre sur leur besoin de celles-ci dans le cadre du sondage ; elles ou ils pourraient en avoir moins besoin que les non bénévoles. Un autre facteur qui pourrait influencer un tel jugement est que la participation sur le plan scolaire présente moins d'intérêt que celle que leur permet le bénévolat. Ainsi, l'approche qualitative comme démarche préliminaire fournit des pistes non seulement de réflexion aux trois hypothèses mettant en lien la variable indépendante « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et chacune des variables dépendantes à l'étude, mais de compréhension de leur confirmation ou infirmation. Dans le cas où la variable indépendante est associée ou non au

besoin d'une stratégie pédagogique, cela devrait avoir un impact sur la décision de l'UTA d'investir les ressources requises pour y répondre. Nous en discutons dans nos recommandations au chapitre IV.

La cinquième série d'hypothèses diffère des quatre premières. Alors que nos quatorze premières hypothèses portent sur six caractéristiques individuelles des étudiantes et des étudiants de l'UTA (« insatisfaction par rapport à l'enseignement », « insatisfaction par rapport à l'environnement », « âge », « scolarité », « sexe », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA »), les trois dernières hypothèses portent sur une caractéristique de l'institution que nous identifions comme la variable indépendante suivante : « année du début des activités de l'antenne de rattachement ». Notre réflexion sur la pertinence du lien entre cette variable indépendante et les trois variables dépendantes à l'étude commence avec l'étude de Lemieux (2001) sur le retard qu'est en train de prendre la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes âgées. Selon l'auteur, ce retard serait dû à la trop grande place que prend encore aujourd'hui la consolidation des UTA de la deuxième génération aux yeux des intervenantes et des intervenants qui en assurent la survie et le développement futur. À partir du constat de Lemieux, nous comprenons que plus le temps avance, plus la place dévolue à la consolidation devrait diminuer à la faveur du soutien aux chercheurs préoccupés à « définir le milieu d'apprentissage et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux aux personnes âgées et qui constituent la meilleure façon d'obtenir une grande performance dans l'acquisition des connaissances. (Lemieux, 2001, p. 98) ». Nous supposons qu'après presque trente ans d'existence, il y a de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke qui considèrent qu'il serait temps que leur institution s'intéresse moins à sa consolidation et davantage aux stratégies d'enseignement qui favorisent la participation, car il est largement reconnu que celle-ci est fortement associée à la qualité de l'apprentissage. L'augmentation du nombre de celles et ceux qui pensent ainsi pourrait être associée à au nombre d'années d'existence de leur antenne de rattachement. Il s'agit d'une hypothèse inédite. Notre analyse permettra d'en mesurer l'importance. Bien qu'il soit très difficile de prédire les résultats, ceux-ci devraient avoir un impact sur la planification et l'investissement des ressources requises pour répondre aux besoins spécifiques que cette variable explique.

Nous arrivons au dernier et quatrième objet de notre étude de besoins auquel nous consacrons le chapitre IV. Il s'agit de déterminer l'étendue du besoin de documents préliminaires, celui de participation en classe et celui de cours crédités et de valider le modèle de prédiction de chacun de ces besoins. Pour réaliser cet objectif, nous effectuons tout d'abord des analyses descriptives portant sur les trois variables dépendantes. Nous effectuons ensuite, une série d'analyses factorielles afin de répondre à trois questions. La première question est d'établir si le modèle composé des cinq variables indépendantes, « âge », « scolarité », « sexe », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et « année du début des activités de l'antenne de rattachement », est en mesure de prédire la présence du besoin de documents préliminaires. Pour répondre à cette question, nous effectuons une analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise »). La deuxième question est d'établir si le même modèle est en mesure de prédire la présence du besoin de participation en classe, c'est-à-dire le niveau de participation en classe que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation en classe. Nous effectuons une analyse discriminante afin de choisir le modèle adéquat. La troisième question est d'établir si le modèle composé des cinq variables indépendantes mentionnées ci-dessous et des deux variables construites, « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « insatisfaction par rapport à l'environnement », est en mesure de prédire la présence du besoin de cours crédités. Pour répondre à cette question, nous effectuons une analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise »).

Nous présentons ensuite l'analyse des résultats. Celles-ci comporte deux volets. Le premier révèle l'étendue de chacun des besoins de stratégies pédagogiques qui favorisent la participation, c'est-à-dire la proportion des étudiantes et étudiants de la population à l'étude avec le besoin de documents préliminaires, de participation en classe et de cours crédités. Le deuxième volet porte sur la validation de chacun des modèles prédictifs des besoins mentionnés ci-dessus. Pour la validation des modèles, nous confirmons des hypothèses et en infirmons d'autres. Notre discussion porte sur l'explication des résultats obtenus, les implications pour la recherche et pour la pratique ainsi que les limites théoriques et méthodologiques de la présente recherche. Aux termes des quatre chapitres de la présente recherche, nous présentons notre conclusion. Afin d'aider la lectrice et le lecteur à mieux se retrouver dans les objectifs et les hypothèses de la première étude intitulée, nous présentons dans la section suivante un regroupement de ceux-ci.

1.4 Regroupement des quatre objectifs de la recherche et des dix-sept hypothèses à l'étude

Les quatre objectifs de la présente recherche sont les suivants :

1. faire l'examen critique des présupposés philosophiques et des orientations énoncées et instituées par les promoteurs de l'UTA de l'Université de Sherbrooke ;
2. identifier le besoin de formation chez les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke en termes de besoins de stratégies pédagogiques favorisant la participation et faire de ces besoins les variables dépendantes de notre modèle de prédiction ;
3. développer une série d'hypothèses sur les facteurs (variables indépendantes) qui pourraient expliquer les trois variables dépendantes portant sur le besoin de formation suivantes : « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités » et
4. déterminer l'étendue du besoin de documents préliminaires, de celui de participation en classe et de celui de cours crédités et valider le modèle de prédiction de chacun de ces besoins.

Les hypothèses développées dans le cadre de la recherche qualitative sont les suivantes :

1. la méthode utilisée par les promoteurs de l'UTA pour établir ses fondements et ses orientations confirme l'hypothèse de la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation, comme l'a démontré le sociologue québécois, Jacques Grand'Maison (1976, 1980) ;
2. de par cette méthode, l'UTA se situe davantage dans le modèle d'éducation des adultes identifié par le philosophe états-unien, Harry R. Moody (1976, 1985) et se présentant comme l'organisation de services sociaux (« Stade II – Services sociaux ») ;
3. la pratique historique de la pédagogie de l'UTA rattache celle-ci au modèle théorique de l'enseignement traditionnel ou encore au modèle traditionnel « rénové » et
4. cette pratique accorde peu de place à une intervention éducative faite en fonction de la finalité énoncée de l'UTA, qui est de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle actif et utile dans la société.

Les dix-sept hypothèses élaborées dans le cadre de la recherche qualitative incluant la recherche sur les facteurs d'insatisfaction sont les suivantes :

1. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus nombreux à être insatisfaits par rapport à l'enseignement ;
2. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, ne se distinguent pas, de façon statistiquement significative, au niveau de l'insatisfaction par rapport à l'environnement ;
3. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de présentation de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront de façon statistiquement significative plus jeunes ;
4. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de présentation de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront de façon statistiquement significative plus scolarisés ;
5. que plus les étudiantes et les étudiants seront de façon statistiquement significative jeunes, plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé ;
6. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de participation en classe, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus scolarisés ;
7. que plus les étudiantes et les étudiants seront de façon statistiquement significative scolarisés, plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé ;
8. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus scolarisés ;
9. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significative, une proportion plus grande d'étudiants masculins ;
10. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus la proportion des hommes, en comparaison à celle des femmes, augmentera de façon statistiquement significative ;

11. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significative, une proportion plus grande d'étudiants masculins ;
12. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significative, une plus grande proportion d'étudiantes et d'étudiants bénévoles ;
13. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus la proportion des bénévoles, en comparaison à celle des étudiantes et des étudiants non bénévoles, augmentera de façon statistiquement significative ;
14. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin d'activités créditées, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significatif, une proportion plus grande d'étudiantes et d'étudiants bénévoles ;
15. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront inscrits à une antenne de l'UTA qui sera, de façon statistiquement significative, plus ancienne ;
16. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus l'antenne de rattachement sera, de façon statistiquement significative, ancienne ;
17. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront inscrits à une antenne de l'UTA qui sera, de façon statistiquement significative, plus ancienne.

1.5 Importance de la présente recherche

Tout d'abord, l'importance de la présente recherche repose sur le fait que son analyse du programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke est menée en référence à la fois à un cadre philosophique et empirique. Ceci devrait permettre de confirmer l'hypothèse du sociologue québécois, Jacques Grand'Maison, à savoir la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation et les deux hypothèses, fortement soupçonnées mais jamais vérifiées jusqu'à maintenant, suivantes : 1) la faible importance accordée, dans la

pratique historique de la pédagogie du programme, à une intervention éducative faite en vertu de la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, qui est de permettre aux personnes âgées de continuer à jouer un rôle actif et utile dans la société, et 2) la moindre importance des étudiantes et des étudiants avec le besoin de ce type d'intervention (un tiers), en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin.

De plus, l'importance de la présente étude repose sur le choix du programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, première UTA, dite de la deuxième génération, au Québec, et sur le nombre très élevé de ses étudiantes et étudiants à la production de données qualitatives (61 étudiantes et étudiants bénévoles et non bénévoles) et quantitatives (1 265 sur les 6 500 inscrits aux activités éducatives offertes à la session d'hiver 2005, ce qui représente un échantillon de 20 % de la population totale). Soulignons qu'il s'agit de la première étude de besoins portant sur l'UTA de l'Université de Sherbrooke complétée depuis l'« Étude de besoin sur le terrain », présentée par Serge Gagnon et Roger Bernier en janvier 1981 et reconnue par le premier auteur pour être une étude sans aucune prétention scientifique (du moins au niveau de la représentativité des répondants). En ce sens, nous pouvons dire que la présente recherche a contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation des adultes âgés.

Finalement, son importance réside dans la création d'une banque de données rendant possible des analyses dont les résultats sont accessibles et peuvent intégrer plusieurs variables et dans la construction de deux variables liées à l'insatisfaction (« insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « insatisfaction par rapport à l'environnement ») et ce, à partir de groupes de discussion avec 61 étudiantes et étudiants bénévoles et non bénévoles.

CHAPITRE I

L'IMPORTANCE DES PRÉSUPPOSÉS PHILOSOPHIQUES DANS L'ÉTABLISSEMENT DES FONDEMENTS ET DES ORIENTATIONS DE L'UTA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

1.1 Introduction

Dans le premier chapitre de la présente recherche, nous nous proposons de cerner les présupposés philosophiques du programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Tout d'abord, nous présenterons ce qui, en éducation, distingue les questions d'ordre philosophique de celles qui peuvent faire l'objet d'une approche scientifique ainsi que les définitions des éléments à la base de ces questions. Nous prendrons ensuite connaissance de l'hypothèse du sociologue Jacques Grand'Maison (1976, 1980) de la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation. Nous verrons comment celle-ci se confirme en analysant la façon d'établir les fondements et les orientations des programmes des UTA énoncée par Pierre Vellas, fondateur de cette institution éducative, et l'application de la méthode empirique de Vellas par les intervenantes et les intervenants qui ont eu à assurer le départ et le développement futurs de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Constatant une philosophie de l'éducation des adultes âgés réduite au minimum, nous en ferons l'analyse à la lumière des travaux de Harry R. Moody (1976, 1985) dans ce domaine afin de cerner les idées promues par cette philosophie.

Jamais des modèles d'éducation des adultes, tels qu'identifiés par Moody, n'auront été aussi éclairants pour comprendre que les éléments à la base du programme de l'UTA correspondent à la situation décrite dans les termes de son deuxième modèle et se présentent comme l'organisation de services sociaux. D'autre part, la finalité énoncée par Roger Bernier, fondateur de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, laisse entendre que cette dernière se rattache au premier modèle d'éducation de Moody, centré sur la participation. Nous

tenterons ensuite de saisir les enjeux sous-jacents à l'idéologie promue par le deuxième modèle, dont celui de contourner la nécessité de réfléchir au rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société. Finalement, nous proposerons une réflexion sur le rôle de l'éducation dans les orientations du modèle de Moody centré sur la participation auquel la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke se rattache.

1.2 Les questions d'ordre philosophique en éducation

En éducation, il importe de distinguer clairement les questions d'ordre philosophique, qui se situent fondamentalement au niveau du choix des objectifs et des contenus à enseigner, de celles qui peuvent faire l'objet d'une approche scientifique. Ces dernières concernent les stratégies pédagogiques et leurs effets ainsi que la technologie de l'enseignement. À ce propos, Allard et al. (1974) soulignent l'importance de distinguer la technologie de l'enseignement de ce qu'il convient plutôt d'appeler la technologie *dans* l'enseignement. Selon ces auteurs, pendant longtemps, il y a eu une confusion entre les deux termes, due au fait que, dans le domaine de l'enseignement, les plus ardents défenseurs de la technologie de l'enseignement se sont surtout intéressés à l'utilisation de multiples produits technologiques (par exemples : magnétoscopes, projecteurs, télévision en circuit fermé, etc.) C'est l'ensemble de ces médias pédagogiques qui constituent la technologie dans l'enseignement.

La technologie de l'enseignement, quant à elle, consiste fondamentalement dans l'application méthodique de principes scientifiques en solution aux divers problèmes que pose l'enseignement. Elle implique les deux aspects suivants : une analyse rigoureuse du processus enseignement-apprentissage et la recherche systématique des moyens les plus appropriés pour identifier les problèmes rencontrés dans le domaine de l'enseignement et leur apporter la meilleure solution possible. Aussi, la technologie de l'enseignement a souvent recours à l'analyse de systèmes. Il s'agit d'un ensemble de démarches bien définies, appliquées autant dans les domaines de la gestion commerciale et de la production industrielle que dans celui de l'administration publique.

Les considérations d'ordre philosophique, quant à elles, se situent essentiellement au niveau du choix des objectifs et des contenus à enseigner. Le problème du choix des objectifs soulève les deux questions suivantes : quels sont les objectifs dont la réalisation est possible ?

et quels objectifs sont souhaitables pour les étudiantes et les étudiants ? La première question peut être résolue empiriquement, c'est-à-dire sur la base des résultats obtenus dans l'enseignement d'une discipline ou d'un champ d'études particuliers. La deuxième question ne saurait être résolue de manière rigoureusement scientifique car elle est de nature philosophique et repose sur des jugements de valeur (Allard et al. 1974).

Un objectif est « une intention, communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel ou tel enseignement » (Mager, 1974, p. 3). De Landsheere (1976) parle de la pyramide renversée des objectifs en ces termes : « du sommet à la base d'une hiérarchie pédagogique, les objectifs tendent à se diversifier » (p.6). Parler d'objectifs en éducation suppose donc que nous ayons à l'esprit une gamme d'intentions de niveaux différents. Le modèle de la pyramide renversée, largement reconnu, comprend les trois grands niveaux de définition des objectifs suivants : les finalités, les buts et les objectifs.

En haut de la pyramide se situent les fins ou finalités qui incorporent tous les autres niveaux d'intentions et nous font voir les dispositions et les comportements probables d'une étudiante et d'un étudiant. Elles sont englobantes et se traduisent par des conceptions, des principes, des valeurs et des attitudes (exemple : former des citoyens responsables et capables de s'intégrer à la société de demain et de la faire évoluer). Énoncées par la société et les divers organismes du Ministère de l'Éducation, les finalités sont hors de l'emprise de l'enseignant. Les fins changent très peu avec le temps. Il est très difficile de les évaluer ou de les mettre en doute.

Au deuxième niveau se situent les buts qui découlent des finalités. Ils sont donc moins englobants que les finalités et plus englobants que les objectifs. Les buts sont des idées directrices se rapportant généralement aux disciplines et aux champs d'études. Ils énoncent d'une façon générale ce vers quoi tend l'enseignement (exemple : développer les qualités de chef). Les Commissions scolaires et les institutions formulent les buts, qui doivent demeurer conformes aux fins de l'éducation. Ils servent de guide à la formulation des objectifs généraux et spécifiques d'un champ d'études ou d'une discipline.

Au troisième et dernier niveau se trouvent les objectifs. Ce troisième niveau d'intention permet de faire une évaluation de l'évolution de l'élève et une évaluation de l'enseignement du maître. Les objectifs qualifient finalités et buts « en termes de résultat recherché, vérifiable et si possible mesurable dans le temps [sic]. » (Grand'Maison, 1976, p. 127) Ils se divisent en deux groupes : les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Les objectifs généraux sont des énoncés qui traduisent ce vers quoi tend l'enseignement (exemple : sensibiliser l'élève aux principes de la formulation des objectifs pédagogiques). Les objectifs spécifiques sont des énoncés qui traduisent un comportement précis attendu de la part de l'élève.

Le parti pris au sujet des finalités de l'éducation constituent les controverses doctrinales qui prédominent encore en pédagogie. À cet égard, Jacques Grand'Maison (1976) met en lumière le débat entre l'école, conçue comme « véhicule des valeurs approuvées et vécues par la société, d'une part, et, d'autre part, l'école distancée par rapport à la société » (p. 134). Dans ce dernier cas, des réformateurs poussent à l'extrême ce point de vue : ils considèrent que « l'univers culturel de l'éducation exprime, par sa dynamique même, des nouvelles tendances encore vaguement perçues par l'ensemble de la communauté » (p. 134). À l'autre extrême, « d'aucuns croient que les audaces éducatives récentes déphasent (*sic*) les individus par rapport à la situation réelle de la société » (p. 134). En d'autres termes, le débat se situe entre l'école, qui doit être le reflet de la société et l'école, qui doit en être le moteur de changement. Comme sociologue, Grand'Maison s'est penché sur la question de la philosophie de l'éducation. À cet égard, nous disposons de son étude exploratoire sur la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation.

La distinction entre les questions d'ordre philosophique et celle qui peuvent faire l'objet d'une approche scientifique indique que la réduction au minimum de l'aire de la philosophie de l'éducation, démontrée par Grand'Maison, porte sur la question du choix des objectifs et des contenus à enseigner et non sur celle du choix de son instrumentation scientifique. La distinction suggère également que la pratique éducative pourrait être ramenée à une instrumentation scientifique au point qu'elle perde de vue sa mission propre. N'anticipons pas. Dans son étude sur la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de

l'éducation, Grand'Maison souligne des points d'un intérêt certain. Nous les présentons car cela devrait permettre de trouver des pistes de compréhension de la philosophie de base qui a donné un sens aux finalités, aux buts et aux objectifs des programmes des UTA.

1.3 L'étude du sociologue Jacques Grand'Maison : la tendance à réduire au minimum l'aire de la philosophie de l'éducation

Grand'Maison nous apprend que la philosophie qui prédomine en éducation est le pluralisme. Dans *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Louis-Marie Morfaix définit le pluralisme comme une « doctrine de l'empirisme anglo-saxon, selon laquelle les êtres qui se trouvent dans l'univers sont multiples, individuels, indépendants ou irréductibles à une substance unique ou même à deux principes opposés. » (Morfaix, 1999, p. 276) Grand'Maison explique comment le pluralisme exerce son influence en éducation. Il constate tout d'abord qu'à cause du pluralisme, le traitement des contenus en éducation est considéré comme un problème embarrassant, que personne ne veut régler et que chacun essaie de faire résoudre par un autre. Il est tantôt identifié à des idées toutes faites, contraignantes, tantôt considéré comme un obstacle à l'autodéveloppement et à la liberté multiforme. « Comme si un contenu humain comme tel n'était pas pluriel, évolutif, multivaloiriel et multiattitudinal. » (Tarrab, 1980, p. 137) Il y a donc un pluralisme interne au contenu lui-même mais on a tendance à l'oublier. Grand'Maison nous présente sa réflexion sur ce constat.

Au début de sa réflexion, Grand'Maison signale l'importation massive et précipitée, à partir des années 60, d'outils physiques (ordinateur, laser, avion, etc.) et sociaux (structure, technique d'analyse, processus pédagogique, etc.) conçus, fabriqués et expérimentés par d'autres pays. Il est nécessaire de se donner des compétences instrumentales. Toutefois, ces instruments extraordinaires dont on ignore la genèse et la fabrication introduisent un nouveau mode de relation : la fascination. Ils ne sont jamais évalués dans leur pertinence sociale et sont maniés de façon magique, « un peu comme s'ils avaient en eux-mêmes la solution à tout. » (Tarrab, 1980, p. 133) Grand'Maison appelle « magisme technologique » la croyance qui veut que le fait d'utiliser le bon outil pédagogique garantisse la qualité de l'intervention

éducative. À titre d'exemple, croire que l'utilisation de la technique du remue-méninges pour explorer une situation problématique va garantir que les étudiantes et les étudiants vont trouver la vraie solution.

Le sociologue constate ensuite que nous confondons l'outil avec la pratique sociale en éducation. Cette confusion se traduit par ce qu'il appelle « la pédagogie de processus. » (Tarrab, 1980, p. 135) Afin d'illustrer le concept de pédagogie de processus, nous avons reproduit un extrait du jugement qu'émettent Allard et al. (1974) au sujet de l'analyse des systèmes :

[...] Quant à l'analyse des systèmes, elle constitue un puissant outil au service de la pratique éducative, en ce sens qu'elle permet de concevoir l'enseignement comme un système de décisions et d'activités orientées vers l'apprentissage, et de parvenir à une plus grande rationalisation de ce processus. (Allard et al., 1974, p. 37)

La façon dont ces auteurs parlent de l'outil semble correspondre à ce que Grand'Maison appelle « la pédagogie de processus » ou encore « l'ingénierie ». En effet, Allard et al. (1974) affirment que l'outil permet à la pratique éducative d'être conçue comme un processus. Grand'Maison, quant à lui, dit ne pas comprendre « que cette ingénierie devienne définitrice de la formation, de l'éducation. » (Tarrab, 1980, p. 137) De plus, les auteurs considèrent les contenus comme secondaires. À cet égard, le sociologue conclut qu'on met les contenus au service de l'instrumentation, « au point de rendre presque insignifiants les divers contenus qui y circulent. » (Tarrab, 1980, p. 135) En effet, il n'y a pas que des contenus uniquement rationnels (cognitifs). Il y a des contenus de sentiments, d'attitudes et de comportements. La pédagogie de processus ramène ces composantes riches, diversifiés et complexes de la pratique éducative à une instrumentation ou à des processus et, par le fait même, réduit l'aire de la philosophie de l'éducation.

Grand'Maison souligne que « sous cette pédagogie de processus, on n'en promeut pas moins une philosophie de base. » (Tarrab, 1980, p. 137) Déjà, à cause du pluralisme, on réduit de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation. Nous avons vu précédemment comment on oublie le pluralisme interne au contenu lui-même. Sous la pédagogie de processus, on promeut l'idée que le pluralisme naît uniquement d'un processus. Grand'Maison parle d'une « dérive » qu'il décrit en ces termes : « moins le pluralisme du quoi que le pluralisme du comment bien encadré par le corridor logique choisi. » (Tarrab,

1980, p. 137) On assiste donc au déplacement d'un pluralisme qui naît autant d'un contenu (« du quoi ») que d'un processus (« du comment ») vers un pluralisme qui naît uniquement d'un processus.

Grand'Maison nous met en garde contre les dangers du technocratisme naïf ou le magisme technologique, à savoir contre la conviction que l'outil bien utilisé produira automatiquement le bon résultat. Dans une institution à vocation humaine comme celle de l'éducation, on ne peut s'en remettre à une technique pédagogique pour créer une pratique éducative. Pour illustrer son hypothèse, Grand'Maison donne l'exemple de la pratique du *nursing*. Il dit que les infirmières se sont initiées à de nouvelles techniques. Or, le *nursing*, comme pratique sociale, s'est terriblement appauvri. Un examen approfondi de la situation nous révèle que plusieurs composantes d'une vraie pratique ont été négligées : « le suivi dans les contacts avec les malades, la communauté de travail qui n'existe plus, la connaissance de la situation du malade, les motivations de service, etc. » (Grand'Maison, 1980, p. 141) Il en est de même en éducation. Il est possible, à la limite, de former des maîtres compétents dans l'utilisation d'un outillage, sans qu'ils soient pédagogues. Dans un dernier exemple, Grand'Maison dit qu'« on peut étudier en classe la charte des droits de la personne avec une technique pédagogique sophistiquée, et ne pas déboucher sur une pratique individuelle et sociale qui mord sur les vraies conduites actuelles en situation de vie, et sur le contexte concret de la société. » (1980, p.142)

L'hypothèse du sociologue est qu'autrefois, le contenu s'imposait comme vérité absolue, alors qu'aujourd'hui, c'est le contenant qui joue ce rôle. Il dit qu'« hier, on nous disait quoi penser, aujourd'hui, on nous dit comment penser. La technologie du s'éduquant ! » (Grand'Maison, 1980, p.143) Cela lui semble paradoxal dans une démarche qui se veut d'autodéveloppement, d'où l'importance d'une philosophie critique, d'une sagesse qu'aucune technologie pédagogique ne saurait remplacer.

Les experts en éducation fuient la tâche de proposer une philosophie de l'éducation, ou alors ils la réduisent au plus petit dénominateur commun. Dans ce dernier cas, on trouve une référence à la personne, la liberté, la vie ou l'environnement. Comme le souligne Grand'Maison, à juste titre, « Qui est contre la personne, la liberté, la vie, l'environnement ou l'hygiène dentaire ? » (Tarrab, 1980, p. 139) En d'autres termes, qui est contre la vertu ?

Ainsi, ce qui est proposé comme philosophie de l'éducation est, pour reprendre les termes du sociologue, « une sorte de point neutre qui, bien sûr, ne donne prise à aucune philosophie critique, et encore moins à des orientations qualitatives judicieusement explicitées et confrontées. » (Tarrab, 1980, p. 138) On cherche en vain « une problématisation en rapport avec des champs de la réalité bien identifiés et en relation avec des repères qualitatifs d'évaluation. » (Tarrab, 1980, p. 139) Dans ce dernier cas, la conséquence de l'absence de problématisation est la suivante : « Quand les enseignants et les étudiants auront à évaluer ensemble les contenus des informations, des choix, des décisions et des engagements, ils n'auront que de vagues références. » (Tarrab, 1980, p. 139)

Dans un premier temps, la vision de la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation telle que démontrée par Grand'Maison va éclairer notre compréhension de la façon d'établir les fondements et les orientations des programmes des UTA énoncée par Pierre Vellas, fondateur de cette institution éducative. Dans un deuxième temps, le rapport du Comité des ressources professorales intéressé aux études relatives à la population vieillissante (CPEPV) (1988) nous permettra de voir dans quelle mesure l'UTA de l'Université de Sherbrooke a appliqué la méthode de Pierre Vellas et les présupposés philosophiques qui en découlent.

1.4 Une confirmation de l'hypothèse de Grand'Maison

1.4.1 La méthode empirique de Pierre Vellas

Quand Pierre Vellas donne sa conférence à l'Université de Sherbrooke le 22 octobre 1975, il est professeur à la Faculté de Droit et de Sciences Économiques de l'Université de Toulouse, et Directeur des Études internationales développement (U.E.R.). Il est aussi directeur-fondateur et créateur en 1973 de la première Université du Troisième Âge, soit l'UTA de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, et président-fondateur de l'Association Internationale des Universités du Troisième Âge (AIUTA). Dans sa conférence intitulée « Les fonctions d'une université du troisième âge », Pierre Vellas propose une façon d'établir les fondements de cette institution éducative.

Le premier énoncé de Pierre Velas (1976) se présente comme suit : « l'Université sortant de sa tour d'ivoire s'ouvre sur la vie avec des enseignements pour adultes, pourquoi pas avec une action en faveur de la vieillesse et d'ailleurs c'est la vie qui entre en elle, aussi » (p. 13). Ce qui semble vouloir être proposé comme fondement des orientations des UTA comporte les deux aspects suivants : un jugement de valeur sur l'université (« tour d'ivoire ») et un slogan (« la vie ») utilisé relativement sans danger, étant donné que personne ne va s'opposer aux idées que ce slogan désigne. En effet, comme le souligne le sociologue Grand'Maison (1980), « qui est contre la personne, la liberté, la vie, l'environnement, [...] ? » (p. 138) Avec cet énoncé, pour reprendre les termes du sociologue Grand'Maison, Pierre Vellas nous amène à « une sorte de point neutre qui, bien sûr, ne donne prise à aucune philosophie critique, et encore moins à des orientations qualitatives judicieusement explicitées et confrontées. » (Tarrab, 1980, p. 138) On cherche en vain « une problématisation en rapport avec champs de la réalité bien identifiés et en relation avec des repères qualitatifs d'évaluation. » (Tarrab, 1980, p. 139)

Dans un deuxième énoncé, Pierre Vellas (1975) dit que son « idée de départ » était de créer « une institution expérimentale. » (p.13) qu'il explique en ces termes : « Je n'ai pas voulu avoir a priori d'idée théorique sur ce que pourrait être une Université du Troisième Âge. [...] La première [idée directrice] : Déterminer à l'expérience avec les personnes âgées, ce que peut être une Université du Troisième. » (p.13) Pierre Vellas se limite à une déclaration binaire, comme si la théorie et l'expérimentation étaient en opposition. Sur la base de cette dichotomie, Pierre Vellas privilégie la question empirique des objectifs réalisables (« ce que peut être une Université du Troisième Âge ») au détriment de la question théorique ou philosophique des objectifs souhaitables (« ce que pourrait être une Université du Troisième Âge »). En référence aux énoncés de Vellas, le professeur-chercheur Lemieux (2001) dit que « la première vision de l'éducation des aînés [est] basée sur une conception empirique et que les recherches théoriques dans ce domaine n'abondent pas. » (p. 97) On observe ici le phénomène de réduction de l'aire de la philosophie de l'éducation démontrée par Grand'Maison. De plus, la qualité des idées qui se rattachent aux notions de « déterminer à l'expérience » est que ces notions se présentent plus comme quelque chose en voie de réalisation et qu'elles s'apparentent davantage à un processus. On peut faire le lien avec le

concept de pédagogie de processus de Grand'Maison et les idées que cette dernière promeut à savoir l'utilisation magique du processus, la réduction de la pratique éducative au processus au point de ne plus pouvoir dire sa philosophie de base.

Le professeur Vellas adopte la même perspective dichotomique en ce qui concerne les adultes et les personnes âgées. En ce qui concerne les jeunes et les adultes, il dit ceci : « Surtout éviter que ce soit moi, professeur de faculté, et ... très jeune, par exemple ... où du moins adulte ... qui aurait à régler théoriquement les problèmes des personnes âgées. » (p.13) Quant aux personnes âgées, Vellas dit : « Il fallait que ce soit les personnes âgées elles-même [sic] qui nous disent : "Voilà ce dont nous avons besoin, voilà ce qu'il nous faudrait". » (p. 13) Avec la déclaration dichotomique de Vellas, comme si les adultes et les personnes âgées étaient en opposition, on assiste au passage de la responsabilité de la théorie des fondements des UTA, attribuée normalement au fondateur de cette institution et aux intervenants qui en assurent le départ, à une responsabilité confiée à sa clientèle.

1.4.2 L'établissement des orientations de l'UTA de l'Université de Sherbrooke

Cette façon d'envisager l'établissement de fins ou de fondements d'une institution éducative nous apparaît pour le moins questionnable sur le plan philosophique. En effet, nous constatons que cette méthode contourne la nécessité de réfléchir au rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société. Or, la première Assemblée mondiale des Nations-Unies sur le vieillissement, tenue à Vienne en juillet et août 1982, a déjà démontré cette nécessité. En effet, à cette occasion, l'Assemblée a provoqué, à l'échelle mondiale, une prise de conscience des problèmes de l'avancement en âge de la femme et de l'homme, ainsi que des populations. Cette Assemblée a posé des questions primordiales dont la première est la suivante : « Une société vieillissante risque-t-elle de voir s'éteindre son esprit d'entreprise ? S'il en est ainsi, par quels moyens (sociaux, économiques, juridiques) peut-on maintenir son dynamisme face à des sociétés plus jeunes, très compétitives, à taux de croissance élevé ? » (Lemieux, 2001, p.21) Il ne saurait être question d'établir une institution vouée à l'éducation sans se positionner clairement sur des questions philosophiques aussi fondamentales que les questions suivantes :

1. Quel est le statut de la personne retraitée dans la société ?
2. Quelle place et quel rôle cette personne peut-elle jouer dans la société ?

3. Est-ce que les personnes non actives peuvent être des partenaires à part entière dans la société ?

Répondre à ces questions est capital pour nous, car c'est ce qui permet d'introduire ce que Grand'Maison appelle « des orientations qualitatives judicieusement explicitées et confrontées. » (Tarrab, 1980, p. 138) À cet égard, nous disposons du deuxième plan à moyen terme de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (ONUDESC). En effet, la conception de ce plan est basée sur une analyse des problèmes mondiaux actuels d'où sa particularité qui, pour reprendre les termes de Lemieux, est « d'être un ensemble d'orientations et non un programme d'action détaillé. » (Lemieux, 2001, p. 22)

Dans l'analyse des problèmes qui introduit cet ensemble d'orientations, l'ONUDESC souligne que l'éducation des adultes prend une nouvelle dimension : elle devient, notamment, un aspect nouveau du droit à l'éducation. Dans cette façon d'établir les fondements et les orientations de ce grand programme, nous reconnaissons les aspects théoriques que Grand'Maison appelle une « démarche critique qui précise ses enseignes, ses contenus de jugement [...] [et] une problématisation en rapport avec des champs de la réalité bien identifiés. » (Tarrab, 1980, p. 139) Or, c'est précisément ce que Pierre Vellas semble avoir voulu éviter quand il dit ceci, et nous répétons : « Je n'ai pas voulu avoir a priori d'idée théorique sur ce que pourrait être une Université du Troisième Âge. [...] Surtout éviter que ce soit moi, [...] qui aurait à régler théoriquement les problèmes des personnes âgées. » (Vellas, 1975, p.13) Que le fondateur des UTA et les intervenants qui ont eu à assurer le départ de cette institution éducative aient adopté cette façon d'en établir les fondements et les orientations est questionnable sur plusieurs plans, comme nous venons de le démontrer.

Il nous semble évident que l'on ne peut faire une « action en faveur de la vieillesse » (Vellas, 1974, p. 13), aussi longtemps qu'on n'a pas répondu à ces questions. Il y a des conséquences particulièrement graves qui en découlent. En effet, Yann Le Bossé et Francine Dufort, professeurs et chercheurs en psychologie communautaire à l'Université Laval, expliquent clairement, dans leur étude sur les fondements de la recherche dans ce domaine, que « l'acceptation passive du *statut quo* correspondant à l'absence de volonté de changement est un acte politique au même titre que les actions visant explicitement le changement social. » (Le Bossé et Dufort, 2001^a) Si on n'a pas décidé que la personne âgée a

une place dans la société, la philosophie sous-entend que la personne âgée n'a pas de place. On ne lui donnera pas les outils pour lui permettre de prendre sa place. Ceci nous amène à la question du financement des programmes des UTA.

Dans un troisième énoncé, Pierre Vellas (1975) présente sa deuxième idée directrice comme suit : « Que cela [créer une Université] ne soit pas coûteux. [...] Il fallait donc trouver des moyens peu coûteux et des moyens d'auto-financement. » (p. 14) Alors qu'avec sa première idée directrice, Vellas confie à la clientèle des UTA l'entière responsabilité de la théorie des fondements et des orientations des programmes des UTA, avec sa deuxième idée directrice d'auto-financement, il confie à cette même clientèle celle de financer les programmes des UTA.

Dans l'histoire de l'établissement des institutions d'éducation pour les personnes du Troisième Âge, Lemieux (2001) raconte que l'ONUESC s'est préoccupée depuis 1958 des problèmes concernant le vieillissement des populations. Toutefois, ce n'est qu'en 1974 que la question du vieillissement en lien avec l'éducation fut introduite pour la première fois dans le programme et le budget de l'Organisation. Lemieux souligne un point d'un intérêt certain pour nous : c'est avec l'introduction de la question du vieillissement dans le budget que l'importance du problème fut reconnue.

Aucune vision de la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation, telle que démontrée par le sociologue Jacques Grand'Maison, n'aura été aussi éclairante pour comprendre le premier objet de la présente recherche : cerner les supposés philosophiques énoncés des programmes des UTA. À la lumière des travaux du sociologue, et selon les dires de Pierre Vellas, nous comprenons que « la philosophie de base » de l'éducation des personnes qui fréquentent les UTA comporte les aspects suivants : donner à la clientèle des UTA la responsabilité de la théorie des fondements et des orientations des programmes en réalisant des études de besoins, confier à cette même clientèle la responsabilité du financement des UTA ; et ramener la pratique éducative à un processus d'expérimentation « [...] au point de ne plus pouvoir dire sa philosophie de base (Tarrab, 1980, p.78) ».

Il semble que cette façon d'établir les fondements et les orientations des programmes des UTA ait été adoptée totalement ou en partie par les intervenants qui ont eu à assurer le départ, la survie et le développement de cette institution éducative au Québec. En effet, en ce qui concerne la prise en charge par la clientèle des UTA de la théorie des fondements des programmes à partir d'études de besoins, le Comité des ressources professorales intéressées aux études relatives à la population vieillissante (CPEPV, 1988) constate que l'UTA de l'Université de Sherbrooke est la seule à avoir cru à la pertinence de faire une étude de besoins durant la période couvrant l'élaboration et le développement de son programme. Toutefois, Serge Gagnon, co-auteur avec Roger Bernier du rapport intitulé « Étude de besoin sur le terrain », présenté dans le document *Plan de développement – l'Université du 3^e âge*, dit au sujet de l'étude ceci : « Cette étude n'a aucune prétention scientifique (du moins au niveau de la représentativité des répondants). Notre seul but est d'alimenter la réflexion et de suggérer des pistes de développement. » (1981, p. 22, cité dans CPEPV, 1988, p. 45) L'UTA de Laval, quant à elle, s'est orientée de façon « intuitive » au moment de l'élaboration de leur programme. Finalement, l'Académie de Gérontologie de l'Outaouais a jugé ses résultats trop aléatoires pour les retenir lors de l'organisation de ses activités éducatives. Le CPEPV conclut que, dans pratiquement toutes les UTA québécoises, il n'y a pas d'études de besoin de formation préalable à l'élaboration des programmes et que les objectifs sont déterminés de façon plutôt « intuitive », et non à partir d'une théorie ou d'une philosophie de base. De plus, le CPEPV affirme également que les sources de financement des UTA québécoises sont problématiques du fait que la responsabilité du financement des programmes est confiée principalement à la clientèle (autofinancement) et que les cours ne sont pas crédités.

Avec cette façon d'établir les fondements et les orientations des programmes des UTA, Pierre Vellas fonde l'Association Internationale des Universités du Troisième Âge (AIUTA) en 1976. Y adhère d'abord la France, puis la Belgique, l'Espagne, la Suisse, la Pologne, le Canada, la Suède, l'Italie, les États-Unis, l'Angleterre et l'Allemagne. Finalement, l'Amérique Latine, l'Afrique, l'Asie y adhèrent à leur tour. Au Québec, quatre UTA sont mises sur pied entre la fin des années 70 et le milieu des années 80. Il s'agit des UTA de l'Université Laval, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Académie de gérontologie de l'Outaouais, dissociée de l'Université du Québec à Hull et de l'Université de Sherbrooke, (CPEPV, 1988).

Les conclusions du rapport du Comité des ressources professorales intéressées aux études relatives à la population vieillissante (CPEPV) (1988) indique que l'UTA de l'Université de Sherbrooke a complété une seule étude de besoins durant la période couvrant l'élaboration et le développement de son programme et que les résultats obtenus à partir de la seule étude de besoins n'ont pas permis de dégager une théorie des fondements et des orientations de ce programme. La conclusion CPEPV confirme l'hypothèse de Grand'Maison de la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation.

Devant ce constat, nous avons dû trouver ailleurs les présupposés philosophiques qui ont orienté l'établissement de la finalité de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Selon Grand'Maison, la finalité relève de la philosophie de base. Nous allons donc tenter de cerner les présupposés philosophiques de l'UTA de l'Université de Sherbrooke à partir de la finalité énoncée de cette institution. À cet égard, nous disposons des travaux de Harry R. Moody (1976, 1985).

1.5 Les présupposés philosophiques de l'UTA de l'Université de Sherbrooke selon sa finalité énoncée

1.5.1 Introduction

Tel que mentionné au début de ce chapitre, les trois grands niveaux de définition des objectifs sont les finalités, les buts et les objectifs (généraux et spécifiques). Grand'Maison résume leur articulation de la façon suivante : « La finalité relève de la philosophie de base, [...]. Les buts découlent des finalités. Les objectifs qualifient les finalités et les buts « en termes de résultat recherché, vérifiable, et si possible mesurable dans le temps [*sic*]. » (Grand'Maison, 1976, p. 127) La finalité concerne la question des objectifs qui sont souhaitables pour les étudiantes et les étudiants, laquelle est « de nature philosophique et fait nécessairement appel à des jugements de valeur. » (Allard et al., 1974, p. 41) Le but et les objectifs (généraux et spécifiques), quant à eux, concernent la question des objectifs qui sont réalisables laquelle « peut être résolue empiriquement, sur la base des résultats obtenus dans l'enseignement. » (Allard et al., 1974, p. 41) Bien que la discussion qui suit porte sur quelle philosophie relève la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, nous allons présenter une brève description de la finalité, du but et des objectifs propres à l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Nous avons dégagé ceux-ci à partir d'un article intitulé

« Éducation permanente et université du 3^e âge » que Roger Bernier, fondateur de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, a écrit pour souligner le dixième anniversaire de la fondation de l'université du troisième âge, par Pierre Vellas, en France, en 1973. Nous ferons l'analyse de la finalité à partir des travaux de Harry R. Moody du National Council on the Aging sur la philosophie de l'éducation.

1.5.2 Description de la finalité, du but et des objectifs de l'UTA de l'Université de Sherbrooke

Roger Bernier, fondateur de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, créée en 1976, reproduit, dans son article intitulé « Éducation permanente et Université du 3^e âge », l'extrait des Statuts de l'AIUTA qui porte sur l'objectif premier de l'association que voici :

[...] Contribuer efficacement à l'amélioration des conditions de vie des personnes âgées dans le monde et permettre à celles-ci de continuer à jouer un rôle actif et utile dans la société, coordonner dans ce but leurs activités, notamment leurs actions de formation, d'étude et de recherche, développer toutes actions coopératives d'intérêt général. (Bernier, 1984, p. 80)

Parmi les quatre aspects que comporte la finalité prescrite par l'AIUTA, nous n'avons retenu que celui susceptible de nous aider à structurer notre recherche autour de la question du rôle de la personne âgée. La finalité considérée est celle qui consiste à permettre aux personnes âgées de continuer à jouer un rôle actif et utile dans la société. Après avoir parlé de la finalité de l'AIUTA et indiqué que l'UTA de l'Université de Sherbrooke est membre de cette association, Bernier n'aborde plus la question de la finalité de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Nous pensons qu'à titre de membre jusqu'à ce jour de l'AIUTA, l'UTA a adopté la finalité de l'AIUTA. D'ailleurs, le Comité des ressources professorales intéressé aux études relatives à la population vieillissante (CPEPV) (1988) est du même avis. Pour cette raison, dans la présente recherche, nous considérons la finalité de l'AIUTA comme étant celle du programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke.

Une fois la finalité de l'UTA de l'Université de Sherbrooke présentée, Bernier (1984) parle de l'objectif général du programme de l'UTA de l'Université dont il dit qu'il peut être « considéré comme la mission de l'université du troisième âge (Bernier, 1984, p. 83) » Pour cette raison, dans la présente recherche, quand il sera question du but du programme de

l'UTA de l'Université de Sherbrooke, c'est-à-dire du deuxième niveau d'intention en éducation, nous allons nous référer à l'objectif général de l'UTA. Le but du programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke est donc le suivant : « Favoriser, chez la personne âgée, l'épanouissement de ses potentialités, le maintien et le développement de son autonomie et l'exercice de toutes ses facultés au moyen de l'enseignement, de la recherche et des services à la collectivité. » (Bernier, 1984, p. 82) Le but énoncé de l'UTA est donc de favoriser l'autonomie ce qui correspond au constat du CPEPV (1988) à l'effet que l'ensemble des UTA québécoises ont pour objectif de favoriser l'autonomie des personnes âgées. Pour faire suite à la présentation du but de l'UTA, Roger Bernier précise ce que l'UTA entend par autonomie. Sa définition, tirée du rapport de la recherche-action qu'il a dirigée en collaboration avec Serge Gagnon de l'Université de Sherbrooke, est la suivante :

[...] la capacité de prendre en charge une démarche éducative qui stimule le développement de nouveaux moyens de satisfaction des besoins fondamentaux et qui facilite l'intégration d'une nouvelle identité personnelle et sociale, c'est-à-dire d'une nouvelle façon de comprendre, de se situer et de s'engager. (Gagnon, 1981, p. 108)

En ce qui concerne le troisième niveau d'intention, les objectifs, Bernier énumère quatre objectifs que l'on peut considérer comme des objectifs généraux si l'on suit l'ordre des niveaux d'intention. Ces objectifs sont les suivants : 1) dispenser des activités éducatives dans le but de favoriser le développement de la personne du troisième âge, 2) favoriser l'accès aux services éducatifs de l'Université, 3) faire de la recherche en gérontologie et 4) intervenir directement auprès des collectifs du troisième âge et d'organismes sociaux oeuvrant dans le secteur. En résumé, alors que la finalité de l'UTA de l'Université de Sherbrooke qui touche la question du rôle de la personne âgée est de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle actif et utile dans la société, le but de l'institution est de favoriser leur autonomie et ses objectifs spécifiques sont de leur offrir des services.

Dans son rapport, le CPEPV dresse un tableau des objectifs de l'ensemble des UTA québécoises. Les auteurs du rapport constatent d'abord que la finalité de l'UTA de l'Université de Sherbrooke ne diffère en rien de celle des autres UTA québécoises. Ils constatent ensuite que les buts des UTA québécoises ont un point en commun, soit « celui de favoriser l'autonomie de la personne âgée sous toutes ses formes. » (CPEPV, 1980, p. 44) En fait, il s'agit de favoriser l'autonomie à l'intérieur de quatre axes précis : physique, psycho-

affectif, intellectuel et social. Finalement, le CPEPV observe une « indépendance » entre les objectifs spécifiques des UTA québécoises et leur objectif premier mentionné précédemment et dont des aspects est de permettre de jouer un rôle actif et utile dans la société. Nous comprenons que cette séparation des objectifs spécifiques d'avec l'objectif premier signifie que les objectifs spécifiques vont contre la philosophie de base qui oriente l'établissement de l'objectif premier mais nous y reviendrons dans une autre partie de la présente recherche. Pour le moment, notre discussion porte sur les présupposés philosophiques auxquels se rattache la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, soit de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle actif et utile dans la société.

1.5.3 Les deux modèle d'éducation des adultes âgés de Harry R. Moody

La finalité de l'UTA de l'Université de Sherbrooke énoncée sur le rôle des personnes âgées est de permettre à celles-ci de jouer un rôle actif et utile dans la société. Cette finalité laisse entendre qu'elle se rattache au troisième modèle d'éducation de Harry R. Moody, appelé le « Stage III Participation ». Comme son nom l'indique, le modèle est centré sur la participation des personnes âgées dans la société. C'est dans un article intitulé « Philosophical Presuppositions for Education » que Moody (1976) présente, pour la première fois, ses quatre modèles d'éducation des adultes aînés, classés selon leurs présupposés philosophiques et leurs implications dans l'établissement des orientations des programmes de formation pour les adultes aînés. Chaque modèle correspond aux éléments à la base d'un des quatre présupposés que, selon la théorie de Moody, les professionnels de la santé et des services sociaux ainsi que les éducateurs adoptent en regard à l'éducation et aux personnes âgées. Moody décrit les quatre présupposés qui orientent les programmes d'éducation des adultes âgés de la façon suivante.

Le premier présupposé est le rejet. Le but est d'isoler les personnes âgées car elles n'ont pas ou peu de valeur ou de signification dans la société moderne : elles sont devenues improductives et parasites. Par conséquent, s'occuper de l'éducation des adultes aînés est considérée comme un gaspillage de ressources. De toute évidence, la grande majorité des intervenants dans le domaine de la gérontologie rejetterait cette position aujourd'hui.

Le deuxième présupposé est l'organisation de services sociaux. Basée sur la croyance que les problèmes des personnes âgées peuvent être améliorés par des changements dans les politiques sociales, cette position conduit à l'implantation de programmes de sécurité du revenu et de programmes sociaux payés par les contribuables. Ces projets sont basés sur le libéralisme et la croyance dans l'État providence qui valorise la justice sociale et l'égalité. L'emphase est mise beaucoup plus sur l'attaque des symptômes que sur celle des causes des problèmes sociaux auxquels sont confrontés les personnes âgées. Ainsi, les adultes aînés reçoivent passivement des services plutôt que d'acquérir des compétences qui les habiliteront à initier eux-mêmes des programmes plus efficaces. Les services éducatifs aux personnes âgées qui découlent du présupposé des services sociaux sont la plupart du temps conçus pour les tenir occupées et favoriser leurs relations sociales. Toutefois, il arrive que ce présupposé génère des programmes qui répondent aux besoins des personnes âgées qui ne savent ni lire ni écrire ou encore qui présentent des difficultés à gérer le stress de la vie courante.

Le troisième présupposé théorisé par Moody est la participation. L'idée n'est plus de services organisés pour les adultes âgés mais de services qu'ils peuvent rendre à la société. Conçus sous cet angle, les programmes éducatifs encouragent et facilitent la participation à la société en préparant les individus qui sont sur le marché du travail pour une seconde carrière et ceux qui font du bénévolat, à jouer un rôle plus important.

Le quatrième présupposé identifié par Moody est l'actualisation de soi. Ce présupposé considère la vie humaine comme ayant des possibilités illimitées de développement psychologique et reconnaît que la personne âgée pourrait fournir à la société une fonction de sagesse et jouer un rôle de régulateur de la vie sociale. Avec ce présupposé, l'éducation est conçue comme ce qui permet aux personnes âgées d'atteindre des buts psychologiques les plus élevés et de réaliser une démarche spirituelle et comme une invitation non seulement à être productif mais encore à être avec les autres. Étant donné que les individus peuvent varier grandement au niveau de leurs intérêts, de leurs besoins et de leur niveau actuel de conscience de ceux-ci, il est clair qu'il est difficile de décrire et de conceptualiser un curriculum (programme d'enseignement) en accord avec ce modèle. Voilà pourquoi, nous n'avons pas proposé, dans le cadre de la présente recherche, le quatrième modèle d'éducation des adultes de Moody, appelé « Stade IV – Actualisation de soi ». Nous nous référerons donc

tout au long de notre étude uniquement au deuxième modèle d'éducation des adultes de Moody, appelé le « Stade II – Services sociaux », et au troisième modèle, dit le « Stade III – Participation ».

De plus, à la lumière des travaux de Grand'Maison (1980), nous comprenons que ce dont Moody parle est, pour reprendre les termes du sociologue québécois, l'aire de la philosophie de l'éducation ou encore la philosophie de base de l'éducation. Moody considère que l'accroissement de l'aire de la philosophie de l'éducation des personnes âgées est associé à la reconnaissance de ce domaine d'activités par la société. En d'autres termes, plus les défenseurs d'un modèle d'éducation aux adultes aînés rendent explicite la philosophie de base du modèle préconisé, plus les valeurs et les buts qui en découlent sont reconnus dans le secteur de l'éducation et dans la société en général. Voilà pourquoi, nous allons nous pencher, dans la partie qui suit, à la philosophie de base des deuxième et troisième modèles d'éducation des adultes de Moody.

Presque dix ans plus tard, dans le chapitre intitulé « Philosophy of Education for Older Adults » du livre édité par D. Barry Lumsden (1985), *The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology*, Harry R. Moody parle de ce qui rend problématique la reconnaissance du modèle centré sur la participation. Tout d'abord, ce modèle s'est développé autour de la responsabilité sociale. Moody souligne le contraste qui existe entre les idéologies marxistes, fondées sur le collectivisme et la responsabilité sociale, et les idéologies du libéralisme et du conservatisme mettant l'accent sur l'individualisme et l'hédonisme. Dans ce dernier cas, la préférence pour l'individualisme dans la société américaine a eu comme conséquence de faire prédominer le pluralisme des valeurs dans l'élaboration des programmes d'éducation des adultes aînés aux États-Unis. C'est donc dans le contexte du pluralisme des valeurs que les programmes d'éducation pour les personnes âgées basés sur la responsabilité sociale doivent expliciter leur philosophie de base. Moody ne précise pas la spécificité de la démarche de justification d'un tel programme dans le contexte du pluralisme des valeurs, mais nous disposons des travaux de Shaddish (1990) à cet égard. En effet, son étude constitue la plus importante méta-analyse portant sur les critères d'excellence de la recherche en psychologie communautaire.

Shaddish (1990) explique qu'à cause du pluralisme des valeurs, des problèmes se posent autant aux projets de recherche en psychologie communautaire qui sous-tendent des valeurs cohérentes avec le statut quo, telles les valeurs libérales, qu'à ceux dont les valeurs sont plus susceptibles d'être reconnues comme remettant en question les façons préétablies de concevoir le monde ou de définir un phénomène ou un problème. Dans ce dernier cas, la démarche indiquée pour présenter les valeurs promues par le projet de recherche s'appelle la démarche de primauté des valeurs. Pour illustrer l'ampleur des problèmes qui se posent avec la démarche de primauté, Shaddish recourt au conflit classique qui existe entre la liberté et l'égalité et qui n'a pas été résolu jusqu'à ce jour. Nous comprenons ce que dit Shaddish de la démarche de primauté de la manière suivante : la démarche permet à la valeur promue par le projet de recherche de s'imposer comme vérité absolue.

En ce qui concerne les projets de recherche en psychologie communautaire qui sous-tendent des valeurs cohérentes avec le statut quo telles les valeurs libérales, la démarche de justification et d'explicitation des valeurs promues correspond à la démarche descriptive. Aux termes de sa discussion sur la démarche de primauté et la démarche descriptive, Shaddish en vient à privilégier la deuxième, dans la mesure où y sont apportés des améliorations, c'est-à-dire que le projet de recherche qui adopte la démarche descriptive prenne en considération les forces et les faiblesses des valeurs qui diffèrent de celles promues par le projet. À titre d'exemple, Shaddish parle d'un chercheur en psychologie communautaire en faveur du libéralisme politique et dont l'intérêt pour les personnes défavorisées l'a mené à faire une recherche sur les politiques et les programmes de sécurité du revenu. Pour rendre valable le projet selon les critères de Shaddish, le projet de recherche du chercheur doit décrire et expliciter ce qu'il saisit des enjeux sous-jacents aux valeurs promues dans son champ disciplinaire et dans son projet spécifique, ainsi que par le point de vue du conservatisme politique à cet égard, à savoir que les politiques de l'État providence encouragent la dépendance au système de sécurité du revenu.

Nous ouvrons une parenthèse pour rappeler ce qu'Irma Serrano-Garcia (1994) souligne, à juste titre, à savoir que les valeurs fondamentales telles que la promotion de l'être humain, le respect de la diversité et la promotion de la justice sociale, sont aussi bien présentes dans les idéologies qui mettent l'accent sur l'individualisme et l'hédonisme que dans celles fondées

sur le collectivisme et la responsabilité sociale. À la lumière des travaux de Serrano-Garcia, nous pensons que, dans l'exemple du projet de recherche sur les politiques et les programmes de sécurité du revenu mentionné ci-dessus par Shaddish, il eut été important que l'auteur considère valable l'inclusion des enjeux sous-jacents aux valeurs promues par le point de vue marxiste en regard à la politique libérale de donner des chèques de sécurité du revenu à des personnes démunies. Selon l'analyse marxiste de la société, ce dont les gens ont vraiment besoin est d'emplois décents et d'une participation significative à une communauté élargie. Mais, à cause des effets déshumanisants du capitalisme moderne (néo-libéralisme et néo-conservatisme), les gens démunis sont laissés à eux-mêmes alors que les liens familiaux s'affaiblissent et que des mécanismes impersonnels en condamnent une grande partie à la pauvreté et au désespoir (Moody, 1985). Shaddish privilégie une démarche descriptive compatible avec le fonctionnement du pluralisme dans la prise de décisions politiques aux États-Unis. Selon l'auteur, il s'agit d'un argument qui milite, non pas en faveur d'une science sans valeur, mais en faveur de la présentation de considérations explicitées et confrontées au sujet d'une gamme de valeurs plausibles.

Avec l'étude de Shaddish sur les critères d'excellence dans la recherche en psychologie communautaire, nous voyons une convergence entre cet auteur et le sociologue Grand'Maison. En effet, les deux auteurs considèrent problématique la réduction au minimum de la philosophie de base des projets de recherche en psychologie communautaire et des programmes d'éducation. Cela correspond à une valeur ou à d'un ensemble de valeurs, dans un cas, ou à un contenu (le quoi) et à un contenant (le comment), dans l'autre, qui s'imposent comme vérité absolue. Ils exigent une démarche critique présentant des considérations qualitatives explicitées et confrontées. Pour sa part, Moody insiste beaucoup sur l'importance de rendre explicite sa philosophie de base pour que les valeurs et les buts qui en découlent soient reconnus dans le secteur de l'éducation et dans la société en général. Voilà un des défis que doivent relever l'ensemble des défenseurs du modèle de Moody, centré sur la participation, dont ferait partie l'UTA de Sherbrooke, puisque sa finalité énoncée, soit celle de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle actif et utile dans la société, laisse entendre son rattachement au modèle.

Dans le monde de l'éducation, le principal défenseur de la responsabilité sociale est Paolo Freire, auteur du livre intitulé *Pédagogie des opprimés* (1977). Ses idées s'inspirent de la théorie marxiste et de la philosophie existentialiste. La position de Freire est que les individus ont des obligations morales face à l'établissement d'une société plus juste. La principale contribution de Freire à la promotion de la justice sociale est d'avoir développé le concept de conscientisation. Selon Le Bossé et Dufort (2001), ce concept peut se résumer de la façon suivante : « la conscientisation fait référence au processus par lequel les gens acquièrent une connaissance des circonstances socio-économiques, politiques et culturelles qui affectent leur vie aussi bien que leurs habiletés à transformer la réalité sociale. » (2001, p. 44)

Selon Moody (1985), la conscientisation s'inscrit dans les préoccupations d'une éducation des personnes âgées qui prend, comme fondement épistémologique, le changement social dont la conduite repose largement sur la culture d'expérience. Dans le contexte de l'éducation des personnes âgées, la « culture d'expérience » est un savoir expérientiel qui rassemble ce que les étudiantes et les étudiants âgés connaissent de leur situation, et qui constitue une « expertise expérientielle », de sorte qu'en tant qu'acteurs sociaux, ils sont les mieux placés pour définir la nature de leurs besoins et les solutions compatibles avec leur situation (LeBossé et Dufort, 2000a, 2000b). Dans le modèle d'éducation des personnes âgées que Moody appelle le « Stage III – Participation », l'éducation est donc conçue comme un instrument de changement social et y trouve sa justification éthique. Moody en parle comme d'une philosophie activiste de l'éducation, qui réfère aux points de vue de Paolo Freire (1977).

Le modèle d'éducation des aînés de Moody centré sur la participation (« Stage III – Participation ») nous apparaît pertinent sur plusieurs plans. Nous constatons tout d'abord que ses défenseurs croient en la valeur de la responsabilité sociale. La justification philosophique de la responsabilité sociale repose en grande partie sur le traitement qu'en ont fait la théorie marxiste et la philosophie existentialiste, ce qui rend incontournable la nécessité d'une démarche critique et celle de réfléchir au rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société. Nous constatons ensuite que le modèle d'éducation centré sur la participation répond à cette question du rôle des aînés dans la société, ce qui amène

Moody à réfléchir au rôle que l'éducation peut jouer dans les orientations que prend le modèle. À cet égard, Moody apporte des éclaircissements qui devraient nous permettre de compléter l'étude du premier objet de la présente recherche : cerner les présupposés philosophiques de l'UTA de l'Université de Sherbrooke.

Au début de sa réflexion, Moody (1985) revient sur un modèle d'éducation des adultes âgés qui se présente comme l'organisation de services sociaux, et que l'auteur a identifié comme le « Stage II – Services sociaux ». Contrairement aux défenseurs du modèle centré sur la participation, les éducatrices et les éducateurs, partisans du deuxième modèle de Moody, ne présentent pas de considérations philosophiques et qualitatives judicieusement explicitées et confrontées pour résoudre le problème du choix des objectifs souhaitables (finalités) et des contenus à enseigner. Celles-ci et ceux-ci s'en tiennent au sentiment qu'elles et ils peuvent avoir à l'effet que c'est une bonne chose pour les adultes âgés d'apprendre, sentiment que ceux-ci peuvent partager. Or, en exerçant ainsi un lien d'évidence, on n'en promet pas moins l'idée que les buts de l'éducation des adultes âgées tels que le divertissement, la curiosité ou le prestige ne nécessitent pas d'être réévalués.

L'éducation des aînés est une bonne chose, mais seulement si l'on considère les intérêts des institutions qui y trouvent une nouvelle clientèle et l'idéologie du Stade II, qui sert la fonction sociale de contourner la nécessité de réfléchir au rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société et de promouvoir le désengagement de celles-ci.

Les institutions qui offrent des programmes de formation continue adaptés aux personnes âgées sont principalement les sections de formation continue des universités (programmes non crédités). C'est entre autres le cas de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Nous reproduisons ici un extrait du livre de Guy Sringer intitulé *Les vingt-cinq années de l'Université du troisième âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke 1975-2000*, dans lequel l'auteur cite Monsieur André Lefèvre, directeur de l'UTA de l'Université de Sherbrooke de 1997 à 2001, décrivant la situation de l'UTA de l'Université de Sherbrooke :

[...] La structure organisationnelle de l'Université du troisième âge relève de la direction du Secteur formation continue des personnes âgées de la Faculté d'éducation. Cette structure organisationnelle n'a jamais reçu l'approbation de l'Université de Sherbrooke ni de la Faculté d'éducation. Elle constitue cependant les cadres de fonctionnement de

l'Université du troisième âge que la direction du Secteur formation continue des personnes âgées entend respecter, sans préjudice de la juridiction de l'Université de Sherbrooke. (Stringer, 2001, p. 68)

Selon Moody, la politique de laisser-faire de ces programmes non-crédités permet à la loi du marché de déterminer le curriculum. L'auteur parle des étudiantes et des étudiants âgés qui, en s'inscrivant aux activités éducatives, « votent avec leurs pieds », pour reprendre les termes de Korim (Korim, cité dans Moody, 1976, p. 13). Le succès, quant à lui, mesuré en termes d'augmentation du nombre des inscriptions et de publicité, se confirme par lui-même. Peu à peu, on finit par ne plus se poser de questions du tout.

La finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke laisse entendre qu'elle se rattache au troisième modèle de Moody centré sur la participation. Or, au meilleur de notre connaissance, il ne saurait être question, pour nous, d'identifier l'institution à ce modèle. En effet, nous constatons tout d'abord que la philosophie activiste du modèle n'a jamais fait l'objet d'une reconnaissance formelle, ni de la part de Roger Bernier, son fondateur, ni de celle des intervenantes et des intervenants qui ont eu à assurer le départ, la survie ou le développement de l'institution. De plus, la question du choix des objectifs souhaitables (finalités) et des contenus à enseigner n'est pas résolue à partir de considérations philosophiques et qualitatives judicieusement explicitées et confrontées. Finalement, il n'y a pas de curriculum, c'est-à-dire de réponse aux questions, à savoir « où voulons-nous aller » et « comment savons-nous quand nous y sommes ». Dans ce dernier cas, nous nous référons à l'absence d'évaluation. Ainsi, les cours offerts par l'UTA de l'Université de Sherbrooke ne sont pas crédités. Le programme ne comporte aucune forme d'évaluation ni d'attestation d'étude particulière. Dans son rapport, le CPEPV (1988) met en lumière le principal argument prétextant l'absence de crédit alloué aux cours offerts par les UTA. Pour reprendre les termes du CPEPV, il « consiste dans le fait que la majorité des universités possèdent un programme d'éducation permanente ouvert à tous les groupes d'âge. Donc, une personne âgée peut, si elle le désire, s'inscrire à un certificat en histoire par exemple. (CPEPV, 1988, p. 45) » Comme le dit Moody (1985), il n'y a pas de curriculum, sauf les choix que les étudiantes et les étudiants font eux-mêmes sans que les responsables de l'éducation y exercent leur leadership. Nous concluons que l'UTA de l'Université de Sherbrooke se rattache au deuxième modèle du Moody et à son idéologie.

1.6 Conclusion

Nous considérons que l'adhésion de l'UTA de l'Université de Sherbrooke au deuxième modèle de Moody est d'autant plus questionnable que cette institution éducative a adhéré à la finalité de l'AIUTA, c'est-à-dire de permettre aux personnes âgées de continuer à jouer un rôle actif et utile dans la société. Cette finalité laisse entendre que l'UTA de l'Université de Sherbrooke se rattache au troisième modèle de Moody centré sur la participation dans lequel le curriculum est significatif. Nous pensons que, par souci de cohérence, l'UTA de l'Université de Sherbrooke doit réfléchir à la question du rôle que le curriculum doit jouer dans les orientations du modèle de Moody centré sur la participation. Cette question constitue le deuxième objet de la présente recherche, dont nous allons traiter sans plus tarder dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE II

LE RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LA FINALITÉ ÉNONCÉE DE L'UTA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

2.1 Introduction

Contrairement au chapitre précédent, qui portait sur des questions d'ordre philosophique, le présent chapitre se propose de traiter de questions qui peuvent faire l'objet d'une approche scientifique. Ces dernières concernent les stratégies pédagogiques et leurs effets (Allard et al., 1975). Cela dit, il n'est pas question de tomber dans le « magisme technologique », à savoir la conviction que l'outil bien utilisé produira automatiquement la bonne solution. Dans la mise en garde de Grand'Maison contre les dangers de cette croyance, le sociologue dit ceci : « Dans une institution à vocation humaine éminente comme celle de l'éducation, [on ne peut] s'en remettre à une technique pédagogique pour créer une pratique éducative. » (Grand'Maison, 1980, p. 140-141) Néanmoins, prenant en considération que la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke laisse entendre que l'institution se rattache au modèle de Moody centré sur la participation, nous pensons que, par souci de cohérence avec les orientations du modèle, l'UTA de l'Université de Sherbrooke doit favoriser l'utilisation de pratiques éducatives qui favorisent la participation.

À cet égard, Grand'Maison, dans son livre intitulé *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement*, considère qu'au plan scolaire, « la participation à la base, près de la vie et la réalité étudiante, [commence par] la compréhension des objectifs » (Grand'Maison, 1976, p. 129). Celle-ci relève essentiellement du curriculum, lequel constitue un apport majeur au modèle théorique d'éducation appelé le modèle de l'enseignement systématique (Allard et al., 1975). Étant donné l'importance que Moody (1985) accorde au curriculum, il nous apparaît tout à fait pertinent de faire du modèle de l'enseignement systématique notre cadre de référence. Le présent chapitre se propose donc de cerner le modèle théorique

d'enseignement systématique dans ses composantes fondamentales afin d'identifier une pratique éducative à la base de chacune des composantes du modèle. Nous expliciterons ensuite chacune des pratiques pédagogiques choisies à la lumière des travaux dans ce domaine. Finalement, nous les présenterons en tant que variable dépendante de notre étude de besoins de formation centrée sur la participation.

2.2 Contexte théorique : le modèle théorique de l'enseignement systématique

Tout d'abord, il faut savoir qu'il y a trois actants dans le processus éducatif : le maître, l'étudiant et le curriculum. Selon que l'accent est mis davantage sur un actant par rapport aux autres, il est possible de dégager très schématiquement les traits caractéristiques qui distinguent le modèle théorique de l'enseignement traditionnel de celui de l'enseignement systématique (Allard et al., 1974). Le modèle traditionnel et sa version révisée, le courant traditionnel « rénové », qui s'inspirent de la pédagogie traditionnelle, mettent l'accent en premier sur l'enseignant, en deuxième, sur la matière et en troisième sur l'apprenant. Il s'agit d'une relation de maître à élève où le maître est considéré comme l'élément actif qui transmet des connaissances et valeurs. L'élève ne devient actif que dans un second temps par l'intégration de l'objet transmis. La plus grande partie de l'enseignement se donne sous forme de leçon didactique et magistrale. Quant au courant traditionnel « rénové », les méthodes qui y prévalent sont en fait des méthodes traditionnelles dans lesquelles on a fait subir des transformations. À titre d'exemple, les méthodes traditionnelles ont adopté les techniques audio-visuelles mais en ne cherchant dans le spectacle que la redondance du discours magistral. Elles ont adopté aussi l'étude du milieu mais l'ont coulé dans le moule des classes promenades (Allard et al., 1974).

Le modèle d'enseignement systématique, quant à lui, fait un effort pour mettre les trois actants du processus éducatif sur un même pied d'égalité mais avec un bémol : si un actant devait être considéré plus important, ce serait le curriculum, parce qu'il permet d'opérationnaliser l'enseignement. Ce modèle considère l'enseignant comme le deuxième actant en importance. Il allie cependant très tôt, et de façon très serrée, l'étudiant à l'acte éducatif.

Le modèle de l'enseignement systématique représente en réalité un courant qui se rattache au processus général de rationalisation qui a caractérisé l'évolution des différents secteurs d'activité humaine dans les sociétés occidentales. Parmi les apports qui ont le plus contribué à la forme relativement achevée du modèle, on retrouve l'œuvre de Ralph Tyler (1950) dans le domaine du curriculum (Allard et al, 1975).

L'idée de Ralph Tyler (1950), pionnier dans le domaine du curriculum, est que l'enseignement doit être conçu comme un processus systématique dont la raison d'être est de provoquer des changements de comportements chez l'étudiante et l'étudiant. C'est pourquoi les objectifs spécifiques se définissent en termes de comportements précis attendus de la part de l'étudiante ou de l'étudiant à la fin d'une activité ou d'une série d'activités d'apprentissage. Tyler accorde beaucoup d'importance à la compréhension du curriculum par l'étudiante ou l'étudiant. En effet, il présente tout d'abord son livre *Basic Principles of curriculum and Instruction* comme un outil de connaissance et d'analyse du curriculum dans la mesure où il met en évidence ses buts, ses fonctions et sa structure, et permet d'expliquer leurs interrelations. Il insiste ensuite sur le fait que son ouvrage s'adresse principalement à l'étudiante ou à l'étudiant. Tyler dit partir du point de vue de l'étudiante ou de l'étudiant qui examine les trois dimensions du curriculum (buts, fonctions et structure) et qui poursuit l'objectif de comprendre leurs interactions. Il s'assure ensuite que tous les obstacles auxquels se bute son analyse du curriculum soient surmontés.

La préoccupation de Tyler vis-à-vis de la compréhension du curriculum s'applique aussi à l'enseignante ou l'enseignant. Tyler souligne que cette dernière ou ce dernier doit comprendre clairement les objectifs, se familiariser avec les types de situations d'apprentissage qui peuvent être utilisés pour atteindre ces objectifs et être capables de guider les activités des étudiantes et des étudiants de sorte qu'ils acquièrent ces apprentissages. C'est seulement à cette condition que le curriculum peut servir à faire la promotion des finalités éducationnelles de l'institution. Par conséquent, chaque enseignante et enseignant a besoin de participer à la planification du curriculum au moins jusqu'à ce qu'elle ou il ait acquis une compréhension adéquate des objectifs et des moyens de les atteindre indiqués dans celui-ci. Ceci nous conduit à présenter les différentes définitions du curriculum recueillis dans le cadre de la présente recherche :

[...] Un curriculum est un document écrit qui peut comporter plusieurs ingrédients, mais fondamentalement c'est un plan pour l'éducation des élèves durant leur permanence dans une école donnée. C'est le plan général que les enseignants utilisent comme point de départ pour développer dans des classes spécifiques des stratégies d'enseignement. (Beauchamp, 1975, p. 7)

[...] Le terme curriculum est simplement un nom pour désigner l'organisation du programme scolaire de l'école. Une description complète du curriculum comprend au moins trois éléments: (1) ce qui est étudié – le « contenu » ou « matière » d'enseignement –, (2) comment l'étudier et enseigner – la « méthode » d'enseignement – et (3) quand sont présentées les différentes matières – l'ordre de présentation de la matière. (Phoenix, 1974, p. 9).

[...] Tous les curricula, [...], se composent de plusieurs éléments. Un curriculum comprend habituellement la formulation des buts et des objectifs spécifiques ; il indique une certaine sélection et organisation du contenu ; il implique ou manifeste certains modèles d'apprentissage et d'enseignement en rapport avec les objectifs ou les formes d'organisation des contenus. Finalement, il inclut un programme d'évaluation des résultats (Taba, 1962, p.10)

[...] si l'on doit planifier un programme éducatif et s'efforcer de l'améliorer continuellement, il est très nécessaire d'avoir une conception des buts visés. Ces objectifs éducatifs deviendront les critères en fonction desquels seront choisis les matériels, sera déterminé le contenu, seront développées les méthodes d'enseignement et seront préparés les tests et les examens. (Tyler, 1975, p. 3).

On retrouve dans toutes les définitions du curriculum présentées ci-dessus les trois dimensions fondamentales du modèle de l'enseignement systématique, à savoir la détermination des objectifs, l'utilisation d'une stratégie appropriée et l'évaluation des résultats. La réalisation ou l'opérationnalisation de chacune des trois composantes du modèle, énoncées dans le curriculum, implique une série de décisions à prendre sur des pratiques pédagogiques. Nous rappelons la définition de curriculum de Beauchamp à cet égard : « les enseignants [l'] utilisent comme point de départ pour développer dans des classes spécifiques des stratégies d'enseignement. » (Beauchamp, 1975, p. 7)

Le cadre de la présente recherche ne nous permet pas d'identifier et d'analyser toutes les pratiques pédagogiques qui favorisent la participation et de les proposer. En effet, la prochaine question sur laquelle porte la présente recherche consiste à savoir si les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke veulent de ces pratiques. Nous avons donc dû nous limiter à une pratique pédagogique significative par rapport à chacune des trois composantes fondamentales du modèle.

À titre de stratégie d'enseignement représentant la première composante du modèle, soit la détermination des objectifs, nous avons choisi le synopsis de cours, car il joue un rôle majeur dans la compréhension des objectifs par l'étudiante ou l'étudiant. Dans notre recherche d'une pratique pédagogique significative de la deuxième composante du modèle, les formules pédagogiques qui favorisent la participation se sont imposées à notre attention grâce à la typologie des formules pédagogiques de Michèle Tournier (1975). Pour ce qui est de la troisième composante, l'évaluation des résultats, nous nous sommes tournés vers les méthodes d'autoévaluation et d'évaluation par les paires et les pairs. Nous proposons, dans la partie qui suit, de décrire clairement et précisément les trois pratiques pédagogiques mentionnées ci-dessus, de les justifier de façon raisonnable et explicite et de présenter une discussion sur la façon dont nous pensons mesurer le besoin qu'en ont les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke.

2.3 Le synopsis de cours

2.3.1 Définition

Synopsis de cours et plan de cours sont des termes synonymes qu'il ne faut pas confondre avec le terme anglais *syllabus*, qui n'a pas le même sens, comme le soulève l'Office de la langue française du Québec. Malgré l'utilisation fréquente de ce terme, il demeure cependant à éviter. Dans la présente recherche, nous utilisons le terme synopsis de cours plutôt que plan de cours, car nous pensons qu'il permet davantage de faire la distinction entre les termes français et anglais. Dans son ouvrage *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Rénauld Legendre définit le plan de cours (synopsis de cours) de la façon suivante :

Présentation d'un cours pouvant comprendre, entre autres, le sigle et le titre, une dissection de contenu, une taxonomie d'habiletés, un tableau de spécification, l'énoncé des objectifs spécifiques, des indications d'ordre méthodologique, des activités d'apprentissage, une bibliographie, les modalités de participation au cours ainsi que celles de l'évaluation des apprentissages. [...] Une stratégie générale d'enseignement élaborée par un professeur conformément à un sommaire de cours et en fonction d'une situation pédagogique particulière. (Legendre, 2005, p. 1050)

La définition de Legendre soulève la question de la responsabilité du professeur en ce qui concerne l'élaboration du synopsis de cours. Selon Tylor (1974), la participation de celui-ci à la planification du curriculum éveille sa conscience des objectifs poursuivis du curriculum et des moyens de les atteindre. Pour éveiller cette conscience chez l'étudiante ou l'étudiant, le professeur utilise le curriculum comme point de départ à l'élaboration du cours. Les questions auxquelles répond le curriculum sont les suivantes : « où voulons-nous aller ? » et « comment savons-nous quand nous y sommes » ?

Le deuxième élément de la définition de Legendre est l'énoncé des objectifs spécifiques. À titre de rappel, les objectifs spécifiques avec les objectifs généraux se situent au troisième et dernier niveau de définition des objectifs. C'est ce niveau qui permet de faire une évaluation de l'évolution de l'élève et une évaluation de l'enseignement du maître. Il comprend les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Les premiers sont des énoncés qui traduisent ce vers quoi tend l'enseignement (exemple : sensibiliser l'élève aux principes de la formulation des objectifs pédagogiques) alors que les derniers sont des énoncés qui traduisent un comportement précis attendu de la part de l'étudiante et de l'étudiant à la fin d'une activité ou d'une série d'activités d'apprentissage. C'est l'énoncé des objectifs spécifiques du synopsis de cours qui retient ici notre attention, parce qu'il établit le lien avec la première composante essentielle du modèle de l'enseignement systématique, la détermination des objectifs.

Le synopsis de cours est un processus d'information qui peut s'intégrer à un processus plus large, le processus décisionnel. À titre d'exemple, nous présentons le cas de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) qui offre à chacun des groupe-cours la possibilité de participer au processus décisionnel relatif à l'évaluation de ses apprentissages. Il s'agit d'un contrat qui existe entre l'enseignante ou l'enseignant et le groupe-cours : l'entente d'évaluation. Cette entente est régie par un règlement. Le processus décisionnel commence par une proposition faite par l'enseignante ou l'enseignant au groupe-cours sur la manière dont il juge pertinent d'évaluer les apprentissages de celui-ci. Étant donné que le synopsis de cours indique les aspects sur lesquels l'entente entre l'enseignante ou l'enseignant et le groupe-cours doit intervenir (le nombre d'évaluations, l'échéancier et la pondération respective des évaluations), celui-ci fait indirectement partie de l'entente d'évaluation. Le

synopsis de cours fait partie du processus d'information et se situe au début du continuum de participation au processus décisionnel relatif à l'évaluation des apprentissages. Il est suivi du processus de consultation et de décision. En effet, l'entente d'évaluation accorde au groupe-cours le privilège de demander, entre autres, une meilleure répartition des évaluations dans le temps ainsi qu'une répartition de celles-ci plus équitable. L'entente d'évaluation est signée conjointement par deux représentants du groupe-cours (RGC) et l'enseignante ou l'enseignant. Dans le cas où l'institution éducative n'offre pas la possibilité d'un processus décisionnel quant à l'évaluation des apprentissages, le synopsis de cours est considéré comme un processus d'information sur les objectifs spécifiques, les questions d'ordre méthodologique des activités d'apprentissage, la bibliographie et les modalités de participation au cours et l'évaluation des apprentissages.

Selon Lemieux (2001), le synopsis de cours est également un exemple de préliminaires. Le terme vient du terme « organizer », inventé par Ausubel (1969) pour décrire le matériel qui est présenté avant d'entreprendre l'apprentissage de la tâche elle-même (Lemieux, 2001).

Nous avons complété la description du synopsis de cours. Celle-ci comporte les aspects suivants : 1) une stratégie d'enseignement, 2) un document élaboré par le professeur, 3) une réponse à la question à savoir « où voulons-nous aller ? » et à celle à savoir « comment savons-nous quand nous y sommes ? » donnée en termes de comportements précis attendus de la part de l'étudiante et de l'étudiant à la fin des activités éducatives, 4) un processus d'information et 5) un préliminaire. Nous allons tenter, dans la partie qui suit, d'aborder de façon empirique la question du choix de cette pratique pédagogique liée à la première composante fondamentale du modèle théorique de l'enseignement systématique, la détermination des objectifs. Autrement dit, nous allons tenter de cerner les raisons pour lesquelles nous pensons que l'UTA de l'Université de Sherbrooke devrait favoriser l'utilisation du synopsis de cours et l'énoncé des objectifs spécifiques définis en termes de comportements précis attendus de la part de l'étudiante et de l'étudiant à la fin des activités éducatives. Il faut savoir que cette pratique est totalement inexistante à l'UTA.

2.3.2 Contexte théorique : rôle de la présentation de documents préliminaires dans la formation centrée sur la participation

Dans son chapitre intitulé « Les facteurs de réussite d'un programme de gérontagogie universitaire pour les personnes du Troisième Âge », Lemieux (2001) donne aux éducatrices et aux éducateurs qui travaillent avec des personnes âgées des moyens pour favoriser les apprentissages. Parmi ces moyens se trouvent les préliminaires dont la principale fonction, décrite par Lemieux, est d'« établir une jonction entre ce que l'étudiant aîné connaît depuis toujours et ce qu'il a besoin de connaître avant d'entreprendre le travail à faire avec succès. » (Lemieux, 2001, p. 103) Un peu plus loin, Lemieux dit que « l'enseignant, en présentant les préliminaires pour chaque objet d'étude, permet à l'étudiant âgé d'avoir une vue générale de l'apprentissage à réaliser à partir d'une multitude d'informations détaillées prioritaires avant d'être confronté à celui-ci. » (Lemieux, 2001, p. 103) Donner une vue d'ensemble de l'apprentissage à réaliser est, pour nous, une autre façon de dire que les préliminaires favorisent la compréhension des objectifs d'apprentissage. Ce but correspond exactement à celui du synopsis de cours que l'enseignante et l'enseignant développent pour chaque objet d'étude à partir d'un plan général, c'est-à-dire le curriculum, et qu'il remet à l'étudiante ou l'étudiant avant au tout début de l'activité éducative. Lemieux donne d'autres exemples de préliminaires, par exemple les plans d'action, les résumés d'une information à assimiler, les sommaires et les démonstrations techniques d'acquisition des connaissances. La recherche démontre que tous ces préliminaires sont des moyens utiles qui aident les étudiantes et les étudiants âgés à assimiler de nouvelles connaissances.

Grand'Maison (1976) conçoit la compréhension des objectifs par l'étudiante et l'étudiant comme un élément d'une participation à la base, près de la vie et de la réalité étudiante. De plus, nous dit le sociologue, « sur le plan scolaire, la participation graduée des étudiantes favorisera l'émergence d'une maturité psycho-sociale si nécessaire dans une société qui ne mise plus sur l'automatisme des traditions, des us et coutumes et des rituels sociaux stables. » (Grand'Maison, 1976, p. 129)

Diana Oxley (2000), professeure de psychologie communautaire à l'University of Oregon, écrit dans son chapitre intitulé « The School Reform Movement Opportunities for Community Psychology » du recueil *Handbook of Community Psychology* que la recherche

en psychologie communautaire peut contribuer au développement de l'éducation comme un instrument de croissance intellectuelle et de maturité psychosociale chez les adultes. À la lumière des travaux de Ausebel énoncés par Lemieux (2001) et de Grand'Maison (1976), nous pensons que notre étude sur l'importance de la présentation de documents préliminaires, complétée dans le cadre d'une étude de besoins en formation, constitue un appui à l'affirmation d'Oxley. Voilà pourquoi nous allons poursuivre notre réflexion sur le synopsis de cours en tant que processus d'information.

Grand'Maison dit au sujet de l'institution éducative ceci : « On parle beaucoup d'apprentissage dans l'école moderne. Il faudra bien appliquer cette préoccupation à la maîtrise des démarches organisationnelles et des attitudes démocratiques. » (Grand'Maison, 1976, p. 136) Ceci rejoint tout à fait les orientations du modèle de Moody centré sur la participation. En effet, l'éducation y est conçue comme le développement de l'expertise des personnes âgées et leur préparation à intervenir dans les problèmes de la société (Lemieux, 2001). L'expérience de Grand'Maison lui a appris qu'il est possible d'éveiller la conscience et l'intérêt pour les démarches organisationnelles et les attitudes démocratiques à partir d'un simple processus d'information. Le sociologue puise ses expériences dans sa longue pratique de travail éducationnel en milieu prolétaire. Ce sont ces expériences qui lui ont permis d'élucider certaines des difficultés actuelles de nos grandes réformes sociétales, et en même temps de trouver une dynamique de libération et d'autodéveloppement. Toutefois, ce sont les commettants eux-mêmes qui lui ont appris cette pédagogie sociale dont il tient à souligner la parenté avec celle de Paolo Freire qui, à travers un processus aussi élémentaire que l'alphabétisation, a su amener des populations très frustrées à déclencher les dynamiques collectives qu'elles portaient. L'idée de Freire est qu'il n'y a pas d'éducation ou de politisation effectives sans prise réaliste sur le milieu de vie concret par la parole libérée, l'analyse critique du quotidien, l'action sur les conditions de vie et la communauté de destin (Grand'Maison, 1975).

Selon Grand'Maison (1976), même une fonction aussi primaire que l'information reste sans portée effective si elle n'est pas ré-exprimée, ré-interprétée, échangée et reliée à l'expérience par les commettants eux-mêmes. Ces actions, soit l'expression, la compréhension critique (conscientisation), la socialisation et l'action transformatrice sont les

quatre composantes synergétiques d'une praxis sociale ou d'une pédagogie sociale d'autodéveloppement. La démarche pédagogique peut commencer par l'une ou l'autre des composantes mentionnées ci-dessus. Il n'y a cependant de praxis sociale que lorsque ces composantes entrent en rapport synergétique les unes avec les autres. Il ne faut pas confondre celle-ci avec une technique de dynamique de groupe ou, pour reprendre les termes du sociologue, « le bla-bla stérile des comités patentés. » (Grand'Maison, 1975, p. 210) Le sociologue constate que le principal problème n'est pas dû à l'absence d'une disposition à une participation plus ou moins importante, mais plutôt à celle d'une pédagogie sociale *ad hoc*, tant chez les intervenantes et les intervenants à différents niveaux que chez les commettantes et les commettants. Ce constat s'applique tout à fait à l'UTA de l'Université de Sherbrooke, dont la situation se définit dans les termes du deuxième modèle de Moody, dit « Stade II – Services sociaux », dans laquelle la question du curriculum perd tout son sens. Cela dit, il n'est pas question de maintenir ces éléments dégradants du modèle. Nous allons retenir une solution de Grand'Maison susceptible de nous aider à cet égard.

L'expérience de Grand'Maison lui a appris que l'information, la consultation et la codécision ou la décision autonome ne sont pas des processus évidents. Toutefois, le simple fait de préciser, dans un premier temps, là où il y aura soit information, soit consultation, soit codécision ou décision autonome est significatif. En effet, cet exercice initial de précision permet non seulement d'éveiller la conscience et l'intérêt pour les démarches organisationnelles et les attitudes démocratiques, mais se révèle un passage pratiquement nécessaire afin de procéder à des formes plus avancées de gestion participative. Dans le cas où il n'y a qu'un processus d'information impliqué dans la démarche, l'exercice de précision initial consiste à dire qu'il s'agit d'un processus d'information, lequel ne sera pas suivi des processus de consultation et de décision. Dans le cas de l'énoncé des objectifs du synopsis de cours, cet exercice initial de précision s'avère pertinent. Que l'enseignante et l'enseignant précise qu'il n'y aura qu'un processus d'information éveille la conscience et l'intérêt pour le processus lui-même et constitue un lieu d'apprentissage des démarches organisationnelles et des attitudes démocratiques.

Selon Grand'Maison, la deuxième étape consiste à préciser les paramètres de l'information, c'est-à-dire qu'il y aura une information à double rétroaction, entre la

réceptrice et le récepteur et l'émettrice et l'émetteur, et entre l'émettrice et l'émetteur et la réceptrice et le récepteur. Prenant en considération que la présentation du synopsis de cours se passe sur la scène pédagogique, nous allons présenter la description de l'information à double rétroaction que Michèle Tournier présente dans son livre intitulé *Typologie des formules pédagogiques* en utilisant l'exemple du synopsis de cours. Après avoir émis une information sur le synopsis de cours relativement aux objectifs spécifiques, le professeur peut poser une question relative à cette dernière. La réponse qu'il reçoit des étudiantes et des étudiants constitue une première rétroaction qui lui indique la qualité de la réception de son émission. À partir de là, le professeur peut réagir à son tour, par exemple en approuvant ou désapprouvant la réponse. Cela constitue la deuxième rétroaction, émanant du professeur, cette fois, et qui facilite l'intégration par l'étudiante et l'étudiant des informations reçues. Lors de cette seconde rétroaction, le professeur peut ainsi adapter les informations ultérieures à la première rétroaction des étudiantes et des étudiants. Ainsi, la rétroaction accomplit une boucle : la rétroaction provenant du récepteur (l'étudiant) exerce un effet de régulation de l'information émise par le professeur, tandis que la rétroaction provenant de l'émetteur (professeur) exerce un effet de régulation de la formation acquise par l'étudiante et l'étudiant car ces derniers sont conscients de leur progrès. Selon Grand'Maison, peu d'institutions démocratiques sont parvenues à ce premier cran d'implication : la capacité d'informer et de s'informer. À la lumière des travaux de Grand'Maison, nous pensons qu'il est tout à fait pertinent que l'UTA de l'Université de Sherbrooke envisage la possibilité de franchir ce premier pas, c'est-à-dire qu'à l'avenir, elle favorise l'utilisation du synopsis de cours et, plus particulièrement, l'énoncé d'objectifs spécifiques définis en termes de comportements précis attendus de la part de l'étudiante et de l'étudiant à la fin des activités éducatives. Nous avons donc inclus, dans notre étude de besoins en formation, une question à savoir si les étudiantes et les étudiants de cette institution en veulent ou encore en ont besoin. Nous vous présentons notre questionnement sur la formulation de cette question et son aboutissement sous la forme d'une variable dépendante de notre étude de besoins de formation.

2.3.3 Formulation de la question et identification de la variable dépendante

Idéalement, la formulation de notre question sur le synopsis de cours aurait dû comporter les cinq aspects de la description suivants : 1) une stratégie d'enseignement, 2) un document élaboré par le professeur, 3) une réponse à la question à savoir « où voulons-nous aller ? » et à celle à savoir « comment savons-nous quand nous y sommes ? » donnée en termes de comportements précis attendus de la part de l'étudiante et de l'étudiant à la fin des activités éducatives, 4) un processus d'information et 5) une présentation de documents préliminaires. Or, nous n'avons pas présenté aux étudiantes et aux étudiants une définition complète du synopsis de cours (voir appendice A.1). Pire encore, la stratégie utilisée pour estimer le besoin de synopsis de cours a reposé sur la négative en ce sens que nous avons dérivé le besoin de synopsis de cours à partir d'un irritant, source d'insatisfaction. En effet, dans le feu de l'action, nous avons tout d'abord élaboré une question sur les « irritants » à savoir la question suivante : « Parmi les irritants suivants, indiquer par oui ou non si cet irritant vous dérange à l'UTA en cochant la case appropriée. » Nous avons ensuite présenté une liste de treize irritants dont la définition se résume à environ sept mots. L'énoncé relatif au synopsis de cours apparaît au douzième rang dans l'énumération des irritants et se lit comme suit : « Le manque de documentation relative aux cours (ex. : synopsis, résumés, notes de cours, etc.) » Nous avons donc ajouté, en plus du synopsis de cours, deux autres documents, soit les résumés et les notes de cours. Nous avons procédé ainsi car nous avons pris en considération le constat des huit groupes de discussion que nous avons menés auprès de 61 étudiantes et étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, à savoir que ceux-ci aimeraient qu'on leur présente des synopsis de cours, des résumés et des notes de cours. Toutefois, il est largement reconnu que les résumés et les notes de cours relèvent de matériaux utiles au travail pédagogique mais ne favorisent pas la participation au même titre que le synopsis de cours. Finalement, étant donné que le synopsis de cours, de résumé et les notes de cours sauf les notes de cours sont des exemples de préliminaires (Lemieux, 2001), nous avons nommé notre variable dépendante, « besoin de documents préliminaires ».

Nous avons offert à l'étudiante ou l'étudiant sondé le choix entre deux réponses : « oui » ou « non ». Dans le premier cas, nous avons considéré que l'étudiante ou l'étudiant était irrité par le manque de documentation relative au cours parmi laquelle on retrouve le synopsis de

cours, les résumés et les notes de cours. Nous avons conclu, à tort, qu'en transformant cet aspect négatif sous leur forme positive, nous pouvions décrire un besoin, c'est-à-dire que l'étudiante ou l'étudiant irrité par le manque de documentation relative au cours en a besoin. Il y a donc présence du besoin de documents préliminaires. Dans le cas contraire, c'est-à-dire quand l'étudiante ou l'étudiant n'est pas irrité par le manque de documentation relative au cours, il y a absence du besoin de documents préliminaires. C'est ainsi que la première variable dépendante de notre étude est devenue une variable dichotomique dont la valeur est égale à 1 quand il y a présence de besoin de présentation de documents préliminaires et égale à 0 quand il y a absence de ce besoin.

Nous allons maintenant vous présenter la deuxième pratique pédagogique liée à la deuxième composante essentielle du modèle théorique de l'enseignement systématique, soit l'utilisation d'une stratégie appropriée.

2.4 Les formules pédagogiques

2.4.1 Contexte théorique

2.4.1.1 Rôle des formules pédagogiques dans la formation centrée sur la participation

Tel qu'indiqué précédemment, la définition des objectifs en termes de comportements à développer de la part de l'étudiant constitue le point de départ du curriculum. Une fois les objectifs clairement définis et adaptés au niveau des étudiantes et des étudiants, il s'agit de rechercher les moyens les plus susceptibles de permettre la réalisation de ces objectifs. Cette étape, appelée stratégie d'enseignement, implique une série de décisions relatives au mode de regroupement des étudiants, aux méthodes et techniques d'enseignement, à l'utilisation des auxiliaires pédagogiques (média et matériel) et à l'organisation séquentielle des situations pédagogiques. Elle constitue la deuxième composante fondamentale du modèle de l'enseignement systématique. Selon cette conception de l'enseignement, cette prise de décisions rationnelles est considérée comme un attribut essentiel du rôle du professeur ou de toute personne responsable de l'organisation et du développement d'une unité d'enseignement (Allard et al., 1974). En d'autres termes, c'est la responsabilité du professeur d'utiliser les méthodes d'enseignement à bon escient.

Selon ces auteurs, la recherche d'une stratégie adaptée aux objectifs visés est une des opérations les plus complexes de l'enseignement systématique. Les informations susceptibles de fonder une stratégie d'enseignement proviennent de différentes sources dont les recherches sur le rendement des méthodes et médias d'enseignement, la psychologie de l'apprentissage et les études sur le processus enseignement-apprentissage. Jusqu'à aujourd'hui, la question du rôle de la participation de l'étudiant dans le processus d'acquisition des connaissances a suscité l'intérêt des chercheurs et ce dans différents domaines, parmi lesquels on peut mentionner la psychologie sociale.

Robert Vallerand, professeur de psychologie à l'UQAM, directeur du Laboratoire de recherche en psychologie sociale de l'UQAM et président désigné de la Société Canadienne de Psychologie, a publié de nombreuses recherches dans ce domaine. Ses recherches indiquent clairement que l'implication de l'étudiant dans son apprentissage est fortement associée à la qualité de ce dernier. Mais encore, dans un article intitulé « Le plaisir dans tous ses états », publié dans la Revue Notre-Dame des Caisses Populaires Desjardins de juillet-août 2005, ce chercheur amène sur la place publique un débat très important en matière d'éducation. Il s'agit de la question de la participation des étudiantes et des étudiants et de son impact sur la motivation et sur la réussite scolaire. D'entrée de jeu, Vallerand attire l'attention sur l'importance des méthodes ou formules pédagogiques et aborde les conséquences de leur utilisation limitée en éducation. À cet égard, il dit ceci : « Un professeur qui ne prône que l'enseignement magistral entraînera ses élèves vers la passivité. (Vallerand, 2005, p. 23) » C'est le cas présentement à l'UTA de l'Université de Sherbrooke où la formule pédagogique la plus utilisée est l'exposé magistral. Aussi, nous pensons que l'utilisation presque exclusive de l'exposé magistral ne permet pas à cette institution d'appliquer sa finalité, qui est de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle utile et actif dans la société et qu'elle devrait favoriser l'utilisation d'une plus grande variété de formules pédagogiques. Nous disposons de la typologie des formules pédagogiques de Tournier (1978) pour nous éclairer à cet égard.

hypothèse de départ, à savoir qu'il existe un continuum de formules pédagogiques. L'auteur constate tout d'abord qu'en pratique, la diversité des formules pédagogiques est presque illimitée. Elle soulève « qu'une formule pédagogique est un système formé d'un grand nombre de composantes (source d'information, [...], fréquence des interventions des étudiants pendant les périodes de contact, etc.) et que chacune d'entre elles peut se concrétiser d'un grand nombre de manières. » (Tournier, 1978, p. 9) À titre d'exemple, l'auteur considère la fréquence des interventions des étudiants pendant les périodes de contact. Elle imagine ensuite les deux situations pédagogiques extrêmes suivantes : 1) un exposé magistral donné par un professeur à un groupe d'étudiantes et d'étudiants durant lequel la parole appartient exclusivement au professeur et 2) une rencontre entre un professeur et un groupe d'étudiantes et d'étudiants au cours de laquelle les échanges sont nourris essentiellement par des interventions en provenance des étudiantes et des étudiants. L'auteur constate finalement que « dans le champ des possibilités qui [...] séparent [ces deux situations pédagogiques], il existe une quantité innombrable d'intermédiaires se traduisant par différents pourcentages d'interventions du professeur et des étudiants (Tournier, 1978, p. 10). Cette gamme d'intermédiaires constitue ce que Tournier appelle le continuum relatif à la dimension dite la fréquence des interventions des étudiantes et des étudiants pendant les périodes de contact. L'auteur souligne l'existence de plusieurs types de continuum relatifs à d'autres dimensions. Par cette variété infinie d'applications pratiques, l'auteur explique que « l'objectif de cette typologie n'est pas de fournir un portrait de la réalité mais d'identifier un certain nombre de formules pédagogiques "typiques", envisagées comme des cas-limites, à partir desquelles on pourrait d'ailleurs décrire les situations concrètes. » (Tournier, 1978, p. 11) Pour reprendre les termes de l'auteur, « il s'agit ici d'identifier des "types" et non de "photographier" la réalité. » (Tournier, 1978, p. 25)

Tournier (1978) explique aussi que jusqu'à sa typologie des formules pédagogiques, les typologies étaient essentiellement basées sur l'analyse des processus intellectuels ainsi que sur des philosophies de l'éducation. Leur cadre était très théorique, et leur développement très éloigné des détails pratiques. De fait, les ressources que ces typologies contenaient n'étaient pas directement utilisables par la majorité du corps enseignant. Pour combler cette lacune, elle a choisi une orientation tout à fait différente : une orientation mettant l'accent sur des réalités concrètes de la situation quotidienne dans laquelle se trouvent les enseignantes et

n'étaient pas directement utilisables par la majorité du corps enseignant. Pour combler cette lacune, elle a choisi une orientation tout à fait différente : une orientation mettant l'accent sur des réalités concrètes de la situation quotidienne dans laquelle se trouvent les enseignantes et les enseignants. Ainsi, les éléments que Tournier retient pour identifier et distinguer les formules pédagogiques les unes des autres se rapportent essentiellement à la relation professeur-étudiant et aux rôles respectifs que jouent ces deux acteurs sur la scène pédagogique.

Dans ce contexte, l'étude de Tournier (1978) retient un premier critère : la présence ou l'absence d'intermédiaires entre le professeur et l'étudiante et l'étudiant pour la transmission des connaissances et l'acquisition de l'apprentissage. Dans ce cas, le critère est dichotomique. Il n'y a pas de continuum. L'application de ce premier critère permet de répartir les formules pédagogiques en trois grandes groupes : 1) le groupe des formules « non-médiatisées », où la communication entre le professeur et l'étudiante et l'étudiant se fait sans intermédiaire (enseignement direct), 2) le groupe des formules « médiatisées », où la communication entre le professeur et l'étudiante et l'étudiant s'établit par l'intermédiaire du matériel pédagogique (enseignement indirect) et 3) le groupe des formules « centrées sur la pratique », où l'acquisition de l'apprentissage se fait par l'intermédiaire de situations concrètes (enseignement pratique). L'auteur nous prie de noter que, bien que le critère soit dichotomique, la distinction entre « médiatisé » et « non-médiatisé » ne s'applique pas avec une rigueur absolue. Par exemple, l'exposé magistral est considéré comme une formule non-médiatisée, même si le professeur a recours à la craie et au tableau ou encore à la distribution de notes de cours.

Le deuxième critère retenu par Tournier (1978) est le partage de l'initiative entre le professeur et l'étudiante et l'étudiant. L'auteur identifie les cinq manifestations d'initiative suivantes : 1) être source d'information, 2) avoir la possibilité de s'exprimer pendant une période de contact, 3) avoir la possibilité de choisir le rythme de travail lors d'une rencontre entre le professeur et le groupe, lors de l'apprentissage individuel d'un étudiant ou lors de la production d'un travail d'équipe, 4) avoir la possibilité de choisir les objectifs pédagogiques poursuivis et 5) avoir la possibilité de choisir le contenu. Tournier reprend une à une ces cinq manières qui permettent à l'étudiante et à l'étudiant de développer un esprit d'initiative et les

regroupe pour constituer son deuxième critère, soit le partage de l'initiative entre le professeur et l'étudiante et l'étudiant. Nous soulignons que le critère n'est pas dichotomique mais de la même nature que celui de la fréquence des interventions des étudiantes et des étudiants pendant les périodes de contact dont Tournier s'est servi pour démontrer l'existence d'un continuum de formules pédagogiques. Ainsi, il existe deux situations pédagogiques situées à un extrême l'une de l'autre par rapport à l'initiative dévolue à l'étudiante et l'étudiant et, entre celles-ci, une gamme de situations intermédiaires se traduisant par différents degrés d'initiative dévolue à celle-ci et à celui-ci qui vont toujours en augmentant. C'est pourquoi Tournier parle d'un classement des formules pédagogiques selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiante ou l'étudiant.

Une fois ces deux critères choisis, Tournier (1978) applique tout d'abord le premier et obtient les trois grands groupes suivants : 1) les formules non-médiatisées, 2) les formules médiatisées et 3) les formules centrées sur la pratique. L'auteur classe ensuite le premier groupe obtenu, les formules non-médiatisées, selon son deuxième critère, le partage de l'initiative entre le professeur et l'étudiante et l'étudiant. Elle obtient la répartition suivante : l'exposé magistral, l'exposé magistral avec interaction, le séminaire, l'atelier et le tutorat. En ce qui concerne le groupe des formules médiatisées, Tournier obtient les formules pédagogiques suivantes : l'exposé multi-média, l'enseignement programmé et l'enseignement modulaire. L'application du critère au groupe des formules centrées sur la pratique donne les formules pédagogiques suivantes : le laboratoire, le stage et l'enseignement coopératif.

Tournier attire notre attention sur le fait qu'au fur et à mesure que l'initiative dévolue à l'étudiant progresse, nous assistons au passage d'une situation pédagogique dominée par le "teaching" (enseignement) à une situation pédagogique dominée par le "learning" (apprentissage). Le concept de "teaching" s'applique à une situation pédagogique orientée sur l'activité d'enseignement du professeur, autrement dit aux méthodes reposant sur la réceptivité (par exemple : exposé magistral). Par opposition au "teaching", le concept de "learning" s'applique à une situation pédagogique dont l'accent est mis sur l'activité de l'étudiante et de l'étudiant (par exemple : enseignement programmé, tutorat).

Après avoir expliqué son modèle, Tournier décrit avec précision chacune des dix formules pédagogiques qui font partie de sa typologie en fonction des éléments suivants : 1)

la définition, 2) les caractéristiques, 3) les conditions d'efficacité et 4) les avantages et les limites. Aux termes de sa présentation, Tournier (1978) présente sa conclusion. Tournier y constate tout d'abord que les recherches sur le rendement des formules pédagogiques ont souffert pendant longtemps de sérieuses lacunes méthodologiques qui ont été analysées par plusieurs auteurs parmi lesquels on trouve Norman MacKenzie, Michael Eraut et Hywel Jones (1970), auteurs du livre *Art d'enseigner et art d'apprendre : Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur*. Les auteurs y soulèvent le fait que ces recherches se proposaient le plus souvent de mettre en lumière la supériorité d'une formule pédagogique en comparant l'efficacité de deux formules par rapport à un critère de performance unique. Or, ces études ont donné lieu à des résultats contradictoires ou encore à des observations constatant l'absence de différences significatives. Tournier (1978) constate ensuite que les dernières recherches ont permis de combler certaines de ces faiblesses méthodologiques relevées dans les recherches antérieures. En effet, celles-ci s'attachent à étudier les relations complexes existant entre telle caractéristique d'une formule pédagogique et la réalisation d'un objectif particulier. Ainsi, bien que ces travaux n'aient pas abouti jusqu'à maintenant à des résultats généralisables, ils fournissent néanmoins de précieuses indications, susceptibles d'orienter le choix des formules pédagogiques. Tournier souligne finalement que l'efficacité d'une formule pédagogique par rapport à des objectifs déterminés ne peut donc être conçue qu'en termes de probabilité et doit faire l'objet d'une validation empirique. À cet égard, nous relevons le fait que Tournier présente souvent les avantages des formules pédagogiques en termes de probabilité (par exemples : « il est donc probable », « on peut s'attendre », etc.).

Après avoir présenté brièvement l'ouvrage de Tournier (1978), nous allons décrire avec précision les quatre formules pédagogiques suivantes : l'exposé magistral, l'exposé magistral avec interactions, le séminaire et l'atelier ou groupe de travail. Ces quatre formules se situent au tout début du continuum d'initiative dévolue à l'étudiante et l'étudiant et se suivent les unes les autres. Elles correspondent aux formules pédagogiques utilisées à l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Leur présentation servira à formuler de façon définitive notre proposition de celles-ci comme pratiques pédagogiques liées à la deuxième composante essentielle du modèle de l'enseignement systématique.

2.4.1.3 Définitions

Dans la présente section, nous regroupons les définitions des quatre formules pédagogiques utilisées à l'UTA de l'Université de Sherbrooke et présentées dans notre questionnaire, soit l'exposé magistral, l'exposé magistral avec interactions, le séminaire et l'atelier ou le travail d'équipe. Dans la section suivante, nous réunissons l'information portant sur la source d'information des quatre formules mentionnées ; dans une autre section, sur celle traitant de l'importance et la fréquence des échanges ; ensuite, l'information sur la provenance de l'initiative et finalement, sur les avantages et les limites qu'elles comportent. Nous pensons que ce regroupement de l'information permet de comparer les quatre formules pédagogiques entre elles relativement à un même critère et de mieux comprendre qu'il s'agit d'une gamme de formules pédagogiques classées selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiante et à l'étudiant. Ainsi, la première formule, l'exposé magistral, se situe à l'extrême du continuum d'initiative dévolue à l'étudiante et à l'étudiant, c'est-à-dire que c'est la formule qui ne laisse aucune initiative à l'étudiante et à l'étudiant. Elle est suivie de l'exposé magistral avec interactions. Cette formule pédagogique est un intermédiaire entre l'exposé magistral et le séminaire, lequel est suivi par l'atelier ou le travail de groupe. Cette dernière constitue la formule pédagogique présentant la plus grande proportion d'initiative dévolue à l'étudiante et à l'étudiant. Nous vous invitons à suivre attentivement cette progression.

Commençons avec les définitions des quatre formules pédagogiques. Celles que nous vous présentons résumant de façon très succincte les définitions de Tournier (1978). Trois définitions sur quatre reproduisent intégralement celles que nous avons présentées aux étudiantes et aux étudiants sondés. Nous avons tout d'abord l'exposé magistral, qui se définit comme un discours oral, sans interruption, d'un professeur à un groupe d'étudiants. Nous enchaînons avec l'exposé magistral avec interactions, lequel comporte un partage de l'initiative de la communication entre le professeur et les étudiantes et les étudiants. Vient ensuite le séminaire, lequel consiste en une formule pédagogique qui s'adresse à un groupe restreint d'étudiants dont le but est l'exploration collective d'un sujet donné. Elle commence par une présentation du point de vue de l'expert (professeur, conférencier, étudiant). C'est de cet apport initial que naît la discussion entre les participants. Nous terminons avec l'atelier ou

le travail en équipe, qui est un regroupement d'étudiants centrés sur la réalisation d'une tâche précise. Chaque membre est censé y apporter une contribution personnelle.

2.4.1.4 Source d'information

La première caractéristique des formules pédagogiques est la source d'information. Celle-ci peut être le professeur, l'étudiante et l'étudiant ou le matériel pédagogique. Avec l'exposé magistral, c'est essentiellement le professeur. Avec l'exposé magistral avec interactions, c'est principalement le professeur. Toutefois, dans certains domaines, par exemple les lettres et les sciences humaines, les interventions des étudiantes et des étudiants peuvent fournir des informations supplémentaires. Avec le séminaire, il y a plusieurs sources d'information : la présentation initiale qui a pour but de fournir une certaine quantité de données sur le sujet traité, la préparation préalable acquise par les étudiantes et les étudiants, et la ou les personne(s)-ressource (par exemples : professeur, étudiante, étudiant, conférencier et conférencière invités). Pour ce qui est de l'atelier ou du travail en équipe, la compétence préalable acquise par chaque membre de l'atelier constitue la principale source de données et également la principale ressource quant aux processus de travail (par exemples : étapes à franchir lors de la résolution d'un problème, de la mise au point d'une expérience, d'une recherche bibliographique, etc.) En tant que personne-ressource, le professeur vient en deuxième à cet égard (Tournier, 1978).

2.4.1.5 L'importance et la fréquence des échanges

L'importance et la fréquence des échanges constituent la deuxième caractéristique des formules pédagogiques. Avec l'exposé magistral, sur le plan verbal, la communication se fait à sens unique : du professeur au groupe d'étudiantes et d'étudiants. Il y a toutefois une rétroaction non verbale du groupe qui peut éventuellement amener le professeur à adapter le contenu ou le rythme de son exposé en fonction des rétroactions de son auditoire. Quant à l'exposé magistral avec interactions, il comporte une rétroaction régulière de la part des étudiantes et des étudiants. En posant des questions, en formulant des commentaires, en demandant des compléments d'explications, ceux-ci permettent au professeur de s'assurer qu'il est compris. De son côté, le professeur réagit immédiatement en introduisant les éclaircissements sollicités et, de façon générale, en adaptant son exposé à la rétroaction reçue.

Avec le séminaire, les échanges entre les participantes et les participants occupent une grande part de la période de contact (aux environs des 2/3 ou des 3/4) et jouent un rôle clé puisque l'exploration du sujet se fait par leur intermédiaire. Le degré d'interaction entre les membres est censé être très élevé. Avec l'atelier ou le travail en groupe, la collaboration entre les membres du groupe joue un rôle primordial. L'objectif est atteint grâce à la mise en commun des contributions de chacun. Le degré d'interaction entre les membres du groupe et la qualité de leurs échanges sont normalement très élevés. Les échanges entre les membres du groupe et le professeur ne sont qu'occasionnels, mais étant donné la petite taille du groupe, la richesse de ces échanges peut sans doute compenser leur courte durée (Tournier, 1978).

2.4.1.6 Provenance de l'initiative

Finalement, les formules se caractérisent avec une troisième dimension : la provenance de l'initiative. Avec l'exposé magistral, l'initiative appartient, dans l'ensemble, presque exclusivement au professeur. En effet, c'est généralement lui qui détermine les objectifs et le sujet traité et qui élabore le contenu de l'exposé. De plus, il en détermine le rythme et l'adapte éventuellement en fonction de sa propre interprétation des réactions de l'auditoire.

En ce qui concerne l'exposé magistral avec interactions, l'initiative est partagée entre le professeur et les étudiantes et les étudiants. Toutefois, le professeur en détient la plus grande part. En général, le professeur détermine les objectifs et le sujet traité, élabore le contenu, le transmet aux étudiantes et aux étudiants, interprète la rétroaction reçue et gère les échanges. Les étudiantes et les étudiants ont la possibilité de demander aux professeurs de ralentir le rythme, de demander des éclaircissements et des explications supplémentaires, de suggérer le traitement de sujets et de thèmes non prévus par le professeur et, inversement, de suggérer le retrait de certains autres.

Dans le séminaire, l'initiative du professeur se manifeste de la façon suivante : 1) choisir les objectifs et le sujet traité, 2) faire la présentation de l'exposé au début de la rencontre, 3) animer la discussion, 4) jouer le rôle d'expert au niveau de l'information et du déroulement de la discussion, 5) veiller à ce que les discussions restent pertinentes pour le sujet traité et 6) faire la planification et l'organisation des rencontres. Toutefois, il est fréquent que le

professeur confie aux étudiantes et aux étudiants certains privilèges énumérés ci-dessus ou encore que les décisions qui s'y rattachent soient prises conjointement par le professeur et les étudiantes et les étudiants.

Finalement, en ce qui concerne l'atelier ou le travail en groupe, il y a un principe général à savoir qu'une très large part d'initiative est réservée aux étudiantes et aux étudiants, surtout au niveau de l'exécution de la tâche à accomplir, alors que l'initiative du professeur se situe essentiellement au niveau de l'encadrement. L'établissement du cadre par le professeur comporte les tâches suivantes : 1) détermination des objectifs visés ou participation dans une certaine mesure à leur détermination, 2) vérification de la disponibilité des diverses ressources nécessaires (par exemple : obtention des documents, du matériel technique, des locaux, etc.), 3) détermination de certains critères relatifs au lieu des rencontres, à leur fréquence, aux échéances, aux normes que doit respecter le travail à faire et, 4) supervision de la progression des équipes selon des modalités variant selon les circonstances.

Il est généralement reconnu que la rigidité du cadre établi par le professeur peut être variable. Ainsi, nous dit Tournier (1978), « dans certains cas, il peut se limiter à quelques exigences minimales laissant presque toute la latitude à l'équipe [...] ; dans d'autres cas, la séquence des activités et leur contenu peuvent être définis avec une précision telle qu'il s'agit presque d'enseignement programmé. » (p. 75) Il faut savoir que dans la typologie de Tournier, l'enseignement programmé est une formule pédagogique qui se classe au septième rang sur le continuum d'initiative dévolue à l'étudiante et à l'étudiant. Elle se définit comme le résultat de la fragmentation de l'apprentissage en petites étapes, dans le but de favoriser une progression graduelle de l'étudiant. Ainsi, la directivité du programme qui guide la progression de l'étudiante et de l'étudiant est très accentuée en général. Cela dit, l'importance de l'initiative laissée à l'étudiante et à l'étudiant est significative dans la mesure où ceux-ci progressent par eux-mêmes. Dans les cas où le professeur laisse « presque toute la latitude à l'équipe », il y a un partage des tâches reliées à l'établissement du cadre. L'enseignante et l'enseignant s'assurent de la disponibilité des diverses ressources nécessaires et déterminent certains critères relatifs au lieu des rencontres, à leur fréquence, aux échéances, aux normes que doit respecter le travail à faire alors que l'équipe choisit le sujet et les modalités d'apprentissage et, éventuellement, fixe les objectifs (Tournier, 1978).

2.4.1.7 Avantages

Notre prochain point de comparaison des formules pédagogiques entre elles porte sur leurs avantages et leurs limites. En ce qui concerne l'exposé magistral, Tournier (1978) mentionne les principaux avantages suivants : 1) permettre des présentations à de grands groupes, 2) exiger moins de matériel pédagogique que la plupart des autres formules, 3) peu coûteux et 4) facile à organiser. Toutefois, l'exposé magistral est questionnable sur plusieurs points. Tournier (1978) constate tout d'abord qu'il ne contribue pas au développement de l'esprit d'initiative chez l'étudiante et l'étudiant et cultive plutôt chez eux la passivité de la consommatrice et du consommateur. Elle constate ensuite qu'au lieu de l'esprit de coopération, l'exposé magistral tend à développer l'individualisme car les efforts demandés, comme l'effort de concentration et celui d'activité intellectuelle, sont individuels.

En ce qui concerne l'exposé magistral avec interactions, le principal avantage est de permettre une double rétroaction entre la réceptrice ou le récepteur et l'émettrice ou l'émetteur (professeur), et entre l'émettrice ou l'émetteur et la réceptrice ou le récepteur. Nous avons déjà présenté précédemment la description de ce type d'information, mais nous allons la reprendre. Ainsi, après avoir émit une information, le professeur peut poser une question relative à cette information. La réponse qu'il reçoit des étudiantes et des étudiants constitue une première rétroaction qui lui indique la qualité de la réception de son émission. À partir de là, le professeur peut à son tour réagir, par exemple en approuvant ou désapprouvant la réponse. Cela constitue une deuxième rétroaction, émanant du professeur cette fois, et qui facilite l'intégration par l'étudiante et l'étudiant des informations reçues. Lors de la seconde rétroaction, le professeur peut ainsi adapter les informations ultérieures à la première rétroaction des étudiantes et des étudiants. Ainsi, selon Mucchielli (1972, cité dans Tournier, 1978), la rétroaction accomplit une boucle : la rétroaction provenant de la réceptrice et du récepteur (étudiante et étudiant) exerce un effet de régulation (adaptation) de l'information émise par le professeur, tandis que la rétroaction provenant de l'émettrice et de l'émetteur (professeur) exerce un effet de régulation de la formation acquise par l'étudiante et l'étudiant car ceux-ci sont conscients de leurs progrès.

Le séminaire, quant à lui, constitue une excellente préparation en vue de rencontres impliquant un groupe plus important et pour lesquelles la contribution des participantes et des

participants est attendue (par exemple une plénière). De plus, le séminaire comporte un apprentissage de la vie sociale et permet de développer l'esprit de coopération et de collaboration au lieu de l'esprit de compétition. Comparativement à d'autres formules comme les exposés magistraux et les exposés avec interactions, le séminaire favorise un accroissement de l'autonomie et de l'esprit d'initiative des étudiantes et des étudiants. En effet, le séminaire constitue un cadre de travail où la dépendance des étudiantes et des étudiants vis-à-vis du professeur est certainement moindre que dans le cas de l'exposé magistral ou de l'exposé avec interactions. Les étudiantes et les étudiants ont davantage la possibilité d'exercer une influence, de soumettre leurs idées, de participer effectivement au déroulement de la rencontre. De plus, les étudiantes et les étudiants ont la responsabilité de prendre en charge l'acquisition de la préparation préalable à l'aide du matériel pédagogique fourni par le professeur (Tournier, 1978).

En ce qui concerne l'atelier ou le travail d'équipe, Tournier (1978) décrit avec précision ses sept avantages. Nous en avons retenu trois, parce qu'ils sont centrés sur la participation. Ainsi, le premier avantage est qu'il suppose une participation de la part de toutes les étudiantes et de tous les étudiants. À cet égard, il est largement reconnu que la participation active suscite une plus grande motivation et contribue, par le fait même, à accroître la portée de l'apprentissage. En d'autres termes, Tournier soulève ici la question de la participation des étudiantes et des étudiants et de son impact sur la motivation et la réussite académiques. Dans le cas qui nous concerne, la participation active des étudiantes et des étudiants est requise du fait que l'aide fournie par le professeur fait suite à des requêtes précises venant de leur part. Pour arriver à exprimer clairement leurs besoins, ils doivent en prendre conscience et identifier ceux-ci. Cette prise de conscience augmente la motivation à recevoir l'aide du professeur. Tournier compare l'atelier et l'exposé à cet égard. Elle constate qu'avec l'exposé, l'étudiante et l'étudiant reçoivent l'aide du professeur sans participation active de leur part, c'est-à-dire sans qu'ils en aient fait la requête. Cette aide leur est donc apportée avant qu'ils n'aient pris conscience de leur besoin et, par conséquent, avec une faible motivation. Tournier (1978) explique finalement « qu'on peut s'attendre à ce que l'efficacité et la portée de l'aide du professeur soit très élevée et, de ce point de vue, le rôle de la personne-ressource comporte une nette supériorité vis-à-vis ce celui de présentateur. » (Tournier, 1978, p. 86)

Le deuxième avantage de l'atelier ou du travail en équipe est qu'il favorise le développement du goût pour le travail en équipe et l'aptitude à y collaborer. Dans la mesure où le fonctionnement de l'équipe s'avère harmonieux, on peut s'attendre à ce que les étudiants se rendent compte du fait que chacun peut bénéficier des contributions de ses pairs et que le travail d'équipe réalisé dans des conditions satisfaisantes est supérieur au travail individuel. Une telle prise de conscience devrait contribuer à développer l'esprit d'équipe au lieu de l'individualisme et à réduire l'esprit de compétition au profit de l'esprit de collaboration. En ce qui concerne la collaboration, Grand'Maison, dans *Des milieux de travail à réinventer*, dit que pour assurer le maintien de la collaboration, il faut non seulement mettre en place une organisation logique mais aussi « [...] saisir les conventions informelles, les solidarités culturelles, les codes secrets, les connivences particulières, les réseaux d'influence qui ont cours dans un groupe donné. » (Grand'Maison, 1975, p. 104) Il est donc très utile de préparer, à travers les modes d'apprentissage, une adaptation plus facile à ces subtilités de la collaboration.

Le troisième et dernier avantage du travail en équipe est qu'il favorise le développement de l'autonomie et de l'esprit d'initiative. Dans le contexte de l'atelier, la dépendance des étudiantes et des étudiants vis-à-vis du professeur est certainement moindre que pour les autres formules et, en général, les étudiantes et les étudiants doivent largement compter sur leurs propres moyens pour réaliser les activités d'apprentissage.

2.4.1.8 Limites

Le dernier point de comparaison porte sur les limites des quatre formules pédagogiques à l'étude. En ce qui concerne l'exposé magistral, la principale limite, nous dit Tournier, est qu'il « ne contribue certainement pas au développement de l'esprit d'initiative chez l'étudiante et l'étudiant et qu'il cultive en lui la passivité du consommateur. » (Tournier, 1978, p. 33)

L'exposé magistral avec interactions, quant à lui, permet plus difficilement de concilier le souci de répondre aux besoins exprimés par les étudiantes et les étudiants et les objectifs spécifiques de la rencontre, comme celui de fournir une somme d'informations établie au préalable. En d'autres termes, étant donné que les besoins des étudiants restent prioritaires, le

professeur éprouve souvent de la difficulté à traiter la totalité du programme prévu. Cela est dû au fait que les interventions des étudiantes et des étudiants de niveau supérieur à la moyenne ou bien celles de ceux de niveau très inférieur à la moyenne et les réponses fournies par le professeur n'intéressent pas l'ensemble des étudiantes et des étudiants car elles sont soit trop difficiles soit trop élémentaires. En outre, il semble que ce soit ces étudiantes et ces étudiants forts ou faibles qui, précisément, interviennent le plus souvent.

Selon Tournier (1978), la principale limite du séminaire et de l'atelier ou du travail d'équipe est sensiblement la même. Ces deux formules pédagogiques ne conviennent qu'à une certaine catégorie de professeurs. En effet, Tournier (1978) souligne que cela demande une formation en dynamique de groupe leur permettant de jouer adéquatement le rôle d'animateur. Dans le cas contraire, il est difficile de se départir de leur rôle de présentateur auquel ils sont habitués et c'est une des raisons qui explique que, très souvent, le séminaire se transforme en exposé avec interactions, le professeur dominant la discussion. Bien que cela puisse être dû partiellement à l'absence de formation en dynamique de groupe, il y a aussi la crainte de perdre l'autorité en instituant une relation entre professeur et étudiante et étudiant de style plus démocratique. Tournier (1978) soulève que les étudiantes et les étudiants eux-mêmes craignent de perdre la sécurité que leur offrent les méthodes plus traditionnelles et ils ont tendance, plus ou moins directement, à faire pression sur le professeur pour que le séminaire, l'atelier ou le travail d'équipe évoluent vers une forme d'exposé.

Aux termes de cette présentation des quatre formules pédagogiques utilisées à l'UTA de l'Université de Sherbrooke, nous pouvons passer à l'étape de l'élaboration des questions susceptibles de nous aider à cerner le besoin que les étudiantes et les étudiants de l'institution ont de celles-ci que nous vous présentons dans la partie qui suit.

2.4.2 Formulation de la question et identification de la variable dépendante

Dans la typologie des formules pédagogiques de Tournier, la référence à la participation active de l'étudiante et de l'étudiant s'impose tout d'abord à notre attention. À titre d'exemple, nous rappelons la comparaison de l'auteur entre l'exposé magistral et l'atelier ou le travail d'équipe quant au fait que ces dernières rendent incontournable la nécessité de réfléchir à l'aide dont l'étudiant ou l'étudiante a besoin et de la demander au professeur s'il

veut l'obtenir. L'auteur réfère à ce premier degré d'implication de la part de l'élève en termes de participation active. Elle indique clairement que l'exposé magistral n'impose aucune contrainte à cet égard à l'étudiante ou l'étudiant, c'est-à-dire que le professeur fournit de l'aide à celle-ci ou celui-ci sans qu'elle ou il ait même pris conscience qu'elle ou il en ont besoin. Selon Tournier, l'exposé magistral se traduit par des degrés de participation de l'étudiante ou l'étudiant sur la scène pédagogique qui sont moindres, en comparaison à l'atelier ou au travail en équipe. À la lumière des travaux de Tournier, nous pensons qu'il est tout à fait pertinent d'envisager le classement des quatre formules pédagogiques à l'étude, soit l'exposé magistral, l'exposé magistral avec interactions, le séminaire et l'atelier ou le travail d'équipe, selon la progression de la participation de l'étudiante et de l'étudiant en classe. Il s'agit d'établir la correspondance entre chacune des quatre formules mentionnées ci-dessus et chacun des quatre niveaux du continuum de participation en classe, soit le niveau bas, moyennement élevé, élevé et très élevé, respectivement. En fait, nous effectuons un lien d'évidence de sorte que l'exposé magistral correspond au niveau bas, l'exposé magistral avec interactions, au niveau moyennement élevé, le séminaire, au niveau élevé et l'atelier ou le travail d'équipe, au niveau très élevé.

Une fois le continuum de participation en classe établi, la deuxième étape consiste à déterminer le niveau de participation que l'étudiante ou l'étudiant sondés a le besoin d'atteindre sur celui-ci. Dans ce dessein, nous développons une série de questions portant sur chacune des quatre formules (voir appendice A.1). La première question concerne l'exposé magistral et se présente de la façon suivante : « Actuellement, la formule pédagogique la plus utilisée est l'exposé magistral. À l'avenir, est-ce que l'UTA devrait, selon vous, favoriser l'utilisation d'une plus grande variété de formules pédagogiques ? » Si la réponse de l'étudiante ou l'étudiant est négative, c'est-à-dire que celle-ci ou celui-ci choisit de maintenir le statut quo qui est de privilégier l'utilisation presque exclusive de l'exposé magistral, nous considérons que le niveau de participation qu'elle ou il a besoin d'atteindre sur le continuum de participation en classe est bas.

Si la réponse de la personne est affirmative, nous l'invitons à passer à la question suivante dont l'introduction se lit comme ceci : « Si vous avez répondu oui, indiquer lesquelles en cochant la case appropriée. » Nous enchaînons avec la deuxième question suivante : « 1.

Exposé magistral avec interactions : L'exposé comporte un partage de l'initiative de la communication entre le professeur et les étudiants. » Si la réponse est affirmative et que toutes les réponses suivantes sont négatives, nous estimons que le niveau de participation en classe que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre est de niveau moyennement élevé.

Nous enchaînons avec la troisième question dont l'énoncé est le suivant : « 2-Séminaire : Cette formule s'adresse à un groupe restreint d'étudiants dont le but est l'exploration collective d'un sujet donné. Elle commence par une présentation du point de vue de l'expert (professeur, conférencier, étudiant). C'est de cet apport initial que naît la discussion entre les participants. Une préparation préalable des participants est souhaitable. » Si la réponse est affirmative mais que la quatrième question est négative, nous jugeons que le niveau de participation que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation en classe est élevé.

Nous présentons finalement la quatrième question comme suit : « 3-Atelier ou travail en équipe : Un regroupement d'étudiants centrés sur la réalisation d'une tâche précise. Chaque membre est censé y apporter une contribution personnelle. » Si l'étudiante et l'étudiant répondent par l'affirmative, nous évaluons que le niveau de participation qu'ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation en classe est très élevé. Voici donc comment nous avons construit la variable dépendante, le niveau de participation en classe que l'étudiante et l'étudiant a le besoin d'atteindre sur le continuum de participation.

Afin d'alléger le texte, nous allons dorénavant nommer cette variable, « besoin de participation en classe ». Il s'agit donc d'une variable à quatre niveaux : bas, moyennement élevé, élevé et très élevé. La valeur du niveau bas est de 1 et est attribuée lorsqu'il y a présence de l'opinion qu'à l'avenir, l'UTA maintienne l'utilisation majoritaire de l'exposé magistral et ne favorise pas l'utilisation d'une plus grande variété de formules pédagogiques. Le 1 est la pondération accordée lorsque l'étudiante ou l'étudiant ne privilégie que l'utilisation de l'exposé magistral. La typologie de Tournier (1978) classe cette formule en premier selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiante ou l'étudiant.

À l'autre extrême, la valeur du niveau très élevé est de 4 et est attribuée lorsqu'il y a présence de l'opinion qu'à l'avenir, l'UTA favorise l'utilisation de la formule pédagogique

appelée atelier ou travail en équipe telle que définie dans le questionnaire (« Un regroupement d'étudiants centrés sur la réalisation d'une tâche précise. Chaque membre est censé y apporter une contribution personnelle »). Le 4 est la pondération accordée lorsque l'étudiante ou l'étudiant est en faveur de l'utilisation de l'atelier ou travail en équipe. La typologie de Tournier classe cette formule quatrième selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiante ou l'étudiant.

La valeur du niveau élevé est de 3 et est attribuée lorsqu'il y a absence d'une opinion en faveur de l'atelier ou travail de groupe mais présence de l'opinion qu'à l'avenir, l'UTA favorise l'utilisation de la formule pédagogique appelée séminaire telle que définie dans le questionnaire (« Séminaire : Cette formule s'adresse à un groupe restreint d'étudiants dont le but est l'exploration collective d'un sujet donné. Elle commence par une présentation du point de vue de l'expert (professeur, conférencier, étudiant). C'est de cet apport initial que naît la discussion entre les participants. Une préparation préalable des participants est souhaitable »). Le 3 est la pondération accordée lorsque l'étudiante ou l'étudiant choisit le séminaire mais pas l'atelier ou le travail en équipe. La typologie de Tournier classe le séminaire au troisième rang selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiante ou l'étudiant.

La valeur du niveau bas est de 2 et est attribuée lorsqu'il y a absence d'une opinion en faveur de l'atelier ou travail en équipe et d'une opinion en faveur du séminaire, mais présence de l'opinion qu'à l'avenir, l'UTA favorise l'utilisation de la formule pédagogique appelée exposé magistral avec interactions, telle que définie dans le questionnaire (« L'exposé comporte un partage de l'initiative de la communication entre le professeur et les étudiants »). Le 2 est la pondération accordée lorsque l'étudiante ou l'étudiant arrête son choix des formules à utiliser à l'exposé magistral avec interactions. La typologie de Tournier classe cette formule en deuxième selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiante ou de l'étudiant.

Avec la variable dépendante, « besoin de participation en classe », notre étude de besoin de formation centrée sur la participation couvre la deuxième composante du modèle théorique de l'enseignement systématique, le choix d'une stratégie appropriée. Il est important de souligner ici que, comme a pu le constater la lectrice et le lecteur, contrairement à la stratégie

pour estimer le besoin de documents préliminaires, celle utilisée pour estimer le besoin de participation en classe ne repose pas sur la négative en ce sens que nous avons dérivé ce besoin à partir d'un irritant, source d'insatisfaction, et avons transformé cet aspect négatif sous leur forme positive afin de décrire un besoin. Il en est de même de la stratégie utilisée pour estimer le troisième et dernier besoin d'une stratégie pédagogique favorisant la participation que nous nous présentons dans la partie qui suit. Ainsi, l'opérationnalisation de la notion de besoin, dérivée de sa négative, n'a été utilisée que pour le besoin de documents préliminaires. Nous allons tenter maintenant de cerner la troisième et dernière composante du modèle, l'évaluation des résultats de l'enseignement.

2.5 Les cours crédités

2.5.1 Contexte théorique : rôle des cours crédités dans la formation centrée sur la participation

Selon Allard et al. (1975), alors que selon d'autres conceptions de l'enseignement, l'évaluation sert principalement à la notation et au classement des étudiantes et des étudiants, selon la conception de l'enseignement systématique, l'évaluation vise avant tout à établir le degré de réalisation des objectifs ainsi que la recherche des effets imprévus de l'enseignement. Ceci nous rappelle que le modèle de l'enseignement systématique est un modèle centré sur les objectifs. Par conséquent, la démarche exige de la part du professeur qu'il assume pleinement la responsabilité d'amener les étudiants à atteindre des objectifs précis d'apprentissage. Selon cette conception, l'évaluation vise donc autant, sinon plus la formation elle-même que la notation et le classement des étudiants.

Le rôle du professeur est essentiel pour rappeler les objectifs fixés et préciser leur traduction concrète en termes d'apprentissage. L'institution éducative à laquelle celui-ci se rattache lui donne également le mandat de donner son opinion sur la qualité des apprentissages fait par les étudiantes et les étudiants, à partir de sa compétence et des critères qu'il aura établis et signifiés clairement avec eux dès le départ. Quant aux choix des procédés d'évaluation, ils ne posent pas de problèmes si les objectifs ont été élaborés en termes opérationnels. Que le professeur utilise l'observation directe des comportements, les tests

objectifs ou différents types d'analyse de travaux d'étudiants, il importe surtout de s'assurer que les comportements évalués sont représentatifs de l'ensemble des manifestations visées par chaque objectif.

En ce qui concerne les procédés d'évaluation d'étudiants âgés, Lemieux (2001) dit ceci : « Autant que possible, pour les étudiants âgés, l'enseignant aura intérêt à employer l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs. En effet, ces deux modalités d'évaluation [...] ont l'avantage d'éliminer l'anxiété qui accompagne l'évaluation. » (p. 105) L'auteur souligne qu'avec l'autoévaluation et celle effectuée par les pairs, l'évaluation ouvre une autre dimension : le partage de la responsabilité de l'évaluation entre le professeur et les étudiants, individuellement et collectivement. Ceci est une pratique courante dans les UTA de la troisième génération, c'est-à-dire celles créées à partir de 1983. Ces UTA se sont développées en s'efforçant d'intégrer les trois caractéristiques de toute université : l'enseignement dont l'évaluation est une composante fondamentale, la recherche et le service à la collectivité (Lemieux, 2001).

Selon Lemieux, les UTA de la troisième génération se sont efforcées d'arrimer leurs activités éducatives avec leur université d'attache, de sorte que cette dernière puisse créditer les activités de ces UTA et ainsi desservir une clientèle d'étudiants réguliers et d'étudiants libres. Il faut savoir qu'un étudiant libre est évalué tout comme l'est un étudiant admis dans un programme. Il reçoit une note une fois le cours complété. Un auditeur, quant à lui, n'est pas tenu de faire les évaluations. Il ne reçoit donc pas de note une fois le cours complété. Afin de réussir leur arrimage avec leur université de rattachement, les UTA de la troisième génération ont exigé des types de productions pour l'obtention et l'accumulation de crédits spécialement conçus pour des étudiantes et des étudiants du Troisième Âge. Elles ont également mis en place des procédés d'évaluation mieux adaptés à leur clientèle, comme l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. À titre d'exemple, Lemieux indique le « Certificat d'éducation personnalisée pour les aînés-es » (CEP) de l'UQAM. Il s'agit d'un programme crédité sur mesure offert aux personnes de 50 ans et plus qui souhaite obtenir un diplôme universitaire. Lemieux le décrit de la façon suivante : « Bien que ces études ne débouchent pas sur un avenir professionnel, elles offrent à ces personnes la possibilité d'accroître leurs connaissances et leurs habiletés, afin de leur permettre de continuer à

participer la vie de la société (Lemieux, 2001, p. 38) ». Les UTA créées depuis les années 80 et que Lemieux (2001) classe comme les universités de la troisième phase ou de la troisième génération, ont non seulement d'universitaire l'environnement, mais encore l'apprentissage, contrairement aux UTA créées avant 1983. Dans ce cas, pour reprendre les termes de Lemieux, « nous sommes face à une activité éducative qui n'est pas l'apanage de l'université, mais que celle-ci partage aussi bien avec une association littéraire ou un club social. » (Lemieux, 1978, p. 36)

Les UTA créées avant 1983 n'ont pas suscité de la part des universités québécoises un intérêt pour l'éducation des personnes âgées aussi grand celui qu'elles ont manifesté depuis 1983. En effet, avec les UTA de la première phase ou de la première génération, créées entre 1963 et 1972, les universités québécoises, en l'occurrence l'Université Laval, se limitent à intégrer les aînées et les aînés lorsque les sessions régulières n'ont pas lieu et, pour un coût abordable couvrant les activités éducatives, l'hébergement et la nourriture, leur offrent une formation qui n'est pas toujours de niveau universitaire. C'est le programme « Elders-hostels ». Toujours selon Lemieux (2001), il en est de même pour les UTA de la deuxième phase ou de la deuxième génération dont l'UTA de l'Université de Sherbrooke est un exemple. La mission de l'institution est de dispenser des activités éducatives aux personnes de 50 ans et plus, ne donnant pas lieu à délivrance d'un diplôme (« aucun travaux ni examens »). Cette mission traduit l'absence de volonté d'arrimer des activités éducatives avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci puisse les créditer et ainsi de répondre aux attentes de cette population qui exige une évaluation de ses apprentissages.

L'absence de cours créditées dans la programmation de l'UTA de l'Université de Sherbrooke va également dans le sens contraire de ce que le CPEPV (1988) a observé en France. En effet, la tendance à demander des cours pouvant être reconnus est également observée en France. Les résultats de l'étude exhaustive sur la population des étudiants âgés dans les universités du troisième âge, menée par Levet-Gautrat (1982), révèlent que 23,7 % des aînés demandent une évaluation des connaissances acquises sur une base régulière et que 17,7 % désireraient que cette évaluation ait lieu sur demande. Il s'agit donc d'une population atteignant 41,4 % qui souhaite voir l'acquisition de ses connaissances évaluées. Il faut savoir que 72,2 % des UTA françaises ont un contrôle d'acquisition des connaissances à l'intérieur de la banque de cours destinés aux aînés.

De l'absence d'évaluation qui caractérise les UTA de la première et deuxième générations, nous sommes passés, avec les UTA de la troisième génération, à un partage de la responsabilité de l'évaluation entre l'enseignant et les étudiants, individuellement et collectivement. Selon Grand'Maison (1976), la progression de la responsabilité de l'évaluation dévolue à l'étudiante ou à l'étudiant résulte d'un changement des valeurs, d'« une nouvelle sensibilité culturelle [laquelle] se traduit par la conviction qu'une personne ou une collectivité est "responsable dans la mesure où elle est la cause principale de son action" (*sic*). » (Grand'Maison, 1976, p. 134) Avec ce changement dans les valeurs et avec l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation des aînés, parler d'évaluation des étudiants âgés sous-entend l'utilisation fréquente par le professeur de l'autoévaluation et de l'évaluation par les paires et les pairs. L'évaluation (sous-entendue l'autoévaluation et l'évaluation par les paires et les paires) favorise donc la participation de l'étudiante et de l'étudiant et leur responsabilisation face à leur apprentissage.

Cette aspiration à un plus grand contrôle d'acquisition des connaissances et à une reconnaissance officielle de son apprentissage par la population du Troisième Âge soulève plus ou moins directement une des plus grandes faiblesses des programmes des UTA de la deuxième générations : leur sous-financement. Nous rappelons ici que la deuxième idée directrice de Pierre Vellas, telle qu'énoncée dans sa conférence donnée à l'Université de Sherbrooke en 1975, est la suivante : « Que cela ne soit pas coûteux ». Selon le professeur Vellas, pour qu'une université accepte la création d'une UTA en son sein, il faut qu'il ne lui en coûte rien ou presque pour en assurer la survie et le développement. C'est ainsi que, par exemple, l'UTA de l'Université de Sherbrooke s'autofinance à partir des frais d'inscription abordables (60 \$ par activité éducative) et grâce au fait qu'une grande partie de l'organisation est assumée par des étudiantes et des étudiants bénévoles (500 étudiantes et étudiants bénévoles pour 6 500 étudiantes et étudiants non bénévoles). Selon le CPEPV (1988), « les sources de financement pour les UTA québécoises sont problématiques du fait que les cours ne sont pas crédités. » (CPEPV, 1988, p. 47) En effet, les universités ne subventionnent que ce type d'activités. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle l'UTA de l'Université de Sherbrooke envisage la possibilité d'arrimer certaines de ces activités éducatives avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci puisse les créditer et que l'UTA

nous ait demandé de poser la question à leurs étudiantes et aux étudiants à savoir si cet arrimage les intéresse. C'est ce que nous avons fait et allons expliquer dans la partie qui suit.

2.5.2 Formulation de la question et identification de la variable dépendante

À la lumière des travaux d'Allard et al. (1975), Lemieux (2001), Grand'Maison (1976) et du CPEPV (1988), il est évident que la voie dans laquelle l'UTA de l'Université de Sherbrooke s'est engagée, c'est-à-dire qu'aucun crédit n'est alloué pour les cours, ne permet pas à l'éducation de jouer un rôle dans les orientations du modèle de Moody centré sur la participation. Par souci de cohérence, notre question aurait dû porter sur le besoin des étudiantes et des étudiants de l'institution d'un programme crédité sur mesure offert aux personnes de 50 ans et plus qui souhaitent obtenir un diplôme universitaire. Or, dans le contexte actuel de l'UTA, une telle proposition était difficilement envisageable. En fait, c'est la synthèse des constats des huit groupes de discussion auxquels ont participé 61 étudiantes et étudiants de l'UTA, dans laquelle nous soulignons le faible intérêt que ceux-ci manifestent pour l'idée d'ajouter des activités créditées aux activités actuellement offertes par l'institution. Devant ce constat, nous avons fait marche arrière et proposé la question suivante :

En complémentarité avec les activités déjà offertes à l'UTA, il pourrait y avoir des activités créditées. Une activité créditée comporte une évaluation sous différentes formes et une reconnaissance de niveau universitaire qui mène à l'obtention de crédits dont l'accumulation peut conduire à une certification. Indiquer votre degré d'intérêt pour des activités créditées à l'UTA en cochant la case appropriée.

Nous avons donné le choix des quatre réponses suivantes : « 1) pas du tout intéressé, 2) peu intéressé, 3) intéressé et 4) très intéressé ».

La troisième et dernière variable dépendante de notre étude de besoin en formation centrée sur la participation est la suivante : « besoin de cours crédités ». Il s'agit d'une variable à quatre niveaux : très bas, bas, élevé et très élevé. La valeur du niveau très bas est de 1 et est attribuée lorsqu'il y a présence de la réponse « très peu intéressé » laquelle se situe en premier sur notre échelle de 4. La valeur du niveau bas est de 2 et est attribuée lorsqu'il y a présence de la réponse « peu intéressé » laquelle occupe la deuxième place sur notre échelle de 4. La valeur du niveau élevé est de 3 et est attribuée lorsqu'il y a présence de la réponse

« intéressé », laquelle se situe en troisième sur notre échelle. La valeur du niveau très élevé est de 4 et est attribuée lorsqu'il y a présence de la réponse « très intéressé » laquelle occupe la dernière place sur notre échelle de 4.

La variable a été dichotomisée en regroupant les deux premières valeurs d'une part, et les deux dernières d'autre part. Sa valeur est de 1 lorsqu'il y a présence du besoin d'activités créditées à l'UTA élevé ou présence du besoin d'activités créditées élevé. Sa valeur est de 0 lorsqu'il y a présence du besoin d'activités créditées à l'UTA très bas ou présence du besoin d'activités créditées bas. Nous complétons ainsi la présentation de la dernière variable dépendante, « besoin de cours crédités ». Il ne nous reste plus qu'à conclure ce deuxième chapitre.

2.6 Conclusion

Le présent chapitre s'était proposé de cerner le modèle théorique d'enseignement systématique dans ses composantes fondamentales afin d'identifier des pratiques éducatives qui favorisent la participation qui soient en lien avec les composantes du modèle. À la lumière des travaux dans le domaine de l'éducation, nous avons présenté, de façon claire et explicite, notre choix de chacune des pratiques pédagogiques suivantes : la présentation de documents préliminaires, l'utilisation de formules pédagogiques classés selon un continuum de participation et l'offre de cours crédités. De plus, nous avons clairement identifié l'absence de ces trois stratégies dans la pratique historique de la pédagogie de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, ce qui permet de rattacher cette pratique au modèle théorique de l'enseignement traditionnel, ou encore au courant traditionnel « rénové ». Tel que mentionné au début de ce chapitre, ces modèles mettent l'accent en premier sur l'enseignant, en deuxième, sur la matière et en troisième sur l'apprenant. C'est une relation de maître à élève où le maître est considéré comme l'élément actif qui transmet des connaissances et valeurs à l'élève. La plus grande partie de l'enseignement se donne sous forme de leçon didactique et magistrale, comme l'ont confirmé la direction de l'UTA. Nous proposons, dans le prochain chapitre, de répondre à la question à savoir si les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke veulent adopter ces nouvelles stratégies d'enseignement et dans l'affirmative, qui sont celles et ceux qui en veulent.

CHAPITRE III

FACTEURS CHEZ LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE L'UTA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE QUI POURRAIENT ÊTRE ASSOCIÉS AUX BESOINS DE DOCUMENTS PRÉLIMINAIRES, DE PARTICIPATION EN CLASSE ET DE COURS CRÉDITÉS

3.1 Introduction

Dans ce troisième chapitre, nous nous proposons de développer une série d'hypothèses qui pourraient expliquer le besoin des étudiantes et des étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke de la présentation de documents préliminaires, celui de participation en classe et celui de cours crédités. Nous allons donc tenter d'identifier les facteurs pouvant être associés à la présence ou à l'absence de chacun de ces besoins. Étant donné la rareté des recherches dans le domaine de l'éducation des adultes âgés (Lemieux, 2001), l'élaboration de nos hypothèses s'est avérée une tâche difficile. C'est ce qui nous a amenés à compléter, en parallèle à la présente étude, une recherche de facteurs d'insatisfaction dont le contenu est tout à fait original. Les résultats obtenus nous ont permis de formuler deux hypothèses relatives au besoin de cours crédités. Nous avons ensuite tenté de justifier notre choix des facteurs socio-démographiques comme le sexe, l'âge, la scolarité ainsi que le bénévolat comme pouvant être associés aux besoins de présentation de préliminaires, de participation en classe et de cours crédités. Ces quatre facteurs et les deux facteurs d'insatisfaction que nous avons élaborés constituent des caractéristiques de l'étudiante et de l'étudiant. Notre septième et dernier facteur porte sur une particularité de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, ses vingt-sept ans d'existence. Depuis sa fondation en 1976, l'institution, en partenariat avec les associations générales des étudiants et des étudiantes de 24 antennes universitaires du troisième âge, gère et développe des activités éducatives dans neuf régions du Québec et près de 40 municipalités. Nous avons élaboré une hypothèse en lien avec le facteur « année à laquelle ont débuté les activités éducatives de l'antenne de l'UTA à laquelle

sont inscrits l'étudiante ou l'étudiant sondés ». À la fin de ce chapitre, nous disposerons d'une série de dix-sept hypothèses à vérifier. Nous vous les présentons sans plus tarder.

3.2 Une hypothèse inédite reliant l'insatisfaction au besoin de cours crédités

3.2.1 Présentation de la deuxième présente recherche : « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke »

Tel qu'indiqué dans notre introduction (voir introduction), notre étude de besoin en formation comprend trois recherches. La première recherche descriptive, complétée dans le cadre du stage « PSY 832C Stage d'évaluation », s'intitule « Résultats du sondage complété entre le 18 mars et le 9 mai 2005. Distribution des fréquences pour l'ensemble de l'U.T.A. de l'Université de Sherbrooke ». La deuxième recherche, effectuée dans le cadre du « parcours maîtrise » du programme de doctorat en psychologie de l'UQÀM, s'intitule « Fondements et orientations de l'Université du Troisième Âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke et facteurs chez ses étudiantes et étudiants selon qu'elles ou ils présentent le besoin ou non de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation ». La troisième recherche, complétée dans le même cadre que la deuxième, s'intitule « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke ». Nous vous la présentons dans la partie qui suit.

3.2.1.1 Contexte théorique

Tel que mentionné à la fin du chapitre premier (voir chapitre I), la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke laisse entendre qu'elle se rattache au troisième modèle de Moody, centré sur la participation alors que l'absence d'un curriculum au sein de l'institution correspond aux éléments à la base du deuxième modèle de l'auteur se présentant comme l'organisation de services sociaux. À partir de ce constat, nous pensons que l'écart entre l'idéal énoncé et la situation décrite en termes du deuxième modèle de Moody est susceptible de générer de l'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants de l'UTA. Nous posons donc l'hypothèse de l'existence d'une insatisfaction, que nous nous proposons de documenter auprès de ceux-ci. Les données que nous nous apprêtons à recueillir sont les irritants observés par les étudiantes et les étudiants de l'UTA.

3.2.1.2 Éléments de méthodologie

Nous avons recours à la recherche qualitative comme démarche préliminaire, c'est-à-dire que nous utilisons la technique des groupes de discussion. Il faut savoir que, dans son chapitre intitulé «Thinking through others. Qualitative Research and Community Psychology» du recueil *Handbook of Community Psychology*, Eric Stewart (2000), professeur au département de psychologie de l'University of Illinois, affirme que la psychologie communautaire considère les méthodes qualitatives non seulement valides mais, en accord avec ses valeurs. Les valeurs impliquées sont les suivantes : 1) la collaboration avec les participantes et les participants, 2) le respect et la promotion de la diversité, 3) fournir des mesures qui doivent capter la nature transactionnelle des problèmes étudiés, c'est-à-dire les relations entre les comportements et l'environnement et la 4) la justice sociale, l'équité et l'autodétermination qui conduit la recherche à répondre aux besoins des groupes opprimés, exclus et sans pouvoir.

La cueillette de données a été réalisée entre les 14 et 24 février 2005 et auprès de 33 étudiants bénévoles et de 28 étudiants non bénévoles des antennes universitaires de LaSalle, Longueuil, Granby et Sherbrooke, à partir de huit groupes de discussion. Nous en assumons la logistique et l'animation avec le respect des principes éthiques dont celui d'obtenir le consentement libre et éclairé de chacune et chacun des participants à l'aide d'un formulaire de consentement.

Les objectifs des groupes de discussion que nous présentons sont les suivants : 1) présenter à tous les participantes et les participants l'approche retenue pour l'étude des besoins actuels et futurs des étudiantes et des étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke (diversité des points de vue par le choix des participantes et des participants, qualitatif et quantitatif, etc.); 2) à partir des commentaires et des suggestions, susciter des réflexions et trouver des pistes pour renouveler divers aspects de l'institution, d'une part, et pour offrir de nouvelles activités éducatives, d'autre part ; 3) à partir des commentaires et des suggestions, susciter des réflexions qui serviront de base à une adaptation des activités éducatives de l'UTA de l'Université de Sherbrooke aux défis futurs et 4) recueillir des informations qui nous serviront à formuler des questions qui composeront le questionnaire qui sera distribué à l'ensemble des antennes de l'UTA.

Tous les groupes de discussion sont enregistrés et écoutés soigneusement afin de faire la synthèse de ce qui s'y est dit. L'analyse de cette synthèse révèle la présence de 13 irritants dont nous nous servons pour formuler notre question sur les irritants. Nous intégrons celle-ci à notre questionnaire composé de 27 questions et distribué à l'ensemble des antennes universitaires de l'UTA et auquel répondent 1 265 étudiantes et étudiants. La question portant sur les irritants observés par les étudiantes et les étudiants de l'UTA commence par l'énoncé suivant : « Parmi les irritants suivants, indiquer par oui ou non si cet irritant vous dérange à l'UTA en cochant la case appropriée. » Elle est suivie de la liste des treize irritants suivants : 1) le manque de diversité des sujets, 2) le manque d'équipement audio-visuel, 3) la durée de l'activité de permet pas d'approfondir mes connaissances, 4) la faible proportion d'étudiants masculins, 5) les approches pédagogiques qui limitent la participation, 8) le manque de diversité des types d'activités (cours, causeries, ateliers, etc.), 9) l'annulation d'une activité, 10) le nombre trop élevé d'étudiants dans les classes, 11) le local inadéquat, 12) le manque de documentation relative au cours(ex. synopsis de cours, résumés, notes de cours, etc.) et 13) le stationnement. Nous sommes conscients que chacun des irritants se résume à un très court énoncé. Toutefois, nous disposons pour chacun de ceux-ci des éléments à la base de l'insatisfaction qu'ils génèrent chez les étudiantes et les étudiants et dont ils nous ont fait part lors des groupes de discussion. Nous y reviendrons lors de l'interprétation des résultats.

Notre idée de départ est de faire une analyse factorielle confirmatoire. Tabachnick et Fidell (1996) explique qu'en analyse factorielle confirmatoire, tout doit s'élaborer à partir d'une théorie explicite, c'est-à-dire une théorie qui lie les variables latentes (facteurs) aux variables dépendantes. Cela signifie que si nous voulons faire ce type d'analyse, notre travail consistera à mettre à l'épreuve un modèle théorique qui lie des facteurs d'insatisfaction que nous avons identifiés aux variables dépendantes, les irritants. Or, nous ne disposons pas de modèle théorique prédéterminé à confirmer. Toutefois, nous sommes en mesure de faire une analyse factorielle exploratoire. En effet, nous avons formulé *a priori* une hypothèse concernant les données que nous nous apprêtons à recueillir et identifié à l'avance les variables latentes (les facteurs) qui pourraient influencer les variables observées.

Notre hypothèse de départ, énoncée ci-dessus, porte sur l'existence d'une insatisfaction au sein de la population étudiante de l'UTA. Les variables latentes (facteurs), quant à elles,

identifiées comme pouvant influencer les variables « irritants », sont les suivantes : « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « insatisfaction par rapport à l'environnement ». Le premier facteur va influencer les variables « irritants » qui touchent les questions relatives à l'enseignement (par exemple les objectifs, les contenus, les stratégies appropriées, etc.). Le deuxième facteur, quant à lui, va influencer les variables « irritants » qui se situent en périphérie de l'enseignement (par exemple l'administration, les locaux, etc.). Nous privilégions l'analyse factorielle exploratoire car elle nous permet d'atteindre les objectifs suivants : 1) explorer nos données, 2) trouver des relations entre les variables « irritants » et dans la mesure du possible, 3) réduire nos données en un petit nombre de facteurs d'insatisfaction qui résument la même information d'origine.

Le problème que pose notre analyse factorielle est que sa réalisation s'effectuera sur des données binaires, ce qui n'est pas très usuel. Dans ce cas, Bengt Muthén (1989) préconise l'utilisation de corrélations polychoriques (tétrachoriques pour le cas binaire) au lieu des corrélations de Pearson. Il est à souligner que l'on ne peut calculer ces corrélations sur SPSS. C'est pourquoi nous choisissons le logiciel LISREL, qui calcule automatiquement les corrélations tétrachoriques pour les variables binaires et se base en même temps sur ces corrélations pour effectuer l'analyse factorielle. De plus, les variables « irritants » contiennent beaucoup de données manquantes (environ 18 %). Pour cette raison, nous optons pour une imputation de ces données manquantes par la méthode de la moyenne.

3.2.1.3 Analyse des résultats

Selon Tabachnick et Fidell (1996), analyser les résultats d'une analyse factorielle exploratoire c'est répondre à trois questions : 1) Les données sont-elles factorisables ? 2) Combien de facteurs retenir ? 3) Comment interpréter les résultats ? Après avoir calculé la matrice de corrélations tétrachoriques pour les variables binaires sans données manquantes, la première vérification consiste donc à s'assurer que les données soient factorisables. En parcourant ensuite la matrice des corrélations, présentée dans le premier tableau de l'appendice A.2 (voir Appendice A.2), nous trouvons que la majorité des corrélations sont significatives, c'est-à-dire que plusieurs variables sont corrélées (valeur $- p < 0.05$).

Pour choisir le nombre de facteurs, nous nous basons principalement sur les valeurs des valeurs propres des facteurs proposés par l'analyse. En théorie, nous sélectionnons seulement les facteurs qui ont des valeurs propres supérieures à 1. La figure 3.1 indique les valeurs propres des huit facteurs suggérés par l'analyse dont nous avons retenu seulement deux (valeurs propres supérieures à 1). Il faut remarquer que ces deux facteurs expliquent 50,19 % de la variance des données.

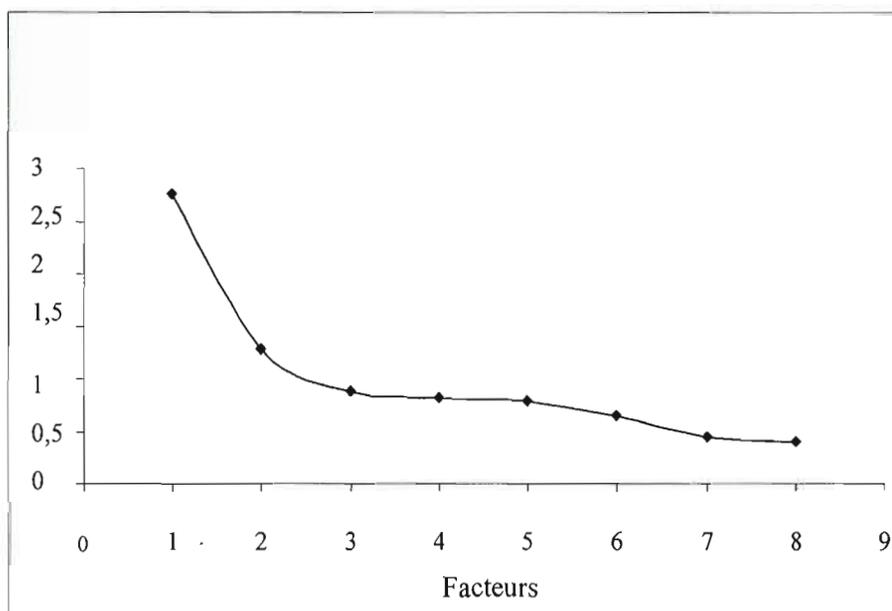


Figure 3.1 Valeurs propres des huit facteurs suggérés par l'analyse (Eigenvalues).

Pour interpréter nos données, nous utilisons le tableau des communalités des variables par rapport aux facteurs. Le tableau 3.1 donne cette information.

Tableau 3.1
Communalités des huit variables « irritants » par rapport aux deux facteurs d'insatisfaction

Variables « irritants »	Communalités	
	Insatisfaction par rapport à l'enseignement	Insatisfaction par rapport à l'environnement
Manque de diversité des types d'activités (cours, causeries, ateliers, etc.)	0,797	
Manque de diversité des sujets	0,643	
Durée de l'activité ne permet pas l'approfondissement des connaissances	0,380	
Manque de promotion et de publicité de l'UTA	0,355	
Local inadéquat		0,854
Faible proportion des étudiants masculins		0,583
Manque d'équipement audio-visuel		0,417
Annulation d'une activité		0,391

Parmi les douze variables « irritants » inclus dans l'analyse, huit seulement sont retenus dans l'analyse factorielle, parce que les quatre autres n'arrivaient pas à être identifiés clairement à l'un des deux facteurs ; « facteur 1 » et « facteur 2 ». L'alpha de Cronback est présenté à l'appendice A.2 (voir appendice A.2). Le « facteur 1 » rassemble les quatre variables « irritants » suivantes : 1) « manque de diversité des types d'activités (cours, causeries, ateliers, etc.) », 2) « manque de diversité des sujets », 3) « durée de l'activité ne permet pas l'approfondissement de mes connaissances », et 4) « manque de promotion et de publicité de l'UTA ». Le « facteur 2 », quant à lui, rassemble les quatre variables « irritants »

suivantes : 1) « local inadéquat », 2) « faible proportion des étudiants masculins », 3) « manque d'équipement audio-visuel » et 4) « annulation d'une activité ».

À la lumière des résultats obtenus, notre hypothèse semble se vérifier. En effet, les variables « irritants » qui gravitent autour du « facteur 1 » que nous avons identifié à l'avance comme étant « insatisfaction par rapport à l'enseignement » peuvent être mis en lien avec ce dernier. Afin de le démontrer, nous allons analyser la troisième variable « irritant » reliée au « facteur 1 », « la durée de l'activité ne permet pas d'approfondir les connaissances », à partir du témoignage des étudiantes et des étudiants, lors des groupes de discussion. Pour illustrer leur point de vue sur cet irritant, les étudiantes et les étudiants nous ont donné un exemple tiré de leur expérience à l'UTA. Ainsi, il arrive que des enseignantes ou enseignants que l'UTA appellent les personnes-ressources ou encore les formateurs, donnent des conférences de trois heures sur l'environnement. Selon ces étudiantes et étudiants, l'utilisation de la formule conférence n'est pas appropriée. Ils considèrent que l'utilisation de la formule cours, c'est-à-dire une série de huit cours de trois heures par semaine sur une session complète, leur conviendrait mieux et serait plus susceptible de les aider à atteindre leur objectif d'acquisition des connaissances sur ce sujet.

Dans le domaine des objectifs pédagogiques, Benjamin S. Bloom et ses collaborateurs, Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill et David R. Krathwohl, ont produit des ouvrages largement reconnus jusqu'à ce jour dont le livre intitulé *Taxonomie des objectifs pédagogiques tome 1 : domaine cognitif*, traduit de l'américain par Marcel Lavallée en 1969. Selon les auteurs (1956), l'acquisition des connaissances se situe au premier niveau des objectifs dans le domaine cognitif. Les six autres niveaux sont les suivants : 1) la compréhension, 2) l'application, 3) l'analyse, 4) la synthèse et 6) l'évaluation. Les auteurs définissent la connaissance comme le rappel des faits particuliers et généraux, des méthodes et des processus ou le rappel d'un modèle, d'une structure ou d'un ordre. En matière de mesure des connaissances, le comportement de rappel n'exige guère plus que de faire resurgir les matériaux emmagasinés dans la mémoire. Bien que l'objectif d'acquisition des connaissances se situe à un premier niveau, il relève du domaine de l'enseignement.

En ce qui concerne la décision de donner une conférence plutôt qu'un cours, selon Allard et al. (1975), celle-ci est relative à la structuration et à l'organisation séquentielle des

situations pédagogiques et se situe au niveau de l'utilisation d'une stratégie appropriée. Finalement, le fait que les étudiantes et les étudiants lient cette décision à un objectif d'apprentissage précis indique une référence à l'interaction entre la détermination des objectifs et l'utilisation d'une stratégie appropriée, c'est-à-dire au modèle de l'enseignement systématique. Voilà pourquoi nous considérons que le facteur, « insatisfaction par rapport à l'enseignement » exerce son influence sur la variable « durée de l'activité ne permet pas d'approfondir les connaissances ».

La première variable « irritant » reliée au « facteur 1 », « manque de diversité des types d'activités (cours, causeries, ateliers, etc.) », ainsi que la deuxième variable, « manque de diversité des sujets », nous apparaissent, de toute évidence, influencées par le facteur « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et, plus particulièrement à une insatisfaction en regard à l'utilisation d'une stratégie appropriée et au choix du contenu, respectivement. La quatrième et dernière variable, « manque de promotion et de publicité de l'UTA », ne nous apparaît pas influencée par le facteur « insatisfaction par rapport à l'enseignement ». Cette variable serait plutôt influencée par la politique du laisser-faire des programmes non crédités qui permet aux forces du marché de déterminer le curriculum. En effet, comme nous l'avons mentionné à la fin de la section 1.5.2 (voir section 1.5.2), dans ce contexte, le succès est mesuré par l'accroissement du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits et de la publicité. Mise à part la variable « manque de promotion et de publicité de l'UTA », nous considérons que le facteur 1 traduit l'insatisfaction par rapport à l'enseignement.

En ce qui concerne les variables « irritants » rassemblées autour du « facteur 2 », il nous semble tout à fait pertinent de penser qu'elles sont davantage influencées par l'insatisfaction par rapport à l'environnement. En effet, nous constatons tout d'abord que les variables « local inadéquat » et « faible proportion des étudiants masculins » ont des communalités de 0,854 et de 0,583, respectivement et, de ce fait, concourent le plus à la construction du facteur 2. L'influence de l'insatisfaction par rapport à l'environnement est des plus évidents. La troisième variable, « manque d'équipement audio-visuel », fait référence à ce qu'Allard et al. (1974) appellent l'utilisation de multiples produits technologiques (par exemples :

magnétoscopes, projecteurs, télévision en circuit fermé, etc.) et constitue la technologie dans l'enseignement. Dans ce sens, nous pensons que le facteur, « insatisfaction par rapport à l'environnement » a influencé cette variable.

La quatrième et dernière variable, « annulation d'une activité », a été expliquée dans les groupes de discussion et mérite notre attention. Il arrive que les responsables du comité de gestion d'une antenne universitaire du troisième âge décident d'annuler une activité éducative parce que le nombre minimum d'inscriptions requis n'est pas atteint (minimum de 12) mais que, par la suite, ils permettent aux personnes inscrites à cette activité annulée de participer à l'activité de niveau plus avancé et ce, sans qu'elles aient les pré requis nécessaires pour suivre adéquatement ce niveau de cours. Les étudiantes et les étudiants qui ont le niveau de préparation requis sont ainsi retardés dans leur cheminement, d'où leur insatisfaction. Celles-ci et ceux-ci ont proposé la solution suivante : les responsables du comité de gestion informent la personne-ressource (le formateur et la formatrice), chargée de l'activité éducative, du nombre insuffisant d'inscriptions afin que celle-ci recrute le nombre de personnes nécessaires. Étant donné qu'au point de départ, la décision d'annuler une activité est strictement administrative et est liée à la question de l'auto-financement du programme de l'UTA abordée antérieurement, il nous semble évident que c'est le facteur « insatisfaction par rapport à l'environnement » qui a influencé la variable « irritant » et non pas le facteur « insatisfaction par rapport à l'enseignement ». L'analyse des quatre variables « irritants » nous permet donc d'affirmer que le facteur 2 traduit une insatisfaction par rapport à l'environnement. Les résultats de notre analyse factorielle exploratoire nous ont permis de construire deux facteurs que nous allons identifier clairement dans la partie qui suit.

3.2.2 Identification de deux variables indépendantes : « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « insatisfaction par rapport à l'environnement »

Nous disposons de deux facteurs d'insatisfaction documentés à partir des données recueillies auprès de 1 265 étudiantes et les étudiants la clientèle de l'UTA de l'Université de Sherbrooke : « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « insatisfaction par rapport à l'environnement ». Ils constituent les deux premières variables indépendantes de la présente recherche. Nous les avons construites et, par conséquent, elles sont tout à fait originales.

Nous allons maintenant nous pencher sur la question à quelles variables dépendantes ces deux variables indépendantes pouvaient être associées, c'est-à-dire quels besoins de formation centrée sur la participation elles pourraient expliquer. Nous présentons dans la partie qui suit notre réflexion à cet égard, dont le but est de formuler des hypothèses tout aussi inédites.

3.2.3 Formulation de la première hypothèse mettant en relation un facteur d'insatisfaction et la variable dépendante « besoin de cours crédités »

3.2.3.1 Contexte théorique

C'est au moment de compléter notre étude du modèle pédagogique de l'enseignement systématique, plus particulièrement de sa troisième et dernière composante fondamentale, l'évaluation des résultats, que commence à émerger notre hypothèse d'un lien entre l'insatisfaction et le besoin de cours crédités. Tel qu'indiqué dans le deuxième chapitre de ce travail, au tout début de la section 2.5.1 (voir section 2.5.1), selon le modèle de l'enseignement systématique, l'évaluation vise autant, sinon plus la formation elle-même que la notation et le classement des étudiants.

Actuellement, les étudiantes et les étudiants inscrits aux activités éducatives de l'UTA de l'Université de Sherbrooke n'ont pas accès à l'évaluation telle que conçue par le modèle de l'enseignement systématique. En effet, tel que mentionné dans le premier chapitre, à la fin de la section 1.4.3 portant sur le rattachement de l'UTA au deuxième modèle de Moody, appelé le « Stage II – Services sociaux », (voir Section 1.4.3), les cours offerts par l'UTA de l'Université de Sherbrooke ne sont pas crédités. Le programme ne comporte aucune forme d'évaluation ni d'attestation d'étude particulière. L'UTA a envisagé la possibilité de rendre accessible à sa clientèle l'évaluation telle que la conçoit le modèle de l'enseignement systématique en arrimant certains de ses cours avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci puisse les créditer. Ceci nous apparaît tout à fait plausible. En effet, les modèles pédagogiques qui sont appliqués dans les universités correspondent à celui de l'enseignement systématique. On y retrouve les trois composantes fondamentales du modèle (détermination des objectifs, utilisation d'une stratégie appropriée et évaluation des résultats) lesquelles sont en interaction entre elles. En d'autres termes, au moyen de l'arrimage de cours offerts à

l'UTA afin que l'Université de Sherbrooke crédite ceux-ci, l'UTA pourrait intégrer la composante évaluation des résultats du modèle de l'enseignement systématique.

Étant donné l'interaction entre les trois composantes fondamentales du modèle, il est facile de se représenter que l'évaluation ferait son entrée à l'UTA accompagnée des deux autres composantes du modèle de l'enseignement systématique. Autrement dit, nous pensons que l'accréditation des cours offerts à l'UTA va exiger des enseignantes et des enseignants de l'UTA chargés de donner ces cours qu'ils adoptent davantage la perspective du curriculum, c'est-à-dire qu'ils aient une conception des objectifs éducatifs tels qu'ils deviennent des critères pour choisir les matériels, le contenu, les méthodes d'enseignement et les tests et les examens. C'est pourquoi, nous pensons que, même dans le contexte de l'UTA, une activité créditée comporte non seulement des évaluations sous différentes formes ainsi qu'une reconnaissance de niveau universitaire qui mène à l'obtention de crédits dont l'accumulation peut conduire à une certification mais aussi une articulation à la détermination des objectifs et à l'utilisation d'une stratégie appropriée du modèle de l'enseignement systématique. Dans ce dernier cas, nous considérons que le cours crédité pourrait constituer pour les étudiantes et étudiants de l'UTA insatisfaits de la non application du modèle dans leur institution, une réponse à leurs attentes à cet égard. Voilà donc posée notre hypothèse de départ.

Dans notre étude sur l'insatisfaction à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire, l'hypothèse est passée à celle d'une insatisfaction par rapport à l'enseignement en général par opposition à une insatisfaction par rapport à l'environnement. Tel que mentionné dans la section 3.2.2 portant sur les éléments de notre méthodologie de recherche (voir section 3.2.2), nous avons eu recours à la recherche qualitative comme démarche préliminaire c'est-à-dire que nous avons utilisé la technique des groupes de discussion. Dans ce contexte, nous avons pensé que l'utilisation du modèle théorique de l'enseignement systématique comme cadre de référence pour la préparation de nos questions sur l'observation d'irritants chez les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke imposerait des contraintes à la libre expression de ceux-ci. Nous avons donc privilégié un cadre très souple, c'est-à-dire que nous avons recueilli leurs témoignages sur les irritants qu'ils observent en général à l'UTA et avons obtenu la confirmation de l'existence d'un facteur d'insatisfaction par rapport à l'enseignement et d'un facteur d'insatisfaction par rapport à l'environnement.

3.2.3.2 Formulation des deux premières hypothèses

À la lumière de nos travaux, nous posons les deux premières hypothèses suivantes :

1. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus nombreux à être insatisfaits par rapport à l'enseignement ;
2. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, ne se distinguent pas, de façon statistiquement significative, au niveau de l'insatisfaction par rapport à l'environnement.

En ce qui concerne la variable indépendante « insatisfaction par rapport à l'environnement », nous l'incluons dans le modèle prédictif de la variable dépendante « Curricul », présence ou absence du besoin de cours crédités. Nous supposons que, par contraste avec la variable « insatisfaction par rapport à l'environnement », elle n'explique pas la variable dépendante. L'hypothèse mentionnée ci-dessus, ainsi que toutes celles qui vont suivre, feront l'objet d'une vérification ultérieure, plus précisément dans le chapitre IV du présent travail. D'ici là, nous allons développer de nouvelles hypothèses qui pourraient expliquer les variables dépendantes « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités ». L'âge et la scolarité sont des incontournables dans la plupart des modèles prédictifs. Nous nous penchons sur la question dans la partie qui suit.

3.3 Hypothèses d'un lien entre les variables « âge » et « scolarité » et les variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités »

3.3.1 Contexte théorique

En ce qui concerne les facteurs qui pourraient expliquer le besoin de participer plus activement aux activités éducatives des UTA de la deuxième génération, comme l'UTA de l'Université de Sherbrooke, nous disposons seulement des hypothèses de Brian Mishara, professeur au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et de Robert G. Reisel, professeur au département de psychologie de Southwest State University

(Minnesota). Dans leur ouvrage intitulé *Le vieillissement*, les auteurs (1984) considèrent qu'avec les progrès de l'éducation et l'élévation du degré de scolarité des personnes âgées, il est probable que l'on assistera à une transformation des loisirs. En effet, la cohorte actuelle des personnes âgées n'a jamais eu l'occasion d'apprendre ni de pratiquer les activités de loisirs dans la même mesure que la jeunesse actuelle. Celle-ci considère par ailleurs les loisirs comme une nécessité de la vie. Aussi, nous disent ces auteurs, verrons-nous sans doute les nouvelles cohortes faire une place beaucoup plus grande aux activités de loisirs lorsqu'elles seront elles-mêmes parvenues à l'âge de la retraite. Selon eux, « la participation aux loisirs des personnes âgées devrait donc s'améliorer tant du point de vue de la quantité que de la qualité, par suite du développement de ce qu'Atchley nomme "l'aptitude aux loisirs" (Mishara et Riesel, 1984, p. 110) ». Or, les auteurs ne précisent pas les éléments à la base de l'amélioration de la qualité de la participation aux loisirs mais nous réfèrent aux travaux de Gordon, Gaith et Scott à cet égard.

Mishara et Riesel (1984) reprennent la définition que donnent Gordon, Gaith et Scott (1976) des activités qui occupent les loisirs et qu'ils traduisent de la façon suivante : « activités personnelles discrétionnaires dans lesquelles l'expressivité l'emporte sur l'instrumentalité » (Gordon, Gaith et Scott, 1976, p. 311, traduction libre de Mishara et Riegel, 1984). En d'autres termes, on entend par loisirs des activités libres dont l'objectif est de procurer une satisfaction immédiate plutôt que de tendre vers un but utilitaire et éloigné. Ainsi, certaines activités que les jeunes considèrent comme une obligation ardue peuvent devenir, pour les personnes âgées, des loisirs. Pour illustrer leur propos, Mishara et Riesel citent en exemple les UTA de la deuxième génération, comme celle de l'Université de Sherbrooke, qui offre aux personnes âgées la possibilité de suivre des cours pour satisfaire leur curiosité plutôt qu'à fin de formation professionnelle (Service de la documentation ANEP-INRS, 1980, cité dans Mishara et Riesel, 1984). Par ailleurs, nous pensons qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une formation professionnelle pour s'engager socialement. Les étudiantes et les étudiants âgés qui ont la volonté d'être actifs et utiles dans la société peuvent vouloir une formation qui, sans être professionnelle, soit centrée sur des pratiques pédagogiques qui favorisent la participation et qui, possiblement, débouchent sur leur participation dans d'autres secteurs sociaux.

Mishara et Riesel indiquent qu'après avoir complété une recension des rapports de recherche et les textes philosophiques, Gordon et al. (1975) ont attribué à l'occupation des loisirs les cinq objectifs suivants : la détente, le divertissement, l'épanouissement de la personne, la créativité et la transcendance sensuelle, qu'ils ont ordonné selon le degré d'intensité de l'expressivité. L'acquisition des connaissances se situe au niveau de l'objectif « épanouissement » lequel correspond à un degré d'expression personnelle classé comme moyen alors que la discussion et l'analyse se situent au niveau de l'objectif « créativité » lequel correspond à un degré d'expression personnelle classé comme moyennement élevé. En d'autres termes, l'acquisition de connaissances correspond à une intensité de l'expressivité « cognitive » moindre que la discussion et l'analyse. Dans la taxonomie de Bloom et al. (1969) dont nous avons parlé à la section 3.2.1.3 (voir section 3.2.1.3), l'acquisition des connaissances se situe au premier niveau des objectifs dans le domaine cognitif alors que l'analyse se situe au quatrième niveau. À la lumière de ces travaux, nous pensons que l'amélioration de la qualité de la participation aux activités éducatives des UTA à laquelle réfère Mishara et Riesel se traduit en termes de degrés dans l'intensité de l'expressivité. Nous comprenons également que les auteurs supposent que les cohortes plus jeunes et plus scolarisées feront une place beaucoup plus grande aux activités éducatives des UTA qui engagent leur expressivité lorsqu'elles seront parvenues à l'âge de la retraite. À la lumière des travaux de Mishara et Riesel (1984), de Gordon et al. (1975) et de Bloom et al. (1969), nous sommes en mesure d'identifier deux variables indépendantes et de formuler six nouvelles hypothèses. Nous les présentons dans la partie qui suit.

3.3.2 Identification des variables indépendantes, « âge » et « scolarité », et formulation de six nouvelles hypothèses

La variable indépendante, « âge », est la suivante : l'âge de l'étudiante ou de l'étudiant tel qu'indiqué par celle-ci ou celui-ci parmi les huit catégories possibles suivantes : a) <50 ans, b) 50 – 55, c) 56 – 60, d) 61 – 65, e) 66 – 70, f) 71 – 74, g) 75 – 80 et h) 81 et plus. Ces catégories ont été discrétisées pour les besoins de l'analyse et les valeurs sont de 1 pour la première catégorie, de 2, pour la suivante et ainsi de suite. Étant donné qu'à l'UTA, la majorité des étudiants ont 65 ans et moins (Stringer, 2001), nous avons créé la variable « âge » à deux niveaux, laquelle comprend la catégorie des 65 ans et moins et celle des 66 ans

et plus. La valeur est de 0 lorsqu'il y a présence d'une des quatre premières catégories. Elle est de 1 lorsqu'il y a présence d'une des quatre dernières. La variable indépendante, « scolarité », quant à elle, est la suivante : le nombre d'années de scolarité tel qu'indiqué par l'étudiante ou l'étudiant. La variable est discrète. Les valeurs vont de 6 à 26 ans.

Étant donné la rareté de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes âgés, il nous a été difficile de préciser davantage les besoins de formation que les variables indépendantes mentionnées ci-dessus pouvaient expliquer. Aussi, nous avons supposé qu'elles pouvaient être associées à chacune des trois variables dépendantes suivantes : 1) « besoin de documents préliminaires », 2) « besoin de participation en classe » et 3) « besoin de cours crédités ». Nous posons donc les six hypothèses suivantes :

1. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de présentation de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront de façon statistiquement significative plus jeunes ;
2. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de présentation de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront de façon statistiquement significative plus scolarisés ;
3. que plus les étudiantes et les étudiants seront de façon statistiquement significative jeunes, plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé ;
4. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus scolarisés ;
5. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus jeunes ;
6. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus scolarisés.

Pour faire suite à l'ajout de ces hypothèses, nous poursuivons notre but d'en développer de nouvelles pouvant expliquer le besoin de présentation de documents préliminaires, de

participation en classe et de cours crédités. Notre intérêt se porte maintenant sur une nouvelle variable indépendante : le sexe.

3.4 Hypothèses d'un lien entre la variable « sexe » et les variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités »

3.4.1 Contexte théorique

Comme il a été mentionné à la section 3.2.2 portant sur les variables « irritants » observés et documentés par les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke (voir section 3.2.2), on retrouve parmi celles-ci, la variable « faible proportion d'étudiants masculins ». Celle-ci met en évidence une différence entre les sexes au niveau de la quantité de la participation, mais ignore celle qui existe au niveau de la qualité de la participation. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons traduit la qualité de la participation dans les termes suivants : un effort de compréhension des objectifs d'apprentissage (besoin de documents préliminaires), une prise d'initiative sur la « scène pédagogique » (besoin de formules pédagogiques classées selon un continuum de participation) et une prise en charge de l'évaluation (besoin d'autoévaluation et d'évaluation par les paires et les pairs de cours crédités). Ce que nous cherchons dans la littérature est donc un appui à notre hypothèse d'une différence entre les sexes à cet égard. Nous avons trouvé celui-ci dans les travaux de Jacques Gagné (1987) sur le bénévolat au Québec et ceux de Jean Carette sur ses interventions auprès des retraitées et des retraités.

Le Bénévolat au Québec est une monographie écrite par Jacques Gagné (1987). Ce profil du bénévolat a été commandé par le Secrétariat d'État, chef de file au sein du gouvernement fédéral, afin de promouvoir et d'encourager le bénévolat avant la création du Ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté. Le texte s'inspire des conclusions d'une enquête nationale sur le bénévolat que Statistiques Canada a réalisée en 1987 pour le compte du Secrétariat d'État. Les sondeurs avaient interrogé environ 70 000 Canadiens âgés de 15 ans et plus. Jacques Gagné, responsable de la rédaction de la monographie, a reçu, parmi les données de sondage, la partie qui se rapportait au Québec.

Parmi les résultats de l'enquête, celui qui nous interpelle le plus concernant les différences entre les hommes et les femmes par rapport aux catégories d'activités auxquelles ils sont amenés à participer. Ces différences suivaient la voie traditionnelle, c'est-à-dire que les hommes étaient considérablement plus nombreux que les femmes dans les activités d'orientation, de consultation et de construction, alors que les femmes étaient plus nombreuses que les hommes à faire des visites amicales, servir des repas, fabriquer et vendre des articles et faire du travail de bureau. De plus, ces différences traditionnelles étaient les plus prononcées dans les Maritimes, au Québec et en Saskatchewan.

Au Québec, ces différences traditionnelles relèvent principalement du domaine de l'éducation. Jean Carette, sociologue et professeur retraité au Département de travail social de l'Université du Québec à Montréal, nous rappelle, dans son *Manuel de gérontologie sociale 2*, que pour une femme, avoir 65 ans aujourd'hui, signifie être née en 1940, soit 20 ans avant la Révolution tranquille. Les activités de bénévolat énumérées ci-haut s'accordent très bien avec la préparation que les filles de l'époque, qui sont les retraitées actuelles, ont reçue dans le cadre des programmes d'enseignement qui leur étaient destinés. En effet, l'objectif de ces programmes, élaborés par le clergé et l'élite politique masculine, était de les préparer à leur futur rôle d'épouse et de mère, de servante de la maison.

Jean Carette, dans son chapitre intitulé « Pour une intervention conscientisante avec les retraitées et les préretraitées » du livre *Manuel de gérontologie sociale 2*, reproduit un extrait du texte de Paolo Freire sur la relation des opprimés avec leurs oppresseurs et, plus particulièrement sur la prescription que voici :

Toute prescription est une imposition à une conscience du choix fait par une autre conscience. D'où la signification aliénante des ordres qui transforment la conscience réceptrice, dont nous avons dit qu'elle « accueille en elle » la conscience opprimante. Aussi le comportement des opprimés est-il un comportement imposé : il suit des normes qui lui sont étrangères, celle des oppresseurs. Les opprimés, qui projettent en eux l'« ombre » des oppresseurs et suivent leurs normes, craignent la liberté dans la mesure où celle-ci, supposant l'expulsion de cette ombre, exigerait d'eux qu'ils « remplissent » le « vide » laissé par cette expulsion, avec un autre « contenu », celui de leur autonomie. (Freire, 1974, cité dans Carette, 1992, p. 181)

Les trente années de réflexion et d'action avec les retraités de Jean Carette, au service de leurs groupes et de leurs droits, lui ont appris que les femmes âgées qui subissent cette

situation d'oppression n'ont généralement pas l'expression facile. À cet égard, il dit ceci : « Le plus souvent inconscientes d'être sous la coupe du sexe "fort", elles se sont habituées au silence comme à un état "naturel". Pire, elles ont même accepté que "leur" homme s'exprime à leur place, fût-ce en leur faveur ! » (Carette, 1992, p. 183) Au début de son travail comme intervenant, Carette regroupait les hommes et les femmes. Il a observé que la plupart du temps, la prise de parole de façon prépondérante et une connaissance éprouvée des subtilités des règles du travail de groupe et du déroulement d'une réunion des hommes contrastaient avec le silence et la pudeur des femmes. Par ailleurs, l'expérience lui a appris qu'il valait mieux aménager des réunions réservées aux femmes. À la lumière des travaux de Gagné et de Carette, nous sommes en mesure d'identifier la variable indépendante, sexe, comme pouvant être associée au besoin de formation centrée sur la participation et de formuler une série d'hypothèses en lien avec nos trois variables dépendantes. Nous vous les présentons dans la partie qui suit.

3.4.2 Identification de la variable indépendante, « sexe » et formulation d'hypothèses

La variable indépendante est la suivante : le sexe de l'étudiante ou l'étudiant tel qu'indiqué par celle-ci ou celui-ci parmi deux catégories possibles. La valeur est 0 lorsque le sexe est masculin et de 1 lorsque le sexe est féminin. Les hypothèses, quant à elles, sont les suivantes :

1. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significative, une proportion plus grande d'étudiants masculins ;
2. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus la proportion des hommes, en comparaison à celle des femmes, augmentera de façon statistiquement significative ;
3. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significative, une proportion plus grande d'étudiants masculins.

Les trois hypothèses mentionnées ci-dessus viennent s'ajouter aux onze hypothèses précédentes. Nous vous présentons, dans la partie qui suit, trois nouvelles hypothèses pouvant

expliquer le besoin de présentation de documents préliminaires, de participation en classe et de cours crédités chez les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. La variable indépendante à l'origine de celles-ci est une particularité de l'UTA : une grande partie de l'organisation de l'institution est assumée par des bénévoles. Nous allons tenter de voir s'il est plausible de penser que la participation bénévole à l'organisation de l'UTA puisse expliquer le besoin de formation centrée sur la participation.

3.5 Hypothèses d'un lien entre la variable « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et les variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités »

3.5.1 Contexte théorique

Les deux principales sources d'information dont nous disposons pour nous éclairer sur le lien entre la participation bénévole à l'organisation de l'UTA et le besoin d'une formation centrée sur la participation sont les suivantes : 1) notre rapport intitulé *Regroupement des constats par thèmes : groupes de discussion complétés à LaSalle, Longueuil, Granby et Sherbrooke entre les 14 et 24 février 2005*, présenté le 7 mars 2005, et 2) la monographie intitulée *Les Aînés et le bénévolat*, de Bonnie Brennan (1987) qui s'inspire des conclusions de l'enquête nationale sur le bénévolat que Statistiques Canada a réalisée en 1987 pour le compte du Secrétariat d'État.

À partir du premier document, nous constatons tout d'abord que les bénévoles sont la pierre angulaire de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. En effet, tel que mentionné ci-dessus, une grande partie de l'organisation de l'UTA est assumée par des étudiantes et des étudiants bénévoles. Au moment d'entreprendre notre recherche, il y en avait plus de 500, par opposition aux 6 500 étudiantes et étudiants inscrits. Nous rappelons que depuis sa fondation en 1976, l'institution, en partenariat avec les associations générales des étudiants et des étudiantes de 24 antennes universitaires du troisième âge, gère et développe des activités éducatives dans neuf régions du Québec et près de 40 municipalités. C'est dans le cadre des associations que s'exerce le bénévolat à l'UTA. Chaque association est gérée par un conseil d'administration ainsi qu'un comité de programme et un comité de gestion. Au C.A., il y a une présidente ou un président, une vice-présidente ou un vice-président, une secrétaire ou un

secrétaire ainsi que des administratrices ou des administrateurs. Les comités de gestion et de programme (ou de programmation) peuvent comprendre les postes suivants : agente ou agent de liaison, représentant ou représentant au C.A., documentaliste, etc. Il y a environ une vingtaine de bénévoles par association.

Nous ne disposons pas de descriptions de tâches pour chacune des fonctions énumérées ci-dessus. Toutefois, nous avons un document qu'une personne occupant la présidence du C.A. d'une association a elle-même préparé et nous a remis, lors des groupes de discussion. Pour des raisons évidentes de confidentialité, nous l'appellerons Richard. À titre d'exemple très instructif d'implication bénévole, nous reproduisons donc la partie du document portant sur les tâches assumées par Richard qui y consacre plus de vingt heures par semaine :

1. Choisir à l'avance les thèmes et les sujets de cours et causeries susceptibles d'intéresser la clientèle étudiante. Contacter les conférenciers (ères) retenu(e)s et établir avec eux le calendrier de la prochaine année.
2. Présenter avant le 1^{er} mai à l'Université de Sherbrooke, en vue de l'impression de la brochure, la programmation complétée ainsi qu'une brève description du contenu des conférences et des cours pour chacune des deux sessions de l'année suivante.
3. Recevoir et gérer le dossier des inscriptions à chaque début de session en septembre et en janvier et en assurer la coordination avec le secrétariat de l'UTA de l'Université de Sherbrooke.
4. Distribuer et afficher, à chaque session, la publicité, aux endroits stratégiques de la ville et des environs, ainsi qu'à annoncer ou rappeler les activités de l'UTA par l'intermédiaire du journal local.
5. Établir les liens avec l'agent de soutien au service de la culture de la municipalité : permis de locaux, emprunt de matériel audiovisuel, photocopies de documents à fournir aux étudiant(e)s, demandes spéciales pour activités particulières durant la session.
6. Participer aux rencontres régionales de l'UTA en vue d'un apport substantiel aux activités.
7. Préparer le local adéquatement. Accueillir les étudiants à chacune des conférences et s'assurer du bon déroulement de l'activité.
8. Animer de façon conviviale le début et la fin de chaque rencontre en vue de créer ou de resserrer des liens amicaux entre les membres de l'UTA de l'antenne.
9. Innover dans le mode de fonctionnement de l'antenne (Fonds Roger Bernier). Trouver des activités nouvelles susceptibles d'intéresser les étudiants aînés.
10. Présider au moins une fois l'an le conseil d'administration formé des membres étudiant(e)s bénévoles ; répartir les tâches et s'assurer le suivi.

11. Coordonner les liens entre l'Université de Sherbrooke, la municipalité, le Conseil d'administration et les étudiant(e)s de l'antenne.

À partir de cet exemple, nous pouvons pertinemment associer la participation bénévole à l'organisation de l'UTA de Richard à un besoin chez lui de participation en classe. En effet, il est très facile de se représenter son besoin de participation à un séminaire et à un atelier ou un travail en équipe et plus difficile de se représenter celui de participer exclusivement à des exposés magistraux ou de se limiter à un exposé magistral avec interactions. Nous pensons qu'il est également pertinent de lier la participation bénévole à l'organisation de l'UTA de Richard au besoin de documents préliminaires et à celui de cours crédités. Toutefois, nous ne pouvons contourner la nécessité de réfléchir davantage sur les enjeux sous-jacents à ces stratégies pédagogiques promues afin de favoriser la participation des étudiantes et étudiants de l'UTA. À cet égard, nous disposons des constats de nos groupes de discussion.

En plus du témoignage de Richard, nous avons reçu ceux des 33 étudiantes et étudiants bénévoles qui ont participé aux groupes de discussion. Parmi les commentaires et suggestions qu'elles ou qu'ils nous ont partagés, il y en a un qui a retenu notre attention et qui a fait l'objet d'une mention dans le rapport mentionné ci-dessus. Ce que les bénévoles nous ont dit est qu'il est important de prendre en considération le fait que chaque demande qui leur est adressée, soit de la part des étudiantes ou des étudiants, soit de celle de toute autre instance, est ressentie par les bénévoles comme une charge de travail additionnelle et vécue comme telle à chaque fois qu'ils choisissent d'y répondre. Il faut savoir que c'est une des raisons pour laquelle nous avons tenu à écrire une lettre de remerciement personnalisée à chacune et chacun des 38 bénévoles qui ont accepté d'administrer le questionnaire auprès des étudiantes et des étudiants de leurs antennes respectives et de nous les retourner. Dans notre lettre, nous avons également pris soin de les informer que les résultats du sondage que nous avons effectué dans le cadre de notre stage avaient été remis à la direction de l'UTA de l'Université de Sherbrooke le 27 mai 2005 et qu'il n'en tenait qu'à cette dernière d'assurer son rôle de les diffuser auprès de sa clientèle.

La suggestion des bénévoles de prendre en considération le fait que toute requête constitue une charge de travail additionnelle nous conduit à penser qu'il est important de bien saisir ce qui pourrait différencier chacune des trois stratégies pédagogiques à cet égard. Pour

ce faire, nous allons énumérer les ressources requises pour répondre à chacun des besoins et comparer les tâches qui relèvent de la responsabilité des bénévoles. En ce qui concerne les ressources requises pour répondre au besoin de documents préliminaires, nous pensons tout d'abord aux autorités concernées de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Celles-ci ont la responsabilité d'informer les formatrices et les formateurs de l'adoption par l'institution de cette nouvelle pratique pédagogique qui favorise la participation : présenter le synopsis de cours, les résumés ou les notes de cours aux étudiantes et étudiants inscrits à des cours offerts par l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Nous pensons ensuite aux formatrices et aux formateurs chargés de préparer ces documents ainsi qu'aux bénévoles. En effet, l'exemple de la description des tâches du bénévole président du conseil d'administration d'une association des étudiantes et des étudiants d'une antenne de l'UTA, présenté à la section 3.5.1 (voir section 3.5.1), comprend la remise, avant le 1^{er} mai à l'Université de Sherbrooke, en vue de l'impression de la brochure, de la programmation complète ainsi qu'une brève description du contenu des conférences et des cours pour chacune des deux sessions de l'année suivante. Ainsi, les bénévoles chargés d'accomplir cette tâche devraient obtenir la documentation relative aux cours et la transmettre à l'Université de Sherbrooke. Il est évident que ces actions à entreprendre, en comparaison avec celle d'obtenir une brève description du contenu des activités éducatives, impliquent une charge additionnelle de travail bénévole. Ainsi, nous pensons que cette différence impliquant une charge additionnelle de travail pour les bénévoles chargés de répondre au besoin de documents préliminaires, pourrait diminuer le pouvoir de la variable indépendante, « participation bénévole à l'organisation de l'UTA », à distinguer les groupes d'étudiantes et étudiants avec le besoin de documents préliminaires de celles et ceux sans ce besoin.

En ce qui concerne « le besoin de participation en classe », il faut savoir qu'il en va de la responsabilité des formatrices et des formateurs d'utiliser à bon escient les formules pédagogiques qui favorisent la participation, en l'occurrence, le séminaire et l'atelier ou le travail en équipe alors que les autorités concernées de l'UTA et les bénévoles se partagent celle de s'assurer que ces personnes-ressources aient la formation nécessaire pour jouer adéquatement leur rôle à cet égard. En effet, Tournier (1978) souligne que le séminaire et l'atelier ou le travail en équipe demande une formation en dynamique de groupe permettant aux professeurs de jouer le rôle d'animateur. Dans le cas contraire, il leur est difficile de se

départir du rôle de présentateur auquel ils sont habitués. Il y a aussi la crainte de perdre l'autorité en instituant une relation entre professeur et étudiante et étudiant de style plus démocratique. Tournier (1978) soulève que les étudiantes et les étudiants eux-mêmes craignent de perdre la sécurité que leur offrent les méthodes plus traditionnelles et ils ont tendance, plus ou moins directement, à faire pression sur le professeur pour que le séminaire, l'atelier ou le travail d'équipe évoluent vers une forme d'exposé. Cela dit, il n'en demeure pas moins que la responsabilité de gérer à bon escient l'utilisation des formules pédagogiques qui favorisent la participation incombe essentiellement aux professeurs. Ainsi, nous pensons que la réponse au besoin de participation en classe n'implique pas vraiment de charge additionnelle de travail pour les bénévoles chargés de répondre à ce besoin de sorte que la variable « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » pourrait permettre de distinguer les groupes d'étudiantes et étudiants classés selon que leur besoin de participation en classe est bas, moyennement élevé, élevé ou très élevé.

Les ressources requises pour répondre au besoin de cours crédités, quant à elles, sont sensiblement les mêmes que celles mentionnées ci-dessus. Nous pensons aux autorités concernées de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, responsables de l'arrimage de cours offerts à l'UTA avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci puisse les créditer, et aux formatrices et formateurs chargés de donner ces cours. En ce qui concerne les bénévoles, la question qui se pose consiste à savoir si les subventions accordées aux cours crédités serviraient ou suffiraient à payer du personnel rémunéré pour effectuer le travail administratif additionnel. Sans cette assurance, les bénévoles pourraient estimer que l'ajout de cours crédités au programme de l'UTA ne correspond pas aux éléments à la base de leur ouverture à s'impliquer dans l'organisation de l'UTA. Le fait que, dans notre questionnaire, le préambule à la question portant sur les cours crédités n'aborde pas la question des subventions accordées aux cours crédités et celle de leur utilisation constitue une lacune, laquelle pourrait influencer les résultats de notre analyse d'un lien entre la variable « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et la variable « besoin de cours crédités ». Il se pourrait que le pouvoir de la variable « participation comme bénévole » à distinguer le groupe des étudiantes et étudiants avec le besoin de cours crédités de celles et ceux sans ce besoin s'en trouve diminué.

Tel que mentionné antérieurement, *Les Aînés et le bénévolat*, de Bonnie Brennan (1987) fait partie des monographies qui s'inspirent des conclusions de l'enquête nationale sur le bénévolat de Statistiques Canada. Selon l'auteur, les bénévoles sont la pierre angulaire des organismes de loisirs, de sport et de récréation. En effet, la très grande majorité des organismes n'ont pas les moyens de rémunérer un personnel suffisant ce qui confère aux bénévoles un rôle essentiel dans le déroulement des programmes et la prestation de services. Les bénévoles offrent gratuitement leurs connaissances, leurs aptitudes et leur temps, rendant ainsi possible, aux niveaux local, provincial et national, l'action sociale de ces divers organismes. L'UTA de l'Université de Sherbrooke n'est pas formellement un organisme de loisirs, de sport et de récréation mais, à la lumière de la nature et de l'importance du bénévolat décrite dans la section précédente, il est évident que les conditions dans lesquelles se déroule son programme d'activités éducatives adaptées aux adultes aînés correspondent exactement à celles décrites ci-dessus, relativement aux organismes de loisirs, de sport et de récréation. Aussi, il nous apparaît tout à fait pertinent d'appliquer les résultats tirés de l'enquête nationale sur le bénévolat qui sont présentés dans l'ouvrage de Brennan à notre étude. Parmi ces résultats, celui qui nous interpelle le plus concerne l'impact du bénévolat sur la participation dans d'autres secteurs sociaux. En effet, Brennan (1987) indique que les personnes de 65 ans et plus qui font du bénévolat sont « plus actifs au sein de leur collectivité. » (Brennam, 1987, p. 1) En d'autres termes, une participation renforce l'autre. À la lumière de nos travaux et de ceux de Brennan, nous sommes en mesure d'identifier une nouvelle variable indépendante et de formuler une série de trois hypothèses dans la partie qui suit.

3.5.2 Identification de la variable indépendante « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et formulation d'hypothèses

La variable indépendante est la suivante : « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » telle qu'indiquée par l'étudiante ou l'étudiant parmi deux catégories possibles. La valeur est de 0 lorsqu'il y a absence de participation bénévole à l'organisation de l'UTA et elle est de 1 lorsqu'il y a présence de participation bénévole. Les trois hypothèses, quant à elles, sont les suivantes :

1. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significative, une plus grande proportion d'étudiants bénévoles ;
2. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus la proportion des bénévoles, en comparaison à celle des femmes, augmentera de façon statistiquement significative ;
3. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin d'activités créditées, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significatif, une proportion plus grande d'étudiants bénévoles.

Nous avons formulé quatorze hypothèses. Les variables indépendantes à l'origine de celles-ci portent sur les six caractéristiques individuelles des étudiantes et des étudiants de l'UTA. Les trois dernières hypothèses portent sur une dimension de l'institution : l'année du début des activités de l'antenne de rattachement de l'étudiante ou de l'étudiant. Nous vous présentons notre réflexion sur la pertinence du lien entre celle-ci et le besoin de formation centrée sur la participation.

3.6 Hypothèses d'un lien entre la variable « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et des variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités »

3.6.1 Contexte théorique

Selon Lemieux (2001), depuis la création de la première UTA de la deuxième génération, en 1973, jusqu'à aujourd'hui, la consolidation administrative de ces UTA a été au cœur des préoccupations des intervenantes et des intervenants qui y oeuvrent. Il semble que l'UTA de l'Université de Sherbrooke confirme la règle. En effet, nous constatons tout d'abord que les titres des différents chapitres du livre de Stringer (2001) intitulé *Les vingt-cinq années de l'Université du troisième âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke 1975-2000* sont très révélateurs à cet égard. Nous les énumérons : « Chapitre 1 - Les préliminaires : 1973-1975 », « Chapitre 2 - La fondation : 1976-1978 », « Chapitre 3 - L'envol : 1979-1985 », « Chapitre 4 - La première expansion : 1985-1992 » et « Chapitre 5 - L'expansion provinciale : 1993-

2000 ». Nous rappelons ensuite qu'il n'y a eu une seule étude de besoin de formation préalable à l'élaboration des programmes qui, par ailleurs, selon ses auteurs (Bernier, R. et Gagnon, S., 1981), n'a aucune prétention scientifique.

Lemieux (2001) dit qu'il est beaucoup question de consolidation dans les UTA de la deuxième génération, mais qu'il faudra bien qu'on applique cette préoccupation à l'apprentissage. Il dit cependant comprendre la place prédominante qu'occupe la consolidation administrative chez les intervenants qui partent une UTA. En effet, dit l'auteur, « lorsqu'il s'agit de fonder une institution, les intervenants qui en assurent le départ ont comme première préoccupation sa survie immédiate et son développement futur. » (Lemieux, 2001, p. 97) Il est évident que l'explication de Lemieux ne correspond pas à celle du sociologue Grand'Maison à savoir la tendance à réduire de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation. Jamais une telle vision n'aura été aussi éclairante pour comprendre les présupposés philosophiques énoncés de programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Nous retenons quand même de Lemieux l'idée qu'il y a un temps pour chaque chose. En effet, l'auteur parle d'un début (« au départ »), ce qui laisse entendre qu'il y a une deuxième étape. Il parle également d'une préoccupation centrée sur la consolidation « facilement » compréhensible au début, ce qui laisse entendre qu'elle le serait moins durant la période qui suit. Il ne dit pas cependant combien de temps peut durer la période de départ d'une institution, c'est-à-dire pendant combien d'années « nous pouvons facilement comprendre » que la consolidation puisse toujours occuper une place prépondérante aux yeux des intervenantes et des intervenants qui en assurent le développement. Toutefois, il dit que plus le temps avance, plus la place dévolue à la consolidation devrait diminuer à la faveur du soutien aux chercheurs préoccupés à « définir le milieu d'apprentissage et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux aux personnes âgées et qui constituent la meilleure façon d'obtenir une grande performance dans l'acquisition des connaissances. » (Lemieux, 2001, p. 98)

À partir de l'idée de Lemieux mentionnée ci-dessus, nous supposons qu'après presque trente ans d'existence, il y a de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke qui considèrent qu'il serait temps que leur institution s'intéresse moins à sa consolidation et davantage aux stratégies d'enseignement qui favorisent la

participation car il est largement reconnu que celle-ci est fortement associée à la qualité de l'apprentissage. L'augmentation du nombre de celles et ceux qui pensent ainsi pourrait être associée à celle du nombre d'années d'existence de leur antenne de rattachement. Autrement dit, plus l'antenne est ancienne, plus le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui s'intéressent aux stratégies d'enseignement augmente. À la lumière des travaux de Lemieux (2001), nous pensons qu'il est pertinent d'associer l'ancienneté d'une antenne au besoin de formation centrée sur la participation. Nous sommes donc en mesure d'identifier une nouvelle variable indépendante et de formuler les hypothèses correspondantes dans la partie qui suit.

3.6.2 Identification de la variable indépendante « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et formulation d'hypothèses

La variable indépendante est la suivante : « année du début des activités de l'antenne de rattachement de l'étudiante et de l'étudiant » telle que nous l'avons indiquée. En effet, en montant notre banque de données dans SPSS, nous avons fait la saisie du nom de l'antenne à laquelle l'étudiante ou l'étudiant est inscrit, tel qu'indiqué dans le questionnaire parmi les 22 catégories possibles suivantes : 1) Ahunatic Bordeaux Cartierville (ABC), 2) Assomption (ASP), 3) Brome-Missisquoi (BRM), 4) Centre du Québec (CQC), 5) Couronne Nord (CRN), 6) Charlevoix (CVX), 7) Des Moulins (MRC), 8) Granby (GBY), 9) Hautes Laurentides (HLT), 11) Lachine (LCH), 12) Lanaudières (LND), 13) LaSalle (LSL), 14) Laurentides (LRT), 15) Manicouagan (MAN), 16) Marguerite Bourgeois Nord (MBN), 17) Memphrémagog (MMG), 18) Mont-Tremblant (MTN), 19) Ouest de l'Île (OIM), 20) Pointe de l'Île (PDI), 21) Sherbrooke (SHB), 23) Saint-Léonard Anjou (SLA) et 24) Montérégie (MTR). Nous avons ensuite fait la saisie, pour chaque antenne, de l'année à laquelle ses activités ont débuté. Ces informations nous ont été fournies par Stringer (2001) pour les antennes dont les activités ont débuté entre 1976 et 2001 et par les brochures des programmes d'activités pour les antennes dont les activités ont débuté après 2001, soit les antennes de Saint-Léonard-Anjou et de Pointe de l'Île. La variable est continue avec des données allant de 1976 à 2004.

Les hypothèses sont les suivantes :

1. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront inscrits à une antenne de l'UTA qui sera, de façon statistiquement significative, plus ancienne ;
2. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus l'antenne de rattachement sera, de façon statistiquement significative, ancienne ;
3. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront inscrits à une antenne de l'UTA qui sera, de façon statistiquement significative, plus ancienne ;

Avec ces trois dernières hypothèses, nous venons de compléter notre série de dix-sept hypothèses qui pourraient expliquer le besoin de documents préliminaires, de participation en classe et de cours crédités. Bien que soupçonnées, elles n'ont jamais fait l'objet d'une vérification jusqu'à aujourd'hui, d'où la pertinence de faire celle-ci dans le chapitre qui suit.

3.7 Conclusion

Nous avons commencé le troisième chapitre avec ce qui nous semble être une amélioration de la qualité de la participation des étudiantes et des étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Ainsi, selon nous, cette amélioration pourrait se traduire en termes d'un effort de compréhension des objectifs d'apprentissage (besoin de documents préliminaires), d'une prise d'initiative sur la « scène pédagogique » (besoin de formules pédagogiques classées selon un continuum de participation ou de participation en classe) et d'une prise en charge de l'évaluation (besoin d'autoévaluation et d'évaluation par les paires et les pairs de cours crédités). La question suivante consistait à savoir ce qui pourrait expliquer ces besoins de formation spécifiques. Ce fut une tâche très difficile à cause de la rareté de la recherche dans ce domaine. Nous avons cependant relevé le défi en complétant nous-même une étude parallèlement à la présente recherche. En plus de son contenu original, celle-ci a le mérite de fournir un facteur pouvant être associé au besoin de cours crédités : « insatisfaction par rapport à l'enseignement ». Notre recherche sur la variable indépendante « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » comme pouvant être associée aux besoins mentionnés ci-dessus nous a amené également à une prise de conscience de

l'importance de saisir les enjeux sous-jacents aux améliorations promues, c'est-à-dire que celles-ci peuvent impliquer des défis non seulement d'ordre pédagogique mais aussi d'ordre administratif. Malgré ces difficultés, nous avons développé une série de dix-sept hypothèses que nous allons vérifier dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE IV

FACTEURS CHEZ LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE L'UTA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE SELON QU'ELLES OU ILS ONT LE BESOIN OU NON DE DOCUMENTS PRÉLIMINAIRES, DE PARTICIPATION EN CLASSE ET DE COURS CRÉDITÉS

4.1 Introduction

Le but du quatrième et dernier chapitre de la présente recherche est de vérifier les dix-sept hypothèses élaborées dans le chapitre précédent. Pour réaliser cet objectif, nous avons dû faire des choix méthodologiques et techniques. Certains ont déjà été présentés précédemment. La première section du chapitre portera sur toutes les questions méthodologiques non abordées jusqu'ici. La deuxième présentera les résultats. Nous avons construit trois modèles prédictifs. Les deux premiers sont composés de cinq variables indépendantes qui pourraient prédire le besoin de documents préliminaires et celui de participation en classe, respectivement. Le troisième modèle est composé en plus des cinq variables, de deux autres variables et pourrait prédire le besoin de cours crédités. Nous présenterons les résultats des analyses effectuées afin de répondre à la question à savoir si ces modèles sont en mesure d'expliquer ces besoins spécifiques. La troisième section portera sur la discussion des résultats obtenus, les implications pour la recherche et la pratique et les limites de l'étude.

4.2 Méthodologie

4.2.1 Participantes et participants

Cette étude descriptive et factorielle porte sur les 1 265 étudiantes et étudiants inscrits durant la session d'hiver 2005 à 22 des 24 antennes universitaires de l'UTA de l'Université de Sherbrooke sur 24 et sondés entre le 18 mars et le 9 mai 2005.

4.2.2 Instrument

Chaque étudiante ou étudiant sondé a eu à remplir un questionnaire. Les 27 questions de ce dernier permettaient de décrire les caractéristiques de celle-ci ou de celui-ci, sa participation bénévole à l'organisation de l'UTA, les qualités qui le captivent à l'UTA, les irritants, son intérêt pour un changement du nom « Université du Troisième Âge », pour des activités créditées, pour de nouveaux projets à venir et pour de nouvelles clientèles à desservir. Le questionnaire est présenté dans l'appendice A.1 (voir appendice A.1).

4.2.3 Procédure

C'est la banque de données que nous avons créée qui a rendu possible cette deuxième analyse : la première étude, de nature descriptive, ayant été complétée dans le cadre du stage PSY 842C Stage d'évaluation du programme de doctorat en psychologie de l'UQAM. Afin de garantir la qualité des données de l'étude, six étapes préparatoires ont été complétées grâce à une collaboration avec l'UTA de l'Université de Sherbrooke et, tout particulièrement ses antennes universitaires. Ces huit étapes étaient les suivantes :

1. Sollicitation de la direction de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, par le biais de son directeur, Monsieur Jean-Claude Coallier, pour que nous puissions compléter un stage non rémunéré en psychologie communautaire, « PSY842C Stage d'évaluation », dans le cadre de mon programme de doctorat en psychologie de l'UQAM ;
2. Présentation d'une convention écrite qui régissait ma prestation comme stagiaire non rémunérée et permettait la conservation de ma propriété intellectuelle de la banque de données créée et des questionnaires complétés et signature de celle-ci par Monsieur Daniel Fortin, superviseur universitaire de UQAM, M. Jean-Claude Coallier, directeur de l'UTA de l'Université de Sherbrooke et superviseur dans le milieu de stage et moi-même ;
3. Respect des pratiques habituelles et conformité aux normes établies en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains.
4. Mise en application de la position de Murrell Murrell, expert en études de besoin, dite « centrée sur le client ». Selon cette position, la qualité des données repose sur l'obtention du plus large éventail possible d'informations (données et perspectives)

en provenance de sources multiples et diverses. De plus, le critère pour juger de l'utilité des études de besoin est de produire des résultats qui permettent la prise de décisions, la planification et la justification de l'investissement des ressources (Murrell Murrell, 1987) ;

5. Pour réaliser ces objectifs, premièrement, recueillir des informations sous forme de documents de l'UTA, livres, chapitres de livre, recueils de textes, notes de cours, articles et documents sur Internet, etc. ;
6. Recueillir des informations en menant huit groupes de discussion auprès de 33 étudiants bénévoles et de 28 étudiants non bénévoles résidant dans quatre municipalités du Québec (LaSalle, Longueuil, Granby et Sherbrooke) dans le but d'étudier les besoins actuels et futurs des participants et, tout particulièrement d'obtenir des éléments qui serviraient à formuler des questions qui composeraient le questionnaire distribué à l'ensemble des antennes de l'UTA de l'Université de Sherbrooke ;
7. Élaborer le questionnaire qui comprendra 27 questions et 66 variables codifiées dans SPSS ainsi que la feuille de directives pour le responsable de l'administration du sondage ;
8. S'assurer que l'échantillonnage soit complété par l'UTA dans les délais prévus.

Pour faire suite à cette dernière étape, nous avons procédé au sondage lequel s'est déroulé entre le 18 mars et le 9 mai 2005 dans 22 des 24 antennes universitaires de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Immédiatement après que les 1 802 questionnaires furent envoyés (18 mars), nous avons effectué des suivis téléphoniques auprès des 38 bénévoles chargés de les faire remplir. Deux semaines plus tard, nous avons refait un suivi auprès des mêmes bénévoles. Finalement, au fur et à mesure que s'est effectué le rapatriement de la totalité des questionnaires dont 1 265 complétés (70,2 % de échantillon sélectionné), nous avons fait la saisie des données dans SPSS et créé la banque de données.

Tel que mentionné antérieurement, le 27 avril, nous avons remis à la direction de l'UTA de l'Université de Sherbrooke les résultats du sondage (étude descriptive) et offert notre collaboration. En effet, nous avons informé celle-ci de notre intention d'effectuer les analyses que notre banque de données rend possible et de leur rendre accessibles les résultats de ces analyses, s'il y a lieu. Nous avons finalement fait parvenir aux 38 bénévoles,

responsables de l'administration des questionnaires dans leurs antennes respectives, une lettre de remerciement personnalisée les informant de la remise des résultats de l'étude à l'UTA.

4.3 Résultats

4.3.1 Analyse des données

L'analyse des données a comporté deux volets. Une première série d'analyses descriptives a été réalisée dans le but de décrire l'étendue du besoin de documents préliminaires, de celui de formules pédagogiques qui favorisent la participation et de celui de cours crédités. Une deuxième série d'analyses statistiques a été effectuée pour répondre à trois questions. La première question était d'établir si le modèle composé des cinq variables indépendantes, « âge », « scolarité », « sexe », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et « année du début des activités de l'antenne de rattachement », était en mesure de prédire la présence du besoin de documents préliminaires. Pour répondre à cette question, une analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise ») a été effectuée. La deuxième question était d'établir si le même modèle était en mesure de prédire la présence du besoin de participation en classe, c'est-à-dire le niveau de participation en classe que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation en classe. Une analyse discriminante a été effectuée afin de choisir le modèle adéquat. La troisième question était d'établir si le modèle composé des cinq variables indépendantes mentionnées ci-dessous et des deux variables construites, « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « insatisfaction par rapport à l'environnement », était en mesure de prédire la présence du besoin de cours crédités. Pour répondre à ces questions, une analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise ») a été effectuée.

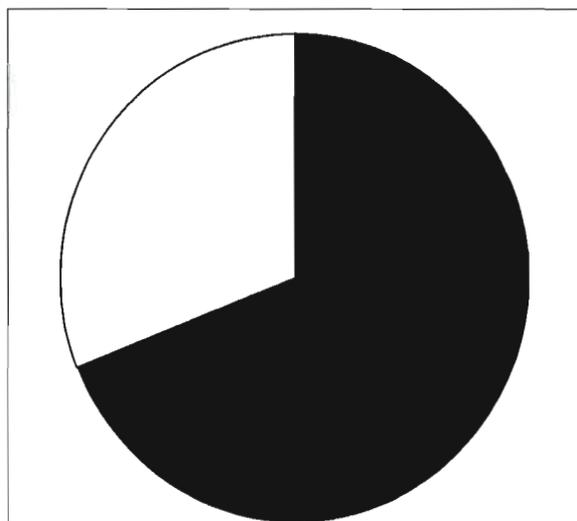
Notre choix s'est porté sur l'analyse logistique parce que nos deux variables, « besoin de documents préliminaires » et « besoin de cours crédités », sont dichotomiques. En outre, cette technique est très flexible par rapport aux postulats de la régression linéaire lorsque certaines variables ne rencontrent pas rigoureusement les postulats de normalité de distribution. Bien que ce n'était pas le cas la variable indépendante continue, « scolarité » et la variable indépendante ordinale, « âge », cela l'était pour la variable indépendante

continue, « année du début des activités de l'antenne de rattachement ». En effet, le coefficient de dissymétrie de ces variables était de 0,359 pour la variable « âge », de 0,109 pour la variable, « scolarité » et de -1, 092 pour la variable, « année du début des activités de l'antenne de rattachement ». Ainsi, le postulat de linéarité et celui de matrices de covariance de la population égales n'ont pas eu à être vérifiés pour utiliser la technique de régression logistique. Finalement, la régression logistique de type pas à pas (« Stepwise ») est aussi une méthode de choix lorsqu'il n'y a pas d'hypothèse spécifique concernant l'importance des variables prédictives (Tabachnick et Fidell, 1996).

En ce qui concerne la variable dépendante, « besoin de participation en classe », notre choix s'est porté sur l'analyse discriminante. La variable à quatre niveaux ne présente pas un spectre très grand ; à peine quatre niveaux : le besoin d'un niveau de participation en classe bas, moyennement élevé, élevé et très élevé. Ceci est pertinent pour l'analyse discriminante qui prend des groupes comme variable dépendante. Nous pouvons considérer les quatre niveaux de notre variable comme des groupes et nous verrons avec quelles variables ils peuvent être discriminés (Tabachnick et Fidell, 1996). Le logiciel SPSS fut utilisé pour les analyses descriptives, de régression logistique et discriminante.

4.3.2 Description de l'étendue des besoins en formation centrée sur la participation

Avec ses 386 étudiantes et étudiants, le groupe d'étudiantes et étudiants avec le besoin de documents préliminaires représente presque le tiers de la population à l'étude (31 %). La figure 4.1 présente le pourcentage des étudiantes et des étudiants avec le besoin de documents préliminaires et celui des étudiantes et des étudiants sans ce besoin.



- Avec le besoin de documents préliminaires (31 %)
- Sans le besoin de documents préliminaires (69 %)

Figure 4.1 Pourcentage des étudiantes et des étudiants avec le besoin de documents préliminaires et celui des étudiantes et des étudiants sans ce besoin.

Le nombre d'étudiantes et d'étudiants avec le besoin de participation en classe, quant à lui, se répartit de la façon suivante : 1) 702 (57 %) étudiantes et étudiants dont le niveau de besoin de participation en classe qu'elles et ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation est bas, 2) 159 (13 %) dont le niveau de besoin de participation en classe qu'elles et ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation est moyennement élevé, 3) 110 (9 %) dont le niveau de besoin de participation en classe qu'elles et ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation est élevé et 4) 251 (21 %) dont le niveau de besoin de participation en classe qu'elles et ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation est très élevé. Ainsi, le nombre d'étudiantes et d'étudiants dont le niveau de besoin de participation en classe qu'elles et ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation est élevé ou très élevé s'élève à 361, alors que le nombre de celles et de ceux dont le niveau de besoin de participation en classe qu'elles et ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation est bas ou moyennement élevé est de 861 (30 % par opposition à 70 %). La figure 4.1 présente les proportions des étudiantes et des étudiants avec le besoin de documents préliminaires et celles et ceux sans ce besoin, respectivement.

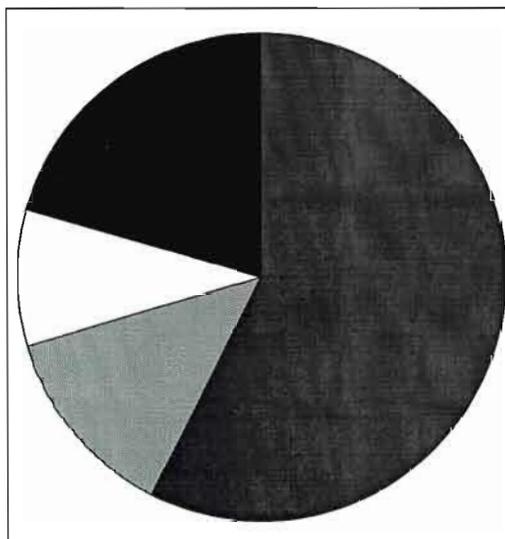


Figure 4.2 Pourcentage des étudiantes et des étudiants avec le besoin de documents préliminaires et pourcentage de celles et ceux sans ce besoin.

Le nombre d'étudiantes et d'étudiants avec le besoin de cours crédités se distribue de la façon suivante : 1) 698 (56 %) étudiantes et étudiants avec un niveau de besoin de cours crédités très bas, 2) 320 avec un niveau de besoin de cours crédités bas, 3) 144 (12 %) avec un niveau de besoin de cours crédités élevé et 4) 73 (6 %) étudiantes et étudiants avec le besoin de cours crédités très élevé. Il y a donc 1 235 étudiantes et étudiants sur 1 265 répondants au questionnaire qui ont répondu à la question portant sur le besoin de cours crédités. Ainsi, les étudiantes et les étudiants avec des niveaux de besoin de cours crédités très bas et bas constituent la grande majorité de la population à l'étude (82% par opposition à 18 %). La figure 4.3 présente la proportion des étudiantes et des étudiants selon que leur besoin de cours crédités est très ou bas et regroupés dans la catégorie sans besoin de cours crédités (82 %) et celle des étudiantes et des étudiants selon que leur besoin de cours crédités est élevé ou très élevé et regroupés dans la catégorie avec le besoin de cours crédités (18 %).

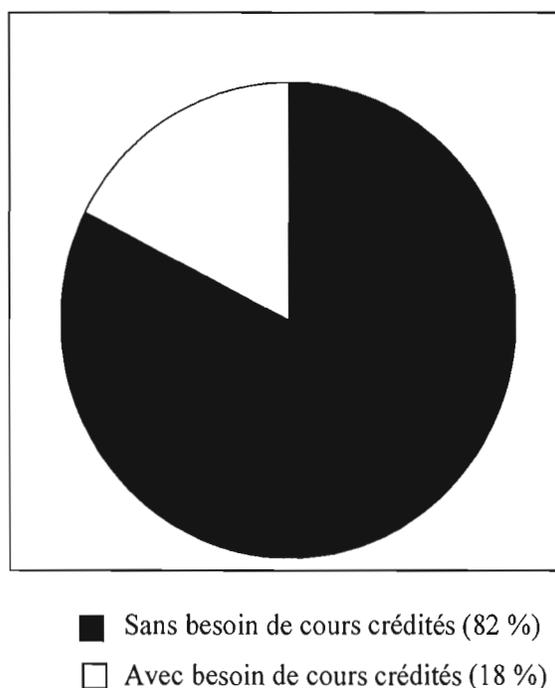


Figure 4.3 Pourcentages des étudiantes et des étudiants sans besoin de cours crédités (classés selon que leur besoin de cours crédités est très bas ou bas) et avec le besoin de cours crédités (classés selon que leur besoin de cours crédités est élevé ou très élevé).

Notre analyse descriptive révèle donc que presque le tiers de la population à l'étude (31 % et 30 %) a besoin de documents préliminaires et de participation en classe et que le cinquième (18 %) de celui de cours crédités. D'une part, si l'on additionne le nombre de réponses indiquant le besoin de documents préliminaires (386), celui de réponses disant que le niveau de besoin de participation en classe que l'étudiante et l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation est élevé ou très élevé (362) et celui de réponses révélant que le niveau de besoin de cours crédités est élevé ou très élevé (217), le nombre de réponses s'élève à 964 sur 3 743. D'autre part, si l'on additionne le nombre de réponses indiquant que l'étudiante ou l'étudiant n'a pas besoin de documents préliminaires (859), celui de réponses révélant que le niveau de besoin de participation en classe que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation est bas ou moyennement élevé (861) et celui de réponses indiquant que le niveau de besoin de cours crédités est très bas ou bas (1 018), nous obtenons un total de 2 738 réponses sur un total de 3 743. Ainsi, la proportion des réponses indiquant que les étudiantes et étudiants ont besoin de pratiques pédagogiques

qui favorisent la participation, ou encore avec le besoin de formation centrée sur la participation, est d'environ 35 % par opposition à celle des réponses indiquant que les étudiantes et les étudiants qui ont besoin de pratiques qui favorisent la passivité est de 65 %. Ce résultat indique qu'alors qu'une faible proportion des étudiantes et des étudiants éprouvent un besoin accru de participation, la majorité préfèrent s'en tenir aux pratiques historiques de la pédagogie de l'UTA, cette pratique que nous avons rattaché au modèle théorique de l'enseignement traditionnel ou encore au modèle traditionnel « rénové » et que nous avons également situé dans le modèle d'éducation des adultes de Moody se présentant comme l'organisation des services sociaux. Il reste à identifier les sous-groupes d'étudiantes et d'étudiants pour qui cette pratique présente des lacunes.

4.3.3 Validation du modèle de prédiction du besoin de documents préliminaires

La première question était d'établir si le modèle composé des cinq variables indépendantes (« âge », « scolarité », « sexe », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et « année du début de l'antenne de rattachement ») était en mesure de prédire la présence du besoin de documents préliminaires. Pour répondre à cette question, une analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise ») a été effectuée. Ainsi, afin de déterminer le groupe d'étudiants le plus susceptible d'avoir besoin de documents préliminaires, nous avons appliqué un modèle de régression logistique sur les données. Dans notre cas, la régression logistique a modélisé la probabilité d'une étudiante ou d'un étudiant d'avoir besoin de documents préliminaires étant donné la valeur que prend l'ensemble des variables explicatives pour cette étudiante ou cet étudiant. Nous voulions donc expliquer la variable « Curricul », présence ou absence du besoin de documents préliminaires parmi lesquelles on retrouve le synopsis de cours, les résumés et les notes de cours, par les cinq variables suivantes : 1) « AGE », nombre d'années de vie, 2) « NScol_6 », nombre d'années de scolarité, 3) « SEXE », sexe masculin ou sexe féminin, 4) « Benpa13 », présence ou absence de participation bénévole à l'organisation de l'antenne de l'UTA à laquelle l'étudiante ou l'étudiant est inscrite ou inscrit, et 5) « AnteAns », année à laquelle les activités de l'antenne de l'UTA à laquelle l'étudiante ou l'étudiant est inscrite ou inscrit ont débuté. Le Tableau 4.1 montre les moyennes et les écarts-types obtenus.

Tableau 4.1
Moyennes et écarts types des cinq variables incluses dans le modèle
en fonction de la présence ou non du besoin de documents préliminaires

Variables	Avec le besoin de documents préliminaires		Sans le besoin de documents préliminaires	
	M	ÉT	M	ÉT
Âge	4,16	1,354	4,32	1,419
Scolarité	15,15	3,159	15,12	3,286
Sexe	,76	,428	,78	,413
Participation bénévole à l'organisation de l'UTA	,18	,384	,18	,386
Année du début des activités de l'antenne de rattachement	1993,94	7,290	1994,92	7,179

L'analyse de régression logistique a révélé que des cinq variables indépendantes qui ont été sélectionnées, deux seulement expliquent la variable « besoin de documents préliminaires ». L'Appendice A.4 présente le détail de la sélection pas à pas (« Stepwise ») (voir Appendice A.4). Il est à noter également que les observations ayant au moins une valeur manquante pour l'ensemble des variables sont exclues de la sélection. Ainsi, la sélection pas à pas (« Stepwise ») est basée sur 1 227 observations (étudiantes et étudiants). Le Tableau 4.2 montre les rapports de risque (« odds ratio ») obtenus pour chacune des cinq variables ainsi que les rapports de risque se situant à l'intérieur de l'intervalle de confiance de Wald à 95 %.

Tableau 4.2
Rapports de risque (« odds ratio ») estimés dans le modèle prédictif
de la variable dépendante « besoin de documents préliminaires »

Variabiles indépendantes	Rapports de risque	Intervalles de confiance à 95 %		Significatif à ,05 %	B
Année du début des activités de l'antenne de rattachement	,982	,966	,998	,029	-,018
Âge	,911	,833	,995	,039	-,094
Sexe	,867	,647	1,161	,338	-,143
Scolarité	,993	,955	1,032	,704	-,008
Participation bénévole à l'organisation de l'UTA	1,001	,729	1,374	,997	,001

Seules les variables « AnteAns » et « AGE » ont un rapport de risque (« odds ratio ») significatif à ,05 %. Le B ayant une valeur négative (-,786), les rapports de risque respectifs des variables « AnteAns » et « AGE » s'interprètent de la façon suivante : à mesure que l'année du début des activités de l'antenne de rattachement recule dans le temps et moins l'étudiante ou l'étudiant est âgé, plus la chance d'avoir le besoin de documents préliminaires augmente.

Pour la variable indépendante continue « AnteAns », année à laquelle les activités de l'antenne de l'UTA à laquelle l'étudiant est inscrit, il resterait à vérifier si le rapport de risque obtenu est constant d'une année à une autre (de 1976 à 1989, de 1989 à 1990, de 1990 à 1991, ... etc.), en faisant un graphique de la variable dépendante en fonction de l'année du début des activités de l'antenne de l'UTA à laquelle est inscrit l'étudiant. Dans la mesure où la relation s'apparenterait à une droite, le rapport de risque s'appliquerait à chaque passage entre deux entiers successifs. Ainsi, chaque fois que l'intervenant reconnaîtrait qu'un

étudiant est inscrit à une antenne de l'UTA dont le début des activités remonte à une année de plus, le risque pour cet étudiant d'avoir le besoin de documentation relative au cours augmenterait de 1.02 (1/982). Sinon, il serait nécessaire de faire des catégories de référence pour cette variable.

Pour la variable indépendante ordinale « AGE », comportant huit niveaux ([<50 ans], [50 – 55], [56 – 60], [61 – 65], [66 – 70], [71 – 75], [76 – 80] et [81 et +]), il resterait à vérifier si le rapport de risque (« odds ratio ») obtenu est constant d'un groupe d'âge à un autre (de [<50 ans] à [50 – 55], de [50 – 55] à [56 – 60], ...etc.), en faisant un graphique de la variable dépendante en fonction du nombre d'années de vie des étudiants. Dans la mesure où la relation s'apparenterait à une droite, le rapport de risque s'appliquerait à chaque passage entre les deux groupes d'entiers successifs. Ainsi, chaque fois que l'étudiant est âgé de cinq ans de plus, la chance pour cet étudiant d'avoir le besoin de documentation relative au cours augmenterait de 1,1 (1/911). Sinon, il serait nécessaire de faire des catégories de références pour cette variable.

Pour la validation du modèle, nous rejetons l'hypothèse nulle selon laquelle les paramètres estimés sont égaux à 0 sauf pour les trois variables suivantes : « NScol_6 », « SEXE », et « Benpa13 ». En d'autres termes, nous confirmons les deux hypothèses suivantes : 1) que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus jeunes, et 2) que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront des étudiantes et des étudiants inscrits dans une antenne de l'UTA qui sera, de façon statistiquement significative, plus ancienne. Nous rejetons les trois hypothèses suivantes :

1. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus scolarisés ;
2. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significative, une proportion plus grande d'étudiants masculins ;

3. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de documents préliminaires, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, présenteront, de façon statistiquement significative, une proportion plus grande de bénévoles.

Finalement, nous avons effectué un calcul du \underline{R}^2 . L'analyse de régression a révélé un \underline{R}^2 généralisé de 0,01. Il faut savoir que le \underline{R}^2 en régression logistique n'est pas vraiment une mesure de la variance expliquée. Le modèle en régression logistique n'est pas linéaire et les \underline{R}^2 mais que l'on propose sont plutôt des mesures d'association et sont surtout utilisés quand on veut comparer des variantes d'un modèle sur un ensemble de données. Bien qu'un \underline{R}^2 en régression logistique de 0,2 soit considéré comme grand (Tabachnik et Fidell, 1996), le \underline{R}^2 obtenu demeure très modeste et indique que le modèle explique très peu de variance.

4.3.4 Validation du modèle prédictif du niveau de participation en classe que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation

La deuxième question était d'établir quel modèle permettait le mieux de prédire le niveau de participation en classe que l'étudiant a le besoin d'atteindre sur le continuum de participation à partir des variables indépendantes suivantes 1) « AGE », 2) « NScol_6 », 3) « SEXE », 4) « Benpa13 », et 5) « AnteAns ». La variable dépendante « participation en classe » est une variable ordinaire à quatre niveaux. Les cinq variables indépendantes et la variable dépendante ont été documentées pour 1 205 étudiants. Pour répondre à cette deuxième question, une analyse discriminante a été effectuée sur les quatre groupes de la variable dépendante.

La première étape a consisté à vérifier l'existence entre les groupes aux moyens des trois indicateurs suivants : la moyenne ou la variance, le test du F et le Lambda de Wilks. Le tableau 4.3 présente les moyennes et les écarts-types des cinq variables indépendantes en fonction de chacun des niveaux de participation en classe que l'étudiante ou l'étudiants a besoin d'atteindre sur le continuum de participation.

Tableau 4.3

Moyennes et écarts types des cinq variables indépendantes selon le niveau de participation que l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'atteindre sur le continuum de participation en classe

Participation atteinte sur le continuum à quatre niveaux		M	ÉT
Participation basse	SEXE	,80	,400
	Nscol_6	14,71	3,300
	AnteAns	1994,66	6,853
	AGE	4,35	1,417
	Benpar13	,14	,348
Participation moyennement élevée	SEXE	,80	,403
	Nscol_6	15,29	2,858
	AnteAns	1994,15	7,757
	AGE	4,09	1,422
	Benpar13	,21	,408
Participation élevée	SEXE	,78	,415
	Nscol_6	16,24	3,112
	AnteAns	1994,02	7,255
	AGE	4,09	1,282
	Benpar13	,21	,409
Participation élevée	SEXE	,68	,466
	Nscol_6	15,77	3,213
	AnteAns	1994,92	7,660
	AGE	4,24	1,381
	Benpar13	,28	,448

Les variables « Nscol_6 », « Benpar13 » et « SEXE » semblent être les variables les plus discriminantes. Le test de F et du Lambda est présenté dans le Tableau 4.4.

Tableau 4.4
Les valeurs F pour chaque variable indépendante incluse dans le modèle prédictif de la variable dépendante « besoin de participation en classe »

	Wilk' Lamba	F	Df1	Df2	Sig.
SEXE	,987	5,13	3	1201	,002
Nscol_6	,972	11,64	3	1201	,000
AnteAns	,998	,618	3	1201	,603
AGE	,994	2,312	3	1201	,075
Benpar13	,980	8,115	3	1201	,000

Les variables qui ont le plus grand F sont celles qui discriminent le plus. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit des trois variables suivantes : 1) « NScol_6, 2) « Benpa13 » et 3) « SEXE » ce qui nous confirme le résultat obtenu à l'examen des moyennes et des écarts-types, à savoir qu'il existe bien des différences entre les quatre groupes bien que, d'après le test du Lambda, aucune variable ne semble avoir une influence ($\leq 0,90$).

La deuxième étape a consisté à argumenter la validité de l'étude par le test de Box. Le tableau 4.5 présente la statistique de Box.

Tableau 4.5
Statistique de Box

M de Box		83,829
F	Approx.	1,840
	Df1	45
	Df2	600480,8
	Sig.	,001

D'après le tableau 4.5, cette statistique est significative (valeur - $p < 0,05$). Par conséquent, le modèle est valide.

La prochaine étape a consisté à juger de la qualité de la représentation du modèle. Celle-ci est mesurée par la matrice de confusion qui regroupe les individus mal classés et bien classés. Le tableau 4.6 présente ces données. Dans le cas qui nous occupe, le modèle prédictif construit à partir des cinq variables mentionnées ci-dessus classe 38 % des individus qui sont correctement classés dans les quatre groupes respectifs.

Tableau 4.6
 Résultats de la classification des individus par le modèle prédictif
 de la variable « besoin de participation en classe »

	Groupes prévus (ou théoriques)				Total
	Participation				
	Basse	Moy. élevée	Élevée	Très élevée	
Participation atteinte sur le continuum à quatre niveaux	Nombre				
Basse	302	60	159	169	688
Moy. Elevée	56	21	34	47	158
Élevée	27	10	37	36	110
Très élevée	62	15	66	106	299
Cas non reclassés	20	4	8	8	40
Participation atteinte sur le continuum à quatre niveaux	Pourcentage (%)				
Basse	43,9	8,7	22,8	24,6	100
Moy. élevée	35,4	13,3	21,5	29,7	100
Élevée	24,5	9,1	33,6	32,7	100
Très élevé	24,9	6,0	26,5	42,6	100
Cas non reclassés	50	10	20	20	100

Pour la validation du modèle, nous rejetons l'hypothèse nulle selon laquelle les paramètres estimés sont égaux à 0 sauf pour les trois variables, « NScol_6 », « Benpa13 » et « SEXE ». Autrement dit, nous confirmons les trois hypothèses suivantes :

1. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus celles-ci et ceux-ci seront, de façon statistiquement significative, scolarisés ;
2. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus la proportion des bénévoles, en comparaison à celle des non bénévoles, augmentera de façon statistiquement significative ;
3. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus la proportion des hommes, en comparaison à celle des femmes, augmentera de façon statistiquement significative.

Nous rejetons les deux autres hypothèses suivantes :

1. que plus les étudiantes et les étudiants seront de façon statistiquement significative jeunes, plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé ;
2. que plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus l'année du début des activités de l'antenne de rattachement sera ancienne.

4.3.5 Validation du modèle de prédiction du besoin de cours crédités

La troisième question était d'établir si le modèle composé des cinq variables indépendantes mentionnées ci-dessous et des deux variables construites, « InEnseig » pour « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « InEnviro » pour « insatisfaction par rapport à l'environnement », était en mesure de prédire la présence du besoin de cours crédités. Pour répondre à ces questions, une analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise ») a été effectuée. Ainsi, afin de déterminer le groupe d'étudiantes et d'étudiants le plus susceptible d'avoir besoin d'activités créditées, nous avons appliqué un

modèle de régression logistique sur les données. Dans le cas qui nous occupe, la régression logistique a modélisé la probabilité qu'une étudiante ou un étudiant ait besoin de cours crédités étant donné la valeur que prend l'ensemble des variables explicatives pour cette étudiante ou cet étudiant. Nous voulions donc expliquer la variable « Evalua2 », présence ou absence du besoin de cours crédités, par les sept variables suivantes : 1) « AGE », 2) « NScol_6 », 3) « SEXE », 4) « Benpa13 », 5) « AnteAns », 6) « InEnseig », insatisfaction par rapport à l'enseignement et 7) « InEnviro ». Le Tableau 4.7 montre les moyennes et les écarts-types obtenus.

Tableau 4.7
Moyennes et écarts types des sept variables incluses dans le modèle
en fonction de la présence ou non du besoin de cours crédités

Variables	Avec le besoin de cours crédités		Sans le besoin de cours crédités	
	M	ÉT	M	ÉT
Âge	4,04	1,397	4,3	1,39
Scolarité	15,48	3,346	15,06	3,198
Sexe	,74	,439	,79	,41
Participation bénévole à l'organisation de l'UTA	,17	,377	,18	,385
Année du début des activités de l'antenne de rattachement	1993,37	7,230	1994,67	7,206
Insatisfaction par rapport à l'enseignement	1,918	,832	1,700	,687
Insatisfaction par rapport à l'environnement	1,705	,781	1,655	,749

L'analyse de régression logistique a révélé que des sept variables indépendantes qui ont été sélectionnées, seulement deux expliquent la variable « besoin de cours crédités ». L'Appendice A.5 présente le détail de la sélection pas à pas (« Stepwise ») (voir Appendice A.5). Il est à noter également que les observations ayant au moins une valeur manquante pour l'ensemble des variables sont exclues de la sélection. Ainsi, la sélection pas à pas (« Stepwise ») s'est basée sur 1, 216 observations (étudiantes et étudiants). Le Tableau 4.8 montre les rapports de risque (« odds ratio ») obtenus pour chacune des sept variables ainsi que les rapports de risque se situant à l'intérieur de l'intervalle de confiance de Wald à 95 %.

Tableau 4.8
Rapports de risque (« odds ratio ») estimés dans le modèle prédictif
de la variable dépendante « besoin de cours crédités »

Variables indépendantes	Rapports de risque	Intervalles de confiance à 95 %		Significatif à ,05 %	B
Insatisfaction par rapport à l'enseignement	1,473	1,219	1,78	,000	,387
Âge	,88	,786	,985	,026	-,128
Scolarité	1,035	,985	1,087	,17	-,034
Sexe	,795	,558	1,134	,206	-,229
Année du début des activités de l'antenne de rattachement	,992	,972	1,013	,475	-,008
Insatisfaction par rapport à l'environnement	1,038	,855	1,26	,705	,037
Participation bénévole à l'organisation de l'UTA	,972	,652	1,449	,889	-,028

Seules la variable « InEnseig et la variable « âge » ont un rapport de risque (« odds ratio ») significatif à ,05 %. Le B correspondant à la variable « InEnseig » ayant une valeur positive (,387), le rapport de risque de cette variable s'interprète de la façon suivante : à mesure que l'insatisfaction augmente, plus la chance d'avoir le besoin de cours crédités augmente. Ainsi, chaque fois que l'étudiant est insatisfait, la chance pour cet étudiant d'avoir le besoin de cours crédités augmenterait de 1,47. Le B correspondant à la variable « AGE » ayant une valeur négative (-,128), le rapport de risque de cette variable s'interprète de la façon suivante : à mesure que l'âge diminue, plus la chance d'avoir besoin de cours crédités augmente.

Pour la variable indépendante ordinale « AGE », nombre d'années de vie, comportant huit niveaux ([<50 ans], [50 – 55], [56 – 60], [61 – 65], [66 – 70], [71 – 75], [76 – 80] et [81 et +]), il resterait à vérifier si le rapport de risque (« odds ratio ») obtenu est constant d'un groupe d'années de vie à un autre (de [<50 ans] à [50 – 55], de [50 – 55] à [56 – 60], ...etc.), en faisant un graphique de la variable dépendante « besoin de cours crédités » en fonction du nombre d'années de vie des étudiants. Dans la mesure où la relation s'apparenterait à une droite, le rapport de risque s'appliquerait à chaque passage entre les deux groupes d'entiers successifs. Ainsi, chaque fois que l'étudiant est âgé de cinq ans de plus, la chance pour cet étudiant d'avoir le besoin d'activités créditées augmenterait de 1,13 (1/,88). Sinon, il serait nécessaire de faire des catégories de références pour cette variable.

Pour la validation du modèle, nous rejetons l'hypothèse nulle selon laquelle les paramètres estimés sont égaux à 0 sauf pour les deux variables suivantes : « InEnseig » et « AGE ». En d'autres termes, nous confirmons les trois hypothèses suivantes : 1) que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux qui sont sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus nombreux à être insatisfaits par rapport à l'enseignement, 2) que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, seront, de façon statistiquement significative, plus jeunes, et 3) que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités, en comparaison avec celles et ceux sans ce besoin, ne se distinguent pas de façon statistiquement significative par rapport à leur insatisfaction par rapport à l'environnement.

Nous rejetons les trois hypothèses suivantes :

1. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités seront, de façon statistiquement significative, plus scolarisés ;
2. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités présenteront, de façon statistiquement significative, une plus grande proportion d'étudiants masculins ;
3. que les étudiantes et les étudiants avec le besoin de cours crédités présenteront, de façon statistiquement significative, une plus grande proportion de bénévoles.

Finalement, bien que le \underline{R}^2 en régression logistique ne soit pas vraiment une mesure de la variance expliquée mais plutôt une mesure d'association surtout utilisée quand on veut comparer des variantes d'un modèle sur un même ensemble de données (Tabachnick et Fidell, 1996), nous avons effectué un calcul du \underline{R}^2 . L'analyse de régression a révélé un \underline{R}^2 généralisé de 0,036. Bien qu'un \underline{R}^2 en régression logistique de 0,2 soit considéré comme grand (Tabachnik et Fidel, 1996), le \underline{R}^2 obtenu demeure très modeste et indique que le modèle explique très peu de variance.

Avant de présenter la discussion de nos résultats, nous pouvons résumer ceux-ci de la façon suivante :

1. Environ un tiers de la population à l'étude a besoin des stratégies pédagogiques qui favorisent la participation : présentation de documents préliminaires, utilisation plus variée des formules pédagogiques qui favorisent la participation, et arrimage de cours offerts à l'UTA avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci puisse les créditer.
2. La validation des trois modèles prédictifs des variables dépendantes « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités » a permis la confirmation d'environ la moitié de nos dix-sept hypothèses mettant en lien ces variables et les sept variables indépendantes suivantes : « insatisfaction par rapport avec l'enseignement », « insatisfaction par rapport à l'environnement », « âge », « scolarité », « sexe », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA », « année du début des activités de l'antenne de rattachement ».

3. La variable indépendante « âge » est la plus importante des sept variables incluses dans les trois modèles prédictifs car elle explique deux des trois variables dépendantes : « besoin de documents préliminaires » et « besoin de cours crédités ».
4. La variable dépendante « besoin de participation en classe » est la seule des trois variables dépendantes qui est expliquée par trois variables indépendantes au lieu de deux. Il s'agit des variables « scolarité », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et « sexe ».
5. La variable construite « insatisfaction par rapport à l'enseignement » explique la variable « besoin de cours crédités ».

4.4 Discussion

4.4.1 Explication des résultats obtenus

La présente section porte sur l'explication des résultats obtenus, les implications pour la recherche et pour la pratique et les limites de la présente recherche. Mais, avant de traiter de ces points, nous rappellerons brièvement que les deux principaux objectifs de cette recherche quantitative étaient les suivants : 1) décrire l'étendue du besoin des étudiantes et des étudiants de documents préliminaires, de participation en classe et de cours crédités et 2) identifier les facteurs qui distinguent le mieux les étudiantes et les étudiants avec les besoins mentionnés ci-dessus de celles et de ceux sans ces besoins.

4.4.1.1 Explication de l'étendue des besoins en formation centrée sur la participation

Les résultats de l'étendue du besoin de documents préliminaires, de formules pédagogiques qui favorisent la participation et de cours crédités ont mis en évidence que le tiers des étudiantes et étudiants éprouve le besoin de stratégies pédagogiques qui favorisent la participation par opposition à la passivité, des besoins auxquels l'intervention éducative faite en vertu de la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, qui est de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle utile et actif dans la société, doit répondre.

Les résultats nous ont permis de dire les étudiantes et les étudiants avec le besoin d'un d'intervention éducative faite en vertu de la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de

Sherbrooke, qui est de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle actif et utile dans la société, constitue une minorité. Bien que fortement soupçonnée, la présence minoritaire des étudiantes et des étudiants avec le besoin spécifique de ce type d'intervention était totalement inconnue jusqu'à maintenant. Nous pensons que les activités éducatives orientées pour répondre aux besoins de la majorité d'une intervention éducative qui favorise la passivité sont susceptibles d'être jugées problématiques par la minorité dont les besoins d'une participation plus active ne sont pas comblés et vice versa. Puisque notre objectif était d'identifier les activités susceptibles d'être jugées problématiques dans le but d'accroître l'importance que revêt aux yeux de l'UTA la nécessité de justifier ses activités éducatives et que cette justification soit fondée sur une réflexion philosophique, nous pouvons dire qu'avec la confirmation de l'hypothèse, notre objectif est atteint.

En puisant dans la richesse des données de notre première étude intitulée « Résultats du sondage complété entre le 18 mars et le 9 mai 2005. Distribution des fréquences pour l'ensemble de l'U.T.A. de l'Université de Sherbrooke », les deux présentes études, « Fondements et orientations de l'Université du Troisième Âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke et facteurs chez ses étudiantes et étudiants selon qu'elles ou ils présentent le besoin ou non de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation » et « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke », intégrée à la première, contribuent à une meilleure connaissance des facteurs associés aux besoins mentionnés ci-dessus.

4.4.1.2 Explication du modèle de prédiction du besoin de documents préliminaires

Les résultats de l'analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise ») ont mis en évidence des différences entre le groupe d'étudiantes et d'étudiants avec le besoin de documents préliminaires et celui sans ce besoin. Toutefois, ces différences statistiquement significatives n'ont été observées que sur deux des cinq variables indépendantes incluses dans le modèle prédictif : « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et « âge ». Mais encore, les rapports de risque pour ces deux variables sont de 1,02 et de 1,1 respectivement et le modèle n'explique que 0,01 de la variance, ce qui est très modeste. Par conséquent, il est important d'adopter de la prudence dans l'interprétation des résultats.

Les résultats nous ont permis de dire que les variables indépendantes « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et « âge » satisfont partiellement le critère pour juger de l'utilité des études de besoin (Murrell et Murrell, 1987), qui est de permettre la prise de décisions, la planification et la justification de l'investissement des ressources requises pour répondre au besoin spécifique de documents préliminaires. En effet, avec ce modèle, nous pouvons constater que ces deux variables augmentent le besoin de documents préliminaires. Ainsi, par rapport aux étudiantes et étudiants dont l'antenne de rattachement est plus récente et qui sont plus âgés, celles et ceux dont l'antenne de rattachement est plus ancienne et qui sont plus jeunes n'auront que 1,02 et 1,1 fois plus de chance d'avoir besoin de documents préliminaires, respectivement. Puisque notre objectif était d'identifier les facteurs distinguant le mieux les étudiantes et étudiants avec le besoin de documents préliminaires de celles et ceux sans ce besoin, nous pouvons dire qu'avec ce modèle et l'effet unique des deux variables « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et « âge », mesurées en terme de rapport de risque (« odd ratio »), celui-ci a été atteint en partie.

De plus, nos résultats permettent de confirmer l'hypothèse d'un lien entre l'âge et une amélioration de la qualité de la participation des retraités aux activités qu'offrent les UTA de la deuxième génération telle l'UTA de l'Université de Sherbrooke telle que posée par Mishara et Riesel (1984). Bien que fortement soupçonnée, cette hypothèse n'avait jamais été confirmée ou infirmée par ces chercheurs ou d'autres jusqu'à ce jour.

L'hypothèse d'un lien entre la variable « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et la variable dépendante « besoin de documents préliminaires », développée à la section 3.6.1, quant à elle, était inédite. La confirmation de cette hypothèse pointe une des faiblesses des UTA de la deuxième génération comme l'UTA de l'Université de Sherbrooke qui ont été démontrées par Lemieux (2001). Dans le cas qui nous occupe, cette faiblesse réside dans le fait qu'après presque trente ans d'existence, les intervenantes et les intervenants chargés de son développement accordent trop de place à la consolidation de l'institution et pas assez au soutien aux chercheurs préoccupés à « définir le milieu d'apprentissage et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux aux personnes âgées et qui constituent la meilleure façon d'obtenir une grande performance dans l'acquisition des connaissances (Lemieux, 2001, p. 98). » À partir du constat de Lemieux.

(2001), nous avons supposé puis confirmé que les étudiantes et les étudiants inscrits aux antennes plus anciennes, c'est-à-dire celles créées au moment de la fondation de l'institution et durant ses débuts, sont plus nombreux à avoir besoin de stratégies qui favorisent la participation et l'apprentissage telles la présentation de documents préliminaires.

4.4.1.3 Explication du modèle prédictif du besoin de participation en classe

Les résultats de l'analyse discriminante ont mis en évidence des différences entre les groupes d'étudiantes et d'étudiants classés selon que le niveau de participation en classe qu'elles ou ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation est bas, moyennement élevé, élevé ou très élevé. Toutefois, ces résultats ont mis en lumière que c'est seulement avec trois des cinq variables indépendantes incluses dans le modèle prédictif que ces quatre groupes ont pu être discriminés. Ces variables sont les suivantes : « scolarité », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et « sexe ». De plus, le modèle prédictif du besoin de participation en classe permet de classer correctement seulement 38 % des participantes et des participants. Encore une fois, la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats.

Les résultats nous ont permis de dire que ces trois variables répondent partiellement au critère pour juger de l'utilité des études de besoins, c'est-à-dire de permettre la prise de décisions, la planification et la justification de l'investissement des ressources requises pour répondre au besoin spécifique de participation en classe. En effet, pour une portion des étudiantes et des étudiants, les variables « scolarité », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et « sexe » permettent de distinguer les groupes d'étudiantes et d'étudiants selon le niveau de besoin de participation en classe qu'elles ou ils ont le besoin d'atteindre sur le continuum de participation.

De plus, nos résultats permettent de confirmer l'hypothèse d'un lien entre la scolarité et une amélioration de la qualité de la participation des retraités aux activités qu'offrent les UTA de la deuxième génération telle l'UTA de l'Université de Sherbrooke telle que posée par Mishara et Riesel (1984). Tel que mentionné antérieurement, bien que fortement soupçonnée, cette hypothèse n'avait jamais été confirmée ou infirmée jusqu'à ce jour. Dans

le cadre de la présente recherche, nous avons traduit l'amélioration de la qualité de la participation en termes de prise d'initiative de la part de l'étudiante ou de l'étudiant sur la « scène pédagogique ».

En ce qui concerne la confirmation de l'hypothèse d'un lien entre les variables « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et « besoin de participation en classe », nous pouvons également dire que ce résultat n'a pas été une surprise, étant donné sa conformité avec les quelques études s'étant penchées sur cette question. À cet égard, nous rappelons les résultats de l'étude de Brennam à savoir que les gens de 65 ans et plus qui font du bénévolat sont « plus actifs au sein de leur collectivité (Brennam, 1987, p. 1) » et ceux des travaux de Grand'Maison (1976) sur la pédagogie sociale à l'effet que la participation dans un secteur social se répercute dans les autres. Nous soulignons finalement la conformité du résultat avec le constat de nos groupes de discussion soulignant le défi magnifique mais combien exigeant que relèvent les 500 bénévoles impliqués dans l'organisation de l'UTA de l'Université de Sherbrooke. En effet, aux termes de notre recherche qualitative utilisée comme démarche préliminaire, il était facile de se représenter que les catégories d'activités auxquelles les bénévoles sont amenés à participer dans l'organisation de l'UTA (par exemples : activités de consultation et d'orientation) ne correspondent pas aux éléments à la base du niveau de participation en classe bas (utilisation pratiquement exclusive de l'exposé magistral) et moyennement élevé (utilisation de l'exposé magistral avec interactions) mais plutôt à ceux à la base du niveau de participation en classe élevé (séminaire) et très élevé (atelier ou travail d'équipe).

En ce qui concerne la confirmation de l'hypothèse d'un lien entre les variables « sexe » et « besoin de participation en classe », nous pouvons dire que ce résultat n'a pas été une surprise, étant donné sa conformité avec la littérature qui s'est penchée sur cette question. À cet égard, nous rappelons l'étude intitulée « Le Bénévolat au Québec », de Jacques Gagné (1987), lequel s'est inspiré des conclusions d'une enquête nationale sur le bénévolat que Statistiques Canada a réalisée en 1987 pour le compte du Secrétariat d'État. Les résultats de l'enquête concernant les différences entre les hommes et les femmes par rapport aux catégories d'activités auxquelles ils sont amenés à participer ont révélé que les hommes étaient considérablement plus nombreux que les femmes dans les activités d'orientation, de

consultation et de construction, alors que les femmes étaient plus nombreuses que les hommes à faire des visites amicales, servir des repas, fabriquer et vendre des articles et faire du travail de bureau. Tel qu'indiqué à la section 3.4.1 (voir section 3.4.1), selon Carette (1992), ces différences traditionnelles relèvent principalement du domaine de l'éducation, établissant ainsi un lien entre le sexe et la scolarité. À cet égard, nous disposons des résultats d'une série d'analyses corrélationnelles complétées dans le cadre de la présente étude. Ces résultats ont révélé une corrélation significative entre ces deux facteurs ($p < 0,01$). Le coefficient de corrélation est de $-0,182$ ce qui signifie que les étudiantes sont moins scolarisées, en comparaison aux étudiants. Ainsi, plus le niveau de participation en classe que les étudiantes et les étudiants auront besoin d'atteindre sur le continuum de participation sera élevé, plus la proportion des hommes, en comparaison à celle des femmes, augmentera de façon statistiquement significative, une situation que l'intervention éducative faite en vertu de la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke vise à prévenir.

4.4.1.4 Explication du modèle prédictif du besoin de cours crédités

Les résultats de l'analyse de régression logistique de type pas à pas (« Stepwise ») ont mis en évidence des différences entre le groupe d'étudiantes et d'étudiants avec le besoin de cours crédités et celui sans ce besoin. Toutefois, ces différences statistiquement significatives n'ont été observées que sur deux des sept variables indépendantes incluses dans le modèle prédictif : « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « âge ». Bien que le rapport de risque soit de 1,473 pour le facteur « insatisfaction par rapport à l'enseignement », il n'est que de ,88 pour le facteur « âge ». Finalement, le modèle n'explique que 0,036 de la variance, ce qui est très modeste. Rappelons d'adopter la prudence dans l'interprétation des résultats.

Les résultats nous ont permis également de dire les variables indépendantes « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « âge » satisfont partiellement au critère pour juger de l'utilité des études de besoin (Murrell et Murrell, 1987), c'est-à-dire de permettre la prise de décisions, la planification et la justification de l'investissement des ressources requises pour répondre au besoin spécifique de documents préliminaires. En effet, avec ce modèle, nous pouvons constater que ces deux variables augmentent le besoin de cours crédités. Ainsi, par rapport aux étudiantes et étudiants dont l'insatisfaction est moins

grande et qui sont plus âgés, celles et ceux dont l'insatisfaction est plus grande et qui sont plus jeunes auront 1,473 et ,88 fois plus de chance d'avoir besoin de cours crédités, respectivement. Puisque notre objectif était d'identifier les facteurs distinguant le mieux les étudiantes et étudiants avec le besoin de cours crédités de celles et ceux sans ce besoin, nous pouvons dire qu'avec ce modèle et l'effet unique des deux variables « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « âge », mesurées en terme de rapport de risque (« odds ratio »), celui-ci a été atteint en partie.

De plus, nos résultats permettent de confirmer l'hypothèse d'un lien entre l'âge et une amélioration de la qualité de la participation des retraités aux activités qu'offrent les UTA de la deuxième génération comme l'UTA de l'Université de Sherbrooke telle que posée par Mishara et Riesel (1984). Bien que fortement soupçonnée, l'hypothèse n'avait jamais confirmée ou infirmée jusqu'à ce jour. Dans le cadre de la présente recherche, l'amélioration de la qualité de la participation se traduit en terme d'une prise en charge de l'évaluation sous différentes formes (par exemples : auto-évaluation et évaluation par les paires et les paires) de cours crédités.

L'hypothèse d'un lien entre la variable « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et la variable dépendante « besoin de cours crédités », quant à elle, était inédite telle que démontrée à la section 3.6.1 (voir section 3.6.1). Nous rappelons que le modèle théorique de l'enseignement systématique a servi de cadre de référence pour l'établissement d'un lien entre le besoin de cours crédités et la composante du modèle, l'évaluation des résultats ainsi qu'à l'élaboration de l'hypothèse d'un lien entre la variable « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et la variable dépendante « besoin de cours crédités ». Dans ce dernier cas, la confirmation de l'hypothèse permet de dire que le groupe d'étudiantes et étudiants avec le besoin de cours crédités éprouve celui d'une systématisation de l'enseignement offert à l'UTA de l'Université de Sherbrooke. Le modèle de l'enseignement systématique représente en réalité un courant qui se rattache au processus général de rationalisation qui a caractérisé l'évolution des différents secteurs d'activité humaine dans les sociétés occidentales. Le principal élément à la base de la rationalisation de l'éducation est le curriculum dont les principales composantes correspondent à celles du modèle de l'enseignement systématique : détermination des objectifs, utilisation d'une stratégie appropriée et évaluation des résultats.

Nous rappelons également la confirmation des hypothèses suivantes : 1) l'UTA se rattache au modèle théorique de l'enseignement traditionnel ou encore à sa version « rénovée », 2) la faible place qu'occupe, dans la pratique historique de la pédagogie de son programme, une intervention éducative faite en vertu de sa finalité énoncée, qui est de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle actif et utile dans la société et 3) un curriculum fondé empiriquement. Ainsi, les étudiantes et les étudiants consultés dans le cadre de nos groupes de discussion au sujet des irritants observés à l'UTA de l'Université de Sherbrooke, n'ont jamais mentionné l'absence de curriculum proprement dit. D'ailleurs, ce constat confirme celui de Moody (1985). En effet, l'auteur indique qu'en ne posant pas la vraie question, à savoir ce qui permettrait de distinguer l'éducation des adultes âgés de l'éducation aux autres étapes de la vie, nous demandons aux étudiantes et étudiants du troisième âge actuels et futurs de nous dire ce qu'elles ou ils veulent étudier. Celles-ci et ceux-ci répondent, évidemment, en fonction de leurs expériences passées et de leurs attentes vis-à-vis de l'éducation. À titre d'exemple, elles ou ils répondent en terme de sujets (matières scolaires) plutôt que d'objectifs du processus éducatif. Par ailleurs, dans le cas qui nous occupe, les adultes âgés consultés ont parlé d'objectifs mais en termes généraux. À cet égard, nous vous référons à notre troisième étude intitulée « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke », présentée à la section 3.2.1 (voir section 3.2.1).

Nous poursuivons la discussion de nos résultats avec la présentation des implications pour la recherche et la pratique des deuxième et troisième présentes recherches : « Fondements et orientations de l'Université du Troisième Âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke et facteurs chez ses étudiantes et étudiants selon qu'elles ou ils présentent le besoin ou non de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation » et « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke »

4.4.2 Implications pour la recherche et la pratique

La recherche intitulée « Fondements et orientations de l'Université du Troisième Âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke et facteurs chez ses étudiantes et étudiants selon qu'elles ou ils présentent le besoin ou non de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation » a comporté un volet qualitatif et un quantitatif. La recherche qualitative a porté sur des questions philosophiques. Jamais la vision du sociologue Grand'Maison (1980)

sur la tendance à réduire de plus en plus la philosophie de l'éducation n'aura été aussi éclairante pour comprendre la façon d'établir les fondements et les orientations de cette institution éducative pour adultes âgés. Une des conséquences de ce rétrécissement de l'aire de la philosophie est qu'il contourne la nécessité de réfléchir au rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société et que le curriculum n'est pas fondé sur des valeurs mais empiriquement. En poussant un peu plus loin notre analyse, à la lumière des travaux de Moody (1976, 1985) dans le domaine de l'éducation des personnes âgées, notre recherche a permis de situer l'UTA, du fait notamment de son curriculum fondé empiriquement, dans le modèle d'éducation se présentant comme l'organisation des services sociaux (« Stade II – Services sociaux »). De plus, la quasi absence, dans la pratique historique de la pédagogie du programme, d'une intervention faite en vertu de la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, qui consiste à permettre aux personnes âgées de jouer un rôle utile et actif dans la société, et qui laisse entendre que l'UTA se rattache au modèle de Moody, centré sur la participation (« Stade III – Participation »), a constitué un appui majeur au rattachement de l'institution au modèle se présentant comme l'organisation de services sociaux. Finalement, notre recherche a fait connaître la justification philosophique de la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, c'est-à-dire le traitement par la théorie marxiste et la philosophie existentialiste de la responsabilité sociale promue par cette finalité. Ainsi, bien que le critère établi par Murrell Murrell (1987) pour juger de l'utilité des études de besoins soit de fournir des résultats qui permettent la prise de décisions, la planification ainsi que la justification empirique de l'investissement des ressources requises pour répondre aux besoins identifiés, notre recherche a fait connaître l'importance dans les études de besoins en formation de fournir en plus une justification philosophique.

La logique de Moody (1976, 1985) est que les activités jugées problématiques, telles l'éducation des adultes, demandent d'être justifiées et que cette justification doit être fondée sur une réflexion philosophique. C'est en tenant compte de la logique de l'auteur que nous avons complété notre recherche qualitative, plus spécifiquement, une étude de besoins de formation. En effet, dans la mesure où les activités éducatives répondent aux besoins de la majorité d'une intervention qui favorise la passivité, celles-ci sont susceptibles d'être jugées problématiques par la minorité dont les besoins de formation centrée sur la participation plus

active ne sont pas comblés et vice versa. Notre recherche a permis de confirmer la présence d'une part, d'une majorité d'étudiantes et d'étudiants (les deux tiers) qui n'expriment pas le besoin accru de participation et, d'autre part, d'une minorité exprimant ce besoin. Il est tout à fait pertinent de penser que les activités privilégiées par la majorité seront jugées problématiques par la minorité et vice versa. D'ailleurs, les constats des groupes de discussion et les questions élaborées à partir de ceux-ci en font foi. Nous estimons que la mise à jour de ce résultat devrait accroître l'importance que revêt aux yeux de l'UTA la nécessité de justifier ses activités éducatives et que cette justification soit fondée sur une réflexion philosophique.

La recherche qualitative a tenté de répondre à des questions pouvant être résolues de façon empirique. Sa principale contribution a été de faire connaître la nature des besoins en formation de la population à l'étude et l'étendue de ces besoins spécifiques : besoin de documents préliminaires, celui de participation en classe et celui de cours crédités. Dans ce dernier cas, bien que fortement soupçonnée, la faible proportion d'étudiantes et d'étudiants manifestant le besoin de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation (environ le tiers) étaient totalement inconnues jusqu'à aujourd'hui.

De plus, cette recherche a permis de trouver des rapports de risque (« odds ratio ») modestes et des modèles de prédiction expliquant une faible proportion de la variance de sorte que l'interprétation de ces résultats nécessite de la prudence. Ainsi, cette recherche a permis de trouver des rapports de risque (« odds ratio ») de 1,02 et de 1,1 pour les variables « année du début des activités de l'antenne de rattachement » et « âge », respectivement, et un modèle prédictif du besoin de documents préliminaires qui explique 0,01 de la variance, ce qui rend le modèle prédictif du besoin de documents préliminaires très partiellement valable à des fins de planification et de justification de l'investissement des ressources requises pour répondre à ce besoin. Elle a également permis de trouver des rapports de risque (« odds ratio ») de 1,473 et de ,88 pour les variables « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et « âge », respectivement, et un modèle prédictif du besoin de cours crédités qui explique 0,036 de la variance, ce qui rend le modèle prédictif du besoin de cours crédités très partiellement valable à des fins de planification et de justification des ressources. Finalement, la recherche a permis d'identifier les variables en mesure de

discriminer correctement seulement 38 % des étudiantes et les étudiants selon le niveau de participation en classe qu'elles ou ils ont besoin d'atteindre sur le continuum de participation, ce qui rend le modèle prédictif du besoin de participation en classe partiellement valable pour utilisation à des fins de gestion des ressources requises pour y répondre.

En ce qui concerne la variable « insatisfaction par rapport à l'enseignement », il est important de souligner que la construction de cette variable constitue la principale contribution de notre deuxième recherche : « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke ». En effet, en utilisant l'analyse factorielle exploratoire, elle a permis d'explorer nos données binaires, de trouver des relations entre les variables « irritants » et de réduire celles-ci en deux facteurs d'insatisfaction, « insatisfaction par rapport à l'enseignement », et « insatisfaction par rapport à l'environnement » qui résumaient la même information d'origine et dont le premier a permis d'expliquer la variable dépendante « besoin de cours crédités ». Nous situant dans une perspective écosystémique, la recherche a permis d'inclure un certain nombre de variables environnementales (« irritants »).

4.4.3 Limites de l'étude

Chacune des deux présentes études comporte des limites méthodologiques qu'il convient de souligner avant de conclure. La première concerne le questionnaire. En effet, nous avons élaboré une série de questions afin de mesurer nos trois variables dépendantes : une pour la variable « besoin de documents préliminaires », quatre pour « besoin de participation en classe » et une pour « besoin de cours crédités ». Nous avons envisagé la possibilité d'inclure dans chacune des questions une définition de chacun des éléments suivants : 1) « synopsis de cours », 2) « résumés », 3) « notes de cours », 4) « exposé magistral », 5) « exposé magistral avec interactions », 6) « séminaire », 7) « atelier ou travail d'équipe », 8) « activité créditée » et 9) « évaluation sous différentes formes ». Toutefois, dans le feu de l'action (élaborer 27 questions et 39 sous-questions en neuf jours), nous n'avons pas inclus les définitions des cinq points suivantes : 1) « synopsis de cours », 2) « résumés », 3) « notes de cours », 4) « exposé magistral » et 5) « évaluation sous différentes formes ». Nous pensons que cela enlève de la précision à la mesure de nos variables. Il y a également le fait que, dans notre questionnaire,

le préambule à la question portant sur les cours crédités n'aborde pas la question des subventions accordées aux cours crédités et de leur utilisation pour alléger la charge de travail des bénévoles, ce qui a pu influencer le jugement émis par les bénévoles quant à leur intérêt pour des cours crédités envisagés alors sous l'angle d'une charge additionnelle de travail.

Une autre limite touche l'opérationnalisation de la notion d'un des trois besoins, le besoin de documents préliminaires, dérivée de sa négative, c'est-à-dire que nous avons dérivé ce besoin à partir d'un irritant, source d'insatisfaction, et avons transformé cet aspect négatif sous leur forme positive afin de décrire un besoin. Ainsi, nous avons offert à l'étudiante et l'étudiant sondés le choix entre deux réponses : « oui » ou « non ». Dans le premier cas, nous avons considéré que l'étudiante ou l'étudiant était irrité par le manque de documentation relative au cours parmi laquelle on retrouve le synopsis de cours, les résumés et les notes de cours. Nous avons conclu, à tort, qu'en transformant cet aspect négatif sous sa forme positive, nous pouvions décrire un besoin, c'est-à-dire que l'étudiante ou l'étudiant irrité par le manque de documentation relative au cours en a besoin. Nous avons identifié ainsi la présence du besoin de documents préliminaires. Dans le cas contraire, c'est-à-dire quand l'étudiante ou l'étudiant n'est pas irrité par le manque de documentation relative au cours, nous avons identifié l'absence du besoin de documents préliminaires. Il est important de souligner ici que, contrairement à la stratégie pour estimer le besoin de documents préliminaires, celle utilisée pour estimer le besoin de participation en classe et celui de cours crédités ne repose pas sur la négative.

Tel que mentionné à la section 3.2.1.2 (voir section 3.2.1.2), le problème que pose notre analyse factorielle est que sa réalisation s'est effectuée sur des données binaires, ce qui est possible en utilisant des corrélations tétrachoriques (Muthén, 1989), mais pas très usuel. Ainsi, il aurait été préférable d'avoir des variables « irritants » à au moins quatre niveaux.

Nous tenons à revenir sur les très modestes coefficients de variance expliquée par les modèles de prédiction de chacune des trois besoins et mentionner la prudence à adopter dans l'interprétation des résultats.

Finalement, nous avons constaté que les bénévoles sont surreprésentés dans la population à l'étude. En effet, alors qu'il y a environ 6 500 étudiants inscrits aux activités éducatives de l'UTA en 2005 dont 500 sont des étudiants bénévoles (environ 8 %), il y a 1 036 étudiants

non bénévoles et 229 étudiants bénévoles qui ont répondu au sondage. Les étudiants bénévoles ont donc été beaucoup plus nombreux à exprimer leur opinion dans le cadre du sondage, en comparaison aux étudiants non bénévoles (46 % en opposition à 16 %). Ils ont fort probablement été encouragés à participer au sondage par les responsables d'administrer le sondage dans les 22 antennes de l'UTA, c'est-à-dire les présidents et présidentes des associations des étudiants et des étudiantes et les responsables des comités de programmation et de gestion. En effet, à titre de responsable de l'administration du sondage, nous avons fait appel à ces personnes pour administrer le sondage dans leur antenne de l'UTA respective.

CONCLUSION

Le but du présent travail était d'effectuer les deuxième et troisième recherches de notre étude de besoin en formation car seulement la première avait pu être complétée lors du stage « PSY 832C Stage d'évaluation ». La banque de données, créée dans le cadre de cette première étude, rendait possible des analyses complémentaires et factorielles que nous avons fait afin de rendre leurs résultats accessibles. La banque contient des données inédites d'une grande richesse puisqu'elle offre, pour la première fois au Québec, une description de 1 265 participantes et participants aux activités éducatives de UTA de l'Université de Sherbrooke et de leurs besoins en formation.

Nous avons traité des questions philosophiques qui se situent au niveau des objectifs souhaitables du programme de formation et de celles qui peuvent faire l'objet d'une approche scientifique qui concernent les stratégies pédagogiques et leurs effets. Le problème que nous avons eu à résoudre en ce qui concerne les premières est que, quand nous avons voulu cerner les présupposés philosophiques énoncés de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, nous nous sommes retrouvés devant des descriptions très générales, ou alors spécifiques, telle celle de Vellas, qui dit ceci : « Je n'ai pas voulu avoir a priori d'idée théorique sur ce que pourrait être une Université du Troisième Âge (Vellas, 1975, p. 14). » Le résultat de notre recherche à cet égard a mis en évidence un important clivage entre la finalité énoncée de l'UTA de l'Université de Sherbrooke, qui est de permettre aux personnes âgées de jouer un rôle actif et utile dans la société, et son curriculum, qui permet de contourner la nécessité de réfléchir au rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend de la société. Par conséquent, nous avons dû trouver un modèle théorique d'éducation dont le principal mérite était d'être « compatible avec les orientations philosophiques ou doctrinales les plus variées. (Allard et al, 1974, p. 67) » Ceci nous a amené au modèle de l'enseignement systématique. Cela dit, il n'était pas question de maintenir le statut quo, c'est-à-dire de favoriser un curriculum fondé empiriquement alors qu'il devrait être centré sur la participation.

À cet égard, nous avons eu à résoudre le problème d'identifier et de documenter les pratiques pédagogiques qui favorisent la participation et correspondent aux éléments à la

base du modèle systématique, plus précisément à ses trois composantes fondamentales : la détermination des objectifs, l'utilisation d'une stratégie appropriée et l'évaluation des résultats. Il ne fallait pas pour autant tomber dans le « magisme technologique », pour reprendre les termes de Grand'Maison, et croire que l'utilisation de documents préliminaires, l'utilisation plus variée de formules pédagogiques qui favorisent la participation et l'offre de cours crédités en tant que pratiques pédagogiques peuvent créer une pratique éducative.

Le problème que nous avons eu en suite à résoudre a été de déterminer, au moyen d'un sondage, si les 1 265 étudiantes et étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke sondés avaient besoin de documents préliminaires, de participation en classe et de cours crédités et, autant que possible, d'identifier les facteurs pouvant expliquer la présence ou l'absence de ces besoins spécifiques. Ce défi magnifique mais combien exigeant a posé beaucoup de problèmes d'ordre méthodologique, dont celui d'élaborer des questions qui permettent une mesure précise des variables dépendantes « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités ». Nous disposions de la typologie des formules pédagogiques de Tournier pour nous aider à structurer les questions portant sur le besoin de participation en classe mais d'aucun modèle théorique équivalent au sujet des documents préliminaires. Notre recherche présente davantage de lacunes en termes de précision dans la mesure de la variable « besoin de documents préliminaires » qui pourraient cependant être comblées par des recherches ultérieures. De plus, nous avons dû résoudre le problème de la rareté de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes âgés en complétant nous-mêmes une troisième recherche, « Facteurs d'insatisfaction chez les étudiantes et les étudiants à l'UTA de l'Université de Sherbrooke ». Les objectifs de la recherche mentionnée ci-dessus étaient les suivants : 1) explorer nos données, 2) trouver des relations entre les variables « irritants » et dans la mesure du possible, 3) réduire nos données en un petit nombre de facteurs d'insatisfaction qui résument la même information d'origine. Les quatre objectifs de la recherche intitulée « Fondements et orientations de l'Université du Troisième Âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke et facteurs chez ses étudiantes et étudiants selon qu'elles ou ils présentent le besoin ou non de pratiques pédagogiques qui favorisent la participation » étaient les suivants :

1. faire l'examen critique des présupposés philosophiques et des orientations énoncées et instituées par les promoteurs de l'UTA de l'Université de Sherbrooke ;
2. identifier les stratégies pédagogiques favorisant la participation dont les étudiantes et les étudiants de l'UTA de l'Université de Sherbrooke pourraient avoir besoin pour leur formation et en faire les variables dépendantes de notre modèle de prédiction ;
3. développer une série d'hypothèses sur les facteurs (variables indépendantes) qui pourraient expliquer les variables « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités » ;
4. déterminer l'étendue du besoin de documents préliminaires, celui de la participation en classe et celui de cours crédités, et valider le modèle de prédiction de chacun de ces besoins.

Pour réaliser le premier objectif, nous avons utilisé l'approche qualitative. Nous avons tenté de trouver dans l'étude exploratoire du sociologue Grand'Maison des pistes de compréhension de la façon d'établir les fondements d'une UTA énoncée par Pierre Vellas. Notre analyse du discours de Vellas a été également nourrie de la réflexion du Comité des ressources professorales intéressées aux études relatives à la population vieillissante (CPEPV) (1988) sur les supposés philosophiques des programmes des UTA. Nous rappelons que le rapport du comité reprend largement les conclusions des travaux de Moody (1985) présentés dans le livre édité par D. Barry Lumsden (1985) intitulé *The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology*. Nous avons également utilisé l'approche qualitative comme démarche préliminaire à notre recherche qualitative : les groupes de discussion.

Pour réaliser le deuxième objectif d'identifier des stratégies d'enseignement susceptibles d'accroître la participation, nous avons commencé par une approche qualitative. Nous avons tenté de savoir ce qu'implique le modèle d'enseignement systématique dans ses composantes essentielles afin de choisir une stratégie pédagogique qui corresponde à chacune de celles-ci. La stratégie pédagogique choisie en référence à la première composante du modèle, la détermination des objectifs, est la présentation de documents préliminaires parmi lesquels on retrouve le synopsis de cours, les résumés et les notes de cours. Cette stratégie d'enseignement a fait l'objet de recherches. Nous avons tenté d'en éclairer la pertinence à

partir des travaux du sociologue Grand'Maison dans le domaine de la pédagogie sociale. La stratégie d'enseignement choisie en référence à la deuxième composante du modèle de l'enseignement systématique, l'utilisation d'une stratégie appropriée, comprend les quatre formules pédagogiques utilisées dans le programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke que la typologie des formules pédagogiques de Tournier (1978) décrit avec précision au niveau de la participation de l'étudiante et de l'étudiant. La stratégie d'enseignement choisie en référence à la troisième composante du modèle de l'enseignement systématique, soit l'évaluation des résultats, est l'offre de cours crédités. Nous avons tenté de justifier ce choix à partir des travaux du sociologue Grand'Maison et de ceux du professeur-chercheur André Lemieux.

Pour réaliser les deuxième et troisième objectifs de notre recherche sur les facteurs explicatifs du besoin de documents préliminaires, de celui de formules pédagogiques qui favorisent la participation et celui de cours crédités, nous avons procédé par la méthode hypothético-déductive, c'est-à-dire que nous avons élaboré une série d'hypothèses que nous avons mises à l'épreuve au moyen d'analyses statistiques. Celles-ci ont été réalisées sur les données portant sur les 1 265 étudiants et étudiantes inscrits au programme de l'UTA de l'Université de Sherbrooke en janvier 2005, obtenues à partir de la méthode du sondage.

Nous reprenons ici le résumé de nos principaux résultats présentés à la section 4.3.5 (voir 4.3.5) :

1. Environ le tiers de la population à l'étude a besoin des stratégies pédagogiques qui favorisent la participation : présentation de documents préliminaires, utilisation plus variée des formules pédagogiques qui favorisent la participation et arrimage de cours offerts à l'UTA avec l'Université de Sherbrooke afin que celle-ci puisse les créditer.
2. La validation des trois modèles prédictifs des variables dépendantes « besoin de documents préliminaires », « besoin de participation en classe » et « besoin de cours crédités » a permis la confirmation d'environ la moitié de nos dix-sept hypothèses mettant en lien ces variables et les sept variables indépendantes suivantes : « insatisfaction par rapport avec l'enseignement », « insatisfaction par rapport à l'environnement », « âge », « scolarité », « sexe », « participation bénévole à l'organisation de l'UTA », « année du début des activités de l'antenne de

rattachement ».

3. La variable indépendante « âge » est la plus importante des sept variables incluses dans les trois modèles prédictifs car elle explique deux des trois variables dépendantes : « besoin de documents préliminaires » et « besoin de cours crédités ».
4. La variable dépendante « besoin de participation en classe » est la seule des trois variables dépendantes qui est expliquée par trois variables indépendantes au lieu de deux. Il s'agit des variables, « scolarité » « participation bénévole à l'organisation de l'UTA » et « sexe ».
5. La variable construite « insatisfaction par rapport à l'enseignement » explique la variable « besoin de cours crédités ».

Aux termes de nos deuxième et troisième présentes recherches, nous présentons les principales conclusions que nous en avons tirées. Nous commençons par une réflexion sur les travaux de Grand'Maison. Dans son ouvrage *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, Grand'Maison (1976) a commencé à présenter sa vision d'une tendance à réduire de plus en plus la philosophie de l'éducation au minimum. Dans la même année, Moody (1976) soulignait le même phénomène au niveau de l'éducation des adultes âgés. Les deux auteurs ont relié cette tendance du pluralisme. Celle-ci a même influencé l'établissement des critères d'excellence par Shaddish (1999) pour la recherche en psychologie communautaire au point où l'auteur privilégie la position descriptive car plus en accord avec le fonctionnement du pluralisme dans la société, en comparaison avec la position de préséance des valeurs. Jamais une vision comme celle du sociologue Grand'Maison n'aura été aussi éclairante pour nous aider à comprendre l'importance du pluralisme en éducation. Le pluralisme est présent aussi bien dans les idéologies mettant l'accent sur l'individualisme et l'hédonisme que celles fondées sur le collectivisme et la responsabilité sociale. Selon Moody (1985), dans nos sociétés individualistes, le pluralisme des valeurs favorise le développement de programmes d'éducation des adultes âgés centré sur la réalisation de soi. Cette valeur contraste avec la responsabilité sociale à la base du modèle centré sur la participation et dont traite la théorie marxiste et la philosophie existentialiste. Notre appui au modèle centré sur la participation tient principalement au fait qu'il rend incontournable la nécessité de réfléchir au rôle que les personnes âgées ont à jouer dans les orientations que prend la société. Voilà pourquoi, nous recommandons à l'UTA de

l'Université de Sherbrooke de se rattacher à ce modèle, ce qui nous conduit aux recommandations suivantes :

1. Favoriser la présentation de documents préliminaires dans les antennes les plus anciennes et dans celles où les étudiantes et les étudiants sont proportionnellement plus jeunes ;
2. Favoriser l'utilisation plus variée de formules pédagogiques qui favorisent la participation, en l'occurrence le séminaire et l'atelier ou groupe de travail, dans les antennes où les bénévoles ainsi que les hommes sont proportionnellement plus nombreux et les étudiantes et étudiants plus scolarisés ;
3. Offrir des cours crédités dans les antennes où les étudiantes et les étudiants sont proportionnellement plus nombreux à être insatisfaits par rapport à l'enseignement et plus jeunes ;
4. Informer les bénévoles au sujet des subventions de cours crédités et de leur utilisation à des fins de rémunération du travail généré par l'arrimage des cours offerts à l'UTA avec l'Université de Sherbrooke afin de les créditer.

APPENDICE A
QUESTIONNAIRE ET ANALYSES STATISTIQUES

A.1	Questionnaire	154
A.2	Matrice de corrélations tétrachoriques sur les valeurs binaires des variables « irritants » de l'analyse factorielle exploratoire	160
A.3	Alpha de Cronbach	162
A.4	Détail de la sélection pas à pas (« stepwise ») de l'analyse de régression logistique du modèle de la variable « besoin de documents préliminaires»	163
A.5	Détail de la sélection pas à pas (« stepwise ») de l'analyse de régression logistique du modèle de la variable « besoin de cours crédités»	164

8. Nommez les trois sujets par ordre d'importance qui vous intéressent le plus en général.

1^{er} : _____

2^{ème} : _____

3^{ème} : _____

9. Quel(s) sujet(s) n'a pas été traité(s) à votre antenne UTA et qui serai(en)t susceptible(s) de vous intéresser?

10. Parmi les qualités suivantes, indiquer par oui ou non si cette qualité vous captive à l'UTA en cochant la case appropriée.

1-L'accessibilité des activités éducatives..... Oui Non

2-La qualité des professeurs et des conférenciers..... Oui Non

3-L'acquisition et l'approfondissement de connaissances Oui Non

4-La convivialité des bénévoles..... Oui Non

5-L'aspect social..... Oui Non

6-Le coût abordable..... Oui Non

7- L'absence d'évaluation et d'examen..... Oui Non

8-Autre qualité qui me captive : _____

11. Parmi les irritants suivants, indiquer par oui ou non si cet irritant vous dérange à l'UTA en cochant la case appropriée

1-Le manque de diversité des sujets..... Oui Non

2-Le manque d'équipement audio-visuel..... Oui Non

3-La durée de l'activité ne permet pas d'approfondir Oui Non

mes connaissances.....

4-La faible proportion des étudiants masculins..... Oui Non

5-Le manque de promotion et de publicité de l'UTA..... Oui Non

6-Les approches pédagogiques qui limitent Oui Non

la participation.....

8-Le manque de diversité des types d'activités (cours, Oui Non

causeries, ateliers, etc.).....

- 9-L'annulation d'une activité..... Oui Non
- 10-Le nombre trop élevé d'étudiants dans les classes..... Oui Non
- 11-Le local inadéquat..... Oui Non
- 12-Le manque de documentation relative aux cours
(ex. : synopsis, résumés, notes de cours, etc.)..... Oui Non
- 13-Le stationnement..... Oui Non
- 14-Autre irritant qui me dérange : _____

12. Saviez-vous qu'une bonne partie de l'organisation est assumée par des personnes bénévoles? Répondez en cochant la case appropriée.

- Oui Non

13. Participez-vous comme bénévole à l'organisation des activités de l'UTA dans votre milieu ? Répondez en cochant la case appropriée.

- Oui Non

14. Si vous avez répondu oui, indiquer les raisons qui expliquent votre implication comme bénévole à l'UTA en cochant la case appropriée puis, passer à la question 16.

- 1-C'est important pour moi d'aider les personnes à la
retraite qui étudient..... Oui Non
- 2-Le bénévolat me permet d'apprendre de façon concrète
l'organisation d'une antenne UTA et de me servir de
mes habiletés et de mes compétences..... Oui Non
- 3-Le bénévolat me permet d'avoir confiance en moi et
dans les autres..... Oui Non
- 4-Le bénévolat me permet d'exercer un certain pouvoir
dans ma communauté..... Oui Non
- 5-Le bénévolat me permet de réduire des émotions
négatives (ex. culpabilité)..... Oui Non

15. Si vous avez répondu non, indiquer les raisons qui expliquent votre non participation comme bénévole à l'UTA en cochant la case appropriée.

- 1-Le bénévolat prendrait trop de mon temps..... Oui Non
 2-Je me sentirais embarrassé(e), mal à l'aise Oui Non
 3-Personne ne me l'a pas proposé(e)..... Oui Non
 4-Je n'étais pas informé(e)..... Oui Non
 5-Par manque d'intérêt..... Oui Non

16. Dans le cadre du Forum 2004, la question du changement du nom « Université du Troisième Âge » a été soulevée. Indiquer votre préférence en cochant la case appropriée.

- Conserver le nom Changer le nom Pas de préférence

17. Si vous avez répondu conserver le nom, expliquer brièvement pourquoi.

18. Si vous avez répondu changer le nom, expliquer brièvement pourquoi.

19. Auriez-vous des suggestions de noms pour remplacer le nom de « Université du Troisième Âge »? Si oui, veuillez nous les faire connaître.

1- _____ 2- _____

20. En complémentarité avec les activités déjà offertes à l'UTA, il pourrait y avoir des activités créditées. Une activité créditée comporte une évaluation sous différentes formes et une reconnaissance de niveau universitaire qui mène à l'obtention de crédits dont l'accumulation peut conduire à une certification. Indiquer votre degré d'intérêt pour des activités créditées à l'UTA en cochant la case appropriée.

- 1- Pas du tout intéressé 2- Peu intéressé 3- Intéressé 4- Très intéressé

21. Actuellement, la formule pédagogique la plus utilisée est l'exposé magistral. À l'avenir, est-ce que l'UTA devrait, selon vous, favoriser l'utilisation d'une plus grande variété de formules pédagogiques ?

Oui Non

22. Si vous avez répondu oui, indiquer lesquelles en cochant la case appropriée.

1-Exposé magistral avec interactions :

L'exposé comporte un partage de l'initiative de la communication entre le professeur et les étudiants.... Oui Non

2-Séminaire :

Cette formule s'adresse à un groupe restreint d'étudiants dont le but est l'exploration collective d'un sujet donné. Elle commence par une présentation du point de vue de l'expert (professeur, conférencier, étudiant). C'est de cet apport initial que naît la discussion entre les participants. Une préparation préalable des participants est souhaitable..... Oui Non

3-Atelier ou travail en équipe :

Un regroupement d'étudiants centrés sur la réalisation d'une tâche précise. Chaque membre est censé y apporter une contribution personnelle..... Oui Non

4-Enseignement programmé :

Est le résultat de la fragmentation de l'apprentissage en petites étapes dans le but de favoriser une progression graduelle de l'étudiant..... Oui Non

23. Indiquer votre degré d'accord avec l'énoncé suivant en cochant la case appropriée.

À l'avenir, l'UTA devrait offrir davantage d'activités éducatives à distance (par ex. : vidéo cassette, Cédérom, vidéo conférence, Internet, etc.).

1- Très en désaccord 2- En désaccord 3- En accord 4- Très en accord

24. À l'avenir, est-ce que l'UTA devrait, selon vous, développer d'autres types de projets ?

- Oui Non

25. Si vous avez répondu oui, veuillez nous faire connaître les projets que vous suggérez à l'UTA de développer dans l'avenir.

26. À l'avenir, est-ce que l'UTA devrait, selon vous, desservir d'autres clientèles ?

- Oui Non

27. Si vous avez répondu oui, veuillez nous faire connaître les autres clientèles que vous suggérez à l'UTA de desservir dans l'avenir.

Commentaires :

Merci de votre collaboration.

Appendice A.2

Matrice de corrélations tétrachoriques sur les valeurs binaires des variables « irritants » de l'analyse factorielle exploratoire et communalités des huit variables « irritants » par rapport aux deux facteurs d'insatisfaction

Matrice de corrélations tétrachoriques

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1.IRR11_A	1.000							
2.IRR11_B	0.258	1.000						
3.IRR11_C	0.210	0.166	1.000					
4.IRR11_D	0.238	0.134	0.216	1.000				
5.IRR11_E	0.548	0.289	0.339	0.288	1.000			
6.IRR11_F	0.271	0.185	0.153	0.175	0.208	1.000		
7.IRR11_G	0.184	0.200	0.160	0.048	0.161	0.332	1.000	
8.IRR11_H	0.223	0.417	0.152	0.142	0.263	0.347	0.509	1.000

Appendice A.2 (suite)
 Communalités des huit variables « irritants » par rapport aux deux facteurs d'insatisfaction
 (« Varimax-Rotated Factor Loadings »)

Variables « irritants »	Communalités		
	Facteur 1	Facteur 2	« Unique Var »
1.IRR11_A	0.643	0.172	0.557
2.IRR11_B	0.275	0.417	0.751
3.IRR11_C	0.380	0.133	0.838
4.IRR11_D	0.355	0.103	0.863
5.IRR11_E	0.797	0.168	0.336
6.IRR11_F	0.224	0.391	0.797
7.IRR11_G	0.094	0.583	0.651
8.IRR11_H	0.140	0.854	0.252

Appendice A.3

Alpha de Cronbach : Détail du calcul de l'Alpha de Cronbach pour les variables «irritants» du facteur « insatisfaction par rapport à l'enseignement » et de celui des variables «irritants» du facteur « insatisfaction par rapport à l'environnement »

Alpha de Cronbach pour les variables «irritants» du facteur
« insatisfaction par rapport à l'enseignement »

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1186	93,8
	Excluded ^a	79	6,2
	Total	1265	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,435	4

Alpha de Cronbach pour les variables «irritants» du facteur
« insatisfaction par rapport à l'environnement »

Reliability**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	1183	93,5
	Excluded ^a	82	6,5
	Total	1265	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,455	4

Appendice A.4

Détail de la sélection pas à pas (« stepwise ») de l'analyse de régression logistique du modèle de la variable « besoin de documents préliminaires»

Logistic Regression**Case Processing Summary**

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	1227	97,0
	Missing Cases	38	3,0
	Total	1265	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		1265	100,0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
non	0
oui	1

Block 0: Beginning Block**Classification Table^{a,b}**

Observed			Predicted		
			Curricul		Percentage Correct
			non	oui	
Step 0	Curricul	non	843	0	100,0
		oui	384	0	,0
	Overall Percentage				68,7

a. Constant is included in the model.

b. The cut value is ,500

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0 Constant	-,786	,062	163,124	1	,000	,456

Variables not in the Equation

			Score	df	Sig.
Step 0	Variables	AnteAns	4,663	1	,031
		AGE	3,606	1	,058
		SEXE	,864	1	,353
		NScol_6	,039	1	,843
		Benpa13	,001	1	,979
Overall Statistics			9,534	5	,090

Block 1: Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	9,521	5	,090
	Block	9,521	5	,090
	Model	9,521	5	,090

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	1515,511 ^a	,008	,011

a. Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than ,001.

Classification Table^a

Observed			Predicted		
			Curricul		Percentage Correct
			non	oui	
Step 1	Curricul	non	843	0	100,0
		oui	384	0	,0
Overall Percentage					68,7

a. The cut value is ,500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a	AnteAns	-,018	,008	4,781	1	,029	,982
	AGE	-,094	,045	4,259	1	,039	,911
	SEXE	-,143	,149	,917	1	,338	,867
	NScol_6	-,008	,020	,144	1	,704	,993
	Benpa13	,001	,162	,000	1	,997	1,001
	Constant	36,648	16,863	4,723	1	,030	8E+015

a. Variable(s) entered on step 1: AnteAns, AGE, SEXE, NScol_6, Benpa13.

Appendice A.5

Détail de la sélection pas à pas (« stepwise ») de l'analyse de régression logistique
du modèle de la variable « besoin de cours crédités»

Logistic Regression**Case Processing Summary**

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	1216	96,1
	Missing Cases	49	3,9
	Total	1265	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		1265	100,0

a. If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
Pas besoin d'activités créditées	0
Besoin d'activités créditées	1

Block 0: Beginning Block**Classification Table^{a,b}**

Observed			Predicted		
			Besoin d'activités créditées		Percentage Correct
			Pas besoin d'activités créditées	Besoin d'activités créditées	
Step 0	Besoin d'activités créditées	Pas besoin d'activités créditées	1003	0	100,0
		Besoin d'activités créditées	213	0	,0
Overall Percentage					82,5

a. Constant is included in the model.

b. The cut value is ,500

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0 Constant	-1,549	,075	421,800	1	,000	,212

Variables not in the Equation

			Score	df	Sig.
Step 0	Variables	AnteAns	,357	1	,550
		AGE	6,531	1	,011
		SEXE	1,956	1	,162
		NScol_6	3,185	1	,074
		Benpa13	,157	1	,692
		V1	17,446	1	,000
		V2	,997	1	,318
	Overall Statistics		27,717	7	,000

Block 1: Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	26,902	7	,000
	Block	26,902	7	,000
	Model	26,902	7	,000

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	1101,501 ^a	,022	,036

a. Estimation terminated at iteration number 5 because parameter estimates changed by less than ,001.

Classification Table^a

Observed			Predicted		
			Besoin d'activités créditées		Pourcentage Correct
			Pas besoin d'activités créditées	Besoin d'activités créditées	
Step 1	Besoin d'activités créditées	Pas besoin d'activités créditées	1003	0	100,0
		Besoin d'activités créditées	213	0	,0
Overall Percentage					82,5

a. The cut value is ,500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1	AnteAns	-,008	,011	,511	1	,475	,992
	AGE	-,128	,057	4,957	1	,026	,880
	SEXE	-,229	,181	1,600	1	,206	,795
	NScol_6	,034	,025	1,881	1	,170	1,035
	Benpa13	-,028	,204	,019	1	,889	,972
	V1	,387	,096	16,120	1	,000	1,473
	V2	,037	,099	,143	1	,705	1,038
	Constant	13,006	21,192	,377	1	,539	445292,9

a. Variable(s) entered on step 1: AnteAns, AGE, SEXE, NScol_6, Benpa13, V1, V2.

RÉFÉRENCES

- Allard, Gaétan Y., René Hivon, Gilbert Leclerc, Hélène Méhu, Gérard Poulin et Marcel Riendeau. 1974. *Connaissance des modèles théoriques d'éducation*. Québec : Conseil supérieur d'éducation. 159 p.
- Beauchamp, George. 1975. *Curriculum Theory*. Wilmette (Illinois) : The Kaggs Press. 143 p.
- Bernier, Roger. 1984. «Éducation permanente et université du 3^e âge». *Sociologie et sociétés*. vol. 16, no 2 (octobre), p. 79-87.
- Bloom, B. S., M. D Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill et D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1. domaine cognitif*. Traduit de l'américain par Marcel Lavallée. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec. 232 pages.
- Brennam, Bonnie. 1987. *Les Aînés et le bénévolat*. Ottawa : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. 21 p.
- Carette, Jean. 1992. *Manuel de gérontologie sociale 2*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 187 p.
- Comité des ressources professorales intéressées aux études relatives à la population vieillissante (CPEPV). 1988. «Rapport finale du Comité des ressources professorales intéressées aux études relatives à la population vieillissante (CPEPV)». Montréal : UQAM. 83 p.
- Freire, Paolo. *Pédagogie des opprimés*, Paris, Le Cerf, 1974, ; cité dans Jean Carette, *Manuel de gérontologie sociale 2*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1992, p.181.
- De Landsheere, Viviane., et De Landsheere, Gilbert. 1976. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France. 293 pages.
- Gagné, Jacques. 1987. *Le Bénévolat au Québec*. Ottawa : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. 21 p.
- Grand'Maison, Jacques. 1976. *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Montréal : Stanké. 191 p.
- Grand'Maison, Jacques. 1975. *Des milieux de travail à réinventer*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 254 p.
- Gordon, C., C.M. Gaith et J. Scott, «Self-evaluation of competence and worth in adulthood», In, *American Handbook of Psychiatry* sous la direction de S. Arietti, 1975, p. 212-229 ; cité dans Brian L. Mishara, et Robert G. Riesel, *Le vieillissement*. 3^e éd. rév., Paris, Presses Universitaires de France, 1984, p. 108-110.

- Korim, A. *Older Americans and community colleges: An neglected species*. Washington: American of Community and Junior Colleges, 1974; cité dans Harry R. Moody, «Philosophical Presuppositions of Education». *Educational Gerontology: An International Quaterly*, 1976, vol.1, p. 13..
- Lemieux, André. 2001. *La gérontologie : une nouvelle réalité*. Montréal : Éditions Nouvelles. 157 p.
- Le Bossé, Yann, et Francine Dufort. 2001^a. «Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire : vers une épistémologie du changement social». In *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social*, sous la dir. de Francine Dufort et la codirection de Jérôme Guay, p. 33-74. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Le Bossé, Yann, et Francine Dufort. 2001^b. «Le pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir». In *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social*, sous la dir. de Francine Dufort et la codirection de Jérôme Guay, p. 74-115. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Legendre, Rénaud. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e éd. Montréal : Guérin. 1 205 p.
- MacKenzie, Norman, Michael Eraut et Hywel Jones. 1970. *Art d'enseigner et art d'apprendre : Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur*. Paris : UNESCO et Association internationale des universités.
- Mager, R. F. 1972. *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* Traduit de l'anglais par G. Décote. Paris : Gauthier-Villars, 203 p.
- Mishara, Brian L., et Robert G. Riesel. 1994. *Le vieillissement*. 3^e éd. rév. Paris : Presses Universitaires de France, 352 p.
- Moody, Harry R. 1985. «Philosophy of Education for Older Adults». In *The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology*, sous la dir. de D. Barry Lumsden. p. 25-49. Washington, New York et London: Hemisphere Publishing Corporation.
- Moody, Harry R. 1976. «Philosophical Presuppositions of Education». *Educational Gerontology: An International Quaterly*, vol.1, p. 1-16.
- Morfaux, Louis-Marie 1980. *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Librairie Armand Colin, 400 p.
- Mucchielli, Roger. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, Entreprise moderne d'édition. Librairies techniques et Éditions ESF, 1972, p. 27 ; cité dans Michèle Tournier, *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 1978, p. 46.

- Muhén, Bengt O. 1989. «Dichotomous Factor Analysis of Symptoms Data». *Sociological Methods & Research*, vol. 18 no 1 (août) p. 19-65.
- Murrell, Stanley A. 1987 «Procedures for maximizing usage of need assessment data». In *Assessing Health and Human Service Needs*, sous la dir. de J. McKellip. p. 250-264. Newbury Park (CA) : Sage.
- Oxley, Diana. 2000. «The School Reform : Opportunities for Community Psychology». In *Handbook of Community Psychology*, sous la direction de Julian Rappaport et Edward Seidman, p. 565-590. New York, Boston, Dordrecht, London et Moscow : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Phenix, Philip H. «Curriculum». In *Contemporary thought on Public School Curriculum*, sous la direction de E. C. Short et G. D. Marconnit, p. 9-31. Dubuque (Iowa) : WM.C. Brown Company Publishers.
- Service de la documentation ANEP-INRS, «Les Universités du 3^e âge», Document non publié, Paris, Service de documentation ANEP-INRS 1980 ; cité dans Brian L. Mishara, et Robert G. Riesel, *Le vieillissement*, 3^e éd. rév., Paris, Presses Universitaires de France, 1984. p. 111.
- Shaddish, William R. 1990. «Defining Excellence Criteria in Community Research». In *Researching Community Psychology : issues of Theory and Methods*, sous la direction de Patrick H. Tolan, C. Keys, F. Shertok, et L. Jason, p. 9-20. Washington, DC : American Psychological Association.
- Stringer, Guy. 2001. *Les vingt-cinq années de l'Université du Troisième Âge (UTA) de l'Université de Sherbrooke : 1975-2000*. Sherbrooke (Qué.) : Éditions de l'UTA.
- Stewart, Eric. 2000. «Thinking through Others : Qualitative Research and Community Psychology». In *Handbook of Community Psychology*, sous la direction de Julian Rappaport et Edward Seidman, p. 725-736. New York, Boston, Dordrecht, London et Moscow : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tournier, Michèle. 1978. *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Tarrab, Gilbert. 1980. *Jacques Grand'Maison : Le roc et la source, entretiens avec Gilbert Tarrab*. Montréal : Éditions Nouvelle Optique.
- Taba, Hilda. 1962. *Curriculum Development : Theory and Practice*. New York : Harcourt, Brace & World. 131 p.
- Tabachnick, B. G., et Fidell, L. S. 1996. *Using Multivariate Statistics*. 3^e éd. New York : Harper Collins College Publishers, 880 p. + disquette.
- Tanner, D., et L. Tanner. 1975. *Curriculum Development : Theory and Practice*. New York : Macmillan. 145 p.

Taylor, R. W. 1975. *Basic Principles of curriculum and Instruction*. Chicago et London : The University of Chicago Press. 128 p.

Vellas. Pierre. 1975. «Les fonctions d'une université du troisième âge». Sherbrooke (Qué.) : Édité par Jean-Guy Latulippe. 29 p.

Vallerand, Robert J. 2005. «Le plaisir dans tous ses états». *Revue Notre-Dame*, vol. 103, no 18-26.

Université de Sherbrooke. (2005). UTA Université du Troisième Âge [on-line]. Disponible : <http://www.usherbrooke.ca/uta/>