

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.ès Arts)

PAR
LINDA TREMBLAY
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)

**Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser
une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle**

JUIN 2010

RÉSUMÉ

Les instances gouvernementales du domaine de l'éducation se préoccupent de l'estime de soi de l'élève. L'estime de soi représente la valeur qu'un individu s'accorde globalement, valeur qui fait appel à la confiance fondamentale en son efficacité et en son mérite. La présente recherche porte précisément sur le thème de l'estime de soi. Elle s'attarde plus particulièrement à l'élève adulte en formation professionnelle. Cette voie de scolarisation est peu valorisée et peu valorisante aux yeux de plusieurs élèves. Par surcroît, bon nombre d'entre eux optent pour ce cheminement parce qu'ils ont connu durant leur parcours antérieur des difficultés face à leur rendement scolaire. Or, certaines recherches démontrent que le faible rendement scolaire peut avoir un impact négatif sur l'estime de soi. La majorité des élèves en formation professionnelle sont d'âge adulte et les écrits scientifiques présentent peu de recherches sur le développement de l'estime de soi d'un adulte qu'il soit élève ou non. Selon plusieurs écrits, il s'avère que l'enseignant figure parmi les personnes significatives de l'élève et que ces personnes jouent un rôle important dans le développement de l'estime de soi. Il existe des programmes destinés au développement de l'estime de soi de l'élève. Cependant, ces derniers s'adressent à une clientèle étudiante plus jeune, et il est difficile de les appliquer au niveau de la formation professionnelle. Ainsi, pour répondre à cette problématique, il est préférable de développer un modèle qui peut guider l'enseignant à travers l'enseignement d'un module¹ et qui s'inspire d'un programme existant. C'est dans ce contexte que cette recherche présente un *Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser le développement d'une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle*. Certaines approches théoriques et pratiques guident l'élaboration du modèle. À cet effet, le programme de Reasoner (1995), la théorie du développement humain d'Erikson (1968/1972), la Théorie du choix de Glasser (1997c) et la Programmation neurolinguistique de Bandler et Grinder (1982) sont expliqués lors de la présentation du contexte théorique de la présente étude. La démarche de recherche est de type développement et elle se divise en trois étapes. La phase de conception constitue la première étape suivie des phases d'expérimentation et d'évaluation. Souvent, la recherche développement est réalisée en interaction avec d'autres personnes engagées dans la conception, mais dans le cas présent, les trois étapes sont effectuées par la même

¹Le terme *module* désigne les cours constituant les programmes d'études au niveau de la formation professionnelle au Québec.

personne. La phase de conception établit la structure du modèle. Les principes directeurs constituent la base de cette structure. Puis, trois zones d'intervention en lien avec l'élève sont définies. Celles-ci concernent les besoins à satisfaire, les stades liés au concept de soi et les dimensions spécifiques du soi. Finalement, trois zones d'intervention en lien avec le contexte d'application complètent la structure du modèle. Il s'agit de l'enseignant, du savoir et du climat de la classe. Les diverses composantes intégrées au modèle sont détaillées lors de la phase de conception. La phase d'expérimentation, quant à elle, est effectuée dans le but de s'assurer que le modèle d'intervention pédagogique est applicable dans le cadre de l'enseignement d'un module. Cette expérimentation est effectuée auprès de deux groupes d'élèves inscrits au Centre de formation professionnelle l'Oasis de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay au cours de l'année scolaire 2003-2004. Puisque l'idée de départ est de conseiller une utilisation partielle et graduelle du modèle selon le contexte d'enseignement de l'utilisateur et l'aisance développée d'une utilisation à l'autre, cinq composantes du modèle d'intervention pédagogique sont visées par l'expérimentation. Il s'agit de l'autonomie, la compétence, l'identité, le climat de la classe et le plaisir. L'expérimentation, quoique partielle, a permis de constater que le modèle était effectivement applicable dans le cadre de l'enseignement professionnel. La phase d'évaluation termine la présente démarche de recherche. Les commentaires des participants recueillis dans le cadre de cette phase par l'entremise d'entrevues semi-dirigées font état d'un sentiment de valorisation, de satisfaction personnelle, de fierté et de confiance en soi indiquant qu'une intervention au niveau des composantes visées lors de l'expérimentation est susceptible de développer une bonne estime de soi chez l'élève adulte. À titre d'exemple, certains participants mentionnent que leur estime de soi s'est améliorée parce qu'ils ont développé leur autonomie. Le modèle d'intervention pédagogique élaboré dans cette recherche, en plus de s'appuyer sur les écrits scientifiques, est concis et structuré. De plus, il peut être appliqué partiellement et progressivement. Il constitue un outil de référence pour l'enseignant qui souhaite favoriser le développement de l'estime de soi de l'élève, mais peut également guider d'autres intervenants du monde de l'éducation. À titre d'exemple, les responsables d'un établissement scolaire pourraient s'en inspirer lors de l'élaboration d'un projet éducatif ou d'un plan de réussite. Bien entendu, des perspectives de recherches sont à envisager. Par exemple, une expérimentation réalisée par plus d'un enseignant et avec l'aide d'un interviewer externe pourrait amener un éclairage nouveau à cette recherche. Il serait également intéressant d'effectuer une expérimentation portant un plus grand nombre de composantes ou impliquant un plus grand nombre de participants.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire résulte d'un objectif personnel mené à terme grâce à la collaboration de plusieurs personnes. Je tiens tout d'abord à remercier mes directrices de recherche, Réjeanne Côté et Claudie Émond, toutes deux professeures au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi. Rédiger mon mémoire fut un processus long et difficile à réaliser à travers ma situation d'enseignante à temps plein qui intervient dans des secteurs ou niveaux d'enseignement différents et dans des cours diversifiés régulièrement nouveaux pour moi. À chaque moment où je pouvais reprendre ma démarche de recherche là où elle était rendue, j'ai pu compter sur leur soutien indéfectible et leur patience exemplaire. J'ai réussi à persévérer en grande partie grâce à leurs commentaires positifs, leurs encouragements constants et leurs conseils judicieux. Claudie est demeurée disponible même pendant une année sabbatique et Réjeanne a accepté de continuer à m'accompagner malgré son entrée officielle à la retraite. Je me considère privilégiée d'avoir eu des directrices de recherche de leur trempe et je me rappellerai longtemps de nos séances de travail où la productivité, la rigueur, la franchise et surtout la bonne humeur étaient au rendez-vous. En fait, je vais même m'ennuyer de ces moments

d'échanges fructueux empreints de professionnalisme et de respect. J'ai beaucoup appris en leur présence et je leur en suis profondément reconnaissante.

Je veux également remercier Lisette Gagnon, collègue de travail et surtout amie précieuse que j'ai négligée d'ailleurs pendant la rédaction de mon mémoire. Que ce soit au niveau professionnel ou personnel, elle est une source d'inspiration pour moi. Lisette fait partie de ces gens qui font de vous une meilleure personne juste à les côtoyer. Je suis choyée d'avoir une amie aussi exceptionnelle. Son appui, son expertise, son implication et son écoute m'ont apporté une aide appréciable. Elle non plus n'est pas étrangère à ma persévérance. Elle était prête à m'épauler jusqu'au bout et j'apprécie grandement son intérêt soutenu et chaleureux.

Je m'en voudrais de ne pas souligner l'importance du soutien familial face à ma démarche et à tout ce que j'entreprends d'ailleurs. Merci à mes parents, à mes frères, à mes belles-sœurs, à mes garçons et surtout à mon conjoint. Sans trop insister pour ne pas mettre de pression inutile, ils ont su, chacun à leur façon, m'inciter continuellement à poursuivre et à aller jusqu'au bout de mon objectif. Ma mère, entre autres, s'informait continuellement de l'avancement de mes travaux. Elle semblait toujours confiante et m'encourageait, comme seule une mère peut le faire, à chaque étape complétée. Mon conjoint compte également pour beaucoup dans ma détermination. Il m'a écouté attentivement à de nombreuses occasions alors que je lui partageais mon enthousiasme pour mon projet de recherche. Il m'a conseillé par moments sur des questions de fond et

il m'a aidé parfois à prendre le recul nécessaire lorsque je semblais être dans une impasse.

Je ne peux passer sous silence, l'appui de mon amie Johanne et la fierté qu'elle m'a exprimée à maintes occasions par rapport à la réalisation de ma recherche. Malheureusement, elle n'est plus là pour que je puisse la remercier et fêter avec elle la fin de cette démarche comme elle me l'avait fait promettre. Bien entendu, j'ai une pensée toute particulière pour elle. Son garçon Pascal, mon cher filleul que j'adore, s'intéressait lui aussi à l'avancement de mon mémoire et à mon sujet de recherche. Depuis un certain temps, je prévoyais souligner d'une façon spéciale la fin de ce processus avec lui, et dernièrement, alors que je lui annonçais que j'avais presque terminé, il m'a exprimé le même désir. Merci Pascal d'être dans ma vie et de faire preuve d'une telle maturité malgré tes 19 ans. Par affection pour toi et en mémoire de ta mère, il me fera plaisir de partager cette réussite avec toi.

Finalement, je remercie mes élèves passés, présents et futurs. À chaque année, ils m'apprennent énormément et ils m'aident à cheminer vers un accomplissement professionnel stimulant et gratifiant. C'est pour, par et avec eux que la concrétisation de cette recherche a été rendue possible. Merci également à tous ceux qui de près ou de loin ont eu à un moment quelconque un rôle à jouer dans l'achèvement de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : Problématique.....	4
Domaine de l'éducation et estime de soi.....	5
Élève en formation professionnelle et estime de soi.....	8
Élève adulte et estime de soi.....	11
Rôle de l'enseignant et estime de soi.....	14
Programmes sur le développement de l'estime de soi.....	16
CHAPITRE 2 : Méthodologie.....	20
Démarche de recherche.....	20
Phases et objectifs de la recherche.....	22
Participants de la recherche.....	25
Analyse des données.....	27
CHAPITRE 3 : Contexte théorique.....	29
Estime de soi.....	29
Définition générale de l'estime de soi.....	30
Définition détaillée de la bonne estime de soi.....	35
Programme de Reasoner.....	37
Théorie du développement humain d'Erikson.....	40
Théorie du choix de Glasser.....	45
Programmation neurolinguistique.....	49

CHAPITRE 4 : Phase de conception.....	53
Principes directeurs	54
Créer un lien chaleureux et authentique avec l'élève.....	55
Se préoccuper du monde de qualité de l'élève	56
Amener l'élève à s'autoévaluer	58
Zones d'intervention en lien avec l'élève.....	61
Besoins à satisfaire	61
Besoin d'appartenance.....	62
Besoin de survie	62
Besoin de pouvoir.....	62
Besoin de liberté	63
Besoin de plaisir	64
Stades liés au concept de soi	64
Confiance.....	65
Autonomie	66
Initiative.....	68
Compétence	71
Identité.....	75
Dimensions spécifiques du soi	77
Zones d'intervention en lien avec le contexte d'application.....	81
Identification des zones	82
Climat de la classe	84
CHAPITRE 5 : Phase d'expérimentation.....	90
Métier et formation – Vente-conseil.....	95
Informatique liée à la vente – Vente-conseil.....	98
Calculs commerciaux – Représentation	101
Bureautique et logiciels d'application – Représentation	105
CHAPITRE 6 : Phase d'évaluation	107
Collecte des données	108
Évaluation de l'expérimentation.....	111
Autonomie	113
Groupe en vente-conseil	114
Groupe en représentation.....	117
Synthèse sur l'autonomie pour les deux groupes de participants.....	120
Compétence	122
Groupe en vente-conseil	123
Groupe en représentation.....	126
Synthèse sur la compétence pour les deux groupes de participants	130
Identité.....	132
Groupe en vente-conseil	133
Groupe en représentation.....	135
Synthèse sur l'identité pour les deux groupes de participants.....	137

Climat de la classe	139
Groupe en vente-conseil	139
Groupe en représentation.....	144
Synthèse sur le climat de la classe pour les deux groupes de participants	147
Plaisir	149
Groupe en vente-conseil	149
Groupe en représentation.....	151
Synthèse sur le plaisir pour les deux groupes de participants	153
Synthèse générale	155
Groupe en vente-conseil	156
Groupe en représentation.....	160
Recommandations par rapport au modèle	165
Forces, limites et perspectives de cette recherche.....	168
Forces de cette recherche.....	168
Limites et perspectives de cette recherche	169
CONCLUSION	171
RÉFÉRENCES	176
APPENDICE 1 : Exemplaire en blanc du formulaire de consentement	187
APPENDICE 2 : L'élève motivé par des buts d'apprentissage selon Tardif.....	189
APPENDICE 3 : L'élève motivé par des buts d'évaluation selon Tardif	191
APPENDICE 4 : Questionnaire d'autoévaluation – Début du module.....	193
APPENDICE 5 : Questionnaire d'autoévaluation – Suivi au cours du module.....	195
APPENDICE 6 : Canevas de l'entrevue semi-dirigée – Participant en vente-conseil..	197
APPENDICE 7 : Liste des dossiers et sous-dossiers utilisés pour l'analyse thématique	199

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Phases de cette recherche inspirées des phases communes de Loisel	23
Tableau 2 Phases et objectifs de cette recherche	25
Tableau 3 Informations générales sur les participants	26
Tableau 4 Évolution de l'estime de soi selon Fafard	32
Tableau 5 Types d'estime de soi et leurs caractéristiques selon André et LeLord	35
Tableau 6 Sentiments du programme de Reasoner	39
Tableau 7 Stades de développement selon Erikson	43
Tableau 8 Théorie d'Erikson comparée au programme de Reasoner	44
Tableau 9 Interventions suggérées pour développer la confiance de l'élève	66
Tableau 10 Interventions suggérées pour développer l'autonomie de l'élève	68
Tableau 11 Interventions suggérées pour développer l'initiative de l'élève	70
Tableau 12 Interventions suggérées pour développer la compétence de l'élève	75
Tableau 13 Interventions suggérées pour développer l'identité de l'élève	77
Tableau 14 Dimensions de l'E.T.E.S. et domaines du SDQ II	79
Tableau 15 Étapes suggérées par Glasser pour l'établissement du climat de la classe	87
Tableau 16 Composantes visées par l'expérimentation dans chacun des modules	95
Tableau 17 Activités ou moyens pédagogiques utilisés – Métier et formation	96
Tableau 18 Activités ou moyens pédagogiques utilisés – Informatique liée à la vente	99
Tableau 19 Activités ou moyens pédagogiques utilisés – Calculs commerciaux	103
Tableau 20 Éléments définissant la bonne estime de soi selon Laporte et Sévigny	112
Tableau 21 Indicateurs du développement de l'autonomie de l'élève	114
Tableau 22 Participants en vente-conseil s'exprimant sur l'autonomie	115
Tableau 23 Participants en représentation s'exprimant sur l'autonomie	118
Tableau 24 Indicateurs du développement de la compétence de l'élève	123
Tableau 25 Participants en vente-conseil s'exprimant sur la compétence	124
Tableau 26 Participants en représentation s'exprimant sur la compétence	127
Tableau 27 Indicateurs du développement de l'identité de l'élève	132
Tableau 28 Participants en vente-conseil s'exprimant sur l'identité	133
Tableau 29 Participants en représentation s'exprimant sur l'identité	136
Tableau 30 Participants en vente-conseil s'exprimant sur le climat de la classe	140
Tableau 31 Activités ou moyens contribuant au bon climat de la classe selon les participants en vente-conseil	141

Tableau 32 Participants en représentation s’exprimant sur le climat de la classe.....	144
Tableau 33 Activités ou moyens contribuant au bon climat de la classe selon les participants en représentation	145
Tableau 34 Participants en vente-conseil s’exprimant sur le plaisir	150
Tableau 35 Participants en représentation s’exprimant sur le plaisir	152
Tableau 36 Compilation globale des résultats pour les participants des deux groupes.	156
Tableau 37 Synthèse des résultats pour les participants en vente-conseil.....	157
Tableau 38 Synthèse des résultats pour les participants en représentation	161

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Buts poursuivis par les activités scientifiques selon Thom (1982).....	21
<i>Figure 2.</i> Structure du modèle d'intervention pédagogique.....	54
<i>Figure 3.</i> Principes directeurs du modèle d'intervention pédagogique.....	60
<i>Figure 4.</i> Zones d'intervention en lien avec l'élève.....	81
<i>Figure 5.</i> Triangle pédagogique de Meirieu (1985).	82
<i>Figure 6.</i> Adaptation du triangle pédagogique de Meirieu (1985).....	83
<i>Figure 7.</i> Version complète du modèle d'intervention pédagogique.....	89
<i>Figure 8.</i> Indication en caractères gras des composantes visées par l'expérimentation.	92
<i>Figure 9.</i> Nombre de participants s'exprimant positivement pour chaque indicateur. .	159
<i>Figure 10.</i> Nombre d'indicateurs abordés positivement pour chaque participant.	160
<i>Figure 11.</i> Nombre de participants s'exprimant positivement pour chaque indicateur.	163
<i>Figure 12.</i> Nombre d'indicateurs abordés positivement pour chaque participant.	164
<i>Figure 13.</i> Version modifiée du modèle d'intervention pédagogique.....	167

INTRODUCTION

L'auteure du présent mémoire est enseignante en formation professionnelle et technique. L'expérience sur le terrain lui a permis de réaliser que l'estime de soi est un thème qui l'intéresse. Dans le cadre de sa pratique, elle constate à quel point l'estime de soi semble souvent problématique chez les élèves de la formation professionnelle. Ces élèves sont majoritairement d'âge adulte. Il n'est pas rare, notamment, de les entendre dire qu'ils n'ont pas confiance en eux, qu'ils n'osent pas prendre leur place, prendre la parole ou prendre des risques, qu'ils ne croient pas en leur chance de réussite, qu'ils ont peur de manquer leur coup ou qu'ils ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes. Par conséquent, elle a jugé important de se questionner par rapport à son rôle d'enseignante et, surtout, de se demander comment l'estime de soi de l'élève pourrait être prise en compte dans le cadre de son enseignement.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une logique interventionniste puisqu'elle propose d'agir pour améliorer une situation. La démarche de recherche utilisée est de type développement. Elle suggère un *Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle*. Un enseignant de ce niveau scolaire préoccupé par l'estime de soi de

l'élève pourra s'inspirer du modèle élaboré dans cette recherche lors de la planification et la réalisation de certaines activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Le Chapitre 1 expose la problématique de la présente recherche et le Chapitre 2 en décrit la méthodologie.

Le Chapitre 3 précise le contexte théorique. Ce chapitre a pour objectif de définir l'estime de soi et de dégager ainsi que d'expliquer les éléments théoriques considérés dans la présente démarche de recherche pour élaborer le modèle d'intervention pédagogique. Les éléments théoriques retenus sont le programme de Reasoner (1995), la théorie du développement humain d'Erikson (1968/1972), la Théorie du choix de Glasser (1997c) et la Programmation neurolinguistique de Bandler et Grinder (1982).

Les chapitres suivants détaillent les trois étapes effectuées dans la présente démarche de recherche développement. Il s'agit de la phase de conception suivie des phases d'expérimentation et d'évaluation. Ainsi, le Chapitre 4 porte sur la phase de conception du modèle d'intervention pédagogique. À cette étape, trois principes directeurs et six zones d'intervention viennent définir le modèle. Le tout est déterminé à partir des éléments dégagés lors de la présentation du contexte théorique et est organisé dans une structure claire pour en faciliter l'utilisation. Les explications et les justifications nécessaires à la compréhension du modèle sont apportées dans ce chapitre. Ensuite, une phase d'expérimentation est entreprise. Le Chapitre 5 en énonce les détails. L'expérimentation est réalisée dans le but de s'assurer que le modèle élaboré puisse être utilisé dans le contexte de l'enseignement en formation professionnelle. Finalement, la

phase d'évaluation présentée au Chapitre 6 constitue la dernière phase de la présente démarche. Cette phase consiste à vérifier l'effet probable de l'application du modèle sur le développement d'une bonne estime de soi chez l'élève. Cette vérification s'effectue à l'aide de données recueillies auprès des participants impliqués dans la phase d'expérimentation.

CHAPITRE 1

Problématique

La présente recherche porte sur l'élaboration d'un modèle d'intervention pédagogique afin de guider l'enseignant soucieux de favoriser le développement d'une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle. L'estime de soi représente la valeur qu'un individu s'accorde globalement, valeur qui fait appel à la confiance fondamentale en son efficacité et en son mérite. La bonne estime de soi est définie plus en détail dans le chapitre suivant. Le présent chapitre précise la problématique de cette recherche et fait ressortir la pertinence de la démarche entreprise. Il se divise en cinq parties. La première partie présente la concordance entre les objectifs des autorités gouvernementales du domaine de l'éducation et la thématique de cette recherche soit l'estime de soi de l'élève. La deuxième partie apporte des précisions motivant le choix de se préoccuper plus particulièrement de l'estime de soi de l'élève en formation professionnelle. Ensuite, puisque l'élève en formation professionnelle est majoritairement d'âge adulte, la troisième partie de ce chapitre souligne en quoi il est approprié d'intervenir sur l'estime de soi d'un élève adulte. La quatrième partie expose

l'incidence du rôle de l'enseignant et de son enseignement sur le développement de l'estime de soi de l'élève. Enfin, la cinquième et dernière partie explique pourquoi les programmes existants prévus dans l'optique du développement de l'estime de soi de l'élève ne peuvent être utilisés dans le contexte scolaire de la formation professionnelle.

Domaine de l'éducation et estime de soi

Plusieurs documents ministériels du domaine de l'éducation dénotent que l'estime de soi de l'élève est au cœur des préoccupations des différentes instances gouvernementales. Le document intitulé « L'école québécoise » précise que la mission de l'école, encore actuelle, consiste à contribuer au développement global de la personne dans toutes ses dimensions (Ministère de l'Environnement, 1979). La visée générale pour tous les ordres d'enseignement est de permettre aux enfants et adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices, et de se préparer à leur rôle de citoyen. À cet effet, l'objectif général du second cycle du secondaire est justement orienté vers le développement progressif de l'identité personnelle de l'adolescent. La Loi sur l'instruction publique, révisée en 2008, fait mention du devoir de l'enseignant, non seulement envers la formation intellectuelle, mais également envers le développement intégral de la personnalité de chaque élève (Québec, 1988). Le conseil supérieur de l'éducation ajoute dans le document « L'intégration des savoirs au secondaire » de 1991, destiné plus spécifiquement à la formation professionnelle, que l'école ne transmet pas seulement des savoirs mais également des savoir-faire et des savoir-être. Le Conseil souligne qu'il est essentiel de ne pas évaluer seulement la mémorisation d'informations

auprès des élèves. Pourtant, le « Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, le défi d'une réussite de qualité » signale un haut taux de décrochage au Québec. Il y est mentionné que l'école demeure, malgré tout, centrée sur la transmission du savoir et des connaissances (Conseil supérieur de l'éducation, 1993).

Le programme de formation de l'école québécoise instauré dans la lignée de la réforme du curriculum s'inscrit dans une continuité (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). C'est-à-dire que les grands objectifs poursuivis jusqu'ici par l'école sont maintenus. Ses axes de développement à propos de l'élève visent, entre autres, la conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation. Affirmer sa personnalité constitue l'une des compétences énoncées dans ce programme et, à cet effet, il est spécifié de contribuer au développement affectif de l'élève par la construction de l'estime de soi. Ce programme est structuré selon certains domaines et l'un de ces domaines est celui du développement personnel. Il est suggéré, à l'intérieur de ce domaine, d'accroître l'estime de soi de l'élève. Par ailleurs, dans la foulée de la réforme, les autorités gouvernementales mettent l'accent sur la réussite et incitent les établissements d'enseignement à élaborer des plans de réussite. Il arrive régulièrement que la préoccupation du développement de l'estime de soi se retrouve à l'intérieur des plans proposés. Dans un document ministériel élaboré à titre de guide et intitulé « Un exemple fictif de projet éducatif et de plan de réussite d'une école en santé », trois orientations sont désignées (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). La troisième orientation consiste à développer l'estime de soi de l'élève. Ce document

stipule que l'estime de soi et la compétence sociale se situent en toile de fond de toutes les actions de promotion et de prévention en regard de la réussite.

En ce qui concerne plus particulièrement la formation professionnelle, le plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Ministère de l'Éducation, 2002) vise à favoriser chez les personnes l'acquisition de connaissances et de compétences considérées essentielles à leur épanouissement. Ce plan a pour objectif de rehausser le niveau de formation de base et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'appuie sur l'idée que le savoir est un puissant facteur d'épanouissement. Dans cette lignée, certains chercheurs se sont intéressés à la réussite scolaire et à l'obtention d'un diplôme d'études. C'est le cas, notamment de Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004). Ils ont élaboré un guide de prévention du décrochage scolaire basé sur les publications et les communications produites entre 1996 et 2003 de l'étude longitudinale intitulée « Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque » (Fortin, Potvin, Royer et Marcotte, 1996-2003). Le guide de prévention identifie des pistes concrètes d'intervention et l'estime de soi constitue l'un des thèmes ciblés.

Finalement, le niveau collégial, qui compte une clientèle majoritairement adulte tout comme le niveau de la formation professionnelle, est également soucieux du développement de la personnalité de l'élève. Caouette (1998), par exemple, mentionne qu'au-delà de la préparation immédiate pour l'université ou le marché du travail, la formation collégiale privilégie des objectifs de développement de la personne. Il affirme

qu'il faut amener les étudiants à être conscients de ce qu'ils sont et que l'actualisation des personnes constitue l'essentiel de la mission éducative. Il ajoute que se réaliser au cégep n'est pas un luxe, mais bien une condition essentielle d'une mission éducative réussie. Il précise que la mise en place d'une qualité de vie au cégep est une condition incontournable à la réalisation de soi. Il spécifie que la qualité de vie est présente lorsque l'étudiant se sent valorisé et lorsqu'il ressent le sentiment de pouvoir s'actualiser selon sa propre identité.

Les différents points de vue exposés dans cette partie font ressortir l'adéquation entre les préoccupations des divers intervenants et instances gouvernementales du milieu de l'éducation et le thème principal de cette recherche, soit le développement de l'estime de soi de l'élève. Il s'avère toutefois nécessaire d'apporter des précisions pour appuyer la pertinence de s'intéresser plus spécifiquement à l'élève en formation professionnelle.

Élève en formation professionnelle et estime de soi

La formation professionnelle relève de l'ordre de l'enseignement secondaire et fait suite à la formation générale. Elle est dispensée, en majorité, dans les centres de formation professionnelle sous la responsabilité des commissions scolaires du Québec et relève du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Les programmes offerts sont regroupés dans 21 secteurs de formation. Ils ont pour objet de former des personnes qualifiées dans des métiers spécialisés ou semi-spécialisés. La formation professionnelle est structurée selon les voies suivantes : la formation conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP), la formation conduisant à une attestation de

spécialisation professionnelle (ASP) et la filière conduisant à une attestation de formation professionnelle (AFP). Comme son nom l'indique, les programmes conduisant à l'ASP sont des programmes de spécialisation, et il est donc nécessaire d'être titulaire du DEP pour y être admissible, à moins de posséder les apprentissages équivalents acquis par une expérience de travail pertinente. La filière AFP sanctionne une formation permettant d'exercer un métier semi-spécialisé. Cette dernière filière a été instaurée en 1996 pour lutter contre l'abandon scolaire précoce sans qualification.

Selon une enquête menée par le ministère de l'Éducation du Québec en 1995 auprès de 5 410 jeunes de troisième, quatrième et cinquième secondaire, il s'avère que ce sont en majorité les jeunes qui accusent du retard scolaire ou des échecs qui envisagent de s'inscrire en formation professionnelle. Une nouvelle recherche effectuée par le MELS en 2005 relève une lente évolution depuis l'étude de 1995, mais constate que la majorité des élèves de la formation professionnelle ont encore des notes inférieures à la moyenne et cumulent souvent un retard scolaire. Simon et Simon (1975), Rubin, Dorle et Sandidge (1977), ainsi que Bridgeman et Chipman (1978) ont fait ressortir la relation entre l'estime de soi et le rendement scolaire. Ils mentionnent que ce n'est pas le fait d'avoir une bonne estime de soi qui cause un bon rendement scolaire ou que ce n'est pas une mauvaise estime de soi qui entraîne une baisse des résultats scolaires, mais bien le fait d'avoir un bon ou un mauvais rendement scolaire qui a un effet sur l'estime de soi, positif dans un cas et négatif dans l'autre. Selon Rousseau (2003), les difficultés scolaires associées aux troubles d'apprentissage rendent souvent l'expérience scolaire négative sur le plan académique, mais également sur le

plan social et particulièrement par rapport au concept de soi et à l'estime de soi. Bandura (2002) stipule que la confiance en ses capacités d'apprentissage provient entre autres de la perception des performances passées. Cette confiance est en lien avec l'estime de soi. Par conséquent, en considérant qu'une partie de la clientèle en formation professionnelle provient d'élèves ayant eu des difficultés ou des échecs scolaires, il est possible qu'un bon nombre d'entre eux soient sujets à avoir une faible estime de soi.

Par ailleurs, certains résultats de l'enquête du ministère de l'Éducation de 1995 soulignent que les préjugés entourant le secteur professionnel persistent. L'enquête dénote le peu de valorisation attribuée aux études professionnelles par rapport à la formation collégiale ou universitaire. Elle précise également que certaines personnes croient encore que seules les études supérieures sont valables. En 1997, suite au rapport sur la réforme du curriculum intitulé « Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès » élaboré par un groupe de travail rattaché au ministère de l'Éducation, au Conseil supérieur de l'éducation et à d'autres ministères ou organismes connexes, l'énoncé de politique éducative « L'École tout un programme » est présenté aux partenaires du monde de l'éducation et à l'ensemble de la population. Cet énoncé stipule qu'il est temps d'accorder une attention plus soutenue à l'orientation des élèves et de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation (Ministère de l'Éducation, 1997b). Selon une étude réalisée en 2004 pour le compte du Forum canadien sur l'apprentissage et de Compétences Canada, l'intérêt pour les carrières dans les métiers spécialisés arrive toujours au second plan derrière les carrières exigeant des études universitaires. L'étude spécifie également que les parents, malgré leurs dires,

n'encouragent pas leurs enfants à faire carrière dans les métiers spécialisés. D'après Deschenaux (2007), historiquement la formation professionnelle est considérée comme une voie de relégation destinée aux élèves considérés moins bons ou moins intellectuels. De ce fait, ce type de formation est dévalorisé. Il soutient que l'image de la formation professionnelle n'est pas encore à son meilleure.

En résumé, une partie des élèves de la formation professionnelle est constituée d'une clientèle étudiante ayant connu auparavant des difficultés scolaires. Sur la base des travaux de recherche de certains auteurs (Simon & Simon, 1975 ; Rubin, Dorle & Sandidge, 1977 ; Bridgeman & Chipman, 1978), il est possible de supposer que les difficultés scolaires rencontrées par cette clientèle peuvent éventuellement occasionner des effets négatifs sur l'estime de soi de certains d'entre eux. De plus, il ressort que la formation professionnelle n'est pas valorisée et reconnue par une partie de la population. Ainsi, l'élève qui opte pour cette voie de formation peut se sentir dévalorisé. Ces informations soutiennent la pertinence de s'intéresser plus particulièrement au développement de l'estime de soi chez l'élève de ce niveau scolaire.

Élève adulte et estime de soi

D'après le document « La formation professionnelle et technique au Québec, un aperçu », les élèves en formation professionnelle sont majoritairement des élèves d'âge adulte et 55 % d'entre eux ont moins de 25 ans (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Certaines recherches du domaine de l'éducation au Québec portent sur l'élève adulte et abordent le thème de l'estime de soi (Rousseau, 2003, 2009; Rousseau,

Baby, Deslandes, Dumont, & Rhéaume, 2007; Savoie-Zajc, & Dolbec, 2007). Toutefois, les écrits scientifiques traitant spécifiquement du développement de l'estime de soi des élèves adultes demeurent peu nombreux. Il est plus souvent question du développement de l'estime de soi de l'élève d'âge mineur (Ayotte, Djandji, & Asselin, 2000 ; Beauregard, Bouffard, & Duclos, 2000 ; Duclos, Laporte, & Ross, 1995a, 1995b ; Laporte, & Sévigny, 1994 ; Reasoner, 1995). Afin de vérifier s'il convient d'intervenir sur le développement de l'estime de soi de l'élève adulte, il s'avère utile de vérifier l'incidence de l'âge sur le développement de l'estime de soi.

Les recherches de Rosenberg (1979) et de Harter (1986, 1990, 1993) confirment un courant de pensée qui s'inscrit dans celui de la psychologie cognitive et qui met de l'avant que c'est à partir de l'âge de huit ans que les enfants peuvent conceptualiser une représentation de soi au plan cognitif. Selon eux, c'est vers cet âge qu'a lieu l'apparition de la pensée logique et la capacité de poser des jugements rationnels, stratégies nécessaires à la formation d'une perception de soi globale et, par le fait même, d'une évaluation globale de soi. Ils soutiennent que c'est à partir de cette évaluation que l'estime de soi commence à se construire. Cependant, même s'il est admis que l'estime de soi se manifeste dans un premier temps entre 8 et 12 ans, Harter (1990) affirme, tout comme L'Écuyer (1978), que c'est à l'adolescence qu'elle prend réellement forme avec tous les changements qu'entraîne le passage à la vie adulte. À ce propos, Fafard (1998) a identifié des stades de l'évolution de l'estime de soi selon les cycles de vie. Il parle de la *pré-estime* de la naissance à 8 ans, de l'*apparition de l'estime de soi* qui se situe de 8 à 12 ans, de la *consolidation de l'estime de soi* qui elle se passe de 12 à 20 ans et de la

gestion de l'estime de soi pour l'âge adulte. Par ailleurs, Bee et Boyd (1997/2007) mentionnent que la poursuite des études inhérente au contexte social actuel retarde l'accès au statut d'adulte. Jacquard (2001) abonde dans le même sens et affirme que l'adolescence se prolonge puisque, de nos jours, les jeunes étudient plus longtemps et quittent le nid familial plus tard. Ainsi, puisqu'une bonne partie de la clientèle en formation professionnelle est constituée de jeunes adultes encore aux études à temps plein, il appert que ces individus se trouvent possiblement à l'étape de la *consolidation de l'estime de soi*. D'autre part, la clientèle plus âgée se situe vraisemblablement à l'étape de la *gestion de l'estime de soi*. Or, selon l'idée générale de certains auteurs, l'estime de soi ne peut être considérée comme définitivement acquise. Garneau (1999), par exemple, inclut dans ses caractéristiques de la confiance en soi, concept lié à l'estime de soi, le fait qu'elle soit temporaire, donc toujours à entretenir. Lévesque (2000), elle, souligne que l'estime de soi doit être régulièrement renouvelée pour garder sa valeur.

En définitive, peu d'écrits scientifiques portent sur le développement de l'estime de soi des élèves adultes. Sur la base des stades de l'évolution de l'estime de soi suggérés par Fafard (1998) et le point de vue de certains auteurs concernant l'accès au statut d'adulte, il s'avère que les élèves adultes de la formation professionnelle se situent fort possiblement au stade de la consolidation de l'estime de soi. À défaut de se trouver au stade de la consolidation, ils se trouvent vraisemblablement au stade de la gestion de l'estime de soi et cette dernière ne peut être tenue comme définitivement acquise. Ces

propos appuient la pertinence de s'intéresser au développement de l'estime de soi de l'élève adulte.

Rôle de l'enseignant et estime de soi

Jusqu'à maintenant, la présentation de la problématique de cette recherche révèle que le développement de l'estime de soi représente une préoccupation du monde de l'éducation, que l'élève en formation professionnelle constitue une clientèle cible appropriée et que l'idée d'intervenir auprès de l'élève adulte est justifiée. Par ailleurs, puisqu'il est prévu que le modèle élaboré dans la présente recherche soit utilisé par l'enseignant, il importe alors d'aborder l'incidence du rôle de ce dernier sur le développement de l'estime de soi de l'élève.

Garneau (1997) et Larivey (1999, 2001a) insistent sur l'identification des personnes importantes pour un individu. Ils considèrent que cet aspect représente l'un des éléments clés dans le développement de l'estime de soi. Le document du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport intitulé « Exemple fictif de projet éducatif et de plan de réussite d'une école en santé », souligne que l'attitude des personnes significatives auprès des jeunes est déterminante en ce qui a trait à l'estime de soi et à la compétence sociale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Les personnes dites significatives sont les parents et la famille immédiate, les enseignants et les pairs. Coopersmith (1984) soutient que l'individu se crée une image de lui dès l'enfance et que cette image se précise selon le comportement des personnes jouant un rôle important dans sa vie, c'est-à-dire, les parents, les enseignants et les camarades.

Héroux et Farell (1985) en sont venus à la conclusion que l'enseignant occupe une place déterminante dans l'élaboration du concept de soi et qu'il serait d'ailleurs à la deuxième place, tout de suite après la famille. Gagnon (1996) souligne le contexte familial actuel constitué, entre autres, de familles éclatées, de familles monoparentales et de familles recomposées. Il avance qu'il est possible d'envisager que l'instabilité de la structure familiale contribue souvent à rehausser le rang de l'enseignant dans l'univers des personnes significatives. Par ailleurs, Kubanek et Waller (1995) ont mené une enquête auprès d'étudiantes adultes de niveau collégial. Ils ont conclu que la relation professeur-étudiant est primordiale non seulement en ce qui a trait à la réussite et la persévérance scolaire, mais également par rapport à la confiance en soi, élément lié à l'estime de soi. Il s'agit, selon ces auteurs, de la relation entre l'apprenant et l'enseignant engendrée par les activités d'enseignement et d'apprentissage. Les propos tenus par les étudiantes rencontrées en entrevue indiquent que la relation professeur-étudiant leur est nécessaire pour qu'elles se sentent à l'aise. Cette enquête a conduit les auteurs à reconnaître que les contacts individuels avec les professeurs et les encouragements de leur part important, et ce, quel que soit l'âge des étudiantes. Enfin, Caouette (1998) identifie le rôle majeur de l'enseignant en affirmant qu'il se doit de « former des êtres humains aussi complets, authentiques, épanouis et responsables que possible ».

Les propos précédents suggèrent que l'enseignant peut avoir une incidence sur le développement de l'estime de soi de l'élève en tant que personne significative. De plus, l'enseignant soucieux de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève doit porter une attention particulière aux méthodes d'enseignement qu'il privilégie. Selon Ruel (1984),

l'utilisation de méthodes d'enseignement propres à favoriser l'émergence de perceptions positives chez l'élève est à même de le motiver, de le responsabiliser et de le valoriser. Turcotte-Delisle (1994) parle d'une éthique d'enseignement où les activités pédagogiques devraient être centrées sur l'apprentissage de l'élève tout en répondant à son besoin de connaître une expérience de groupe favorable pour prendre sa place et se responsabiliser. Archambault et Gagné (1987) affirment que l'amélioration du rendement scolaire demande une amélioration des pratiques éducatives. Puisqu'il est souligné précédemment qu'un bon rendement scolaire a un effet positif sur l'estime de soi, il devient légitime de considérer que l'enseignement prodigué par l'enseignant constitue un facteur susceptible de favoriser le développement de l'estime de soi.

Ainsi, sur la base de ces propos, il s'avère que l'enseignant peut jouer un rôle par rapport à l'estime de soi de l'élève. Dans un premier temps, l'enseignant fait partie des personnes potentiellement significatives dans la vie de l'élève et les méthodes d'enseignement ou les pratiques éducatives qu'il privilégie peuvent contribuer au développement de l'estime de soi de ce dernier.

Programmes sur le développement de l'estime de soi

Afin de mieux définir la problématique de cette recherche, un dernier point doit être soulevé. En effet, il existe déjà des programmes destinés au développement de l'estime de soi, tel que celui de Reasoner (1995), celui d'Ayotte et al. (2000) intitulé « Le sac à dos » et le programme « Estime de soi et compétence sociale » de Beauregard et al. (2000). Par conséquent, il importe de préciser pourquoi ces programmes ne

peuvent être utilisés ou adaptés et pourquoi la présente recherche vise à développer un modèle d'intervention pédagogique pour la formation professionnelle.

Le programme de Reasoner (1995) cible les élèves du primaire. Le programme d'Ayotte et al. (2000) est une adaptation du programme de Reasoner (1995). Il est applicable auprès des élèves de la première et deuxième année du secondaire. Le programme « Estime de soi et compétence sociale » de Beauregard et al. (2000) s'inspire également du programme de Reasoner (1995). Il est destiné, quant à lui, aux jeunes de 8 à 12 ans. Ces programmes ne sont donc pas adaptés à l'âge des élèves en formation professionnelle. Outre l'âge ciblé, ce type de programmes ne peut s'appliquer à la formation professionnelle. En effet, ceux-ci comprennent un éventail d'activités à exécuter tout au long de l'année scolaire. Différents thèmes sont alors abordés, plusieurs exercices sont à effectuer et des retours fréquents en équipe ainsi qu'en groupe-classe sont à prévoir. Il est donc nécessaire de consacrer du temps en classe pour la réalisation de ces multiples activités. Il s'avère difficile de les réaliser à l'intérieur de l'enseignement du contenu spécialisé d'un module² rattaché à un programme d'études ministériel détaillé et chargé. De plus, l'organisation scolaire diffère de celle des niveaux préscolaires, primaires et secondaires. Dans le contexte de la formation professionnelle, l'enseignant intervient, la plupart du temps, durant un délai restreint au sein d'un même groupe, puisqu'il est attiré à l'enseignement d'un seul module ou de quelques-uns dont la durée varie, en moyenne, entre 45 à 90 heures. Une simple adaptation ne peut donc

² Le terme *module* désigne les cours constituant les programmes d'études au niveau de la formation professionnelle au Québec.

convenir à ce niveau d'enseignement. C'est sur cette base que s'appuie l'idée d'élaborer un modèle d'intervention pédagogique applicable dans le cadre de l'enseignement d'un module. Cependant, le programme de Reasoner (1995) est décrit plus en détail dans le chapitre du contexte théorique puisqu'il constitue un élément de référence.

L'appellation *modèle d'intervention pédagogique* pour désigner le produit développé dans la présente recherche découle de l'analyse suivante. Un *modèle* est ce qui est donné pour servir de référence, de type. C'est une représentation simplifiée d'un processus, d'un système (Robert, 2008). « Le dictionnaire actuel de l'éducation » de Legendre (2005) décrit, entre autres, le terme *modèle* comme un guide de la pensée et de l'action qui est construit en fonction de la perspective d'utilisation particulière de ce modèle. Il ajoute que lorsque son principal but est d'orienter une action, il est alors question de fonction de prescription. Legendre (2005) définit un *modèle pédagogique* comme un ensemble de lignes directrices pour le design d'activités et d'environnements éducationnels. Il précise aussi qu'une *intervention pédagogique* est une action consciente et volontaire qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action. À la lumière de ces définitions, l'élaboration d'un *modèle d'intervention pédagogique* dans le cadre de la présente recherche implique la création d'un guide de la pensée et de l'action auquel l'enseignant pourra se référer. Dans le but d'orienter l'action de l'enseignant désireux d'intervenir sur le développement de l'estime de soi de l'élève adulte de la formation professionnelle, des zones d'intervention y sont présentées de façon structurée et détaillée. Le modèle élaboré dans cette étude réfère à une possibilité d'options et il est transitoire comme

c'est le cas pour tout modèle selon le point de vue de Legendre (2005). En effet, le modèle d'intervention pédagogique est appelé à être modifié, adapté et amélioré.

En conclusion, la problématique de cette recherche met en évidence la concordance entre les objectifs des autorités gouvernementales de l'éducation et l'intérêt pour le développement de l'estime de soi de l'élève, thématique principale de la présente étude. De plus, le fait de se préoccuper plus particulièrement de l'élève inscrit en formation professionnelle s'avère pertinent puisque ce dernier fait partie, souvent, des élèves ayant connu des difficultés scolaires et son estime de soi peut en être affectée. Par surcroît, l'élève de ce niveau scolaire est confronté aux préjugés entourant la formation professionnelle puisque cette voie de formation est encore dévalorisée par certains. La problématique de cette recherche soulève également que plus de la moitié des élèves de ce niveau scolaire sont de jeunes adultes. Les recherches sur le développement de l'estime de soi de l'élève adulte sont peu nombreuses, alors que la documentation scientifique révèle que l'estime de soi se consolide jusqu'au début de l'âge adulte et qu'elle ne peut être considérée comme définitivement acquise. Par ailleurs, il s'avère que l'enseignant peut contribuer au développement de l'estime de soi de l'élève, principalement en tant que personne significative. Finalement, les programmes existants destinés au développement de l'estime de soi de l'élève ne conviennent pas au contexte de la formation professionnelle. Ainsi, la présente démarche de recherche porte sur un modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle.

CHAPITRE 2

Méthodologie

Le présent chapitre traite de la méthodologie de cette recherche. Le type de démarche est exposé. Les phases et les objectifs de la recherche sont expliqués. Ensuite, puisque cette recherche vise la clientèle étudiante de la formation professionnelle et que ces derniers sont impliqués lors des phases d'expérimentation et d'évaluation, certains renseignements sur les participants de cette recherche sont donnés. Finalement, la technique d'analyse privilégiée dans la présente démarche est présentée.

Démarche de recherche

La présente recherche s'inscrit dans une démarche de recherche de type développement. Legendre (2005) définit la recherche développement comme étant celle qui vise, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à concevoir des produits ou des procédés nouveaux. Afin de bien situer ce type de démarche, la présente partie apporte des précisions sur la recherche scientifique en général, sur les enjeux de la recherche en éducation et sur les approches possibles en recherche développement.

Thom (1982) considère la totalité des activités scientifiques comme un continuum qui comprend deux pôles. À l'une des extrémités, l'activité scientifique vise la connaissance pure, soit la compréhension du réel pendant qu'à l'autre extrémité, son but est d'agir efficacement sur le réel. La Figure 1 illustre cette conception.

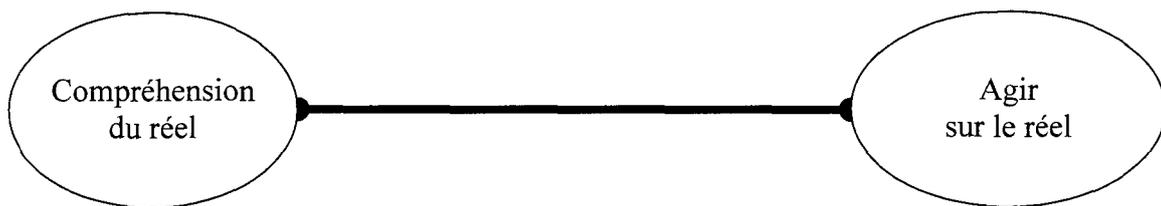


Figure 1. Buts poursuivis par les activités scientifiques selon Thom (1982).

Van der Maren (1995) a mis en évidence les enjeux de la recherche en éducation. Les enjeux nomothétiques sont axés sur le développement de connaissances théoriques; les enjeux politiques visent à transformer les valeurs et les pratiques en éducation; les enjeux pragmatiques ciblent la résolution de problème par la recherche de solutions fonctionnelles et les enjeux ontogéniques sont orientés sur le développement professionnel du praticien.

Selon Loisel (2001), la recherche développement peut être associée au pôle de l'action et aux enjeux pragmatiques. Selon lui, le développement constitue un volet important de l'activité éducative. Il précise à cet effet que les enseignants, les concepteurs ou les chercheurs s'engagent fréquemment dans le développement de

produits ou de procédés nouveaux. À titre d'exemple, il peut s'agir de la création de matériels didactiques ou de la mise au point d'outils pédagogiques.

Visscher-Voerman et Plomb (1996) mentionnent qu'il existe deux approches possibles dans la recherche développement soit le développement centré sur un problème et le développement centré sur les solutions. L'orientation de la présente recherche est centrée sur les solutions puisqu'elle propose un modèle d'intervention pédagogique à utiliser dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle.

Phases et objectifs de la recherche

Loiselle (2001) a répertorié quatre phases communes parmi différentes démarches de design (Borg & Gall, 1989 ; Briggs, 1977 ; Gentry, 1994 ; Larocque & Stolovitch, 1983 ; Lebrun & Berthelot, 1991 ; Merrill, Li, & Jones, 1990 ; Reigeluth, 1983 ; Van der Maren, 1999). Il s'agit des phases d'analyse préalable, de production et de planification, de mise à l'essai ainsi que d'évaluation et de révision. Le Tableau 1 montre que la détermination des phases de la présente démarche s'inspire de ces phases. Toutefois, la première phase commune n'est pas retenue puisque la présentation de la problématique et du contexte théorique font office, en quelque sorte, d'analyse préalable. Ainsi, les trois phases effectuées pour élaborer le modèle d'intervention pédagogique sont la phase de conception suivie des phases d'expérimentation et d'évaluation.

Tableau 1

Phases de cette recherche inspirées des phases communes de Loisel (2001)

Phases de cette recherche	Phases communes répertoriées par Loisel
	Phase d'analyse préalable
Phase de conception	Phase de production et de planification
Phase d'expérimentation	Phase de mise à l'essai
Phase d'évaluation	Phase d'évaluation et de révision

Souvent, la recherche développement est réalisée en interaction avec d'autres personnes engagées dans la conception. Cependant, dans le cas présent, les trois phases sont effectuées par la même personne. Ce choix est privilégié principalement pour deux raisons. Premièrement, il est nécessaire de s'assurer une bonne appropriation du modèle avant de l'expérimenter. Deuxièmement, la démarche entreprise dans cette étude origine de la préoccupation de l'auteure en tant que praticienne. C'est-à-dire qu'elle cherche à savoir comment le développement de l'estime de soi de l'élève pourrait être pris en compte dans le cadre de son enseignement et comment améliorer son rôle d'enseignante dans cette perspective. Cette décision s'inscrit, entre autres, dans la ligne de pensée de l'une des trois formes de recherche développement identifiée par Van der Maren (1995), soit celle axée sur le développement et le perfectionnement des habiletés personnelles comme développement d'outils professionnels. Dans cette forme de recherche

développement, le praticien vise, entre autres, à développer ses habiletés et ses connaissances en tant qu'instruments d'intervention professionnelle.

En définitive, la phase de conception est entreprise dans le but de développer un modèle d'intervention pédagogique présentant des zones d'interventions susceptibles de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle. Cette phase répond au premier objectif de la présente recherche. Le second objectif consiste à s'assurer que le modèle d'intervention pédagogique est applicable dans le cadre de l'enseignement professionnel. La phase d'expérimentation est réalisée à cet effet. Finalement, la phase d'évaluation vise à vérifier l'effet probable de l'application du modèle sur le développement de l'estime de soi de l'élève adulte en formation professionnelle. Pour ce faire, des données sont recueillies auprès des participants impliqués dans la phase d'expérimentation. Le Tableau 2 énumère les phases de la présente recherche et les objectifs poursuivis par chacune d'elles.

Tableau 2

Phases et objectifs de cette recherche

Phases de cette recherche	Objectifs poursuivis
Phase de conception	Élaborer un modèle d'intervention pédagogique susceptible de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle.
Phase d'expérimentation	S'assurer que le modèle élaboré est applicable dans le cadre de l'enseignement professionnel.
Phase d'évaluation	Vérifier l'effet probable sur l'estime de soi suite à l'application du modèle auprès d'élèves adultes en formation professionnelle.

Participants de la recherche

Aux fins de cette recherche, une expérimentation du modèle d'intervention pédagogique est réalisée au cours de l'année scolaire 2003-2004 dans le secteur *Administration, commerce et informatique*. Deux groupes en formation au Centre de formation professionnelle l'Oasis de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay sont impliqués. Cette démarche permet de mettre en application la méthode de triangulation des données qui consiste à varier les sources de données. Cette méthode est suggérée par Denzin (cité dans Mucchielli, 1996) afin d'assurer la qualité de la recherche. L'un des groupes est constitué d'élèves inscrits au programme Vente-conseil menant à un DEP et pour l'autre groupe, il s'agit des élèves du programme Représentation relevant de la filière de l'ASP. Il est à noter qu'au cours de l'année

scolaire concernée, la majeure partie de la tâche d'enseignement de l'auteur de la présente étude se déroule à l'intérieur de ces deux groupes. Le Tableau 3 présente les informations générales sur les deux groupes de participants. Le groupe en vente-conseil compte onze participants âgés principalement de 18 à 24 ans (63,6%). La répartition entre le sexe féminin et masculin est presque à égalité, soit respectivement 54,5% et 45,5%. Pour ce qui est des neuf participants du groupe en représentation, la clientèle de sexe féminin est de 77,8%. Le pourcentage d'élèves âgés de 18 à 24 ans s'élève à 44,5%, alors que celui des participants âgés entre 25 et 34 ans se situe à 33,3%. Les autres participants de ce groupe, soit 22,2%, sont âgés de 35 ans et plus. Un formulaire de consentement, présenté à l'Appendice 1, a été signé par chacun des participants.

Tableau 3

Informations générales sur les participants

Caractéristiques	Vente-conseil		Représentation	
	N	%	N	%
Nombre de participants	11	100	9	100
Sexe				
Féminin	6	54,5	7	77,8
Masculin	5	45,5	2	22,2
Âge				
18 à 24 ans	7	63,6	4	44,5
25 à 34 ans	2	18,2	3	33,3
35 ans et plus	2	18,2	2	22,2

Analyse des données

La recherche qualitative est une démarche de sens (Paillé & Mucchielli, 2003). Dans ce contexte, l'analyse sert à dégager le sens d'un texte, d'une entrevue ou d'un corpus. Dans la présente recherche, les données recueillies lors de la phase d'évaluation par l'entremise d'entrevues semi-dirigées sont traitées dans cette perspective. À cet effet, une analyse thématique est effectuée avec l'aide du logiciel NVivo. L'analyse thématique est considérée polyvalente et elle peut s'exercer de manière inductive ou déductive (Paillé, 1996; Paillé & Mucchielli, 2003). Dans une approche déductive, le sens dégagé d'une démarche qualitative peut servir à des fins liées à la vérification. C'est le cas de la présente étude puisque la phase d'évaluation est entreprise dans le but de vérifier l'effet probable de l'application du modèle d'intervention pédagogique. L'analyse thématique prend forme par un processus de décontextualisation et recontextualisation (Bourdon, 2000). La décontextualisation permet de segmenter le corpus alors que la recontextualisation permet de regrouper et de thématiser les extraits segmentés. Ce type d'analyse des données est celui privilégié dans la présente recherche. Il est à noter que la version préliminaire des analyses de données a été soumise aux participants de l'expérimentation lors d'une rencontre de groupe d'une heure pour chacun des groupes. Cette démarche constitue une application de la méthode de *triangulation indéfinie* suggérée par Becker (cité dans Mucchielli, 1996), afin de permettre la vérification de l'orientation des interprétations. Les thèmes utilisés pour le traitement des données sont détaillés dans le Chapitre 6. Des informations supplémentaires sur la collecte de données y sont également apportées. Entre autres, le

choix de l'entrevue semi-dirigée est alors expliqué et le protocole d'entrevue est présenté.

En somme, le type de démarche utilisé dans cette étude relève de la recherche développement. L'orientation privilégiée est celle centrée sur le développement de solutions. Le modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle est développé selon un processus en trois phases. Il s'agit de la phase de conception, d'expérimentation et d'évaluation. Ces phases sont introduites dans le présent chapitre et détaillées dans les chapitres suivants. Les participants de la présente recherche proviennent des élèves inscrits en vente-conseil et en représentation au Centre de formation professionnelle l'Oasis de la Commission Scolaire des Rives-du-Saguenay au cours de l'année scolaire 2003-2004. La technique d'analyse privilégiée pour traiter les données recueillies auprès de ces participants est l'analyse thématique réalisée à l'aide du logiciel NVivo.

CHAPITRE 3

Contexte théorique

Le présent chapitre porte sur le contexte théorique de la présente étude. L'estime de soi et, plus particulièrement, la bonne estime de soi y sont définies. Les éléments théoriques sur lesquels la présente démarche s'appuie pour élaborer le modèle d'intervention pédagogique sont précisés. Il s'agit du programme de Reasoner (1995), de la théorie du développement humain d'Erikson (1968/1972), de la Théorie du choix de Glasser (1997c) et de la Programmation neurolinguistique de Bandler et Grinder (1982).

Estime de soi

L'estime de soi est un sentiment favorable né de la bonne opinion qu'un individu a de son mérite, de sa valeur (Robert, 2008). Dans « Le dictionnaire actuel de l'éducation » de Legendre (2005), l'estime de soi représente la valeur qu'un individu s'accorde globalement, valeur qui fait appel à la confiance fondamentale en son efficacité et en son mérite. Le terme *estime* vient du latin *oestimare* qui signifie *évaluer*, dans le sens de *déterminer la valeur et avoir une opinion sur*. La partie qui suit

présente une définition générale de l'estime de soi et précise la définition d'une bonne estime de soi.

Définition générale de l'estime de soi

Dans son sens général, l'estime de soi désigne le fait d'avoir une opinion sur soi et d'être capable de se décrire en mettant une valeur, une appréciation. Historiquement, deux théoriciens ont apporté une contribution majeure à la définition de l'estime de soi et sont encore cités régulièrement dans les écrits scientifiques. Il s'agit de James (1890) et de Cooley (1902). Ces auteurs sont à l'origine de deux théories de base. Ces théories ont servi d'orientation lors de recherches subséquentes sur l'estime de soi.

James (1890) définit l'estime de soi comme étant la conscience affective de soi de tonalité moyenne. Il ajoute qu'elle peut prendre deux formes, soit la satisfaction ou le mécontentement. Il précise aussi que le sentiment de satisfaction ou de mécontentement dépend avant tout de ce que nous prétendons être et prétendons faire. En d'autres termes, un succès ou un échec comporte une valeur selon l'ambition que l'individu a de réussir. Ainsi, James (1890) défend l'idée que l'estime de soi d'un individu dépend de l'écart entre son moi actuel et ses aspirations. Il associe l'estime de soi à une notion d'ambition en soulignant l'importance qu'un individu accorde à l'atteinte de la réussite. La conception de James (1890) est appuyée par les recherches de Rosenberg (1979). Les travaux de Harter (1986, 1990, 1993) dénotent également que l'estime de soi est directement influencée par la manière dont les enfants, à partir de huit ans, et les adolescents perçoivent leur compétence dans des domaines où la réussite leur importe.

Des recherches portant sur l'écart entre le soi idéal et le soi réel allèguent que plus la discordance est grande, plus l'estime de soi est faible (Glick & Zigler, 1985; Higgins, 1987, 1991; Markus & Nurius, 1986; Tesser & Cambell, 1983).

Cooley (1902), quant à lui, associe la construction de l'estime de soi à l'approbation d'autrui. Selon lui, un individu détermine sa valeur d'après la façon dont les autres le valorisent. Mead (1925, cité dans Bolignini & Prêteur, 1998) est en accord avec ce point de vue. Il affirme qu'une personne adopterait la perspective d'un groupe d'individus qu'il a appelé *d'autres signifiants*. Les modèles de Cooley (1902) et Mead (1925), cités dans Bolignini et Prêteur (1998), selon lesquels le regard positif des autres représente un déterminant important de l'estime de soi, sont eux aussi supportés par des recherches empiriques. Selon Higgins (1991) ainsi que Leahy et Shirk (1985), l'approbation des autres est incorporée dans l'évaluation de soi. Ce processus débute tôt dans l'enfance, au moment où l'approbation parentale est particulièrement critique pour la formation d'une estime de soi positive ou négative. Dans cette optique, les enfants identifient les opinions des personnes à qui ils veulent plaire et ils essaient de régler leurs comportements en conséquence. Harter (1990) considère qu'en bas âge, l'approbation parentale a plus d'importance que l'approbation des pairs. Cependant, elle ajoute qu'au cours du développement de la personne, celle des pairs devient de plus en plus importante. Elle avance que c'est au moment où les jeunes quittent la maison familiale que l'incidence de l'approbation parentale diminue, alors que l'approbation des pairs continue d'influencer fortement l'estime de soi. La conception de Fafard (1998) rejoint l'idée de la transition de l'approbation parentale vers celle des pairs et converge

avec la ligne de pensée voulant que l'estime de soi ne fasse son apparition que vers l'âge de huit ans. Il propose une évolution de l'estime de soi selon des stades déterminés par les regards portés sur un individu par les autres ou par lui-même. Le Tableau 4 présente cette évolution.

Tableau 4
Évolution de l'estime de soi selon Fafard (1998)

Ans	Stades	Les regards qui définissent le stade
0 à 8	Pré-estime	Le regard des personnes significatives
8 à 12	Apparition de l'estime de soi	Le regard sur soi
12 à 20	Consolidation de l'estime de soi	La transition du regard des parents vers celui des pairs
21 et +	Gestion de l'estime de soi	Le regard sur soi et le regard des pairs

Les orientations de James (1890) et de Cooley (1902) peuvent sembler contradictoires, mais des recherches ultérieures attestent que ce n'est pas nécessairement le cas. Par leurs travaux, Bolignini et Plancherel (1996) font ressortir le caractère complémentaire des deux auteurs. Dans le même sens, Rodriguez-Tomé (1972) affirme que l'équilibre de l'estime de soi n'est pas seulement obtenu par la bonne articulation du soi réel et du soi idéal, mais qu'il est aussi directement dépendant de la relation entre le

soi perçu et le soi attribué par les parents ou les pairs. La présente recherche s'inscrit dans la lignée de cette conception.

En plus des deux orientations initiées par James (1890) et Cooley (1902), une distinction s'est établie entre l'estime de soi pour sa personne, liant ainsi l'estime de soi à l'être, et l'estime de soi pour ses compétences, l'assignant alors au paraître. Satir (1975) s'inscrit dans l'école de pensée du premier groupe. Elle insiste sur la reconnaissance à accorder à l'unicité de sa personne ainsi que sur l'acceptation de tout ce qui définit un individu tel que ses traits corporels, ses émotions, ses besoins, ses facultés, ses qualités et ses erreurs. Elle relègue au second rang les performances et le rendement. Branden (1994) soutient le contraire. Il priorise le développement des aptitudes et met l'accent sur la responsabilité ainsi que le rendement alors que la valeur de la personne et le respect qui lui est dû occupent, chez lui, la seconde place. Monbourquette (2002) opte pour la complémentarité de ces deux tendances. Lorsqu'il soutient que l'estime de soi, c'est s'aimer et s'accepter tel qu'on est, il suggère de se préoccuper de l'estime de soi pour sa personne. Par ailleurs, quand il affirme que l'estime de soi, c'est aussi se valoriser par rapport à ses aptitudes et son rendement, il associe alors l'estime de soi à la compétence. La conception de Monbourquette (2002) est retenue dans la définition de l'estime de soi de la présente étude.

Finalement, l'estime de soi réfère à la structure de l'évaluation de soi. Les écrits scientifiques proposent la perspective globale et la perspective multidimensionnelle. Coopersmith (1967) fait partie de ceux qui privilégient l'optique de l'estime de soi

globale. Il affirme que les enfants ne font pas de différence dans l'évaluation de soi selon les différents domaines de leur vie. Les travaux de Harter (1986, 1990, 1993) reposent sur la notion d'une structure multidimensionnelle de l'évaluation de soi, puisqu'elle considère que l'estime de soi est influencée par la perception qu'ont les enfants et les adolescents de leur compétence dans des domaines qui leur importent. Initialement, Piers et Harris (1964) considéraient que l'estime de soi était unidimensionnelle. Cependant, leurs travaux révèlent que les enfants différencient leur jugement selon différents domaines, ce qui témoigne de l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi. Cette notion implique que l'estime de soi découle de la valeur qu'un individu s'attribue de façon générale et de façon plus spécifique, selon l'importance qu'il accorde à différentes dimensions. Actuellement, les modèles multidimensionnels sont privilégiés. Il suffit de citer ceux de Bracken (1996), Damon et Hart (1988), Harter (1982, 1993), Hattie (1992), Hattie et Marsh (1996), Marsh (1986, 1989) ainsi que Shavelson et Marsh (1986). L'actuelle recherche retient l'aspect multidimensionnel dans la définition générale de l'estime de soi.

En résumé, dans le cadre de la présente recherche, l'estime de soi se définit par la concordance entre les succès et les aspirations d'un individu, créant ou non un écart entre le soi réel et le soi idéal. L'estime de soi résulte également de l'adéquation entre le soi perçu par soi-même et le soi attribué par les autres, soulignant ainsi que l'estime de soi relève d'une construction sociale. Par ailleurs, il faut se préoccuper à la fois de l'estime de soi concernant sa personne et de l'estime de soi concernant sa compétence tout en considérant l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi.

Définition détaillée de la bonne estime de soi

Puisqu'il s'agit d'évaluation, d'appréciation ou d'opinion, il s'avère nécessaire de qualifier l'estime de soi. Dans les écrits scientifiques, il est question d'une haute ou d'une basse estime de soi, d'une forte ou d'une faible estime de soi, d'une estime de soi stable ou instable, d'une estime de soi positive ou négative ou encore d'avoir une bonne estime de soi ou non. Il est donc approprié de se pencher sur ces qualificatifs afin de définir adéquatement l'estime de soi. André et Lelord (1999) considèrent qu'en examinant un individu à propos de l'idée qu'il se fait de lui-même, de sa façon de se comporter au moment de passer à l'action et de sa réaction relativement aux échecs et aux succès, il est alors possible de savoir si ce dernier s'estime un peu, beaucoup ou pas du tout. Ces auteurs suggèrent *l'estime et la mésestime* ou la *haute* et la *basse* estime. De plus, ils identifient deux autres qualificatifs pour définir l'estime de soi, liés cette fois à son degré de résistance et faisant état d'une estime de soi stable ou instable. Ils ont ainsi déterminés quatre types d'estime de soi. Le Tableau 5 en présente les différentes caractéristiques.

Tableau 5

Types d'estime de soi et leurs caractéristiques selon André et Lelord (1999)

Estime de soi	Haute	Basse
Stable	Résistance	Résignation
Instable	Vulnérabilité	Inconstance

André et Lelord (1999) apportent une nuance sur la qualification de l'estime de soi en précisant certains avantages pouvant découler d'une basse estime de soi tels que l'importance accordée à être accepté par les autres, à tenir compte des conseils et des points de vue différents du sien et à faire preuve d'humilité. Ils soulignent également certains inconvénients liés à une haute estime de soi, expliquant qu'elle peut amener un individu à faire preuve non pas d'assurance, mais de prétention, non pas de persévérance, mais d'obstination et non pas de confiance, mais de suffisance. Cette nuance introduit l'idée d'un niveau d'estime de soi souhaitable et suggère même que cette dernière ne doit pas dépasser un certain niveau. Selon Lévesque (2000), la notion d'une bonne estime de soi implique qu'un individu accorde une valeur réaliste à ses capacités et à ses limites. Selon elle, lorsque cette valeur est diminuée ou amplifiée, elle révèle une faible estime de soi. Ce point de vue peut expliquer la haute estime de soi instable décrite par André et Lelord (1999) ainsi que sa vulnérabilité.

En définitive, dans cette recherche, l'objectif de favoriser le développement de l'estime de soi suppose qu'il est question d'une bonne estime de soi, laquelle est synonyme d'équilibre. C'est-à-dire qu'elle est résistante, tout comme le profil de la haute estime stable d'André et Lelord (1999). Laporte et Sévigny (1994) fournissent des précisions concernant la signification de la bonne estime de soi. Selon eux, avoir une bonne estime consiste à avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses, à s'accepter dans ce qu'on a de plus personnel et de plus précieux, à prendre ses responsabilités, à s'affirmer, à savoir répondre à ses besoins, à avoir des buts et prendre les moyens pour les atteindre, à faire preuve d'intégrité personnelle et à démontrer de la considération

pour les autres. Ces précisions sont utilisées lors de la phase d'évaluation afin de vérifier l'impact de l'application du modèle sur l'estime de soi des participants impliqués dans la phase d'expérimentation.

Programme de Reasoner

Le programme de Reasoner (1995), destiné au développement de l'estime de soi de l'élève, oriente l'élaboration du modèle d'intervention pédagogique. Cette partie présente le programme et explique la décision de s'y référer pour l'élaboration du modèle d'intervention pédagogique.

Le programme mise sur le développement des cinq caractéristiques de l'estime de soi déterminées par Reasoner (1995). Il s'agit de développer un sentiment de sécurité, d'identité, d'appartenance, de détermination et de compétence. Le programme de Reasoner (1995) s'adresse aux élèves du niveau primaire et comprend un certain nombre d'activités pour développer chacun des sentiments. « Le sac à dos » d'Ayotte et al. (2000) propose une adaptation du programme de Reasoner (1995), afin de cibler les élèves des première et deuxième années du secondaire. Il s'agit également d'une série d'activités à réaliser au cours de l'année scolaire.

Dans un cas comme dans l'autre, les activités ne concernent pas la matière proprement dite, mais visent plutôt à développer chacun des sentiments reliés à l'estime de soi. L'application d'un tel programme en formation professionnelle est difficile. Le temps et l'organisation scolaire ne le permettent pas. Cependant, les cinq sentiments du

programme de Reasoner (1995) servent d'éléments de comparaison lors de l'élaboration du modèle d'intervention pédagogique. Selon les traductions du programme, il existe des différences minimales dans l'appellation des sentiments. La version présentée provient de l'adaptation mise en application à l'école Murielle-Dumont de la région de Montréal.

Développer le sentiment de sécurité de l'élève signifie qu'il se sent capable de répondre aux attentes du milieu scolaire, de résoudre des conflits, qu'il sent la possibilité d'avoir accès au soutien de son enseignant et qu'il a l'assurance d'être respecté. Le sentiment d'identité relève de la capacité à se sentir unique en observant et en acceptant ses propres différences par rapport aux autres ainsi qu'en observant et en acceptant les différences chez les autres. Le sentiment d'appartenance chez l'élève correspond au fait de se sentir important pour l'enseignant et les autres élèves, de se sentir impliqué dans un réseau relationnel et de sentir qu'il a un rôle à jouer et des responsabilités qui contribuent au bon fonctionnement du groupe. En ce qui concerne le sentiment de détermination, l'élève sent qu'il peut se fixer des buts et les atteindre ou encore qu'il peut échouer et recommencer sans être jugé défavorablement. Finalement, le sentiment de compétence implique que l'élève sent qu'il peut réussir, qu'il a un pouvoir personnel et actif sur ses apprentissages et ses réussites, qu'il peut relever plusieurs défis variés avec succès et, pour terminer, qu'il est capable d'utiliser des stratégies appropriées et efficaces. Le Tableau 6 résume chacun de ces sentiments.

Tableau 6
Sentiments du programme de Reasoner (1995)

Sentiments	Définitions
Sécurité	Se sentir capable de répondre aux attentes du milieu scolaire, de résoudre des conflits; sentir qu'il peut avoir accès au soutien de son enseignant et avoir l'assurance qu'il sera respecté.
Identité	Se sentir unique en observant et en acceptant ses différences par rapport aux autres ainsi qu'en observant et en acceptant les différences chez les autres.
Appartenance	Se sentir important pour l'enseignant et les autres élèves; se sentir impliqué dans un réseau relationnel; sentir qu'il a un rôle à jouer ainsi que des responsabilités qui contribuent au bon fonctionnement du groupe.
Détermination	Sentir qu'il peut se fixer des buts et les atteindre; sentir qu'il peut manquer son coup et recommencer sans perdre la face.
Compétence	Sentir qu'il peut réussir; sentir qu'il a un pouvoir personnel et actif sur ses apprentissages et ses réussites; sentir qu'il peut relever plusieurs défis variés avec succès; sentir qu'il est capable d'utiliser des stratégies appropriées et efficaces.

Le choix de s'appuyer sur le programme de Reasoner (1995) repose principalement sur les trois raisons suivantes. Premièrement, ce programme est utilisé dans différentes écoles du Québec. Une consultation effectuée par Dumont (1995) auprès des commissions scolaires du Québec afin de connaître l'existence de mesures prises dans le but d'intervenir au niveau de l'estime de soi et de la motivation a permis de recenser 37 interventions. Quatorze de ces interventions ciblent de façon directe le

développement de l'estime de soi et neuf d'entre elles relèvent du programme de Reasoner (1995). Deuxièmement, différents documents destinés au domaine de l'éducation s'inspirent de ce programme. C'est le cas, à titre d'exemple, du programme « Estime de soi et compétence sociale » de Beauregard et al. (2000). Il en est de même pour le livre de Meram, Fontaine, Eyraud et Oelsner paru en 2006 et intitulé « Favoriser l'estime de soi à l'école : Enjeux, démarches, outils ». Troisièmement, une adaptation française du programme mise en application à l'école élémentaire Murielle-Dumont de la région de Montréal a fait l'objet d'une étude, afin d'évaluer les effets du programme. Les résultats indiquent une amélioration importante de l'évaluation de soi reliée à l'apparence physique, aux mathématiques et aux relations avec les parents. Des gains, moins élevés toutefois, sont également obtenus en regard de l'évaluation globale et de celle relative au domaine académique en général.

Ainsi, l'application de ce programme dans différentes écoles du Québec, l'utilisation des sentiments de ce programme dans d'autres documents portant sur l'estime de soi et l'étude d'impact réalisée à l'école Murielle-Dumont suggèrent l'efficacité du programme et supportent la pertinence de s'y référer dans le cadre de la présente recherche.

Théorie du développement humain d'Erikson

Au début de ce chapitre l'estime de soi est définie et, plus spécifiquement, la bonne estime de soi, mais il importe de préciser que l'estime de soi est un élément constitutif du concept de soi. L'Écuyer (1978) soutient que le concept de soi consiste en

l'énumération de « l'ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même, influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins constante » (p. 34) alors que l'estime de soi en représente l'évaluation. L'Écuyer (1994) souligne que James fut l'un des premiers à parler de l'importance d'étudier le concept de soi et de son développement. Par conséquent, dans la présente recherche, l'orientation privilégiée consiste à prendre en considération une théorie du développement du concept de soi dans l'élaboration du modèle d'intervention pédagogique. Cette optique nécessite de se référer aux théories du développement humain. La théorie d'Erikson (1968/1972) constitue la théorie du développement humain retenue dans le cadre de cette étude. La partie qui suit présente succinctement cette théorie et fournit des explications pour étayer le choix de cette théorie.

Bee et Boyd (1997/2007) ont répertorié les théories majeures du développement humain « qui façonnent la pensée et la recherche depuis les dernières décennies » (p.16). Il s'agit des théories psychanalytiques, cognitives, humanistes et, finalement, des théories de l'apprentissage. Ces auteurs soulignent que les théories psychanalytiques, dont fait partie la théorie d'Erikson (1968/1972), sont associées au domaine du développement de la personnalité et, par le fait même, au développement du concept de soi. La paternité de l'approche psychanalytique est généralement attribuée à Freud (cité dans Bee & Boyd, 1997/2007). Ce dernier considère que le comportement est régi par des motivations non seulement conscientes, mais également inconscientes, et que le développement humain résulte d'une bataille inconsciente entre les pulsions instinctives et les comportements sociaux appris. Erikson (1968/1972) insiste davantage sur les

forces sociales comme facteur du développement. Il privilégie ainsi les stades psychosociaux du développement du moi plutôt que les stades psychosexuels de Freud.

Erikson (1968/1972) identifie huit stades liés au développement humain. Il considère qu'un conflit est en jeu au cours de chaque stade, et qu'à l'issue de la crise un sentiment positif ou négatif se développe. Les cinq premiers stades se déroulent de la naissance à l'adolescence. Il détermine ainsi le développement de la confiance versus la méfiance, de l'autonomie versus la honte ou le doute, de l'initiative versus la culpabilité ou la dépendance, du sens de l'industrie versus le sentiment d'infériorité et finalement, de l'identité versus la confusion d'identité. Erikson (1968/1972) utilise le terme *identité* pour décrire le concept de soi qui émerge progressivement et, contrairement à Freud, il ne pense pas que la construction de l'identité soit achevée à la fin de l'adolescence. Il avance plutôt que l'être humain se développe jusqu'à la fin de sa vie. À cet effet, les trois derniers stades relèvent du développement de l'adulte. Il identifie alors le développement de l'intimité versus l'isolement, de la générativité versus la stagnation et de l'intégrité versus le désespoir.

Prenant appui sur le modèle d'évolution de l'estime de soi de Fafard (1998) suggérant que l'estime de soi se développe jusqu'au début de l'âge adulte et qu'ensuite, il est question d'une gestion de l'estime de soi, la présente recherche retient les cinq premiers stades de la théorie d'Erikson (1968/1972) pour l'élaboration du modèle. Selon Erikson (1968/1972), lorsque la crise inhérente à un stade se termine positivement, il en résulte une réalisation. Dans le cas des cinq premiers stades, il s'agit de l'espoir, de la

volonté, de la poursuite des buts, de la compétence et de la fidélité. Le Tableau 7 résume, pour chacun des cinq premiers stades, les sentiments en conflit ainsi que la réalisation qui en résulte si la crise se termine positivement.

Tableau 7

Stades de développement selon Erikson (1968/1972)

Sentiments en opposition lors de chaque stade			Réalisations
Confiance	vs	Méfiance	Espoir
Autonomie	vs	Honte, doute	Volonté
Initiative	vs	Culpabilité, dépendance	Poursuite des buts
Sens de l'industrie	vs	Infériorité	Compétence
Identité	vs	Confusion d'identité	Fidélité

L'une des bases de la théorie d'Erikson (1968/1972) voulant que le développement humain soit attribuable aux facteurs sociaux concorde avec l'idée de certains auteurs qui soutiennent que l'estime de soi relève d'une construction sociale. (Cooley, 1902; Fafard, 1998; Harter, 1990 ; Higgins, 1991). Cette concordance représente l'une des raisons qui motivent le choix de cette théorie. De plus, le programme de Reasoner (1995) représente un point de comparaison intéressant pour appuyer davantage ce choix. Quatre des cinq stades de la théorie du développement d'Erikson (1968/1972), soient ceux de la confiance, de l'initiative, du sens de l'industrie

et de l'identité se rapprochent de quatre des cinq sentiments du programme de Reasoner (1995), soit celui de sécurité, de détermination, de compétence et d'identité. Le Tableau 8 présente la comparaison entre la théorie d'Erikson (1968/1972) et le programme de Reasoner (1995).

Tableau 8

Théorie d'Erikson (1968/1972) comparée au programme de Reasoner (1995)

Stades de la théorie d'Erikson	Sentiments du programme de Reasoner
Confiance	Sécurité
Autonomie	_____
Initiative (<i>poursuite des buts</i>)	Détermination (<i>poursuite des buts</i>)
Sens de l'industrie (<i>compétence</i>)	Compétence
Identité	Identité
_____	Appartenance

Le stade de la confiance de la théorie d'Erikson (1968/1972) est comparé au sentiment de sécurité du programme de Reasoner (1995), puisque ce dernier réfère au fait de se sentir en confiance dans son environnement. De plus, un rapprochement est effectué entre le stade de l'initiative de la théorie d'Erikson (1968/1972) et le sentiment de détermination du programme de Reasoner (1995) sur la base d'une référence à un élément similaire, soit la poursuite des buts. En effet, selon la théorie

d'Erikson (1968/1972), la force adaptative résultant du stade de l'initiative permet la réalisation de la poursuite des buts, alors que dans l'adaptation du programme de Reasoner (1995), réalisée par Ayotte et al. (2000), l'appellation du sentiment de détermination est remplacée par l'étape de la poursuite des buts. Par ailleurs, étant donné que la compétence représente la force adaptative qui prend place à l'issue du stade du sens de l'industrie de la théorie d'Erikson (1968/1972), ce stade est mis en lien avec le sentiment de compétence du programme de Reasoner (1995).

Le stade de l'autonomie de la théorie d'Erikson (1968/1972) constitue le seul stade qui ne corresponde pas à l'un des sentiments du programme de Reasoner (1995). Néanmoins, le sentiment de compétence est défini, entre autres, par le sentiment d'un pouvoir personnel sur ses apprentissages et sur ses succès. Il est donc question, en partie, d'autonomie. Ainsi, le concept d'autonomie est inclus indirectement dans le programme de Reasoner (1995). Cependant, la théorie d'Erikson (1968/1972) permet de mettre davantage l'autonomie en évidence. La pertinence de se préoccuper de cet aspect est expliquée lors de la phase de conception.

Théorie du choix de Glasser

Sirois (1997) affirme que « ce n'est pas tout d'avoir un projet clair, il y a un certain nombre de principes sur lesquels notre action doit s'appuyer si nous voulons que cela marche » (p. 21). Pour se conformer à cette affirmation, il s'avère nécessaire de s'appuyer sur une théorie existante pour déterminer les principes à attribuer au modèle d'intervention pédagogique. Dans le cadre de cette recherche, la Théorie du choix de

Glasser (1997c) constitue l'élément de référence privilégié. Cette théorie est à la base du modèle de la Thérapie de la réalité. D'après Létourneau (1995), ce modèle figure parmi les quatre modèles d'intervention principalement répertoriés en milieu scolaire ces dernières années. Les trois autres modèles sont le modèle behavioral basé sur l'association stimulus-réponse, le modèle cognitivo-behavioral où il est question de l'auto-instruction, de l'auto-observation ainsi que de l'autoévaluation et, finalement, le modèle écologique prenant en considération le milieu familial, social et scolaire de l'élève. Le modèle de la Thérapie de la réalité est fondé sur la relation d'aide entre l'élève et l'intervenant, soit l'enseignant dans le contexte présent. Par ailleurs, Lusignan (2001) soutient que les modèles de Gordon (1979), Rogers (1969) ainsi que celui de Glasser (1996b) sont les principaux modèles reconnus actuellement au Québec parmi les théories humanistes. Ainsi, le fait que la Théorie du choix de Glasser (1997c) soit à la base du modèle d'intervention de la Thérapie de la réalité et que ce modèle soit axé sur la relation d'aide expliquent, en partie, la décision d'opter pour cette théorie. De plus, l'une des idées principales de Glasser, soulignée par Archambault et Chouinard (1996), stipule que l'enseignant doit favoriser la mise en place de conditions assurant le succès de l'élève. La préoccupation à propos de la réussite de l'élève concorde avec le souci de favoriser l'estime de soi de ce dernier, puisque l'estime de soi se définit, entre autres, à partir des succès vécus par un individu dans des domaines qui lui importent.

La partie qui suit effectue une présentation générale de la Théorie du choix, sur laquelle repose le modèle de la Thérapie de la réalité. Elle apporte également des

précisions concernant quatre de ses notions, soit les besoins fondamentaux, le monde de qualité, l'autoévaluation ainsi que la création d'un lien de confiance. Ces notions sont intégrées au modèle d'intervention pédagogique et leur pertinence est présentée lors de la phase de conception.

En 1965, à la suite d'une expérimentation effectuée dans le cadre de sa pratique, Glasser développe, en collaboration avec Harrington, une philosophie d'intervention appelée « Reality therapy ». Ce modèle d'intervention vise l'établissement d'un lien de confiance entre l'intervenant et son client ainsi que la responsabilisation de ce dernier quant à ses choix de comportements. Dans les écrits, ce modèle d'intervention est traduit le plus souvent par Thérapie de la réalité, mais les appellations Thérapie par le réel et Réalité thérapie sont aussi utilisées. En 1985, avec la contribution de Powers, Glasser introduit le concept d'une théorie biologique expliquant le comportement humain et précise alors sa propre théorie qu'il appelle Théorie du contrôle. La mise au point de cette théorie apporte une meilleure compréhension des principes qui ont guidé l'élaboration du modèle d'intervention en thérapie de la réalité.

En 1997, Glasser abandonne l'appellation controversée Théorie du contrôle pour Théorie du choix qu'il considère plus appropriée. La Théorie du choix part du principe que les comportements de l'être humain sont motivés intrinsèquement par ses besoins fondamentaux qui sont universels. Lorsque les besoins d'un individu ne sont pas satisfaits, il se retrouve en déséquilibre et se comporte en ayant des pensées, des émotions, des réactions physiques et en posant des actions dans le but de retrouver

l'équilibre. Glasser (1997c) parle alors du comportement global dont les quatre composantes sont indissociables. Cependant, contrairement aux besoins qui, eux, sont communs à tous les êtres humains, Glasser (1997c) insiste sur le fait que l'individu a un pouvoir de décision sur le choix des comportements adoptés pour y répondre. Glasser (1996b) définit cinq besoins de base. Il s'agit des besoins de survie, d'appartenance, de pouvoir, de liberté et de plaisir. La satisfaction des besoins fondamentaux représente l'une des notions de retenues dans le cadre de la présente recherche. Ces cinq besoins sont détaillés dans le chapitre portant sur la phase de conception.

Une autre notion de la Théorie du choix énonce que les choix de comportements d'un individu sont influencés par la recherche d'adéquation entre le monde perçu et le monde de qualité de cet individu. Glasser (1996a, 1996b, 1997a, 1997b) compare le monde de qualité à un album d'images que l'individu enregistre dans un coin particulier de sa mémoire dès sa naissance et tout au long de sa vie. Ce monde interne est constitué, entre autres, des personnes, des expériences, des croyances et des valeurs que l'individu considère comme valables, de qualité, positives, pour lui, et utiles à conserver en mémoire en tant que référence ou exemple à suivre. Ainsi, un individu tente de faire en sorte que la réalité, en l'occurrence son monde perçu, corresponde aux images de son monde de qualité, et il s'y réfère pour choisir les comportements à adopter dans le but de répondre à ses besoins fondamentaux. Le monde de qualité constitue la deuxième notion de la Théorie du choix qui est prise en considération dans l'élaboration du modèle d'intervention pédagogique.

Les deux notions de la Théorie du choix retenues jusqu'ici, soit les besoins fondamentaux et le monde de qualité, font ressortir l'importance de la responsabilisation. C'est en accord avec cet aspect que Glasser (1997c) inclut la notion de l'autoévaluation dans sa théorie. Il mentionne que c'est à l'individu, considéré en tant que personne responsable, que revient la tâche de s'évaluer. Il peut s'agir de s'autoévaluer par rapport à son comportement, à savoir s'il est à la fois efficace et responsable pour la satisfaction de ses besoins. Il peut aussi être question d'autoévaluer la qualité de son travail scolaire ou de ses relations avec les autres. L'autoévaluation est donc la troisième notion de la Théorie du choix de Glasser (1997c) auquel la présente recherche se réfère.

Finalement, il importe de rappeler que le modèle d'intervention de Glasser (1997c) repose avant tout sur la création d'un lien de confiance entre l'intervenant et son client c'est-à-dire, dans le présent contexte, entre l'enseignant et l'élève. Ainsi, la création d'un lien de confiance constitue la quatrième et dernière notion de la Théorie du choix ciblée dans l'optique de la conception du modèle d'intervention pédagogique. Les quatre notions retenues par rapport à la Théorie du choix de Glasser (1997c) sont les besoins fondamentaux, le monde de qualité, l'autoévaluation et la création d'un lien de confiance.

Programmation neurolinguistique

Il s'agit ici de présenter brièvement la Programmation neurolinguistique et d'apporter des précisions concernant l'un de ses concepts utilisé lors de l'élaboration du

modèle d'intervention pédagogique, soit les systèmes de perception et de représentation. La connaissance du concept des systèmes de perception et de représentation peut guider l'enseignant dans sa pratique et lui permettre d'aider l'élève dans la construction de son savoir et le développement de sa compétence, ce qui est en lien avec le développement de l'estime de soi.

La Programmation neurolinguistique, communément appelée PNL, est une approche pragmatique essentiellement issue de l'observation. D'après les propos de Lépineux, Soleilhac, Zerah et Chalvin (1994), la PNL emprunte aux différentes voies que sont la psychanalyse ainsi que la psychologie cognitive comportementale et humaniste pour analyser et comprendre la façon dont chacun construit sa pensée autour de son sentiment d'identité. Elle a été développée par Richard Bandler, John Grinder et une équipe de chercheurs. En 1975-1976, Bandler et Grinder ont publié les résultats de leurs travaux. En 1978, ce modèle global et révisé est nommé officiellement Programmation neurolinguistique. L'objectif poursuivi par les chercheurs consistait à établir comment l'individu édifie sa représentation personnelle du monde, d'où le terme programmation, à partir de ses perceptions sensorielles et neurologiques et à partir d'un outil de communication et de pensée que représente le langage, d'où la référence au terme linguistique.

Dans la présente recherche, les systèmes de perception et de représentation constituent la notion retenue à propos de la PNL de Bandler et Grinder (1982). Selon ce concept, le cerveau humain est considéré un peu comme un ordinateur qui emmagasine

des programmes à partir de ce qu'il perçoit. La PNL part du principe que les systèmes de perception et de représentation d'un individu découlent des cinq modes sensoriels de l'être humain soit la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût. Ces systèmes peuvent être à dominance visuelle, auditive ou kinesthésique (VAK). Le mode sensoriel dominant d'une personne est celui qu'elle utilise le plus souvent et dans lequel elle démontre la plus grande habileté. Le visuel sera davantage sensible à la portion visuelle de son environnement et l'auditif à ce qu'il entend. En ce qui concerne le kinesthésique, son sens dominant est le toucher. Ainsi, ce dernier tiendra compte de ce qu'il peut toucher physiquement ou de ce qu'il ressent, puisqu'il est question également de ce qui le touche émotivement. Au niveau de la pédagogie et de l'apprentissage, l'enseignant tire avantage à se préoccuper des systèmes de perception et de représentation des élèves en considérant que les uns et les autres n'apprennent pas de la même façon. Conformément aux principes de la Théorie du choix, ce concept représente un moyen efficace pour se mettre au niveau de l'élève, respecter sa façon d'apprendre, lui enseigner comment apprendre et pour établir un lien harmonieux avec lui.

En résumé, ce chapitre permet, en premier lieu, de préciser le sens attribué au terme estime de soi dans le cadre de la présente recherche et plus précisément de la bonne estime de soi. Ce chapitre présente également le programme de Reasoner (1995) destiné au développement de l'estime de soi de l'élève. Les sentiments de sécurité, d'identité, d'appartenance, de détermination et de compétence qui le définissent servent de point de référence lors de la conception du modèle d'intervention pédagogique. Ensuite, puisque l'estime de soi relève du développement du concept de soi, ce chapitre

expose la théorie d'Erikson (1968/1972) en tant que théorie du développement humain ciblée dans le cadre de la présente recherche. Les cinq premiers stades de cette théorie sont intégrés au modèle d'intervention pédagogique lors de sa conception. Il s'agit de la confiance, de l'autonomie, de l'initiative, du sens de l'industrie et de l'identité. Par ailleurs, en accord avec la conception de Sirois (1997) précisant que l'enseignant a intérêt à s'appuyer sur des principes pour orienter ses interventions, la Théorie du choix de Glasser (1997c) représente l'approche théorique sélectionnée à cet effet. Par conséquent, quatre concepts de la Théorie du choix sont retenus. Il s'agit des besoins fondamentaux, du monde de qualité, de l'autoévaluation et de la création d'un lien de confiance. Finalement, ce chapitre introduit la Programmation neurolinguistique (PNL). La PNL est une approche pragmatique et son concept des systèmes de perception et de représentation est brièvement expliqué, puisqu'il est considéré dans la conception du modèle d'intervention pédagogique.

CHAPITRE 4

Phase de conception

Dans le but d'entreprendre la phase de conception du modèle d'intervention pédagogique, il s'avère nécessaire de déterminer une structure. Il s'agit d'identifier des catégories représentatives et d'y regrouper les éléments dégagés lors de la présentation du contexte théorique. La procédure suivie s'inspire du processus de catégorisation et de classification suggéré par l'Écuyer (1990) dans le cadre de l'analyse de contenu. Pour les besoins de cette recherche, trois catégories représentatives sont attribuées au modèle d'intervention pédagogique. La première énonce les principes directeurs qui guident l'utilisateur du modèle élaboré. Ce choix repose sur l'idée émise par Sirois (1997), à savoir qu'il n'est pas suffisant d'avoir un projet clair et qu'il est nécessaire de se référer à un certain nombre de principes sur lesquels appuyer l'action. La deuxième catégorie représentative regroupe les zones à cibler en lien avec l'élève. À cet effet, trois zones d'intervention s'ajoutent à la structure du modèle illustrée à la Figure 2. Enfin, une troisième catégorie représentative vient préciser le contexte d'application visé, soit le milieu scolaire, qu'il s'agisse de la formation professionnelle ou non. Par conséquent,

trois autres zones d'intervention viennent compléter la structure du modèle. Ce chapitre explicite chacune des catégories représentatives du modèle d'intervention pédagogique.

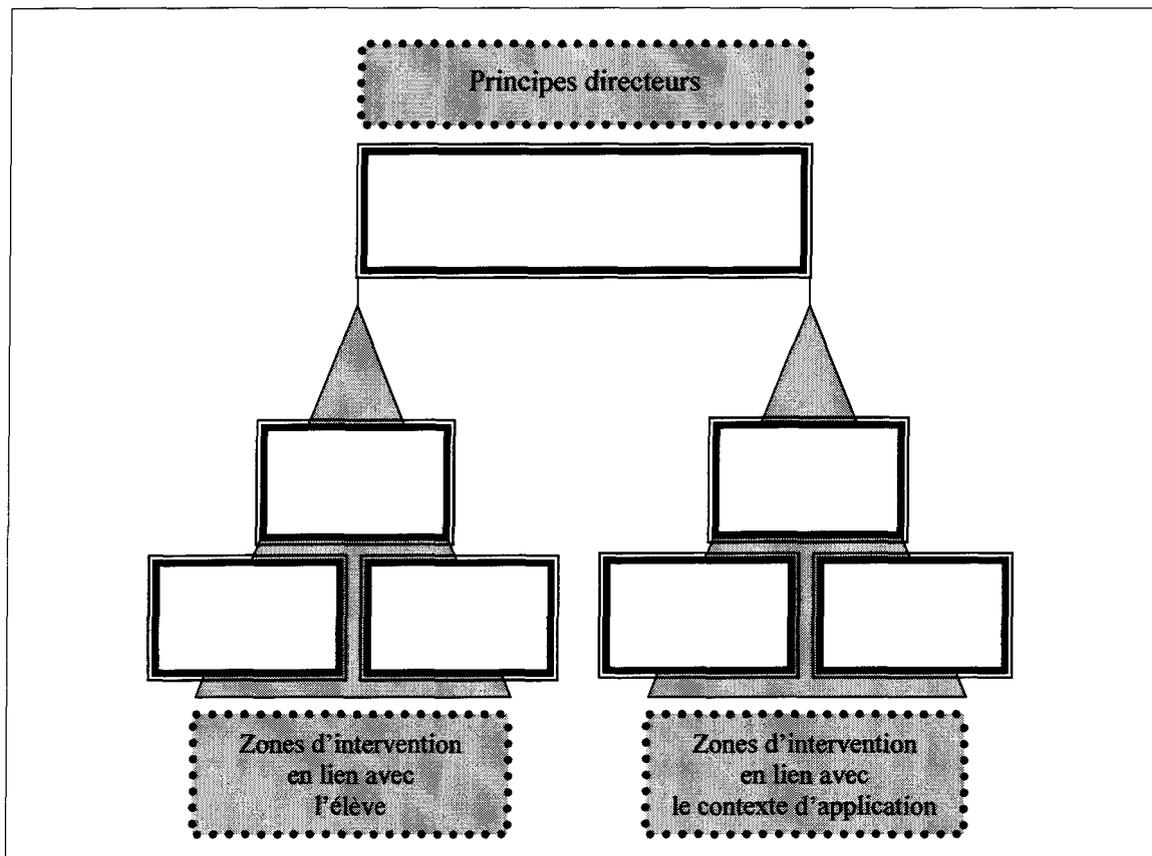


Figure 2. Structure du modèle d'intervention pédagogique.

Principes directeurs

La première catégorie représentative attribuée à la structure du modèle d'intervention pédagogique vise à regrouper les trois principes directeurs qui guident les interventions pédagogiques réalisées dans l'optique de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève. Ces principes sont inspirés de la Théorie du choix de Glasser (1997c). Le premier consiste à créer un lien chaleureux et authentique avec l'élève. Le deuxième

stipule de se préoccuper de son monde de qualité et le troisième préconise de l'amener à s'autoévaluer. La partie qui suit apporte les précisions qui permettent de définir et de justifier chacun des principes directeurs.

Créer un lien chaleureux et authentique avec l'élève

Le premier principe directeur suggérant de créer un lien chaleureux et authentique avec l'élève s'inspire de l'une des notions de la Théorie du choix de Glasser (1997c), soit la création d'un lien de confiance. La décision de considérer cette notion dans la perspective du développement de l'estime de soi découle des points de vue suivants.

Plusieurs auteurs soutiennent que l'estime de soi prend sa source dans les liens d'attachement qui unissent l'enfant à sa mère et à d'autres personnes significatives (André & Lelord, 1999; Duclos, Laporte, & Ross, 1995a; Lévesque, 2000; Monbourquette, 2002). Selon Baumrind (1967, 1971, 1973 cité dans Bee, 1997/2007), un encadrement attentif et chaleureux amène l'enfant à faire preuve d'un attachement plus sécurisant et développe une plus grande estime de soi. Reasoner (1995) suggère à l'enseignant de manifester une présence chaleureuse envers l'élève afin de favoriser, chez lui, le développement de l'estime de soi. Larivey (1999) avance que l'amour, l'acceptation et la reconnaissance des personnes importantes pour un individu constituent une nourriture affective dont il ne peut se passer, et le lien établi avec ces personnes est à la base de l'estime de soi. Tel que mentionné dans la problématique, l'enseignant peut être l'une des personnes significatives dans l'entourage de l'élève.

Glasser (1996b) apporte des précisions à propos de la création d'un lien chaleureux et authentique. Il suggère à l'enseignant d'être attentif et ouvert. Il préconise, surtout, de s'engager affectivement et personnellement envers l'élève. Il souligne de ne jamais lui laisser croire que ce qu'il représente, fait, pense ou croit n'est pas important. Il conseille de se centrer sur le présent ainsi que sur le comportement global de l'élève, c'est-à-dire sur les manifestations physiques, les émotions, les pensées et les actions. Il recommande de lui signifier un comportement inadéquat en évitant de le juger, de le punir, de le menacer, de le critiquer ou d'utiliser la coercition. Il ajoute que face à un comportement inadéquat, il importe de continuer à s'engager envers l'élève et à l'accompagner vers des choix de comportements plus adéquats.

Se préoccuper du monde de qualité de l'élève

Le deuxième principe directeur désigné au sein du modèle d'intervention pédagogique repose sur le monde de qualité de la Théorie du choix de Glasser (1996a, 1996b, 1997a, 1997b). Il s'agit du monde interne qu'un individu construit selon ce qu'il a d'acquis et ce qu'il vit au cours de sa vie. Il est constitué, entre autres, des personnes, des expériences, des croyances et des valeurs que l'individu considère comme positives, valables, de qualité, pour lui, et utiles à conserver en mémoire. Ce monde interne représente donc son monde de qualité. Ainsi, le deuxième principe directeur du modèle indique de se préoccuper du monde de qualité de l'élève puisque ce dernier s'y réfère constamment pour effectuer ses choix de comportements.

Glasser (1996a, 1997b) propose que l'enseignant se préoccupe, avant tout, de faire partie du monde de qualité de l'élève. L'application du premier principe directeur permet à l'enseignant d'établir une relation de qualité avec l'élève et contribue à mettre en place des conditions favorables à l'atteinte de cet objectif. Cette préoccupation suppose aussi que l'enseignant démontrera à l'élève qu'il est un enseignant de qualité et qu'il se dévouera à introduire l'école ainsi que le travail scolaire dans le monde de qualité de ce dernier. D'après les propos d'élèves rapportés par Glasser (1996a), l'enseignant de qualité est celui qui aime son métier, qui connaît bien ce qu'il enseigne et qui est capable de discuter ouvertement de la matière. C'est également celui qui est capable de se mettre au niveau de l'élève, qui lui donne la liberté d'apprendre à sa façon, qui l'encourage à s'exprimer et qui l'écoute attentivement.

Cet enseignant de qualité, que Glasser (1996a, 1996b) a appelé *l'enseignant leader*, est respectueux et il insiste pour faire comprendre que son rôle est d'aider à l'apprentissage et à la réussite. L'enseignant leader vise aussi à enseigner à l'élève ce qu'est la qualité. Glasser (1996a) affirme, après s'être informé auprès d'étudiants de niveau secondaire, que même si plusieurs pensent être capables de produire un travail de qualité, la plupart ne l'ont jamais fait et ne prévoient pas le faire. D'après lui, il importe de diriger l'élève de façon à ce qu'une bonne majorité d'entre eux effectuent un travail de haute qualité à l'école. Il ajoute qu'il ne faut pas limiter la notion de qualité aux travaux. Il convient aussi d'amener l'élève à établir des critères de qualité dans ses discussions, dans ses comportements ainsi que dans ses relations avec ses pairs, l'enseignant et la direction d'école.

Le fait d'encourager un niveau de qualité suffisamment élevé est susceptible de favoriser le développement de l'estime de soi. En effet, certains auteurs considèrent que les actions éducatives de l'enseignant soucieux de favoriser l'estime de soi de l'élève devraient, entre autres, être caractérisées par un niveau d'exigence approprié. Reasoner (1995), par exemple, est d'avis que l'estime de soi se construit non pas par des affiches « élève de la semaine », mais en proposant plutôt des défis qui peuvent être relevés avec succès et dont les exigences sont suffisamment élevées. Il affirme qu'un niveau d'attentes qui n'est pas suffisamment élevé nuit à l'estime de soi, au même titre que celui qui l'est trop. Canal, Papillon et Thirion (1992) mentionnent que les élèves ne sont pas dupes et qu'ils valorisent les « vrais » succès.

Amener l'élève à s'autoévaluer

Glasser (1997c) inclut la notion de l'autoévaluation dans son modèle d'intervention de la Thérapie de la réalité prenant assise sur la Théorie du choix. L'optique poursuivie par l'auteur consiste à favoriser la responsabilisation. Au niveau du modèle d'intervention pédagogique, il appert qu'amener l'élève à s'autoévaluer constitue un principe directeur susceptible de favoriser le développement d'une bonne estime de soi. La partie qui suit expose les fondements de cette idée.

Au départ, un processus d'autoévaluation peut être entrepris afin d'inciter l'élève à évaluer d'où il part pour qu'il puisse déterminer où il veut se rendre tout en précisant quels moyens il prévoit utiliser pour y arriver. Selon Reasoner (1995), le fait de se fixer des buts et de prendre en charge l'atteinte de ceux-ci contribue au développement du

sentiment de détermination par lequel passe le développement de l'estime de soi. Par la suite, un retour sur l'autoévaluation devrait permettre de vérifier si l'objectif était réaliste, si les moyens prévus étaient pertinents, s'ils ont été utilisés et s'il y a lieu d'apporter des modifications.

Glasser (1996a) précise que le but de cette démarche consiste à amener l'élève à évaluer ses résultats académiques à leur juste valeur, en prenant conscience du cheminement parcouru et de son processus d'apprentissage. Il ajoute qu'il peut s'agir aussi d'autoévaluer la qualité d'un travail scolaire ou d'autoévaluer ses relations avec les autres. D'autre part, il suggère que l'autoévaluation de la personne concernée, soit l'élève dans le présent contexte, précède l'évaluation de la personne mandatée pour le faire afin d'être conforme avec les normes de l'organisation, soit l'enseignant. Le processus d'autoévaluation permet également d'appliquer la recommandation de Garneau (1998). En effet, découragé de voir le nombre d'étudiants qui s'épuisent à poursuivre la performance plutôt que de se sentir bien à faire du bon travail, ce dernier s'est intéressé aux méfaits de la course au succès. Il affirme que pour retrouver l'estime de soi, il est nécessaire de se questionner à propos de la définition de la performance, de l'intelligence ainsi que du succès et il recommande de développer ses propres critères d'évaluation voire de performance.

En conclusion, les principes directeurs attribués au modèle d'intervention pédagogique sont inspirés de la Théorie du choix de Glasser (1997c). Il s'agit d'abord de créer un lien chaleureux et authentique avec l'élève. L'enseignant est potentiellement

une personne significative pour l'élève et le lien avec les personnes significatives est à la base de l'estime de soi. Ensuite, il est suggéré de se préoccuper du monde de qualité de l'élève. Ce principe requiert, en premier lieu, que l'enseignant vise à faire partie du monde de qualité de l'élève. Pour atteindre cet objectif, il est conseillé d'établir une relation de qualité avec l'élève et de se préoccuper d'être un enseignant de qualité. En deuxième lieu, ce principe nécessite d'introduire l'école et le travail scolaire dans le monde de qualité de l'élève. Il s'agit alors d'enseigner à l'élève la qualité, et ce, non seulement au niveau de ses travaux scolaires, mais également au niveau de ses attitudes, de ses relations et de ses comportements. Puisque le monde de qualité sert de référence à l'élève, il semble important de s'en préoccuper et d'en faire un principe de base dans le cadre du modèle élaboré dans la présente recherche. Finalement, le dernier principe consiste à amener l'élève à s'autoévaluer. Ce principe contribue à responsabiliser l'élève et l'aide à définir ses propres critères d'évaluation. Puisque l'estime de soi réfère à une évaluation, ce principe représente une habitude intéressante à développer chez l'élève. La Figure 3 résume les principes directeurs.

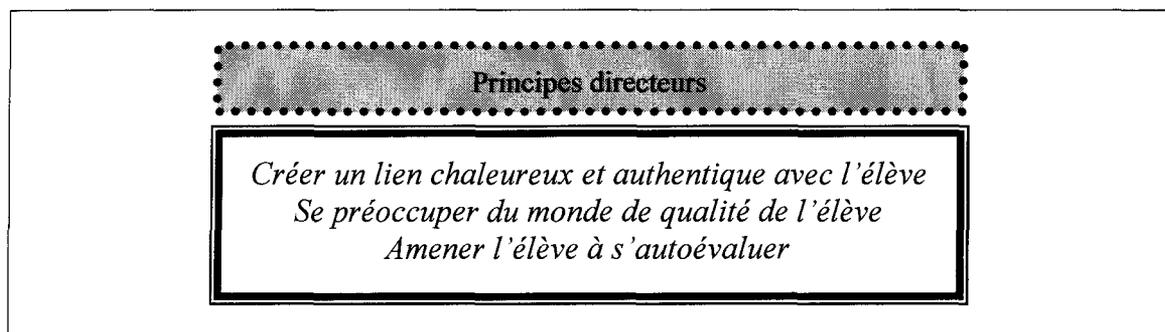


Figure 3. Principes directeurs du modèle d'intervention pédagogique.

Zones d'intervention en lien avec l'élève

La deuxième catégorie représentative assignée au modèle d'intervention pédagogique élaboré dans cette recherche comprend trois zones d'intervention en lien avec l'élève. La première relève de la satisfaction des besoins. La seconde vise le développement du concept de soi, alors que la troisième concerne les dimensions spécifiques du soi. Ces zones sont identifiées à partir des notions présentées dans le contexte théorique. La partie qui suit détaille chacune des zones d'intervention et explique les raisons pour lesquelles elles sont intégrées au modèle.

Besoins à satisfaire

Favoriser le développement de l'estime de soi implique l'adoption de certaines attitudes. Duclos (2004) affirme qu'à cet effet, les parents se doivent d'être fiables dans la réponse aux besoins de leurs enfants. Coopersmith (1967) énonce, parmi les cinq attitudes à privilégier pour le développement de l'estime de soi, que les éducateurs ont la responsabilité de répondre aux besoins et aux aspirations de l'élève. Par conséquent, la satisfaction des besoins est retenue en tant qu'élément important à prendre en considération dans l'optique du développement de l'estime de soi et constitue l'une des zones d'intervention intégrées au modèle d'intervention pédagogique. Puisque le modèle élaboré dans la présente étude repose sur des principes directeurs inspirés de la Théorie du choix de Glasser (1997c), les besoins internes et universels de cette théorie viennent définir cette zone d'intervention. Ainsi, l'appartenance, la survie, le pouvoir, la liberté et le plaisir représentent les besoins à satisfaire identifiés dans cette zone. Une brève description de ces besoins est présentée ci-dessous.

Besoin d'appartenance

Le besoin d'appartenance fait référence au besoin de s'identifier à quelqu'un, à un groupe ou à une philosophie quelconque. C'est également avoir le besoin de vivre des relations satisfaisantes. Pour l'élève, c'est plus particulièrement le fait d'avoir un esprit d'appartenance au groupe, de vivre la camaraderie dans la classe, de se sentir impliqué, d'aimer ses camarades et de se sentir aimé ou apprécié par eux.

Besoin de survie

Le besoin de survie ne s'applique pas uniquement aux besoins physiologiques pour « rester en vie », mais également au besoin d'être en sécurité et ce, tant au niveau psychologique que physique. À cet égard, il convient de se demander, par exemple, si l'élève se sent en sécurité dans son environnement, s'il se sent en sécurité en présence de l'enseignant et de ses collègues de classe. C'est aussi dans le but de répondre à ce besoin qu'il est opportun de se préoccuper de la résistance au changement ou de la peur de l'échec. Dans le cadre du modèle élaboré, le terme *sécurité* vient remplacer le terme *survie*. Cette décision est prise dans le but d'éviter que ce besoin ne soit perçu strictement sous l'angle physiologique. Dans le contexte d'application visé par le modèle d'intervention pédagogique, il importe de faire ressortir la dimension psychologique impliquée dans cette catégorie de besoin.

Besoin de pouvoir

Pour ce qui est du besoin de pouvoir, il a d'abord été traduit par le terme *compétence*, mais c'est le terme *pouvoir* qui lui donne son sens le plus complet. Il s'agit

du pouvoir sur soi, sur son corps, sur sa vie, sur son environnement et sur les autres. À titre d'exemple, la recherche de satisfaction de ce besoin peut inciter l'élève à acquérir des compétences et des habiletés, afin de pouvoir mieux gérer sa vie professionnelle et personnelle et afin de se réaliser. Le besoin de pouvoir de l'élève peut également être comblé par le fait d'être considéré et reconnu comme une personne qui compte, de sentir que son opinion est valable et de constater qu'il a de l'influence ou qu'il est écouté lorsqu'il émet des suggestions ou des commentaires.

Besoin de liberté

Le besoin de liberté, quant à lui, s'appuie sur la notion de choix. En effet, l'être humain se sent plus libre lorsqu'il a le choix. Par exemple, il arrive qu'un élève manque de motivation pour suivre l'un des cours du programme et qu'il envisage la possibilité de l'abandonner. Mais sachant que ce cours est nécessaire à l'obtention du diplôme auquel il aspire, il peut tout de même choisir de le suivre. Glasser (1996b) suggère à l'enseignant d'apprendre à l'élève à aborder une situation en prenant conscience du choix qui se présente à lui et à regarder le tout d'une façon réaliste en tenant compte de ses objectifs et de ses besoins. Il souligne également qu'il importe de veiller à clarifier les conséquences que l'élève devra assumer face à ses choix.

En définitive, être libre c'est, en quelque sorte, choisir plutôt que subir. Se sentir libre, c'est admettre que même si l'être humain ne choisit pas tout ce qui lui arrive, il a toujours le choix de ce qu'il en fera, de comment il le vivra, de ce qu'il en retirera et, surtout, de comment il se comportera suite à un événement, voulu ou non. Le besoin de

liberté, c'est aussi être capable d'agir seul, d'être autonome, de se sentir libre d'être soi-même et de s'accorder le droit d'être différent.

Besoin de plaisir

Finalement, le besoin de plaisir peut être lié au plaisir d'apprendre. L'enseignant a avantage à s'en préoccuper dans son enseignement en s'assurant, entre autres, que le climat de la classe soit agréable même si l'apprentissage est sérieux. Il peut également introduire de l'humour, de la variété, des surprises et du divertissement pendant ses cours, et ce, quel que soit l'âge de l'élève, car ce besoin est tout aussi fondamental que tous les autres besoins de l'être humain.

En conclusion, les cinq besoins de la Théorie du choix de Glasser (1997c) viennent préciser la première zone d'intervention en lien avec l'élève, soit la satisfaction de ses besoins. Cette préoccupation suppose qu'il ne s'agit pas seulement de répondre aux besoins de l'élève, mais aussi de l'amener à satisfaire ses besoins d'une façon responsable. Les besoins ciblés sont l'appartenance, la sécurité, le pouvoir, la liberté et le plaisir.

Stades liés au concept de soi

À cette étape, il importe de rappeler que l'estime de soi est un élément constitutif du concept de soi. L'orientation privilégiée, consiste à favoriser le développement de l'estime de soi en se préoccupant, entre autres, des stades de développement du concept de soi. À cette fin, la théorie d'Erikson (1968/1972) sert à déterminer la deuxième zone

d'intervention en lien avec l'élève intégrée au modèle d'intervention pédagogique. Les cinq premiers stades de la théorie d'Erikson (1968/1972) viennent définir cette zone d'intervention. Il s'agit de la confiance, de l'autonomie, de l'initiative, de la compétence et de l'identité. La partie qui suit précise la teneur de chacun de ces stades.

Confiance

La confiance en soi constitue un des trois piliers de l'estime de soi identifiés par André et Lelord (1999). Selon Garneau (1999), lorsqu'un individu ressent une sécurité intérieure, son estime de soi augmente. Cette sécurité intérieure s'apparente au développement de la confiance et justifie l'intérêt de développer la confiance dans la perspective de développer l'estime de soi.

Erikson (1968/1972) mentionne que le développement de la confiance chez l'enfant dépend d'abord de la qualité des soins reçus et de la satisfaction rapide de ses besoins tant physiques qu'affectifs. La qualité des soins reçus fait référence aux liens d'attachement vécus avec la mère et les personnes significatives. D'autre part, Erikson (1968/1972) émet l'idée que durant sa vie embryonnaire, l'enfant à naître « connaît » une vie régulière, chaleureuse et constamment protégée par un environnement clos. Selon lui, il apparaît qu'à la naissance, l'enfant est faible et vulnérable. Il soutient donc que la confiance de l'enfant se développe grâce à une exploration rassurante du monde qui l'entoure. Reasoner (1995) mentionne que l'élève en vient à vivre le sentiment de sécurité lorsqu'il est rassuré et confiant quant à sa capacité à répondre aux attentes réalistes des adultes, à l'accessibilité du soutien de son

enseignant et à l'assurance que sa fierté ne sera pas blessée par ses pairs ou son enseignant. Il soutient que l'enseignant se doit de rendre l'environnement rassurant pour l'élève. À cet effet, il suggère d'établir des limites réalistes et d'appliquer les règles de façon cohérente. Le Tableau 9 présente les interventions suggérées dans le cadre de cette recherche pour favoriser le développement de la confiance.

Tableau 9

Interventions suggérées pour développer la confiance de l'élève

Créer un lien avec lui³
 Satisfaire ses besoins⁴
 Avoir à son égard des attentes réalistes
 Lui assurer le soutien de son enseignant
 Appliquer les règles de façon cohérente
 Protéger sa fierté personnelle

Autonomie

L'importance à accorder au développement de l'autonomie est basée sur l'idée que trop souvent, selon Beaver (1999), l'école tend à dire à l'élève quoi penser plutôt que de lui apprendre à réfléchir. Elle lui dit quoi faire et quand le faire, suggérant ainsi de répéter ou d'imiter tout simplement ce que l'enseignant a fait. Elle soutient que l'élève n'apprend pas si nous ne le laissons pas apprendre à sa manière, si nous le

³ Voir le principe directeur de la p. 55, suggérant de créer un lien chaleureux et authentique avec l'élève.

⁴ Voir la zone d'intervention introduite à la p. 61 portant sur les besoins à satisfaire.

décourageons d'avoir une réflexion personnelle et si nous lui apprenons tout simplement à reproduire les idées des autres. Larivey (2001b) ajoute que dans l'optique du développement de l'estime de soi, il importe de laisser l'opportunité à l'élève d'essayer de trouver par lui-même comment procéder pour arriver au résultat souhaité. À son avis, le jeune qui devient de plus en plus autonome acquiert de plus en plus de confiance et de solidité.

Dans le cadre de la présente recherche, l'autonomie réfère avant tout à la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages. La prise de conscience de cette responsabilisation peut nécessiter de souligner à l'élève l'importance de travailler seul. Il importe alors de lui faire prendre conscience que cette attitude lui sera utile sur le marché du travail, car c'est à lui que reviendra la responsabilité de se débrouiller pour renouveler ses apprentissages et se tenir à jour. L'approche de la Programmation neurolinguistique peut apporter une contribution intéressante à l'enseignant pour favoriser le développement de l'autonomie face aux apprentissages. En effet, selon cette approche, l'élève ne s'en remet pas seulement aux instructions de l'enseignant pour s'assurer d'avoir réalisé la totalité de ses apprentissages. Il prend en main ses propres stratégies de travail. Thiry et Lellouche (1995) affirment que les techniques de la Programmation neurolinguistique permettent d'apprendre à l'élève à apprendre et contribuent, par le fait même, au développement de son autonomie. Ainsi, une sensibilisation à propos des systèmes de perception et de représentation dominants peut amener l'élève à repérer s'il est à dominance visuelle, auditive ou kinesthésique pour ensuite lui permettre de développer ou d'ajuster lui-même ses stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, il appert que ce n'est pas seulement au niveau de l'apprentissage qu'il est opportun de se soucier de l'autonomie. Il peut être question de développer la capacité de l'élève à résoudre les problèmes et les conflits auxquels il est confronté. À cet effet, Reasoner (1995) suggère d'apprendre à l'élève un processus de résolution de problèmes, afin qu'il puisse développer sa capacité à résoudre les conflits et qu'il en vienne à les gérer sans avoir besoin de l'intervention de l'enseignant. Dans le même ordre d'idées, il peut être question d'apprendre à l'élève à gérer son stress ou ses émotions. Le Tableau 10 introduit les interventions suggérées dans la présente recherche pour favoriser le développement de l'autonomie.

Tableau 10

Interventions suggérées pour développer l'autonomie de l'élève

L'encourager à travailler seul, à faire seul, à réussir seul
 Lui apprendre à utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles
 Lui apprendre à résoudre les problèmes, à gérer les conflits
 Lui apprendre à gérer son stress, ses émotions, son temps

Initiative

Selon la théorie d'Erikson (1968/1972), lors du développement de l'autonomie, l'enfant désire accomplir des tâches par lui-même, telles que manger ou s'habiller. Ce qui lui importe alors, c'est d'avoir la chance de manger la nourriture offerte par ses propres moyens ou de revêtir lui-même les vêtements mis à sa disposition. Au niveau du

développement de l'initiative, l'enfant veut, en plus, avoir son mot à dire sur ce qu'il mangera ou revêtira. En fait, de façon générale, il désire pouvoir choisir et décider.

Selon la théorie d'Erikson (1968/1972), la poursuite des buts représente la force adaptative résultant du développement de l'initiative. Cette référence à la poursuite des buts justifie en partie la pertinence de cibler le développement de l'initiative dans le but de favoriser le développement de l'estime de soi. En effet, dans le programme de Reasoner (1995), la poursuite des buts est liée au sentiment de détermination, et ce sentiment contribue au développement de l'estime de soi. D'autre part, le deuxième pilier de l'estime de soi, identifié par André et Lelord (1999), porte sur la vision de soi déterminée par l'aptitude à croire en ses capacités et de se projeter dans l'avenir. Ce pilier s'apparente donc à la poursuite des buts et appuie davantage l'idée que le développement de l'initiative favorise le développement de l'estime de soi.

D'après Erikson (1968/1972), le développement de l'initiative prend son essor lorsque nous offrons à l'enfant la liberté et le loisir de choisir et de décider. Pour appliquer cette ligne de pensée en contexte scolaire, qu'il s'agisse de la formation professionnelle ou non, il convient d'offrir à l'élève des occasions de choisir et de lui laisser l'opportunité de prendre certaines décisions, peu importe son âge. Il est opportun de l'inciter à émettre des suggestions ou à apporter des idées. Par conséquent, il importe que l'enseignant tienne compte des idées et des suggestions émises par l'élève. Erikson (1968/1972) insiste sur l'importance de ne pas tourner en dérision les tentatives du jeune et d'encourager l'imagination. Ainsi, il s'avère nécessaire d'instaurer le respect

dans la classe. À cette fin, les valeurs recommandées par Beaver (1999), Garneau (1999), Glasser (1996a, 1997b), Larivey (2001b) ainsi que Reasoner (1995) peuvent être ciblées. Il s'agit de l'effort, de la persévérance, du goût du défi et du droit à l'erreur. Le principe directeur indiquant d'encourager l'autoévaluation de la part de l'élève peut particulièrement être appliqué dans l'optique du développement de l'initiative. En effet, cette démarche peut être utilisée afin d'amener l'élève à se fixer des buts et à planifier les moyens à prendre pour y arriver. Le Tableau 11 termine cette partie et regroupe les interventions suggérées dans la présente étude pour favoriser le développement de l'initiative.

Tableau 11

Interventions suggérées pour développer l'initiative de l'élève

Lui offrir des choix parmi des possibilités variées et stimulantes
 L'inciter à faire des suggestions et à proposer des solutions
 Prendre en considération ses suggestions et ses solutions
 L'impliquer le plus possible dans les décisions de groupe
 L'encourager à faire preuve d'imagination et de créativité
 Valoriser l'effort, la persévérance, le goût du défi et le droit à l'erreur
 L'amener à se fixer des buts et à déterminer des moyens pour les atteindre

Compétence

Selon la théorie d'Erikson (1968/1972), le développement du sens de l'industrie est inhérent au développement, chez l'enfant, d'une multitude d'habiletés surtout intellectuelles, mais aussi physiques, motrices, sociales et autres. Erikson (1968/1972) affirme que durant cette période, le jeune apprend ou développe un éventail de connaissances et de compétences auxquelles il s'identifiera et à partir desquelles il s'évaluera. La force adaptative qui résulte de cette étape est la compétence. Ainsi, dans le cadre de la théorie d'Erikson (1968/1972), développer le sens de l'industrie signifie de développer chez le jeune des connaissances et des habiletés qui lui permettront de remplir efficacement son rôle de citoyen et d'être productif pour la société dans laquelle il évolue selon les techniques et les réalités économiques en cours, ce qui favorise un sentiment de compétence. Dans le but d'actualiser l'expression *sens de l'industrie*, cette formulation est remplacée, dans la présente recherche, par le terme *compétence*.

La première intervention suggérée dans le présent modèle pour favoriser le développement de la compétence provient de la théorie d'Erikson (1968/1972). Il s'agit de développer chez l'élève une multitude de connaissances et d'habiletés. Cette intervention inspire la seconde consistant à stimuler l'élève à se dépasser. La suggestion de développer chez l'élève une multitude de connaissances et d'habiletés et de l'amener à se dépasser introduit la notion de réussite très présente dans le contexte scolaire. D'après les propos de Reasoner (1995), l'enseignant doit fournir fréquemment à l'élève des occasions de connaître le succès afin de développer son sentiment de compétence associé, selon cet auteur, au développement de l'estime de soi. Trocmé-Fabre (1987)

affirme qu'un élève qui ne réussit pas a malheureusement appris quelque chose d'important, c'est-à-dire qu'il a appris à ne pas apprendre. Ainsi, une personne qui ne réussit pas par rapport à un champ de compétence risque de s'en désintéresser et de ne plus vouloir réussir dans ce domaine. Par conséquent, il importe de se préoccuper du succès de l'élève, peu importe son âge, tant pour favoriser son estime de soi que pour l'inciter à continuer d'apprendre et, par le fait même, à continuer de développer sa compétence. À cet effet, la troisième intervention suggérée dans le but de favoriser le développement de la compétence consiste à fournir à l'élève plusieurs occasions de réussir.

La quatrième intervention suggérée est, elle aussi, en lien avec la notion de réussite et elle est basée sur le point de vue d'André et Lelord (1999). Il est question d'aider l'élève à reconnaître ses succès. Ces auteurs soulignent qu'un individu qui ne manifeste pas de fierté par rapport à son succès ne retire pas les bienfaits que la réussite peut avoir sur le niveau de l'estime de soi. Ils citent en exemple l'individu qui dévalorise sa performance en disant que ce n'est vraiment pas grand-chose, celui qui limite son rôle dans la performance en affirmant qu'il n'a aucun mérite, celui qui généralise sa réussite en précisant que n'importe qui en aurait fait tout autant, ou encore celui qui répond à un compliment à propos de sa réussite en le retournant tout simplement à l'autre personne. C'est en accord avec cette ligne de pensée qu'il est propice de faire appel à la capacité de « reconnaître » ses succès dans le cadre du développement de la compétence.

Toutefois, il s'avère nécessaire de faire une mise au point sur la notion du succès relativement au domaine scolaire. Rivard (1992) allègue que l'école favorise peu le développement de l'estime de soi, car elle n'invite pas au dépassement, mais plutôt à la compétition. Selon Dweck (1989), plusieurs élèves privilégient les activités les plus faciles, c'est-à-dire celles pour lesquelles il est plus probable de réussir, et ce, au détriment des tâches où l'acquisition des connaissances serait plus significative. Tardif (1992), par l'entremise de son approche d'enseignement stratégique, présente un modèle où le comportement de l'élève est motivé par des buts d'apprentissage et non par des buts d'évaluation. Il suppose que toute sa démarche a alors une incidence de renforcement sur l'estime de soi. En consultant l'Appendice 2, il est possible de constater que l'élève qui poursuit des buts d'apprentissage retire, à la fin du parcours, l'effet bénéfique de sa démarche sur le renforcement de l'estime de soi. Alors que celui qui poursuit des buts d'évaluation (voir l'Appendice 3) adopte un comportement qui vise à conserver la stabilité de son estime de soi, ce qui pourrait aller jusqu'au refus de l'engagement selon les risques qu'il perçoit. À la lumière de ces propos, la valorisation de l'apprentissage constitue une précision importante à apporter au niveau du développement de la compétence. C'est dans cette optique que la cinquième intervention suggérée stipule d'inciter l'élève à valoriser l'apprentissage et à se méfier de la course à la performance. Le principe directeur traitant de l'autoévaluation peut, encore une fois, s'avérer utile. En effet, par son entremise, il est possible d'amener l'élève à évaluer sa compétence, non pas par rapport au standard à atteindre ou à la note des autres élèves, mais plutôt par rapport à son cheminement, à son processus d'apprentissage ainsi qu'à

ses stratégies d'élève, et ce, en considérant son niveau de connaissances ou d'habiletés de départ ainsi que l'objectif qu'il s'était fixé.

Finalement, il est pertinent de s'intéresser au concept de l'échec. André et Lelord (1999) soutiennent que lorsque l'échec laisse des traces ou encore lorsqu'un individu est sensible à la critique ou à l'échec, c'est alors signe que cette personne a une basse estime de soi. Aussi est-il nécessaire de contrer les effets néfastes de l'échec sur l'estime de soi en commençant par se pencher sur la perception de l'élève face à l'échec. Beaver (1999), s'appuyant sur l'approche de la Programmation neurolinguistique, mentionne que l'échec n'existe pas et qu'il est conseillé de remplacer ce terme par celui de feedback. Le feedback, c'est le résultat obtenu dans une situation donnée. Lorsque ce résultat n'est pas celui attendu ou est considéré comme indésirable, il s'agit alors d'étudier le résultat obtenu, pour ensuite s'ouvrir sur les possibilités offertes et aller de l'avant. Au lieu de considérer l'échec comme un aboutissement final et de se centrer ainsi sur le passé et les problèmes, Beaver explique que les présuppositions de la PNL suggèrent d'aborder le feedback reçu, et non l'échec, de manière positive et de se centrer sur les perspectives de progrès tout en identifiant ses critères personnels de succès. Elle ajoute qu'un feedback représente non pas une fin en soi, mais plutôt un élément qui permet d'apprendre. Le Tableau 12 rassemble les interventions suggérées dans cette recherche à propos de ce stade lié au développement du concept de soi.

Tableau 12

Interventions suggérées pour développer la compétence de l'élève

Développer, chez lui, une multitude de connaissances et d'habiletés
Le stimuler à se dépasser
Lui offrir plusieurs occasions de réussir
L'aider à reconnaître ses succès
L'inciter à valoriser l'apprentissage et à se méfier de la course à la performance
Améliorer, si nécessaire, sa perception et sa réaction face à l'échec

Identité

Selon la théorie d'Erikson (1968/1972), le développement de l'identité se situe à la période de l'adolescence. Le jeune subit alors de nombreux changements tant physiques qu'intellectuels et il vit la remise en question qui lui est inhérente. L'adolescent doit également composer avec les différents rôles sociaux tels que son rôle envers les amis et les pairs, son rôle dans les relations amoureuses et sexuelles, son rôle professionnel et son nouveau rôle avec les parents. Le développement de l'identité correspond à une étape d'individualisation et de différenciation. Le jeune est alors en mesure d'intérioriser tout ce qu'il a appris, saisi, vu et entendu, et il peut maintenant développer sa propre conception des choses, de la vie, des autres ainsi que de lui-même. André et Lelord (1999) mentionnent que trop souvent, l'individu relie l'estime de soi à ce qu'il fait, en négligeant ce qu'il est. Certains auteurs, tels que Garneau (1997) et Larivey (1999, 2002), soutiennent que l'estime de soi consiste, entre autres, à se

respecter et à se donner le droit d'être soi-même. De plus, Monbourquette (2000) affirme qu'il importe d'établir une distinction entre l'estime de soi pour sa personne et celle pour sa compétence. Ainsi, il appert que le développement de l'identité contribue au développement de l'estime de soi. Duclos et al. (1995b) proposent aux parents des moyens pour aider leurs jeunes à se connaître.

Dans cet ordre d'idée, l'une des interventions suggérées pour développer l'identité consiste à aider l'élève à mieux se connaître. Reasoner (1995) précise qu'il s'agit de se connaître pour se reconnaître et de contribuer au fait de se sentir unique. D'ailleurs, selon Lévesque (2000), le principal objectif poursuivi dans le cadre du développement de l'estime de soi consiste à se sentir unique. Se connaître pour se reconnaître signifie d'abord, de se connaître par rapport à ses forces, ses habiletés, ses qualités, ses difficultés ainsi que ses limites. Reasoner (1982) stipule que ce concept implique aussi de se reconnaître en identifiant et en acceptant ses différences par rapport aux autres, tout en identifiant et en acceptant les différences chez les autres. Le Tableau 13 réunit les interventions suggérées dans cette étude concernant le développement de l'identité.

Tableau 13

Interventions suggérées pour développer l'identité de l'élève

L'aider à mieux se connaître par rapport à différents aspects :

- ses forces, ses habiletés, ses qualités, ses difficultés, ses limites et ainsi de suite

L'inciter à se reconnaître et à s'accepter sans se diminuer

Lui apprendre à distinguer ce qu'il est et ce qu'il fait

Favoriser le fait de se sentir unique, c'est-à-dire :

- observer et accepter ses différences par rapport aux autres
 - ainsi qu'observer et accepter la différence chez les autres
-

En résumé, la deuxième zone d'intervention qui vient d'être précisée dans cette section vise les stades de développement du concept de soi. Les stades intégrés à cette zone sont identifiées à partir de la théorie de développement d'Erikson (1968/1972). Il s'agit de la confiance, de l'autonomie, de l'initiative, de la compétence et de l'identité. Des interventions sont suggérées pour chacun de ces stades. La partie qui suit détaille la troisième et dernière zone d'intervention en lien avec l'élève, soit les dimensions spécifiques du soi.

Dimensions spécifiques du soi

De nos jours, les modèles multidimensionnels du concept de soi dont relève l'estime de soi sont privilégiés. Il suffit de citer ceux de Bracken (1996), Damon et Hart (1988), Harter (1982, 1993), Hattie (1992), Hattie et Marsh (1996), Marsh (1986, 1989) ainsi que Shavelson et Marsh (1986). L'actuelle recherche retient l'aspect

multidimensionnel dans la définition générale de l'estime de soi. Cette notion implique que l'estime de soi découle de la valeur qu'un individu s'attribue de façon générale et de façon plus spécifique, selon l'importance qu'il accorde à différentes dimensions.

L'optique du soi global et des sois spécifiques a conduit les théoriciens à se pencher sur la structure du concept de soi. De nombreux instruments de mesure de l'estime de soi ont été développés et validés. Selon Wylie (1989), les instruments « Self description questionnaire I, II et III » (SDQ) de Marsh sont jugés comme étant parmi les meilleurs outils multidimensionnels en termes de propriétés psychométriques et de recherche en validation de modèles. Le SDQ II s'adresse plus particulièrement aux adolescents et aux jeunes adultes. Il comprend un domaine global identifié comme étant le soi général ainsi que dix domaines spécifiques : les aptitudes physiques, l'apparence physique, les relations avec le sexe opposé, les relations avec les personnes du même sexe, les relations parentales, l'honnêteté (ainsi que la confiance), la stabilité émotionnelle, les mathématiques, la langue maternelle et l'école en général.

L'Échelle toulousaine de l'estime de soi (E.T.E.S.) mise au point par Oubrayie, De Leonardis et Safont (1994) permet de regrouper les dix domaines de Marsh (1990). Elle est inspirée des échelles de Coopersmith (1967), Rosenberg (1965), Fitts (1965) et Harter (1982) et elle est constituée de quatre dimensions spécifiques. Il s'agit du soi physique, du soi social, du soi émotionnel et du soi scolaire. Le Tableau 14 présente le regroupement des domaines du SQD II et identifie la dimension de l'E.T.E.S. à laquelle ils sont rattachés. Ainsi, les domaines des aptitudes physiques et de l'apparence

physique sont reliés à la dimension du soi physique, alors que les différents domaines liés aux relations sont attribués à la dimension du soi social. Le domaine de l'honnêteté et de la confiance est associé à la dimension du soi émotionnel au même titre que celui de la stabilité émotionnelle. Finalement, les domaines en lien avec l'école sont joints à la dimension du soi scolaire. Puisque l'E.T.E.S. est une échelle succincte, complète et accessible et qu'elle a fait l'objet d'une recherche de validité, les dimensions du soi de cette échelle sont celles retenues dans la présente étude.

Tableau 14

Dimensions de l'E.T.E.S.⁵ et domaines du SDQ II⁶

Dimensions de l'E.T.E.S.	Domaines du SDQ II
Soi physique	Aptitudes physiques Apparence physique
Soi social	Relations avec le sexe opposé Relations avec les personnes du même sexe Relations parentales
Soi émotionnel	Honnêteté et confiance Stabilité émotionnelle
Soi scolaire	Mathématiques Langue maternelle École en général

⁵ Échelle Toulousaine de l'Estime de soi mise au point par Oubrayie, De Leonardis et Safont (1994).

⁶ Il s'agit du Self description questionnaire, version II, de Marsh (1990).

Ainsi, dans le but de mettre l'accent sur le développement de l'estime de soi globale de l'élève et de ne pas se limiter à la dimension scolaire, une troisième et dernière zone d'intervention en lien avec l'élève est intégrée au modèle d'intervention pédagogique. L'exemple suivant illustre davantage la décision d'intégrer une zone d'intervention portant sur les dimensions spécifiques du soi. Supposons le cas d'un élève possédant une bonne opinion de lui à propos de la dimension scolaire, mais une piètre opinion au sujet de la dimension physique. Si le domaine des aptitudes physiques, pour lequel il a une piètre opinion, est plus important pour lui, il ne manifestera pas nécessairement une bonne estime de soi générale, même s'il est conscient de ses aptitudes et performances en lien avec le domaine scolaire. D'ailleurs, en examinant les nombreuses recherches destinées à une meilleure connaissance de la nature du lien entre le concept de soi et le rendement scolaire, Wylie (1974) fait ressortir que, de façon générale, la corrélation serait plus marquée entre le concept de soi scolaire et le rendement scolaire que celle entre le concept de soi général et le rendement scolaire. Il est à noter cependant que ce dernier émet une certaine réserve, puisque la structure du concept de soi utilisée comme cadre de référence varie d'une étude à l'autre et qu'il est alors difficile de généraliser.

En définitive, la présente recherche s'inscrit en conformité avec l'idée de s'intéresser à toutes les dimensions du soi pour favoriser une estime de soi globale. À cet effet, la dernière zone d'intervention en lien avec l'élève intègre les dimensions spécifiques du soi au modèle d'intervention pédagogique. Cette zone s'inspire des dimensions déterminées à l'intérieur de l'Échelle toulousaine de l'estime de soi. Il s'agit,

en l'occurrence, des dimensions physique, sociale, émotionnelle et scolaire. La Figure 4 présente les trois zones d'intervention intégrées au modèle d'intervention pédagogique en lien avec l'élève.

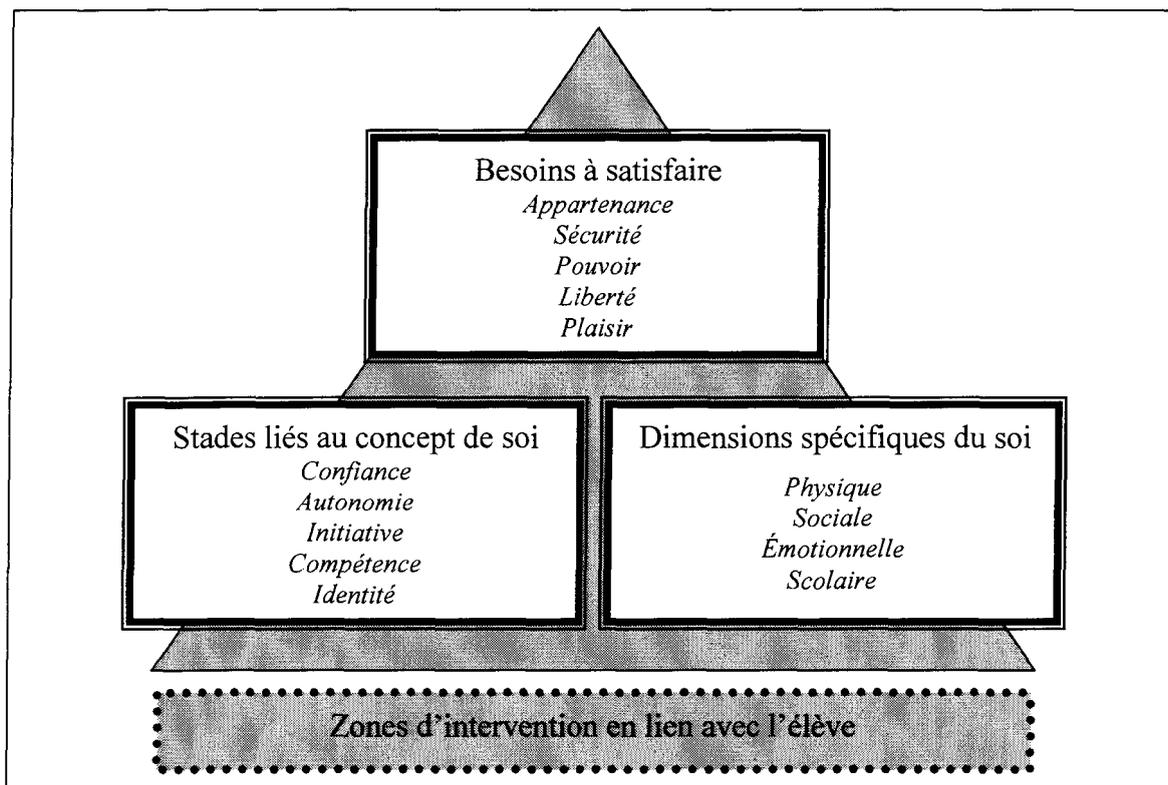


Figure 4. Zones d'intervention en lien avec l'élève.

Zones d'intervention en lien avec le contexte d'application

Jusqu'à maintenant, deux catégories représentatives définissent la structure du modèle d'intervention pédagogique. La première regroupe les principes directeurs alors que la deuxième rassemble les zones d'intervention en lien avec l'élève. La troisième et dernière catégorie représentative vient préciser le contexte d'application du modèle, soit

le milieu scolaire, qu'il s'agisse de la formation professionnelle ou non. Le triangle pédagogique de Meirieu (1985) sert de base dans le processus d'identification de trois zones incluses dans cette catégorie.

Identification des zones

Meirieu (1985) a mis au point un triangle pédagogique illustré à la Figure 5. Les trois sommets du triangle représentent les composantes essentielles de la classe soit l'enseignant, le savoir et l'élève. Il en découle trois relations, puisque ces composantes sont en interaction entre elles. Il s'agit des relations pédagogique, didactique et d'apprentissage.

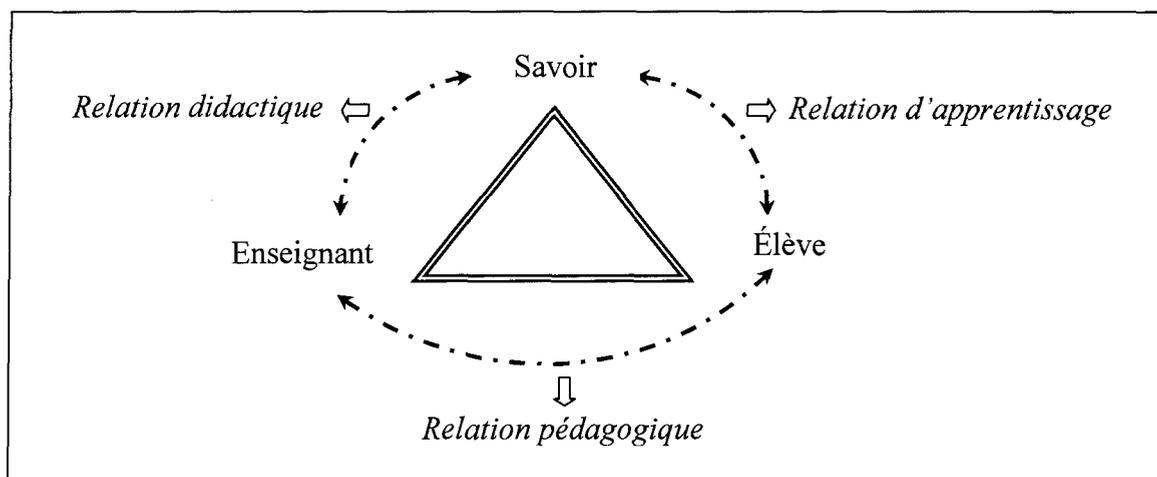


Figure 5. Triangle pédagogique de Meirieu (1985).

Sirois (1997) signale que l'action pédagogique gagnerait à se développer à partir de la conviction que chacune de ces composantes doit être considérée. À son avis, les théoriciens élaborent souvent leur modèle autour d'un seul côté du triangle ou mettent

beaucoup l'accent sur l'un d'entre eux alors que, dans la pratique, l'enseignant est constamment aux prises avec les trois réalités. C'est en accord avec ce point de vue que les trois sommets de Meirieu (1985) sont pris en considération dans l'élaboration du modèle d'intervention pédagogique. Cependant, l'un des sommets est modifié, et ce, dans le but d'adapter le triangle pédagogique de Meirieu (1985) à la présente recherche. En effet, le sommet destiné à l'élève selon le modèle initial de Meirieu (1985) est remplacé par le climat de la classe. Cette décision s'appuie sur l'idée que l'élève fait partie d'un groupe. Puisque l'un des éléments retenus à propos de la définition de l'estime de soi stipule que cette dernière est sujette à la construction sociale, il convient d'intégrer le climat de la classe au modèle élaboré dans cette recherche. Dans le but de ne pas surcharger le modèle d'intervention pédagogique, les relations inhérentes à l'interaction entre les composantes du triangle de Meirieu (1985) ne sont pas intégrées au modèle. La Figure 6 présente l'adaptation effectuée au triangle pédagogique de Meirieu (1985).

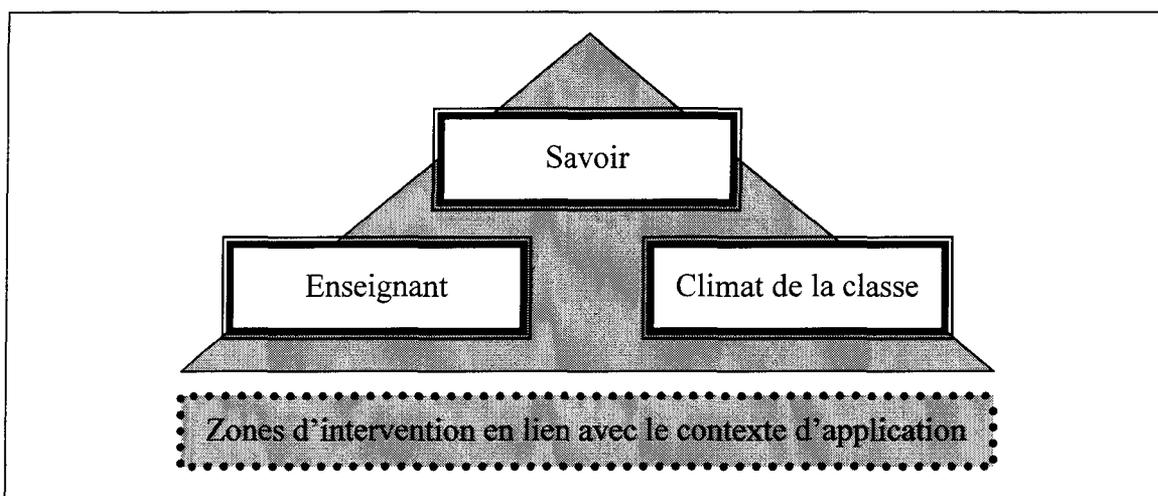


Figure 6. Adaptation du triangle pédagogique de Meirieu (1985).

En résumé, le triangle pédagogique de Meirieu (1985) permet d'identifier les composantes de la classe touchées par les actions pédagogiques. Sirois (1997) insiste sur l'importance de prendre les trois composantes en considération. Par conséquent, trois zones d'intervention en lien avec le contexte d'application sont ajoutées au modèle. Il s'agit de l'enseignant, du savoir et du climat de la classe. La zone du climat de la classe est abordée plus en détail, puisqu'elle constitue la modification apportée au triangle de Meirieu (1985).

Climat de la classe

D'après le point de vue de David, Lafleur et Patry (2004), il est important que les relations entre toutes les personnes de la classe soient sereines, efficaces et enrichissantes. Goupil (1990) précise que le but de l'enseignant ne doit pas être d'obtenir une classe tranquille, mais bien de créer un climat propice à l'apprentissage. Dans le but d'établir clairement la signification d'un bon climat de classe, la typologie de Janosz, Georges et Parent (1998) est utilisée. Cette typologie est constituée de cinq climats scolaires. Il s'agit du climat relationnel, du climat éducatif, du climat de sécurité, du climat de justice et du climat d'appartenance. Dans le présent contexte, le climat de classe intégré au modèle d'intervention pédagogique relève du climat relationnel. Ce climat est parfois qualifié de climat social. Il fait spécifiquement référence à l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus.

Afin d'orienter l'établissement du climat de la classe, sept étapes définies à partir des principes de Glasser (1997a) sont conférées à cette zone d'intervention. Il s'agit pour

l'enseignant de créer le lien, de se faire connaître, de faire connaissance avec les élèves et de les amener à faire connaissance entre eux, de sensibiliser tout le monde à se préoccuper de la satisfaction des besoins fondamentaux, de déterminer le rôle de chacun, d'identifier les valeurs à privilégier dans la classe et d'établir les règles de fonctionnement au sein du groupe. L'ordre des étapes peut être changé. Cependant, il est conseillé de débiter par la création du lien. Le premier principe directeur attribué au modèle d'intervention pédagogique traite de la création d'un lien chaleureux et authentique avec l'élève. Il est donc approprié de consulter les précisions apportées par rapport à ce principe dans l'optique de la réalisation de cette étape. La partie qui suit apporte des précisions à propos des autres étapes.

L'une des étapes consiste, pour l'enseignant, à se faire connaître. À cet effet, Glasser (1997a) propose de démontrer de l'intérêt pour la vie personnelle des élèves de la classe et de leur révéler certains faits de sa vie qui pourraient les intéresser ou les intriguer. En définitive, se faire connaître, de la part de l'enseignant, implique de se faire connaître professionnellement et personnellement, de faire connaître ses convictions personnelles, de faire savoir ce qu'il demande ou non à ses collaborateurs, les élèves de la classe en l'occurrence, et, finalement, de les informer de ce qu'il est prêt à faire ou non pour eux et avec eux. Une approche similaire peut être prise lors de l'étape permettant aux élèves de la classe de faire connaissance.

En ce qui concerne l'étape de la satisfaction des besoins, la conceptrice du présent modèle recommande de s'appuyer sur ceux identifiés dans la zone des besoins à

satisfaire soit l'appartenance, la sécurité, le pouvoir, la liberté et le plaisir. Pour ce qui est de l'étape destinée à la détermination des rôles de chacun, il s'agit de définir quel est le rôle de chaque entité présente en classe, soit l'enseignant, l'élève et le groupe. Il est question également de ce qui ne fait pas partie du rôle de chacun. À titre d'exemple, l'un des rôles de l'enseignant réside dans le fait d'aider les élèves de la classe à apprendre et de mettre en place, à cet effet, des conditions favorables à l'apprentissage. Mais ce mandat n'exige pas de « jouer à la police » et de faire continuellement des remises à l'ordre pour ramener le calme dans la classe pendant les activités d'apprentissage.

L'identification des valeurs à privilégier au sein du groupe constitue une autre des étapes nécessaires à l'établissement d'un bon climat de classe. L'approche recommandée, en accord avec les précisions apportées au niveau du développement de l'initiative, consiste à les identifier en groupe, afin d'impliquer l'élève au niveau des décisions. L'effort, la persévérance, le goût du défi ainsi que le droit à l'erreur peuvent être, si nécessaire, suggérés puisque ces valeurs sont régulièrement citées dans la littérature traitant de l'estime de soi (Garneau, 1999; Glasser, 1996a, 1997b; Larivey, 2001b; Reasoner, 1995). La dernière étape abordée dans cette partie traite de l'établissement des règles. Il ne s'agit pas des règlements de l'école, mais bien des règles nécessaires à la mise en place d'un climat de classe favorable à l'apprentissage ainsi qu'à la réussite des élèves, et également propice à la satisfaction des besoins de chacun. Glasser (1997a) suggère de les établir en groupe, et c'est l'orientation choisie dans le cadre du modèle d'intervention pédagogique. De plus, qu'il soit question de la Théorie du choix de Glasser (1996a, 1997a) ou du programme de Reasoner (1995), l'optique de

limiter le nombre de règles et d'en assurer une application constante est fortement conseillée. Le Tableau 15 résume les étapes suggérées par Glasser (1997a) et préconisées dans la présente recherche pour l'établissement du climat de la classe.

Tableau 15

Étapes suggérées par Glasser (1997a) pour l'établissement du climat de la classe⁷

Créer le lien : se référer au premier principe directeur

Se faire connaître : il s'agit de l'enseignant

Faire connaissance : il s'agit des élèves entre eux

Se préoccuper de la satisfaction des besoins : voir la zone des besoins à satisfaire

Déterminer les rôles de chacun : il s'agit de l'enseignant, de l'élève et du groupe

Identifier les valeurs à privilégier dans la classe

Établir les règles de fonctionnement au sein du groupe

En conclusion, le modèle d'intervention pédagogique est composé de trois catégories permettant de rassembler les composantes à prendre en considération, dans l'optique de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle. La première catégorie regroupe les principes directeurs. Ceux-ci définissent les assises sur lesquelles repose le modèle. Il s'agit de créer un lien chaleureux et authentique avec l'élève, de se préoccuper de son monde de qualité et de l'amener à s'autoévaluer. La deuxième catégorie rassemble les zones d'intervention en

⁷ L'ordre des étapes peut être changé.

lien avec l'élève. Ces dernières orientent les interventions et les actions pédagogiques effectuées dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève. Elles portent sur les besoins à satisfaire, les stades liés au concept de soi et les dimensions spécifiques du soi. La zone traitant des besoins à satisfaire s'appuie sur l'idée que lorsque les besoins ne sont pas satisfaits, il est peu probable que les interventions aient les effets escomptés. Les besoins intégrés dans cette zone sont l'appartenance, la sécurité, le pouvoir, la liberté et le plaisir. La zone concernant le concept de soi présente cinq stades soit la confiance, l'autonomie, l'initiative, la compétence et l'identité. La zone visant les dimensions spécifiques du soi concorde avec l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi. Les dimensions physique, sociale, émotionnelle et scolaire précisent cette zone d'intervention. La dernière catégorie identifie les zones d'intervention en lien avec le contexte d'application du modèle d'intervention pédagogique. Il s'agit de l'enseignant, du savoir et du climat de la classe. La Figure 7 illustre la version complète du modèle d'intervention pédagogique.

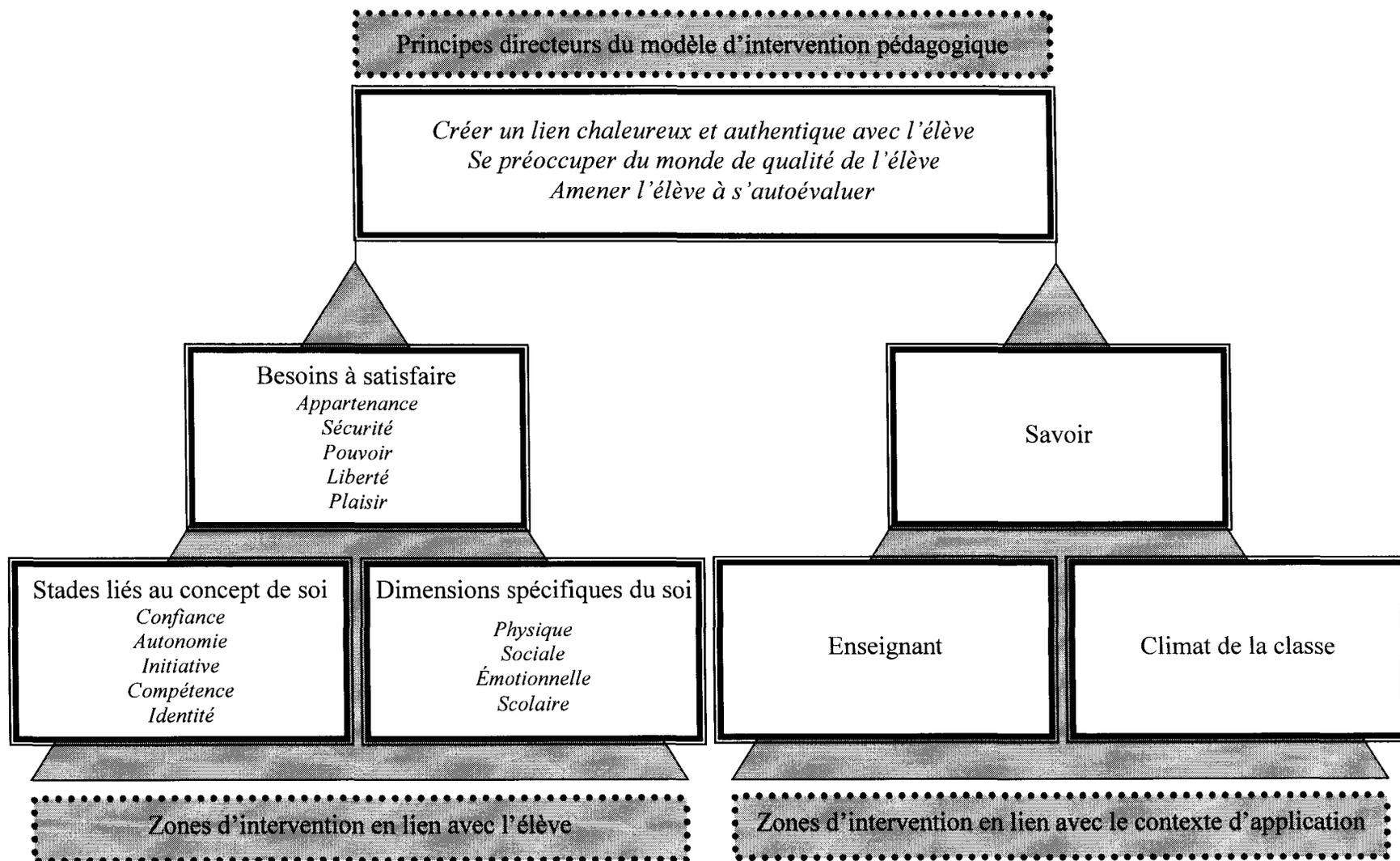


Figure 7. Version complète du modèle d'intervention pédagogique.

CHAPITRE 5

Phase d'expérimentation

Le modèle d'intervention pédagogique est élaboré dans l'optique d'être utilisé dans le cadre de l'enseignement. C'est-à-dire qu'un enseignant du secteur professionnel qui se réfère au programme ministériel pour la planification de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que pour la préparation du matériel didactique et d'évaluation peut, en plus, se référer au modèle d'intervention pédagogique élaboré dans cette recherche pour orienter ses décisions. Par conséquent, il s'avère nécessaire de vérifier la possibilité d'intégrer certaines composantes du modèle élaboré tout en respectant le contenu prescrit par le programme d'études.

Selon Loisel (2002), l'un des écueils de la recherche développement est lié à la place prépondérante accordée au développement en tant que tel. Il soutient que le chercheur doit souvent consacrer une grande partie de son temps et de ses énergies au développement du produit. Borg et Gall (1989) ajoutent que dans une recherche développement le temps nécessaire pour développer le produit est généralement sous-estimé. Selon eux, les chercheurs engagés dans ce type de recherche hésitent

parfois à entreprendre la mise à l'essai préliminaire. Dans le cas de la présente étude, la décision de réaliser une phase d'expérimentation est privilégiée. Il aurait été souhaitable que l'expérimentation vise toutes les composantes du modèle d'intervention pédagogique, cependant devant l'ampleur de la tâche, la nécessité de s'approprier progressivement le modèle et la décision d'effectuer une mise à l'essai, cinq composantes provenant de trois zones d'intervention sont ciblées. Les composantes visées par l'expérimentation sont choisies par la personne qui effectue cette expérimentation, en l'occurrence l'auteur de la présente recherche, selon son contexte d'enseignement. Les composantes ciblées sont le plaisir, l'autonomie, la compétence, l'identité et le climat de la classe. Elles sont indiquées en caractères gras à la Figure 8 de la page suivante.

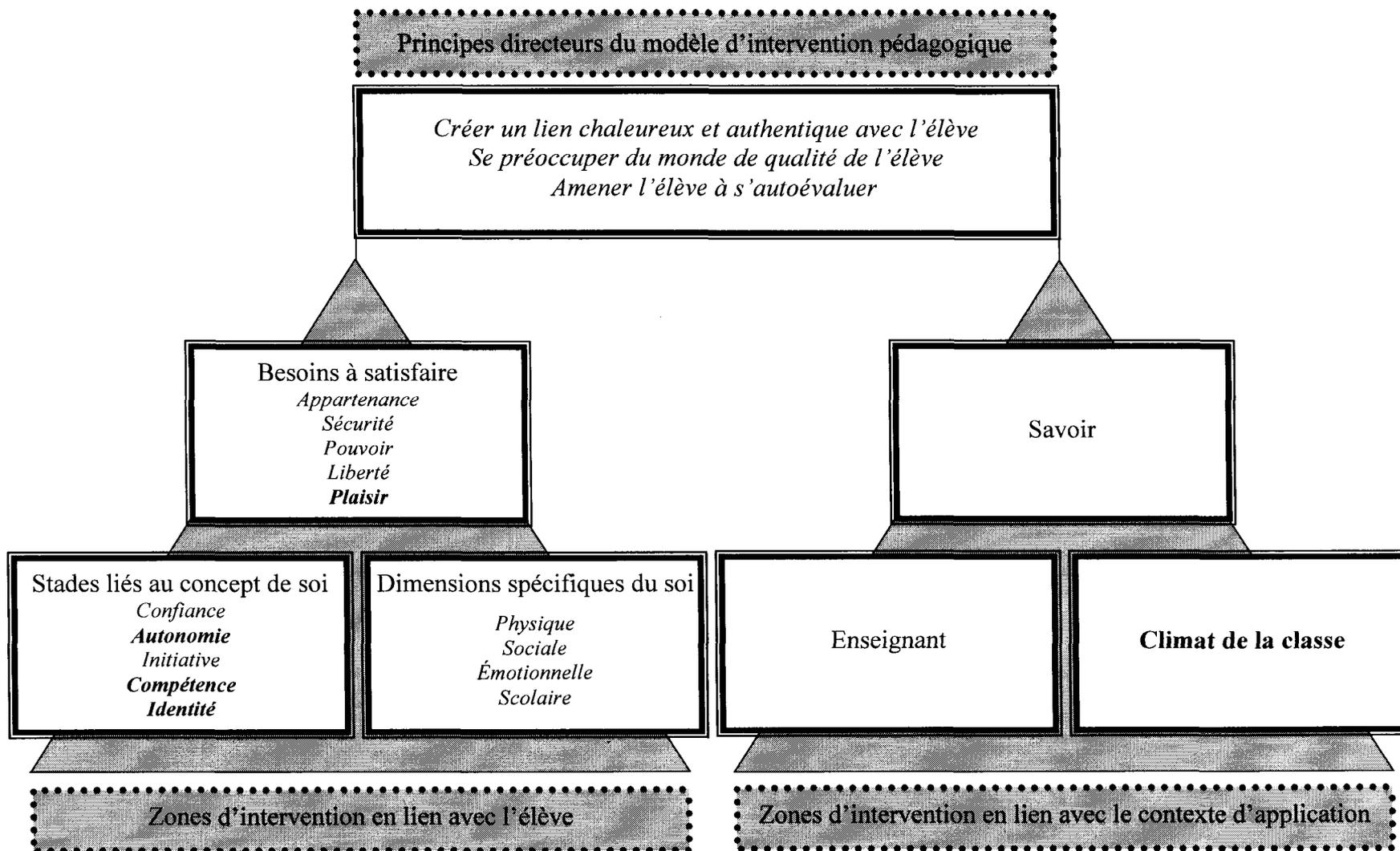


Figure 8. Indication en caractères gras des composantes visées par l'expérimentation.

L'expérimentation a lieu au Centre de formation professionnelle l'Oasis de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay au cours de l'année scolaire 2003-2004. Elle implique deux groupes d'élèves et se déroule à l'intérieur de l'enseignement de deux modules pour chacun des groupes. Les élèves inscrits au programme Vente-conseil constituent le premier groupe de participants. Puisque ce programme s'échelonne sur deux semestres, l'expérimentation débute à l'automne, au cours du premier semestre. Elle s'effectue alors dans le cadre de l'enseignement du module *Métier et formation*. Puis, elle se poursuit à l'hiver, au second semestre, à l'intérieur du module *Informatique liée à la vente*. Le deuxième groupe de participants est celui des élèves inscrits au programme Représentation au semestre d'hiver. Ce programme se déroule sur un semestre seulement. Les modules impliqués sont *Calculs commerciaux* ainsi que *Bureautique et logiciels d'application*.

Ces deux groupes sont choisis parce la majorité de la tâche d'enseignement de l'auteur de la présente recherche se déroule à l'intérieur de ces deux groupes. De plus, tous les modules enseignés à ces deux groupes par cette enseignante sont pris en considération pour l'expérimentation. L'enseignement de ces modules se passe entièrement en salle de classe. La décision d'impliquer deux groupes de participants dans le cadre de l'enseignement de deux modules par groupe permet de mettre en application la méthode de triangulation des données recommandée par Denzin (cité dans Mucchielli, 1996). Cette recommandation consiste à varier les sources de données afin d'assurer la qualité de la recherche.

La partie qui suit apporte les précisions nécessaires concernant les activités ou les moyens pédagogiques mis en œuvre à l'intérieur de chacun des modules. Puisque le modèle d'intervention pédagogique est élaboré dans le but d'être appliqué éventuellement par un enseignant non impliqué dans la présente recherche, le choix des activités ou des moyens pédagogiques utilisés pour les besoins de l'expérimentation ne relève pas nécessairement des écrits scientifiques. En fait, dans la perspective de cette recherche, les actions et les décisions pédagogiques reposent plutôt sur les connaissances et l'expertise de l'enseignant. Il est à noter que l'identité est planifiée seulement dans le cadre de l'expérimentation effectuée au sein du groupe en vente-conseil puisque le module *Métier et formation* se prête bien au développement de l'identité. Le Tableau 16 désigne les composantes du modèle visées par l'expérimentation, et ce, pour chacun des modules.

Tableau 16

Composantes visées par l'expérimentation dans chacun des modules

Semestres	Modules - Programmes	Composantes
Automne 2003	Métier et formation - Vente-conseil	Autonomie Compétence Identité Climat de la classe
Hiver 2004	Informatique liée à la vente - Vente-conseil	Plaisir Autonomie Climat de la classe
Hiver 2004	Calculs commerciaux - Représentation	Autonomie Compétence Climat de la classe
Hiver 2004	Bureautique et logiciels d'application - Représentation	Plaisir Autonomie Climat de la classe

Métier et formation – Vente-conseil

Le module *Métier et formation* constitue le premier des dix-sept modules du programme Vente-conseil. Le premier objectif de ce module consiste à informer et à situer l'élève relativement à la formation qu'il entreprend. Le deuxième objectif est de l'informer et de le situer au sujet du métier auquel il aspire. Le troisième objectif vise à amener l'élève à réfléchir afin de confirmer son orientation professionnelle et son intention de poursuivre sa formation. L'expérimentation effectuée dans le cadre de l'enseignement de ce module cible les stades de l'autonomie, de la compétence et de

l'identité liés au concept de soi. L'expérimentation vise également le climat de la classe. Le Tableau 17 présente la synthèse des activités et des moyens pédagogiques utilisés dans le cadre de l'enseignement du module *Métier et formation*.

Tableau 17

Activités ou moyens pédagogiques utilisés – Métier et formation

Composantes visées	Activités ou moyens pédagogiques utilisés
Autonomie	Atelier sur la gestion du stress
Compétence	Jeux de rôles Atelier sur l'entrepreneuriat Atelier sur les entrevues d'embauche Séance sur la tenue vestimentaire Consultation esthétique Exercice sur les nœuds de cravate
Identité	Sensibilisation sur les intelligences multiples Discussion sur les points faibles à explorer Activité sur les qualités personnelles à exploiter Distribution des cartons des qualités
Climat de la classe	Application des étapes suggérées dans le modèle ⁸ Affichage de la liste des lieux de stage potentiels Désignation du mur des partenaires Décoration de la salle de classe Discussion à l'image d'une réunion de travail

⁸ Les *Questions en capsule* et l'*Établissement des règles de fonctionnement* sont des activités incluses dans l'application de ces étapes. Ces deux activités sont citées dans les commentaires des participants analysés lors de la phase d'évaluation présentée dans le chapitre suivant.

Lors de la phase de conception, l'une des interventions suggérées pour développer l'autonomie consiste à apprendre à l'élève à gérer son stress. Dans cette optique, un atelier sur ce thème est offert aux participants. Une consultante de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay vient donner cet atelier. Puis, dans l'optique de développer la compétence, les participants s'exécutent régulièrement dans des jeux de rôle simulant des circonstances réelles liées au domaine du commerce de détail, et ce, devant le groupe. Ce type d'activités a pour objectif de donner aux élèves un aperçu de diverses situations probables, de leur offrir l'opportunité d'y faire face et de leur permettre de relever des défis. De plus, deux ateliers, en lien avec leur cheminement professionnel, sont organisés. Le premier est un atelier de sensibilisation en entrepreneuriat. Le second traite des entrevues d'embauche. D'autres activités sont prévues pour développer la compétence des élèves par rapport, cette fois, à des aspects relevant plus particulièrement de la dimension physique. Par exemple, trois personnes-ressources viennent rencontrer les participants afin d'entretenir ces derniers sur la tenue vestimentaire appropriée dans l'éventualité d'une carrière dans le domaine du commerce de détail. Au cours de cette séance, des conseils personnalisés sont donnés à chacun des participants. Une consultation esthétique ainsi qu'une activité pour apprendre à exécuter différents nœuds de cravate sont également organisés.

Concernant la composante de l'identité, certaines activités sont effectuées afin d'amener les participants à mieux se connaître personnellement. Il s'agit, entre autres, d'une sensibilisation sur les intelligences multiples, d'une discussion sur les points faibles à explorer et d'une activité sur les qualités personnelles à exploiter. Une autre de

ces activités identifiées sous l'appellation *Distribution des cartons des qualités* consiste à faire écrire par chaque participant une liste de qualités pour chaque collègue de la classe.

L'expérimentation mise en œuvre dans le module *Métier et formation* est également axée sur le climat de la classe. Les sept étapes suggérées lors de la phase de conception sont mises en application. Pour ce qui est de l'étape effectuée dans le but de faire plus ample connaissance, chaque participant se présente en donnant des informations générales le concernant. À la fin de sa présentation, le participant pige une capsule contenant une question visant à l'amener à divulguer de l'information plus personnelle à son sujet. À titre d'exemple, il peut s'agir de ce qui le rend le plus fier de lui-même, de son rêve le plus cher, de ce qui le met en colère, de ce qui l'impatiente, du trait de personnalité qu'il apprécie ou déteste le plus chez les autres. Il est suggéré aux participants de répondre à cette question en donnant suffisamment de détails ou d'explications. Lors de la phase d'évaluation, cette intervention est intitulée *Questions en capsule*. En plus de l'application des sept étapes, quelques moyens supplémentaires sont prévus afin d'entretenir ou de consolider le climat de la classe. L'un de ceux-ci consiste à décorer la salle de classe selon les différentes fêtes soulignées dans le domaine de la vente de détail telles que l'Halloween, Noël ou la Saint-Valentin.

Informatique liée à la vente – Vente-conseil

L'expérimentation effectuée au sein du groupe en vente-conseil se poursuit au cours du deuxième semestre, dans le cadre de l'enseignement du module *Informatique liée à la vente*. L'objectif de ce module consiste à initier l'élève à trois types de logiciels

en usage dans le domaine de la vente et de la représentation. Il s'agit d'un logiciel de traitement de texte, d'un logiciel de la catégorie chiffrier électronique et d'un logiciel de base de données. Les notions de base de chacun de ces logiciels font l'objet d'une évaluation. Le plaisir, l'autonomie et le climat de la classe représentent les composantes du modèle d'intervention pédagogique visées par l'expérimentation entreprise à l'intérieur de ce module. Le Tableau 18 présente les activités ou les moyens pédagogiques mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement de ce module.

Tableau 18

Activités ou moyens pédagogiques utilisés – Informatique liée à la vente

Composantes visées	Activités ou moyens pédagogiques utilisés
Plaisir	Système d'apprentissage individuel ⁹ Activité de révision sous la forme du jeu de bingo
Autonomie	Système d'apprentissage individuel incluant - fonctionnement général - processus d'autoévaluation - possibilité de ne pas se présenter à certaines séances de travail
Climat de la classe	Encouragement à l'entraide Rencontres en début de cours

Selon les commentaires émis par les élèves au cours des années précédentes, la diversité des niveaux de connaissances préalables par rapport aux logiciels étudiés dans

⁹ Le système d'apprentissage individuel cible également le développement de l'autonomie.

ce module occasionne des moments d'attente et d'ennui, puisque la matière expliquée est connue par certains alors que d'autres auraient besoin d'encore plus de précisions. Cette disparité provoque donc de l'insatisfaction pour un certain nombre d'élèves. Ainsi, l'application d'un système d'apprentissage individuel vise, entre autres, à satisfaire le besoin de plaisir. Par ailleurs, un peu avant le premier examen, une période est consacrée à la maîtrise de la matière. L'activité de révision créée par l'enseignante vise à consolider l'apprentissage des notions de base du logiciel, en utilisant le principe du jeu de bingo pour valider les bonnes réponses. Cette méthode permet donc d'effectuer une révision tout en s'amusant.

Une séance d'introduction permet de présenter le module et ses objectifs, la planification des évaluations ainsi que les détails concernant le fonctionnement du système individualisé. Les motifs appuyant la décision d'appliquer cette méthode sont alors expliqués. Lors de cette période d'introduction, chaque participant répond à un questionnaire d'autoévaluation. Cet outil permet à chacun d'établir un objectif personnel et de déterminer les moyens à utiliser pour y arriver. Le questionnaire est présenté en Appendice 4. Après chacun des examens, le suivi est effectué par l'entremise d'un autre questionnaire. L'un de ceux-ci est mis en Appendice 5. L'utilisation de ces différents questionnaires est effectuée dans le but mettre en place un processus d'autoévaluation. À la fin de la période d'introduction, les participants sont informés qu'ils peuvent envisager de ne pas assister à certaines séances de travail lorsque les exercices préparatoires à l'évaluation du logiciel à l'étude sont terminés. Toutefois, une rencontre

individuelle avec l'enseignante doit auparavant être effectuée, afin de convenir de la pertinence de prendre cette décision.

Motivé par le souci de poursuivre l'expérimentation entreprise au cours du semestre précédent en regard du climat de la classe, une attention particulière est à nouveau portée à cette composante du modèle d'intervention pédagogique. À cet effet, les participants sont encouragés à faire preuve d'entraide, et ce, malgré le système d'apprentissage individuel. De plus, une courte rencontre en grand groupe a lieu au début de chaque période. Il est alors question de prendre le temps de se dire bonjour, d'échanger un peu, d'apporter les précisions nécessaires concernant le déroulement des périodes antérieures ou encore de donner les informations à propos des périodes à venir. Les participants peuvent en profiter pour poser leurs questions d'intérêt général, faire part de leurs commentaires et apporter des suggestions sur le fonctionnement du cours.

Calculs commerciaux – Représentation

L'expérimentation se poursuit à l'intérieur d'un deuxième groupe, soit celui des élèves inscrits en représentation et s'effectue, d'un part, dans le cadre de l'enseignement du module *Calculs commerciaux*. Comme son nom l'indique, ce module vise à développer la compétence de l'élève en ce qui a trait à la capacité d'effectuer différents calculs commerciaux.

Selon les commentaires émis par les élèves au cours des années précédentes, il appert que le module *Calculs commerciaux* inquiète régulièrement les élèves. D'après

leurs propos, ces derniers n'affectionnent pas nécessairement les mathématiques, et plusieurs d'entre eux ont connu des expériences difficiles avec cette matière. Ce contexte particulier explique les deux orientations privilégiées dans le choix de la stratégie expérimentée.

La première orientation vise à rassurer les participants quant à leur capacité d'apprentissage et leur chance de réussite. Par conséquent, le développement de l'autonomie ainsi que celui de la compétence sont ciblés par l'expérimentation effectuée à l'intérieur de ce module. La seconde orientation consiste à développer chez les participants le goût et l'intérêt pour cette matière, non seulement en les rassurant au niveau de leur capacité d'apprentissage et de réussite, mais également en créant une ambiance agréable susceptible de les amener à « apprécier » cette matière. À cet effet, l'expérimentation réalisée dans ce module cible également la zone sur la satisfaction des besoins et de la zone du climat de la classe. En ce qui concerne la satisfaction des besoins, il est question plus particulièrement du besoin de plaisir. Le Tableau 19 résume les activités et les moyens pédagogiques mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement de ce module.

Tableau 19

Activités ou moyens pédagogiques utilisés – Calculs commerciaux

Composantes visées	Activités ou moyens pédagogiques utilisés
Autonomie et compétence	Période d'introduction traitant divers sujets <ul style="list-style-type: none"> - pertinence du travail individuel en classe - souci de développer le raisonnement - importance de poser leurs questions - travail à la maison - modalités de l'évaluation finale - disponibilité de l'enseignante Tests surprises Application du concept « apprendre à apprendre » Technique de l'autodécouverte des réponses Application d'un processus d'autoévaluation Autocollants mis à la disposition des élèves Attribution de mentions spéciales
Plaisir et climat de la classe	Période d'introduction <ul style="list-style-type: none"> - établir le lien avec l'enseignante - instaurer un climat de classe agréable et stimulant - identifier les valeurs à privilégier - sensibiliser au plaisir d'apprendre et de faire de son mieux Résolution de problèmes au tableau Défis mathématiques

Plusieurs activités ou moyens pédagogiques prévus pour le module *Calculs commerciaux* sont expliqués aux participants lors d'une période d'introduction. Les sujets alors abordés sont la pertinence du travail individuel en classe, le souci de développer le raisonnement, l'importance de poser leurs questions, la responsabilisation à propos du travail à la maison, les modalités de l'évaluation finale et la disponibilité de l'enseignante. Au cours de cette période d'introduction, les participants sont avisés que

des évaluations formatives sous forme de tests surprises vont avoir lieu à quelques occasions. Le terme *surprise* signifie que le moment précis de ces tests ne sera pas annoncé à l'avance. Il est alors conseillé aux participants de s'assurer de maîtriser le mieux possible la matière tout au long de l'apprentissage, même si les résultats obtenus lors des ces tests sont à titre indicatif et qu'ils ne contribuent pas à la note finale.

L'application du concept « apprendre à apprendre », tiré de la Programmation neurolinguistique représente un autre moyen pédagogique utilisé. Dans cette optique, les participants sont amenés à identifier si leur système de perception et de représentation est à dominance visuelle, auditive ou kinesthésique et ils sont encouragés à adapter leur technique d'apprentissage en conséquence. Une technique d'autodécouverte des réponses utilisée lorsque les participants posent des questions durant les périodes d'exercices constitue un autre moyen pédagogique expérimenté dans ce module. Il s'agit plus précisément de partir de ce qu'un élève a compris et de le guider vers la solution. Un processus d'autoévaluation est également mis en application dans ce groupe. À cet effet, une adaptation des questionnaires d'autoévaluation utilisés au sein du groupe en vente-conseil dans le cadre du module *Informatique liée à la vente* est effectuée. Puis, deux moyens pédagogiques sont utilisés dans le but de développer plus particulièrement la compétence. Premièrement, une boîte d'autocollants est mise à la disposition des participants. Au cours de son expérience professionnelle des années antérieures, l'auteure de la présente recherche a constaté que l'utilisation des autocollants suscite des réactions positives, même chez une clientèle adulte. Dans le cadre de l'expérimentation, les élèves sont avisés que c'est à eux de venir se chercher un autocollant lorsqu'ils

conçoivent qu'ils en méritent un. Cette procédure est préconisée afin de les amener à reconnaître eux-mêmes leur compétence, plutôt que d'attendre une reconnaissance extérieure. Deuxièmement, lorsque la situation s'y prête, des mentions spéciales sont affichées au babillard de la classe. À titre d'exemple, la réussite d'un participant ayant été le seul à obtenir 100 % lors d'une évaluation formative est ainsi soulignée.

La période d'introduction, effectuée dans le but d'aborder certains sujets en lien avec le développement de l'autonomie et de la compétence, sert aussi à établir le lien entre les membres du groupe et à instaurer le climat de respect. Les participants sont invités à contribuer à la mise en place d'un environnement agréable et stimulant où règnent la bonne humeur et le plaisir. Les valeurs à privilégier sont alors identifiées. De plus, les participants sont sensibilisés au plaisir d'apprendre et au plaisir de faire de son mieux. Au cours d'une période ultérieure, les élèves ont à relever le défi d'aller résoudre des problèmes au tableau. Cette activité est introduite avec humour, et le droit à l'erreur y est de mise. Finalement, à diverses occasions, des défis mathématiques sont proposés aux participants et ils sont avisés que l'objectif de cette démarche est de valoriser l'effort, la persévérance, le goût du défi et le droit à l'erreur.

Bureautique et logiciels d'application – Représentation

L'expérimentation effectuée au sein du groupe en représentation a lieu dans le cadre de l'enseignement d'un autre module, soit *Bureautique et logiciels d'application*. Ce module vise le même objectif que le module *Informatique liée à la vente*, c'est-à-dire initier l'élève à trois types de logiciels en usage dans le domaine de la représentation. La

stratégie utilisée de ce module est donc la même que celle expérimentée dans le cadre du module *Informatique liée à la vente*, à l'exception des questionnaires d'autoévaluation qui ne sont plus pertinents. En effet, ce processus d'autoévaluation est utilisé lors de l'enseignement du module *Calculs commerciaux*. Pour le remplacer, une activité d'autoévaluation effectuée à l'aide de cartes à jouer est réalisée à la suite de l'examen portant sur le premier logiciel. Lors de cette activité, les participants s'évaluent par rapport au cheminement parcouru, à l'effort fourni, à la note obtenue, au comportement en classe pendant les séances d'exercices et à l'entraide apportée aux autres.

En conclusion, le présent chapitre expose les informations principales concernant les activités et les moyens pédagogiques utilisés lors de l'expérimentation effectuée au sein du groupe en vente-conseil et de celui en représentation. Les cinq composantes du modèle d'intervention pédagogique visées par l'expérimentation sont le plaisir, l'autonomie, la compétence, l'identité et le climat de la classe. Il est à noter que le développement de l'identité est visé uniquement par l'expérimentation effectuée au sein du groupe en vente-conseil. Bien que toutes les composantes du modèle d'intervention pédagogique ne soient pas expérimentées, la phase d'expérimentation permet de constater que le modèle est effectivement applicable dans le cadre de l'enseignement professionnel.

CHAPITRE 6

Phase d'évaluation

La phase d'évaluation constitue la dernière étape de la démarche de recherche développement entreprise dans cette étude. Cette phase consiste à examiner si l'application du modèle d'intervention pédagogique est susceptible de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle. Le choix du terme *susceptible* traduit l'intention de ne pas mesurer ou déterminer avec précision les effets de l'application du modèle sur l'estime de soi de l'élève. Ainsi, dans le contexte de la présente démarche, il s'agit de vérifier si l'application expérimentée a contribué à atteindre les composantes du modèle d'intervention pédagogique ciblées par l'expérimentation et d'examiner l'effet probable de ces composantes sur l'estime de soi de l'élève. Ce chapitre se divise en trois parties. La première partie apporte des précisions concernant la collecte des données. La seconde partie traite de l'évaluation de l'expérimentation. Finalement, la troisième partie énonce les forces, les limites ainsi que les perspectives de cette recherche.

Collecte des données

Dans le but d'amorcer la phase d'évaluation, des données sont recueillies auprès des participants impliqués lors de la phase d'expérimentation. Le premier groupe de participants est celui des élèves inscrits en vente-conseil au Centre de formation professionnelle l'Oasis de la commission scolaire des Rives-du-Saguenay au cours de l'année scolaire 2003-2004. À la fin de l'année, ce groupe compte onze participants. Dix d'entre eux sont reçus en entrevue puisque l'un des participants a omis de se présenter à son entrevue. Étant donné les contraintes de temps, un nouveau rendez-vous n'a pu être fixé. De plus, puisque l'enregistrement de l'une des entrevues a mal fonctionné, les commentaires d'un autre participant ne sont pas pris en considération dans le cadre de l'analyse des données. Ce qui porte le nombre de participants de ce premier groupe à neuf. Le deuxième groupe impliqué dans l'expérimentation est celui des élèves inscrits en représentation au cours de cette même année scolaire. Les neuf participants qui ont mené à terme leur formation sont reçus en entrevue. La décision d'avoir deux groupes de participants permet de mettre en application la méthode de triangulation des données qui consiste à varier les sources de données afin d'assurer la qualité de la recherche.

La collecte de données est effectuée par l'entremise d'entrevues. Au début, les questions sont d'ordre général. Il s'agit alors d'introduire l'ambiance de la rencontre et d'évaluer ce qui semble être le plus présent à l'esprit du participant par rapport aux deux modules concernées, et ce, sans avoir orienté sa pensée. Cependant, puisque l'expérimentation est réalisée sur une période de quatre mois pour le groupe en représentation, et de neuf mois en ce qui concerne le groupe en vente-conseil, il s'avère

nécessaire de guider le participant lors de l'entretien. À cette fin, des questions plus précises sont déterminées pour s'assurer que le participant fournisse suffisamment d'informations. La méthode de cueillette de données sélectionnée est, par conséquent, l'entrevue semi-dirigée. Dans la présente recherche, le choix de ce type d'entrevue semble le plus approprié. Selon Gauthier (2009), l'entrevue semi-dirigée permet au chercheur d'avoir un accès direct à l'expérience de l'individu et d'adapter son schéma d'entrevue pendant son déroulement afin de tenir compte du discours de l'interviewé et de bien comprendre sa perspective au regard du phénomène à l'étude. Le canevas de l'entrevue, présenté en Appendice 6, est principalement construit selon les activités et moyens pédagogiques mis en œuvre lors de l'expérimentation. À titre d'exemple, si une activité est réalisée dans le but d'intervenir sur le climat de la classe le participant est questionné au sujet de cette activité, en autant que ce dernier ne se soit pas déjà exprimé sur cette activité lors des questions d'ordre général. Il s'agit alors de lui demander ce qu'il a pensé de cette activité ou de ce qu'il a à ajouter à propos de celle-ci.

La durée des entrevues est sensiblement la même pour tous les participants d'un même groupe. C'est-à-dire autour de 60 minutes pour le groupe en vente-conseil pour lequel l'expérimentation s'est déroulée sur toute l'année et 45 minutes pour le groupe en représentation pour lequel la période d'expérimentation est plus courte, soit quatre mois. Les entrevues ont lieu lorsque les modules sont terminés ainsi que les résultats scolaires remis. Les participants d'un même groupe sont rencontrés à l'intérieur d'un délai de trois à quatre jours pendant qu'ils effectuent leur période de stage en entreprise. Cet horaire est prévu dans le but d'éviter qu'il y ait des échanges d'information ou des

discussions entre les participants. Le nombre d'entrevues réalisées dans une journée est limité à trois. Toutes les entrevues sont enregistrées. Les raisons de cet enregistrement sont expliquées au participant au début de l'entretien tout en lui rappelant le caractère confidentiel des données recueillies. Dans le but de respecter le sens des propos tenus par le participant, une transcription intégrale du discours est effectuée. Ensuite, une analyse thématique est effectuée avec l'aide du logiciel NVivo. Lors de cette procédure, les commentaires transcrits sont classés dans des dossiers et sous-dossiers établis selon les thèmes analysés et le canevas de l'entrevue. À titre d'exemple, un dossier sert à rassembler les commentaires se rapportant à ce qui a été le plus important pour chaque participant dans le cadre des deux modules concernés par cette étude. Un autre dossier est créé pour chacune des composantes du modèle ciblées par l'expérimentation, en l'occurrence le plaisir, l'autonomie, la compétence, l'identité et le climat de la classe. Certains de ces dossiers sont constitués de sous-dossiers. Le choix des sous-dossiers est en lien avec les indicateurs utilisés et présentés un peu plus loin dans cette partie. Autre exemple, un dossier est destiné à regrouper les commentaires en lien avec chacune des activités ou moyens pédagogiques utilisés. Ce dossier est divisé en sous-dossiers, soit un sous-dossier par activité ou moyen pédagogique expérimenté. La liste de tous les dossiers et sous-dossiers utilisés pour le traitement des données est présentée à l'Appendice 7. Il est à noter qu'un commentaire peut être classé dans plus d'un dossier ou sous-dossier.

Évaluation de l'expérimentation

L'évaluation de l'expérimentation consiste, en premier lieu, à répertorier les commentaires des participants qui dénotent une appréciation positive, une amélioration ou une progression par rapport aux composantes du modèle d'intervention pédagogique ciblées par l'expérimentation. Puisque les composantes du modèle définissent des zones d'intervention à cibler pour favoriser le développement de l'estime de soi de l'élève, l'atteinte de la composante visée suggère que l'application du modèle est susceptible de favoriser l'estime de soi de l'élève. Par exemple, le développement de l'autonomie constitue l'une des composantes ciblées par l'expérimentation. Par conséquent, il s'agit de vérifier si l'autonomie s'est développée. Si c'est le cas, l'atteinte de cette composante annonce un effet positif probable sur l'estime de soi.

En deuxième lieu, la présence de commentaires liés à l'une des composantes du modèle visée par l'expérimentation signalant une amélioration ou une progression par rapport à l'estime de soi en terme général suggère que l'intégration de cette composante au modèle d'intervention pédagogique est appropriée. Selon la définition personnelle de l'estime de soi donnée par chacun des participants au début de l'entrevue, l'expression d'un sentiment de confiance en soi, de valorisation, de fierté ou de satisfaction personnelle est considérée comme une affirmation se rapportant à l'estime de soi générale. La définition de Laporte et Sévigny (1994) sert de cadre de référence pour déterminer s'il est question de favoriser une bonne estime de soi. Le Tableau 20 rappelle les éléments définissant la bonne estime de soi selon ces auteurs.

Tableau 20

Éléments définissant la bonne estime de soi selon Laporte et Sévigny (1994)

Avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses
 S'accepter dans ce que l'on a de plus personnel et de plus précieux
 Prendre ses responsabilités
 S'affirmer
 Savoir répondre à ses besoins
 Avoir des buts et prendre les moyens pour les atteindre
 Faire preuve d'intégrité personnelle
 Avoir de la considération pour les autres

La partie qui suit procède à l'évaluation de l'atteinte des composantes du modèle d'intervention ciblées par l'expérimentation, et ce, dans l'ordre suivant : l'autonomie, la compétence, l'identité, le climat de la classe et le plaisir. Le cadre de référence utilisé pour l'analyse des données recueillies en regard de la composante visée est alors expliqué. Pour chaque composante, les résultats de l'évaluation sont présentés par groupe, suivis d'une synthèse pour les deux groupes. Lors de la présentation des résultats, les neuf participants en vente-conseil sont identifiés par un code allant de V1 à V9. Les participants en représentation sont identifiés par un code allant de R1 à R9. Afin d'appuyer les points soulevés lors de l'évaluation, les commentaires les plus représentatifs sont cités. Enfin, cette partie se termine par une synthèse générale pour chacun des groupes et quelques recommandations sur l'application du modèle.

Autonomie

Le développement de l'autonomie constitue la première composante du modèle d'intervention pédagogique visée par l'expérimentation. Une grille d'analyse s'avère nécessaire pour vérifier l'atteinte de cette composante. Loisel (2002) affirme que l'une des difficultés de la recherche développement touche l'instrumentation. Selon lui, le fait que le chercheur bâtit lui-même l'objet de sa recherche l'amène généralement à développer ses propres outils d'analyse. Il ajoute que les outils développés pour d'autres produits peuvent difficilement être utilisés dans le contexte particulier de l'expérience de développement. Dans, la présente étude, les indicateurs utilisés pour l'analyse des données au niveau de l'autonomie sont basés sur les interventions suggérées lors de la phase de conception. Le Tableau 21 rappelle ces interventions. Celles retenues à titre d'indicateurs sont indiquées en caractères gras. Il importe de rappeler que ces indicateurs sont utilisés dans la détermination des sous-dossiers utilisés pour l'analyse thématique effectuée par l'entremise du logiciel Nvivo dont la liste est présentée à l'Appendice 7. Il est à noter également que les interventions retenues ne sont pas choisies spontanément ou de façon aléatoire, mais bien parce qu'elles permettent de regrouper l'ensemble des commentaires émis par les participants qui sont en lien avec l'autonomie. Il s'agit de la capacité à travailler seul, à faire seul ou à réussir seul, de la capacité à utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles et, finalement, de la capacité à gérer son stress.

Tableau 21

Indicateurs du développement de l'autonomie de l'élève¹⁰

L'encourager à ***travailler seul, à faire seul, à réussir seul***

Lui apprendre à ***utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles***

Lui apprendre à ***gérer son stress***, ses émotions, son temps

Lui apprendre à résoudre les problèmes, à gérer les conflits

Groupe en vente-conseil

Huit participants en vente-conseil tiennent des propos faisant référence à l'autonomie (V1, V2, V3, V4, V6, V7, V8 et V9). Cinq d'entre eux s'expriment par rapport à la capacité à travailler seul, à faire seul et à réussir seul. Quatre participants soulignent les avantages liés à la capacité à utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles. Finalement, cinq participants mentionnent la capacité à gérer le stress. Le Tableau 22 indique la répartition des commentaires des participants en vente-conseil selon chacun des indicateurs utilisés à propos du développement de l'autonomie.

¹⁰ Les interventions retenues à titre d'indicateur sont indiquées en caractères gras.

Tableau 22

Participants en vente-conseil s'exprimant sur l'autonomie¹¹

Indicateurs	Participants	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	N
Travailler seul, faire seul, réussir seul			+		+			+	+	+	5/9
Utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles				+	+			+		+	4/9
Gérer son stress		+			+		+	+		+	5/9
Total		+	+	+	+		+	+	+	+	8/9

La capacité à travailler seul, à faire seul et à réussir seul constitue le premier indicateur utilisé pour répertorier les propos en lien avec le développement de l'autonomie. Les commentaires par rapport à cet indicateur concernent le *Système d'apprentissage individualisé* appliqué à l'intérieur du module *Informatique liée à la vente*. D'après les propos de cinq participants, ce système tient compte du niveau de connaissances de base de chacun et leur permet d'avancer selon leur rythme d'apprentissage personnel (V2, V4, V7, V8 et V9). Ils se sentent aussi plus responsables de leur apprentissage et ils apprécient cette façon de procéder.

« Je trouve que c'est bon, c'est notre responsabilité. C'est à nous autres de voir à nos affaires, à nos exercices, aux corrections à faire. [...] C'est vraiment bon. »

¹¹ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

Le deuxième indicateur utilisé pour vérifier le développement de l'autonomie est la capacité à utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles. Quatre participants en vente-conseil soulignent les avantages liés à l'*Identification de leur système de perception et de représentation dominant* tiré des concepts de la Programmation neurolinguistique (V3, V4, V7 et V9). D'après leurs propos, le fait de savoir s'ils sont à dominance visuelle, auditive ou kinesthésique les amène à ajuster leur façon de travailler. Cette modification facilite leur apprentissage et leur donne le goût des études.

« [...] visuel, auditif ou kinesthésique, c'est clair que cela m'a aidée. Moi, [...] d'avoir quelqu'un qui dit travaille ça comme cela parce que tu es visuelle [...] peut-être que j'aurais découvert le goût pour les études avant cette année. »

Le dernier indicateur attribué au développement de l'autonomie concerne la capacité à gérer le stress. Selon les propos tenus par cinq participants en vente-conseil, l'*Atelier sur la gestion du stress* représente l'activité mise en œuvre lors de l'expérimentation qui a un impact sur cet aspect (V1, V4, V6, V7 et V9). Ces derniers spécifient que cet atelier est intéressant et pertinent. Cependant, ils affirment que l'atelier serait plus profitable s'il était plus long.

« Cela n'a pas été assez long. Vraiment, vraiment pas assez long. C'était vraiment intéressant. »

« [...] mais j'étais pas mal moins stressé. C'était intéressant [...] j'ai fait un lien avec l'estime de soi aussi [...] parce que quand tu es stressé, tu n'as pas confiance. »

Groupe en représentation

Tout comme le groupe en vente-conseil, huit participants en représentation tiennent des propos faisant référence à l'autonomie (R1, R2, R3, R5, R6, R7, R8 et R9). Quatre d'entre eux s'expriment par rapport à la capacité à travailler seul, à faire seul et à réussir seul. Quatre participants soulignent les avantages liés à la capacité à utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles. Enfin, cinq participants mentionnent la capacité à gérer le stress. Le Tableau 23 indique la répartition des commentaires émis par les participants en représentation par rapport aux différents indicateurs utilisés à propos du développement de l'autonomie.

Tableau 23

Participants en représentation s'exprimant sur l'autonomie¹²

Indicateurs	Participants	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	N
Travailler seul, faire seul, réussir seul		-	+		-		+	+	+		4/9 ¹³
Utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles				+		+			+	+	4/9
Gérer son stress		+	+	+					+	+	5/9
Total des commentaires positifs		+	+	+		+	+	+	+	+	8/9
Total des commentaires négatifs		-			-						2/9

Le premier indicateur en lien avec le développement de l'autonomie concerne la capacité à travailler seul, à faire seul et à réussir seul. Quatre participants en représentation tiennent des propos positifs à ce sujet (R2, R6, R7 et R8). Ils précisent qu'ils sont fiers d'apprendre par eux-mêmes, de trouver leurs erreurs et de constater qu'ils peuvent se fier à eux-mêmes. De plus, ils considèrent qu'ils apprennent et retiennent mieux de cette façon. Selon les propos de ces participants, le *Système d'apprentissage individualisé* mis en application dans le cadre du module *Bureautique et logiciels d'application* contribue au développement de l'autonomie. Cependant, deux participants émettent des réserves sur ce système (R1 et R4). Ils spécifient qu'ils ont eu de la difficulté à se débrouiller par eux-mêmes. L'un d'eux considère que le matériel

¹² Le signe « + » indique les commentaires positifs, le signe « - » indique les commentaires négatifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

¹³ Il s'agit du nombre de participants qui émettent des commentaires positifs par rapport à cet indicateur.

n'était pas assez complet, l'autre explique qu'il n'osait pas poser de questions parce que ce n'est pas dans ses habitudes.

« J'aurais aimé ça, des fois, avoir plus d'explications [...] parce que moi, j'aime ça que mes professeurs soient tout l'temps là et qu'ils m'expliquent [...] je ne suis pas portée à poser des questions. Dans le cours d'informatique¹⁴, je n'ai jamais demandé d'informations ou d'explications. »

Les commentaires en lien avec le développement de l'autonomie relèvent d'un deuxième indicateur. Il s'agit de la capacité à utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles. Tout comme ce fut le cas en vente-conseil, quatre participants en représentation soulignent les avantages liés à l'*Identification de leur système de perception et de représentation dominant* (R3, R5, R8 et R9). D'après leurs propos, le fait de savoir s'ils sont à dominance visuelle, auditive ou kinesthésique les amène à modifier ou adapter leur façon de travailler et facilite l'apprentissage.

« [...] avant j'trouvais que je n'étais pas super bonne en mathématiques [...] là j'ai eu plus de facilité. [...] j'ai remarqué que j'apprenais mieux en utilisant la calculatrice [...] à cause de mon côté kinesthésique. »

Le dernier indicateur attribué au développement de l'autonomie concerne la capacité à gérer le stress. Pour ce qui est de ce groupe, il s'agit plus particulièrement du

¹⁴ Il s'agit du module *Bureautique et logiciels d'application*.

stress lié à l'examen. Les commentaires de cinq participants indiquent une amélioration par rapport à cet aspect (R1, R2, R3, R8 et R9). Ils spécifient que les évaluations formatives effectuées sous la forme de *Tests surprises* dans le cadre de l'enseignement du module *Calculs commerciaux* les aident à diminuer leur stress face à l'examen final. Selon eux, ces tests leur donnent l'occasion de réaliser ce qu'ils ont vraiment compris et ensuite, ils peuvent déterminer ce qu'ils ont à travailler plus en profondeur pour être prêts pour l'évaluation finale. De plus, d'après leur propos, le fait que le moment précis de ces tests ne soit pas annoncé à l'avance leur a permis d'appivoiser le stress qu'ils ressentent habituellement lors d'un examen.

« [...] ça nous apprend à [...] gérer l'imprévu [...] à rester calme. [...] Cette année, c'est sûr que j'me suis améliorée sur ce point là, vraiment. »

Synthèse sur l'autonomie pour les deux groupes de participants

En résumé, trois interventions suggérées lors de la phase de conception du modèle d'intervention pédagogique servent à déterminer les indicateurs utilisés pour le traitement des données en ce qui a trait au développement de l'autonomie. Il s'agit, en premier lieu, de la capacité à travailler seul, à faire seul ou à réussir seul, en second lieu, de la capacité à utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles et, en troisième lieu, de la capacité à gérer son stress.

Cinq participants en vente-conseil et quatre participants en représentation affirment qu'ils ont amélioré leur capacité à travailler seul, à faire seul ou à réussir seul.

Quatre participants dans chacun des groupes soulignent un progrès par rapport à leur capacité à utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles. Cinq participants du groupe en vente-conseil et autant pour le groupe en représentation signalent une amélioration par rapport à la gestion du stress. Au total, huit participants dans chacun des groupes émettent des commentaires suggérant une amélioration au niveau du développement de l'autonomie par rapport à au moins un des trois indicateurs. Les commentaires positifs font régulièrement état d'un sentiment de valorisation, de fierté ou de satisfaction personnelle tant au sein du groupe en vente-conseil que dans celui du groupe en représentation. À titre d'exemple, ils se sentent valorisés d'avoir réussi par leurs propres moyens. Ils apprécient de constater qu'ils peuvent se fier à eux.

« [...] c'est valorisant quand t'es capable de faire des choses par toi-même. »

« C'est valorisant aussi, lorsque c'est toi qui trouves ta propre erreur. »

« [...] quand c'est toi qui a trouvé la réponse, ce n'est pas le prof, c'est valorisant. »

Les commentaires à propos du *Système d'apprentissage individualisé* appliqué à l'intérieur du module *Informatique liée à la vente* ainsi que *Bureautique et logiciels d'application* font ressortir le lien entre l'autonomie et la responsabilisation. Selon les dires des participants, ce système fait en sorte qu'ils se sentent plus responsables de leurs apprentissages et ils trouvent cette méthode de fonctionnement valorisante. Il est à noter que prendre ses responsabilités fait partie des précisions apportées par Laporte et Sévigny (1994) à propos de la bonne estime de soi.

« Ça aidait le monde à être plus responsable et autonome [...] Ça joue sur l'estime de soi [...] »

Le *Système d'apprentissage individualisé* suscite toutefois des réserves chez deux participants en représentation. Ces commentaires ne remettent pas en cause l'idée que ce moyen pédagogique puisse favoriser le développement de l'autonomie. Ils indiquent qu'il convient de s'assurer que le matériel utilisé soit complet et rappellent à l'enseignant de demeurer vigilant afin d'intervenir, si nécessaire, auprès des élèves qui n'ont pas tendance à poser des questions.

Compétence

La deuxième composante du modèle d'intervention pédagogique visée par l'expérimentation concerne la compétence. La détermination de la grille d'analyse pour cette composante est effectuée selon la même ligne de pensée que la composante précédente. Ainsi, lors de la phase de conception, certaines interventions sont suggérées pour favoriser le développement de la compétence. Le Tableau 24 énumère ces interventions. Quatre d'entre elles constituent les indicateurs utilisés pour l'analyse des données au niveau de cette composante, puisqu'elles permettent de regrouper les commentaires des participants qui ont un lien avec la compétence. Ces indicateurs sont indiqués en caractère gras. Il s'agit, premièrement, de développer chez l'élève une multitude de connaissances et d'habiletés, deuxièmement, de le stimuler à se dépasser, troisièmement, de l'aider à reconnaître ses succès et, quatrièmement, d'améliorer sa perception et sa réaction face à l'échec. Il est à noter que les commentaires en lien avec

la compétence émis par les participants en vente-conseil relèvent des trois premiers indicateurs. L'indicateur portant sur la notion d'échec n'est utilisé que pour les résultats du groupe en représentation.

Tableau 24

Indicateurs du développement de la compétence de l'élève¹⁵

Développer, chez lui, une multitude de connaissances et d'habiletés

Le stimuler à se dépasser

Lui offrir plusieurs occasions de réussir

L'aider à reconnaître ses succès

L'inciter à valoriser l'apprentissage et à se méfier de la course à la performance

Améliorer, si nécessaire, sa perception et sa réaction face à l'échec

Groupe en vente-conseil

Sept participants en vente-conseil tiennent des propos faisant référence à au moins un des trois indicateurs concernant le développement de la compétence (V3, V4, V5, V6, V7, V8 et V9). Chacun de ces sept participants formulent des commentaires par rapport au fait d'avoir développé des connaissances et des habiletés. Trois participants soulignent qu'ils ont été stimulés à se dépasser. Un participant fait référence à la capacité de reconnaître ses succès. Le Tableau 25 indique la répartition des commentaires des participants en vente-conseil selon ces trois indicateurs.

¹⁵ Les interventions retenues à titre d'indicateur sont indiquées en caractères gras.

Tableau 25

Participants en vente-conseil s'exprimant sur la compétence¹⁶

Indicateurs	Participants	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	N
Développer une multitude de connaissances et d'habiletés				+	+	+	+	+	+	+	7/9
Être stimulé à se dépasser							+		+	+	3/9
Reconnaître ses succès				+							1/9
Total				+	+	+	+	+	+	+	7/9

Le premier indicateur utilisé pour examiner si la compétence s'est développée concerne le fait d'avoir développé des connaissances et des habiletés. Sept participants en vente-conseil font des commentaires dans ce sens. Six d'entre eux affirment que cela a une influence positive sur leur confiance ou leur estime de soi (V4, V5, V6, V7, V8 et V9). Quatre de ces sept participants mentionnent qu'ils ont déjà pu utiliser dans le cadre de leur stage ou de leur travail actuel les connaissances et les habiletés développées et qu'ils se sentent capables de les mettre en pratique efficacement (V3, V4, V6 et V9). Ils ajoutent que ces apprentissages leur seront utiles dans leur futur travail, mais également dans leur vie personnelle. Par ailleurs, quatre de ces sept participants précisent que les activités effectuées pour développer leurs connaissances et leurs habiletés contribuent à les rassurer et les amènent à dépasser la timidité qu'ils ressentaient auparavant (V3, V4, V7 et V8).

¹⁶ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

« Ce cours-là a été très utile pour moi, je l'ai aimé. Il y a des choses comme la présentation, la gêne beaucoup, parler devant les gens, la poignée de main, comment aller devant un employeur qu'on a pratiqué, moi ça m'a aidé. Il faut dire aussi que j'ai toujours eu de la misère avec ça. Ça m'a aidé. Je me sens plus à l'aise maintenant. Je trouve que c'est une bonne chose. »

Le deuxième indicateur utilisé pour analyser les données et déterminer si la compétence s'est développée concerne le dépassement. Il est donc question de vérifier si les propos de certains participants démontrent qu'ils sont stimulés à se dépasser. Selon les commentaires recueillis, c'est effectivement le cas pour trois participants du groupe en vente-conseil (V6, V8 et V9). Ces derniers spécifient qu'ils ont visé une note plus élevée que ce qu'ils ont l'habitude de faire. Ils racontent que c'est le *Processus d'autoévaluation* qui a eu cet effet sur eux et ils ont apprécié cette démarche.

« [...] ça te permet de réfléchir sur ce que tu pensais atteindre et si tu étais satisfaite de ta note [...] ça t'amène à te demander comment t'améliorer [...] comment tu penses avoir et est-ce que tu vas être capable de l'avoir, ça t'amène à te forcer plus. [...] Si tu as eu moins, ça t'amène à te demander ce que tu vas faire. »

Finalement, le dernier indicateur en lien avec la compétence pour le groupe en vente-conseil réfère à l'intervention suggérant d'aider l'élève à reconnaître ses succès. À ce propos, un participant exprime une grande satisfaction par rapport à la note obtenue dans l'un des cours. Selon ses commentaires, le sentiment de satisfaction est accentué

par le fait que l'enseignante souligne cette réussite devant tous les membres du groupe par l'entremise d'une mention d'honneur affichée au babillard de la classe.

Groupe en représentation

L'expérimentation effectuée à l'intérieur du groupe en représentation vise le développement de la compétence, tout comme celle réalisée à l'intérieur du groupe en vente-conseil. Les propos tenus par les participants de ce groupe en regard du développement de la compétence relèvent des quatre indicateurs désignés pour cette composante. Ainsi, les données recueillies lors des entrevues sont classées au niveau de la compétence lorsque le participant émet des commentaires affirmant qu'il a développé des connaissances et des habiletés, qu'il a été stimulé à se dépasser, qu'il a eu l'occasion de reconnaître ses succès et qu'il a amélioré sa perception et sa réaction face à l'échec. Le Tableau 26 présente la répartition des commentaires en lien avec les différents indicateurs utilisés à propos du développement de la compétence et émis par les participants en représentation.

Tableau 26

Participants en représentation s'exprimant sur la compétence¹⁷

Indicateurs / Participants	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	N
Développer une multitude de connaissances et d'habiletés		+	+	+	+	+	+	+	+	8/9
Être stimulé à se dépasser		+	+	+		+			+	5/9
Reconnaître ses succès	+	+	+		+	+	+		+	7/9
Améliorer sa perception et sa réaction face à l'échec				+	+					2/9
Total	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9

Tous les participants du groupe en représentation font des commentaires positifs en lien avec un ou certains des indicateurs assignés à la compétence. Huit participants font des commentaires en lien avec le fait d'avoir développé des connaissances et des habiletés (R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8 et R9). D'après leurs propos, le développement de leurs connaissances et habiletés a une influence positive sur leur confiance ou leur estime de soi. Pour six de ces huit participants, la satisfaction exprimée suite à l'obtention d'une bonne note appuie l'effet bénéfique de se sentir capable d'utiliser leurs connaissances et habiletés, mais surtout capable de bien les utiliser (R1, R2, R3, R5, R6 et R9). Plusieurs d'entre eux expliquent que le fait d'avoir mieux réussi qu'avant ou

¹⁷ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

d'avoir réussi mieux qu'ils ne l'espéraient améliore leur opinion personnelle par rapport à leur compétence.

« Les autres années, il y a des choses que je ne comprenais pas et que, habituellement, ça me prenait plus de temps à capter [...] avec le cours de calculs là, c'est sûr que ça bien été. Je trouve que j'ai bien appris et j'ai trouvé que j'avais une bonne capacité. [...] ça m'a donné une certaine confiance [...] j'me disais : c'est impossible que j'aie eu ces notes là comparé à avant. [...] j'suis content de moi. »

Le deuxième indicateur utilisé pour examiner si la compétence s'est développée consiste à vérifier si certains moyens pédagogiques utilisés lors de l'expérimentation stimulent l'élève à se dépasser. Cinq participants du groupe en représentation font des commentaires dans ce sens (R2, R3, R4, R6 et R9). Ces derniers soulignent que c'est le *Processus d'autoévaluation* qui les amène à persévérer pour obtenir le résultat visé ou même le dépasser. Un de ces participants spécifie qu'il a également été motivé à se dépasser lorsqu'il a obtenu une bonne note à l'un des *Tests surprises* et que ce résultat a été souligné par l'enseignante grâce à une mention spéciale affichée au babillard de la classe.

« Se mettre une note, un objectif, ça peut aider. J'me suis mis une note et j'veais tout faire pour l'atteindre. [...] des fois, on n'a pas tendance à se forcer, on vise juste d'avoir la note de passage [...] Mais, avec ça, moi, je la sais ma note visée et j'veais essayer de l'avoir. »

Le troisième indicateur utilisé pour le traitement des données conduit à répertorier les commentaires stipulant que certains moyens pédagogiques utilisés ou certaines activités réalisées lors de l'expérimentation aident l'élève à propos de la reconnaissance de ses succès. Selon les dires de sept participants en représentation, trois activités expérimentées dans le cadre du module *Calculs commerciaux* contribuent à reconnaître leur succès soit par et pour eux-mêmes ou soit aux yeux des autres (R1, R2, R3, R5, R6, R7 et R9). Il s'agit des *Autocollants mis à leur disposition*, de l'*Attribution des mentions spéciales* et des *Défis mathématiques*.

« *Quand on les revoit, ça nous rappelle nos bons coups. [...] ça nous fait plus réaliser que c'est beau d'avoir eu les bonnes réponses.* »

Finalement, le thème de l'échec constitue le quatrième indicateur retenu pour l'analyse des données par rapport à la compétence. Deux participants du groupe en représentation précisent que le *Processus d'autoévaluation* améliore leur perception ou leur réaction face à l'échec (R4 et R5). En effet, suite à un pré-test administré dans le cadre de la préparation à l'évaluation finale du module *Calculs commerciaux*, ces deux participants avaient obtenu une note qui leur indiquait qu'ils auraient été en échec s'il avait été question de l'évaluation finale. En complétant le questionnaire de suivi par rapport à l'autoévaluation de départ tel que prévu dans le *Processus d'autoévaluation*, ils ont décidé de maintenir leur objectif au lieu de se laisser décourager par leur échec.

« Quand j'ai vu la note de mon pré-test, j'étais déçue [...] Mais j'savais que j'avais les connaissances quand même. C'est pour ça que je ne suis pas restée sur ma déception [...] avant quand j'avais une mauvaise note, j'étais déçue, je me disais que je n'étais pas super bonne, que les autres étaient meilleurs que moi et des choses comme ça [...] En remplissant le questionnaire, je me suis rendue compte que j'avais posé des questions, que je comprenais bien, que j'avais réussi à aider un autre élève, alors j'me suis encouragée. »

Synthèse sur la compétence pour les deux groupes de participants

Selon les quatre indicateurs retenus pour l'analyse des données en lien avec la compétence, les commentaires émis par les participants indiquent que les activités ou les moyens pédagogiques mis en œuvre lors de l'expérimentation contribuent à développer chez l'élève ses connaissances et ses habiletés, à le stimuler à se dépasser, à l'aider à reconnaître ses succès et, finalement, à améliorer sa perception et sa réaction face à l'échec. Ce constat permet de supposer que la compétence s'est développée. Sept participants en vente-conseil et neuf participants en représentation tiennent des propos positifs en lien avec au moins un des indicateurs utilisés.

En résumé, sept participants en vente-conseil expriment de la satisfaction par rapport au fait d'avoir développé leurs connaissances et leurs habiletés. Certains d'entre eux précisent que le développement de leur compétence les aide à dépasser leur timidité ou à se sentir plus confiants. Huit participants en représentation mentionnent également une satisfaction par rapport à cet indicateur. Ils soulignent l'effet bénéfique sur leur

confiance en eux ou leur estime. Certains d'entre eux manifestent de la fierté par rapport à la note obtenue. Ils affirment qu'ils réalisent que leur compétence est meilleure qu'il ne le pensait ou meilleure qu'avant. Trois participants du groupe en vente-conseil et cinq pour le groupe en représentation signalent qu'ils sont stimulés à atteindre une meilleure note qu'à l'habitude. Ils précisent les bienfaits de se donner un objectif par rapport à la note à atteindre en spécifiant que ça les amène à se dépasser et à prendre les moyens nécessaires pour y arriver. Laporte et Sévigny (1994) considèrent que le fait d'avoir des buts et de prendre les moyens pour les atteindre représente un élément qui définit plus précisément la bonne estime de soi. Un participant en vente-conseil et sept participants en représentation spécifient que certaines activités ou moyens pédagogiques mis en œuvre lors de l'expérimentation les aident à reconnaître et à apprécier leurs réussites. Il est à noter que le sentiment de réussite ou de compétence ne concerne pas seulement la note obtenue. Il s'agit aussi, à titre exemple, d'un sentiment de réussite par rapport à un exercice bien fait ou une énigme résolue lors des *Défis mathématiques*. Finalement, pour deux participants en représentation, il est question d'une amélioration de leur perception ou de leur réaction face à l'échec. Parmi les commentaires répertoriés par rapport au développement de la compétence, plusieurs participants font référence à un sentiment de valorisation, de fierté ou de satisfaction personnelle. En définitive, dans le cadre d'une approche qualitative appliquée dans la présente recherche, les propos tenus par la majorité des participants au sein des deux groupes laissent entendre que certaines activités ou moyens mis en œuvre lors de l'expérimentation ont possiblement favorisé le développement de la compétence et qu'un impact positif sur le développement de la bonne estime de soi est probable.

Identité

Le développement de l'identité représente la troisième composante du modèle d'intervention pédagogique visée par l'expérimentation. Les indicateurs utilisés pour l'analyse des données au niveau de cette composante sont basés, encore une fois, sur les interventions suggérées lors de la phase de conception. Le Tableau 27 rappelle ces interventions. Celles retenues sont indiquées en caractères gras. Ces interventions sont sélectionnées à titre d'indicateur parce qu'elles permettent, tout comme c'est le cas pour les composantes précédentes, de rassembler les propos significatifs tenus par les participants des deux groupes qui ont un lien avec l'identité. Il s'agit de mieux se connaître, de s'accepter et de se sentir unique.

Tableau 27

Indicateurs du développement de l'identité de l'élève¹⁸

L'aider à **mieux se connaître** par rapport à différents aspects :

- ses forces, ses habiletés, ses qualités, ses difficultés, ses limites et ainsi de suite

L'inciter à se reconnaître et à **s'accepter** sans se diminuer

Lui apprendre à distinguer ce qu'il est et ce qu'il fait

Favoriser le fait de **se sentir unique**, c'est-à-dire :

- observer et accepter ses différences par rapport aux autres
 - ainsi qu'observer et accepter la différence chez les autres
-

¹⁸ Les interventions retenues à titre d'indicateur sont indiquées en caractères gras.

Afin de synthétiser le classement des commentaires, deux de ces interventions sont regroupées et l'autre est mieux définie et précisée. Ainsi, l'intervention qui suggère d'aider l'élève à mieux se connaître et celle qui conseille de l'inciter à s'accepter sont combinées dans un premier indicateur sous la formulation *se connaître mieux et s'accepter*. Le second indicateur réfère au fait de se sentir unique, mais également important ou respecté, et ce, en rapport avec l'enseignant.

Groupe en vente-conseil

Tous les participants en vente-conseil tiennent des propos faisant référence à l'identité. D'une part, les commentaires de sept participants portent sur l'indicateur se connaître mieux et s'accepter (V2, V3, V5, V6, V7, V8 et V9). D'autre part, les propos de six participants se rapportent au deuxième indicateur qui consiste à se sentir unique, important ou respecté par rapport à l'enseignant (V1, V4, V5, V6, V7 et V9). Le Tableau 28 indique les participants qui s'expriment sur chacun des indicateurs retenus.

Tableau 28

Participants en vente-conseil s'exprimant sur l'identité¹⁹

Indicateurs / Participants	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	N
Se connaître mieux et s'accepter		+	+		+	+	+	+	+	7/9
Se sentir unique, important ou respecté	+			+	+	+	+		+	6/9
Total	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9

¹⁹ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

Selon les propos de sept participants en vente-conseil, les quatre activités réalisées lors de l'expérimentation effectuée dans le module *Métier et formation* dans le but de favoriser le développement de l'identité les aident à mieux se connaître et à s'accepter (V2, V3, V5, V6, V7, V8 et V9). Il s'agit de la *Sensibilisation sur les intelligences multiples*, de la *Discussion des points faibles à explorer*, de l'*Activité des qualités personnelles à exploiter* et de la *Distribution des cartons des qualités*. Ces participants apprécient ce genre d'activités. D'après leurs commentaires, ce n'est pas habituel pour eux d'aborder ces thèmes en classe et ça leur permet de mieux se connaître et de s'accepter. Pour certains, cela les amène à s'améliorer.

« Le cours de métier et formation, ça a fait développer l'estime de soi [...] apprendre à se connaître, apprendre à connaître nos qualités, nos défauts, c'est toujours bon. [...] Ça aide à mieux s'accepter. »

« Je me suis rendu compte que j'ai tendance à agir sur obligation. Cette année, j'ai compris que c'est mieux d'avancer pas juste sur obligation. J'essaie de continuer à affronter ça. »

Le fait de se sentir unique, important ou respecté par rapport à l'enseignant constitue le deuxième indicateur désigné pour le développement de l'identité. Six participants en vente-conseil font des commentaires en lien avec cet indicateur (V1, V4, V5, V6, V7 et V9). D'après leur propos, ils sentent que l'enseignante s'intéresse à chacun d'eux, ils se sentent importants à ses yeux et ils considèrent que tous sont considérés équitablement, sans préférence. Ces participants sentent également que

l'enseignante les écoute ou les encourage lorsqu'ils en ont besoin. Ils ajoutent qu'ils savent qu'ils seront respectés. Ils se sentent donc à l'aise pour poser leurs questions ou pour discuter.

Groupe en représentation

Lors de la planification des activités ou des moyens pédagogiques à mettre en œuvre lors de l'expérimentation, le développement de l'identité n'était pas ciblé pour le groupe en représentation. Le contenu des modules concernés ne s'y prêtait pas nécessairement. Cependant, certains propos tenus par cinq participants de ce groupe relèvent des indicateurs retenus pour l'analyse des données en lien avec le développement de l'identité. Par conséquent, une présentation des résultats est également effectuée pour ce groupe. Le Tableau 29 indique les participants de ce groupe qui émettent des commentaires par rapport aux deux indicateurs utilisés pour cette composante du modèle d'intervention pédagogique soit, en l'occurrence, se connaître mieux et s'accepter ainsi que se sentir unique, important ou respecté.

Tableau 29

Participants en représentation s'exprimant sur l'identité²⁰

Indicateurs	Participants	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	N
Se connaître mieux et s'accepter				+					+		2/9
Se sentir unique, important ou respecté			+	+		+		+	+		5/9
Total			+	+		+		+	+		5/9

À l'intérieur du groupe en représentation, deux participants signalent une incidence sur l'aspect se connaître mieux et s'accepter à la suite de l'*Identification de leur système de perception et de représentation dominant* (R3 et R8). Ils spécifient que le fait de savoir s'ils sont à dominance visuelle, auditive ou kinesthésique les amène à avoir une meilleure opinion sur eux et à poser leurs questions lorsqu'ils ne comprennent pas, alors qu'avant ils n'osaient pas.

« Je ne savais pas vraiment, avant, que c'était si important que cela. Mettons que je ne comprends pas vraiment, j'ai plus confiance en moi, je me dis moins que c'est parce que je ne suis pas bonne. Je me dis plutôt que c'est parce que j'ai plus besoin d'une explication visuelle. »

²⁰ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

Se sentir unique, important ou respecté est l'indicateur qui ressort le plus des propos tenus par les participants en représentation en lien avec le développement de l'identité. Cinq participants y font référence (R2, R3, R5, R7 et R8). Les commentaires relèvent principalement de l'attitude de l'enseignante à leur endroit. Certains d'entre eux se sentent uniques ou importants parce qu'elle prend le temps de les connaître personnellement et de les écouter. D'autres se sentent importants ou appréciés par l'enseignante parce qu'elle leur fait des commentaires personnels qui démontrent, d'après eux, qu'elle est attentive à ce qu'ils font. Ils mentionnent également certaines actions de sa part qu'ils considèrent comme une marque d'attention particulière à leur égard. C'est le cas, par exemple, de certaines périodes où des éléments décoratifs sont installés dans la classe pour des occasions particulières ou encore lorsque l'anniversaire d'un élève est souligné. Finalement, certains se sentent respectés par l'enseignante soit parce que leur façon d'apprendre est respectée ou parce qu'ils ne se sentent pas jugés lorsqu'ils ont des questions à poser.

« [...] je trouve que tu es là pour tes élèves [...] On se sent apprécié. On voit que tu prends soin de nous autres. On se sent important. »

« [...] j'trouve que tu respectes la façon de faire de chacun [...]. »

Synthèse sur l'identité pour les deux groupes de participants

En résumé, tous les participants en vente-conseil et cinq participants en représentation émettent des commentaires qui signalent un effet positif sur le développement de l'identité et sur le développement de l'estime de soi. Deux indicateurs

sont utilisés pour analyser les données par rapport à cette composante du modèle d'intervention pédagogique. Il s'agit de se connaître mieux et s'accepter ainsi que se sentir important, unique et respecté par l'enseignante.

Sept participants en vente-conseil et deux participants en représentation mentionnent certaines activités ou moyens pédagogiques utilisés lors de l'expérimentation qui les aident à se connaître mieux. Il s'agit, à titre d'exemples, d'exercices ou de discussions sur les qualités, sur les points faibles à explorer, sur les intelligences multiples ou sur les systèmes de perception et de représentation dominants. Ces participants précisent que l'amélioration de la connaissance de soi les aide à s'accepter et modifie positivement l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes. Laporte et Sévigny (1994) affirment d'ailleurs qu'une bonne estime de soi consiste, entre autres, à avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses et à s'accepter. Par surcroît, six participants en vente-conseil et cinq participants en représentation soutiennent qu'ils se sentent importants et dignes d'intérêt par rapport à leur enseignante. Ils ont l'impression qu'elle se soucie d'eux et qu'ils comptent personnellement à ses yeux. Ainsi, les résultats obtenus par l'entremise des entrevues effectuées auprès des participants des deux groupes suggèrent que l'identité s'est développée à la suite de l'expérimentation. De plus, il appert que le développement de l'identité puisse favoriser le développement d'une bonne estime de soi chez l'élève.

Climat de la classe

Le climat de la classe constitue la quatrième composante du modèle d'intervention pédagogique visée par l'expérimentation. Selon les explications données lors de la phase de conception, le climat de la classe intégré au modèle d'intervention pédagogique est associé au climat relationnel de la typologie de Janosz et al. (1998). C'est-à-dire qu'il est question de l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus. Selon cette typologie, la qualité du climat relationnel est tributaire de trois facteurs. Il s'agit de la chaleur des contacts interpersonnels, du respect entre les individus et de l'assurance du soutien d'autrui. Ces facteurs constituent les trois indicateurs utilisés lors de l'analyse des données recueillies.

Groupe en vente-conseil

Huit participants en vente-conseil émettent des commentaires en lien avec l'un des trois indicateurs témoignant de la qualité du climat de la classe (V1, V2, V4, V5, V6, V7, V8 et V9). Ces huit participants tiennent des propos favorables par rapport à la chaleur des contacts interpersonnels. Trois participants émettent des commentaires par rapport aux deux autres indicateurs, soit le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui (V4, V6 et V9). Le Tableau 30 indique les participants en vente-conseil qui s'expriment par rapport à chacun de ces indicateurs.

Tableau 30

Participants en vente-conseil s'exprimant sur le climat de la classe²¹

Indicateurs	Participants	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	N
Chaleur des contacts interpersonnels		+	+		+	+	+	+	+	+	8/9
Respect entre les individus					+		+			+	3/9
Assurance du soutien d'autrui					+		+			+	3/9
Total		+	+		+	+	+	+	+	+	8/9

En ce qui concerne la chaleur des contacts interpersonnels, les participants en vente-conseil soulignent les liens exceptionnels qui se sont tissés au sein du groupe. Certains d'entre eux avancent que les activités réalisées en classe contribuent probablement à resserrer les liens.

« Ce qui m'a le plus marquée, c'est tout le monde. C'est le monde de la classe.

On était une belle classe. »

« On était vraiment un beau groupe. Je ne sais pas si ce sont les exercices qu'on a faits. Je pense que cela a aidé à ce qu'on soit tous ensemble. »

Puisque les commentaires émis par rapport au climat de la classe se rattachent à la réalisation de certaines activités spécifiques et à l'application de certains moyens

²¹ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

prévus à l'intérieur de l'enseignement du module *Métier et formation*, un tableau supplémentaire présente les principales activités ou moyens mentionnés par les participants du groupe en vente-conseil. Il s'agit de la *Distribution des cartons des qualités*, des *Questions en capsule*, de la *Décoration de la classe* et de l'*Établissement des règles de fonctionnement dans la classe*. Le Tableau 31 indique les participants qui s'expriment par rapport à chacune de ces activités ou moyens.

Tableau 31

Activités ou moyens contribuant au bon climat de la classe
selon les participants en vente-conseil²²

Activités ou moyens Participants	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	N
Distribution des cartons des qualités	+	+		+	+			+	+	6/9
Questions en capsule	+			+	+	+			+	5/9
Décoration de la classe				+	+	+	+	+	+	6/9
Établissement des règles	-	-	-	+	+	+	+	-	-	4/9 ²³
Total commentaires positifs	+	+		+	+	+	+	+	+	8/9
Total commentaires négatifs	-	-	-					-	-	5/9

La *Distribution des cartons des qualités* consiste à inscrire des qualités à chacun des membres de la classe. Cette activité est citée par six des neuf participants en

²² Le signe « + » indique les commentaires positifs, le signe « - » indique les commentaires négatifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

²³ Il s'agit du nombre de participants qui émettent des commentaires positifs par rapport à cette activité.

vente-conseil, et ce, dès le début de l'entrevue (V1, V2, V4, V5, V8 et V9). Cette activité fait donc partie de ce qui est le plus significatif pour ces participants par rapport à leur expérience vécue à l'intérieur des deux modules. Ces participants considèrent que cette activité contribue à les rapprocher et les porte à s'intéresser à chacun des membres du groupe. L'activité des *Questions en capsule* vise à amener chacun des membres du groupe à divulguer de l'information plus personnelle à son sujet. Cinq participants racontent que cette activité les conduit effectivement à s'ouvrir davantage aux autres et à partager des renseignements personnels ce qui, selon leurs dires, favorise le rapprochement entre eux (V1, V4, V5, V6 et V9). La *Décoration de la classe* représente également un moyen pédagogique mis en application au sein de ce groupe qui contribue à l'établissement d'un bon climat de la classe. Il est question, plus spécifiquement, de décorer le local de ce groupe au rythme des fêtes soulignées dans le domaine de la vente au détail. D'après les propos de six participants, la décoration met de l'ambiance dans la classe et crée un sentiment d'appartenance (V4, V5, V6, V7, V8 et V9). Le fait que ce soit eux qui prennent en charge la décoration les implique et les responsabilise. De plus, certains de ces participants sont fiers de constater que les élèves des classes voisines remarquent leur salle de classe et considèrent que leur groupe semble dynamique.

L'une des activités prévues dans le cadre du module *Métier et formation* suscite des propos négatifs de la part de certains participants. Il s'agit de l'*Établissement des règles de fonctionnement dans la classe*. Cinq participants trouvent que cette activité est inutile ou trop longue (V1, V2, V3, V8 et V9). Ils comprennent que les gens doivent être informés à propos des règles, mais ils considèrent qu'il n'y a pas matière à discussion.

Par contre, certains d'entre eux supposent que, même si pour eux cette activité semblait inutile, ce n'était peut-être pas le cas pour tous les membres du groupe.

« La discussion sur les règlements, ça a été long et pénible [...] Quant à moi, ça aurait été : bon voici les règlements, ça marche comme cela, c'est tout. C'est sûr que moi [...] ça me semblait évident. [...] Mais j'imagine que si cela a été long de même, si certains ont beaucoup discuté, c'était parce que, il y en a pour qui c'était nécessaire. »

Les précédents commentaires portent à croire qu'il est préférable de mettre de côté cette activité. Cependant, les propos des autres participants amènent un point de vue différent à prendre en considération. En effet, quatre participants affirment que cette activité a son utilité (V4, V5, V6 et V7). Deux d'entre eux précisent que cette discussion contribue à impliquer tout le monde dans la vie de groupe. Selon eux, les membres du groupe se sentent responsables, par la suite, de l'application des règles et ils interviennent eux-mêmes si nécessaire. Ils ajoutent que cela permet d'éviter que certains élèves réussissent à contourner les règles comme ils ont l'habitude de le faire. De plus, ils perçoivent cette activité comme une marque de confiance à leur égard de la part de l'enseignante.

« J'ai vraiment aimé cela. [...] Le prof avait son mot à dire, mais c'est nous autres aussi. Alors, ça nous donne la responsabilité de s'en occuper. [...] Si on décide un règlement tous ensemble et que tout l'monde se met d'accord, ben ce n'est pas seulement le prof qui va dire à l'élève ce que ça a comme conséquence, c'est tout le

monde de la classe qui va le dire. [...] Ça donnait plus de responsabilités [...] et pour nous autres on voyait que toi, tu avais confiance en nous autres pour faire cela. »

Groupe en représentation

Tout comme l'expérimentation réalisée à l'intérieur du groupe en vente-conseil, celle effectuée à l'intérieur du groupe en représentation vise le climat de la classe. Sept participants de ce groupe font des commentaires positifs par rapport à la chaleur des contacts interpersonnels (R1, R2, R3, R5, R6, R8 et R9). Trois participants tiennent des propos favorables par rapport aux deux autres indicateurs, soit le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui (R3, R5 et R6). Le Tableau 32 indique les participants en représentation qui s'expriment par rapport à chacun de ces indicateurs.

Tableau 32

Participants en représentation s'exprimant sur le climat de la classe²⁴

Indicateurs / Participants	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	N
Chaleur des contacts interpersonnels	+	+	+		+	+		+	+	7/9
Respect entre les individus			+		+	+				3/9
Assurance du soutien d'autrui			+		+	+				3/9
Total	+	+	+		+	+		+	+	7/9

²⁴ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

Les commentaires émis par rapport au climat de la classe se rattachent à des activités spécifiques ou des moyens pédagogiques utilisés dans le module *Calculs commerciaux* ainsi que *Bureautique et logiciels d'application*. Il s'agit des *Autocollants mis à la disposition des élèves*, de l'*Autoévaluation effectuée avec des cartes à jouer*, de l'*Activité de révision réalisée sous la forme du jeu de bingo* et de la *Résolution de problèmes faite au tableau* par chacun des participants. Un tableau supplémentaire s'ajoute donc à la présentation des résultats. Ainsi, le Tableau 33 indique les participants en représentation qui s'expriment par rapport à chacune de ces activités ou moyens.

Tableau 33

Activités ou moyens contribuant au bon climat de la classe
selon les participants en représentation²⁵

Activités ou moyens	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	N
Utilisation des autocollants	+		+		+			+	+	5/9
Auto-évaluation avec des cartes à jouer					+	+		+	+	4/9
Résolution de problèmes au tableau			+		+	+				3/9
Total	+	+	+		+	+		+	+	7/9

Cinq participants avancent que les *Autocollants mis à leur disposition* constituent l'un des moyens qui agit favorablement sur l'ambiance et l'esprit de groupe qui s'est développé entre eux (R1, R3, R5, R8 et R9).

²⁵ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

« [...] tout l'monde s'en donnait aussi [...] Moi, c'que j'ai aimé, c'est c'que ça a provoqué. Ce n'est pas tellement d'avoir une gomme. C'est l'interaction que ça a provoquée dans la classe. Oui, ça a vraiment eu un impact pour nous [...] oui, j'ai trouvé ça assez spécial, assez spécial. »

Quatre participants font ressortir que l'*Autoévaluation avec des cartes à jouer*, effectuée dans le cadre du module *Bureautique et logiciels d'application*, améliore la qualité des contacts interpersonnels puisque cette activité les amène à se préoccuper de la réussite de tout le monde et à favoriser un climat de classe adéquat pour tous (R5, R6, R8 et R9). L'un de ces participants raconte que, même s'il était satisfait au niveau de ses apprentissages et du résultat obtenu à son examen, cette activité lui a fait réaliser que son comportement pendant les heures de classe avait peut-être nui à la concentration et à l'apprentissage de certains membres du groupe. Afin de favoriser la réussite de tous, ce dernier a alors décidé de faire attention à son comportement et de rester calme pendant les séances de travail.

« [...] moi [...] j'avais bien travaillé et ça avait quand même bien été. [...] j'ai peut-être vu que j'dérangeais des fois un p'tit peu. [...] parce que des fois y'en a qui ont besoin de travailler dans le calme, alors même si moi, ça va bien, il faut que j'y pense. »

Finalement, trois participants mentionnent que la *Résolution de problèmes au tableau* constitue une activité où le respect entre eux se manifeste et de plus, cette activité encourage l'entraide (R3, R5 et R6).

« *Quand on allait faire les problèmes au tableau. Moi, j'trouve que ça aide et [...] puis si je ne l'ai pas ce n'est pas grave, les autres viennent t'aider* ».

Synthèse sur le climat de la classe pour les deux groupes de participants

La chaleur des contacts interpersonnels, le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui constituent les trois indicateurs utilisés pour répertorier les commentaires en lien avec le climat de la classe. Huit participants en vente-conseil s'expriment positivement sur la qualité du climat relationnel ressentie par eux au sein du groupe. Ils soulignent la chaleur des contacts interpersonnels et l'esprit de groupe exceptionnel qui s'est développé. Sept participants en représentation font des commentaires qui abondent dans le même sens. Plusieurs participants des deux groupes insistent dès le début de l'entrevue sur la qualité exceptionnelle de l'esprit de groupe. Cet aspect constitue ce qui a été le plus marquant pour eux. Les participants des deux groupes précisent certaines activités spécifiques ou certains moyens pédagogiques utilisés qui favorisent, selon eux, l'établissement d'un bon climat de classe. Pour le groupe en vente-conseil, il est question de la *Distribution des cartons des qualités*, des *Questions en capsule* et de la *Décoration de la classe*. En ce qui concerne le groupe en représentation, il s'agit des *Autocollants mis à leur disposition*, de l'*Autoévaluation avec des cartes à jouer*, de l'*Activité de révision sous la forme du jeu de bingo* et de la *Résolution de problèmes au tableau*. Les commentaires de certains participants soulèvent l'idée que l'établissement d'un bon climat de classe les amène à se soucier des autres et à modifier leur comportement. Ces changements sont effectués dans le but de mieux s'intégrer au groupe ou encore, par souci du bien-être et de la réussite des autres.

Ces changements de comportements sont en accord avec l'une des précisions de Laporte et Sévigny (1994). En effet, ces derniers soulignent qu'avoir une bonne estime de soi implique d'avoir de la considération pour les autres.

Trois participants dans chacun des groupes mentionnent le respect manifesté entre les individus et le climat d'entraide présent entre les membres du groupe. Quelques commentaires émis par les participants laissent entrevoir la possibilité que l'entraide favorise le développement de l'estime de soi. En effet, certains participants affirment que lorsqu'ils peuvent apporter de l'aide à quelqu'un, ils se sentent utiles et surtout valorisés. Il est à noter qu'une activité prévue au sein du groupe en vente-conseil provoque des commentaires négatifs de la part de cinq participants. Il s'agit de la discussion effectuée dans le cadre de l'*Établissement des règles de fonctionnement dans la classe*. Cependant, les propos positifs émis par les quatre autres participants permettent de penser qu'une telle activité peut tout de même contribuer à établir un bon climat de classe. Les commentaires négatifs suggèrent, en fait, qu'il est nécessaire d'apporter certains correctifs dans la façon de procéder lors de la réalisation de cette activité. D'ailleurs, lors d'une rencontre d'une heure effectuée auprès de chaque groupe afin de discuter de la version préliminaire des analyses de données, cette interprétation est soumise aux participants de ce groupe et ces derniers admettent la pertinence de cette activité.

En conclusion, les propos tenus au cours des entrevues par la majorité des participants des deux groupes, soit huit en vente-conseil et sept en représentation, font

ressortir que l'établissement d'un bon climat de classe est effectivement favorisé par les activités et moyens pédagogiques utilisés lors de l'expérimentation. De plus, il s'avère que cet élément du modèle puisse favoriser le développement d'une bonne estime de soi.

Plaisir

La satisfaction du besoin de plaisir représente la cinquième et dernière composante du modèle d'intervention pédagogique visée par l'expérimentation. Lors de la phase de conception, le besoin de plaisir fait principalement référence au plaisir d'apprendre. Il est alors suggéré à l'enseignant d'instaurer une ambiance agréable et amusante même si l'apprentissage est sérieux. Il est également recommandé d'introduire de l'humour, de la variété, des surprises et du divertissement pendant les séances de cours. C'est donc sur la base du plaisir d'apprendre que les propos tenus par les participants sont analysés, afin de déterminer si le besoin de plaisir est satisfait au sein de chacun des deux groupes.

Groupe en vente-conseil

Lors de la planification des activités et des moyens pédagogiques à mettre en œuvre au cours de l'expérimentation à effectuer au sein du groupe en vente-conseil, le plaisir est ciblé dans le cadre de l'enseignement du module *Informatique liée à la vente*. Cependant, les commentaires liés au plaisir d'apprendre émis par les participants de ce groupe se rattachent également à certaines activités spécifiques réalisées à l'intérieur du module *Métier et formation*. Les principales activités citées par les participants sont la *Consultation esthétique*, l'*Exercice sur les nœuds de cravate* et l'*Activité de révision*

effectuée sous la forme du jeu de bingo. D'autres activités semblent également contribuer à la satisfaction du besoin de plaisir. Toutefois, ces quelques activités occasionnent des commentaires de la part d'un seul participant ou deux. C'est le cas, entre autres, de la *Séance sur la tenue vestimentaire* ou de l'*Atelier sur les entrevues d'embauche*. Le Tableau 34 désigne les participants en vente-conseil qui s'expriment à propos du plaisir d'apprendre lié aux trois principales activités indiquant la satisfaction probable du besoin de plaisir. L'indicateur *Plaisir d'apprendre lié à d'autres activités* est ajouté pour regrouper les autres activités citées par quelques participants.

Tableau 34

Participants en vente-conseil s'exprimant sur le plaisir²⁶

Indicateurs	Participants	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	N
Plaisir d'apprendre lors de la <i>Consultation esthétique</i>				+	+	+		+	+		5/9
Plaisir d'apprendre lors de l' <i>Exercice des nœuds de cravate</i>		+	+	+					+		4/9
Plaisir d'apprendre lors de la <i>Révision sous la forme du jeu de bingo</i>		a ²⁷	a		+	+	+		a	+	4/6
Plaisir d'apprendre par rapport à d'autres activités ²⁸		+		+	+	+			+		5/9
Total		+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9

²⁶ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

²⁷ a = participant absent lors de cette activité.

²⁸ Il s'agit, entre autres, de la séance sur la tenue vestimentaire et de l'atelier sur les entrevues d'embauche.

Ainsi, les neuf participants en vente-conseil font des commentaires qui suggèrent que le besoin de plaisir est satisfait par l'entremise de certaines activités effectuées lors de l'expérimentation. Les participants de ce groupe trouvent agréable qu'il y ait de l'animation et que tout le monde soit appelé à participer aux différentes activités. À plusieurs occasions, lors des entrevues, les participants soulignent le fait d'avoir eu du plaisir tout en apprenant. D'ailleurs, selon leurs dires, il importe que les activités qui procurent du plaisir soient également utiles à leurs apprentissages.

« Il y a eu beaucoup de choses comme ça, ce n'est pas juste que c'est l'fun, mais on apprend. [...] C'est parce que, ce que tu nous fais faire, ce n'est pas juste le fun, c'est pertinent. »

Groupe en représentation

La satisfaction du besoin de plaisir est également ciblée par l'expérimentation effectuée à l'intérieur du groupe en représentation. Pour les participants de ce groupe, le plaisir d'apprendre s'est exprimé en termes de plaisir à venir au cours et à participer aux activités. Tout comme le groupe en vente-conseil, le plaisir est ciblé dans le cadre de l'enseignement d'un seul des deux modules dans la planification de l'expérimentation, alors que les commentaires liés à la satisfaction du besoin de plaisir concernent les deux modules. Au même titre que les participants en vente-conseil, les commentaires émis par les participants en représentation en rapport avec la satisfaction du besoin de plaisir se rattachent à des activités spécifiques. Les principales activités citées par les participants de ce groupe sont les *Défis mathématiques* et l'*Activité de révision effectuée sous la*

forme du jeu de bingo. Le Tableau 35 indique les participants en représentation qui s'expriment à propos des deux principales activités contribuant à la satisfaction du besoin de plaisir. L'indicateur *Plaisir d'apprendre lié à d'autres activités* est ajouté pour regrouper les activités ou moyens utilisés qui provoquent des commentaires de la part d'un participant ou deux. Il s'agit notamment des *Autocollants mis à la disposition des participants*, de la *Résolution de problèmes au tableau* et de l'*Attribution de mentions spéciales*. Toutes ces activités et moyens sont détaillés dans le chapitre précédent.

Tableau 35

Participants en représentation s'exprimant sur le plaisir²⁹

Indicateurs / Participants	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	N
Plaisir d'apprendre lors des <i>Défis mathématiques</i>	+	+			+	+	+		+	6/9
Plaisir d'apprendre lors de la <i>Révision sous la forme du jeu de bingo</i>	a ³⁰	+	a		+	+	a		+	4/6
Plaisir d'apprendre par rapport à d'autres activités ³¹		+	+	+		+	+	+		6/9
Total	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9

²⁹ Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

³⁰ a = participant absent lors de cette activité.

³¹ Il s'agit des autocollants mis à la disposition des participants, du défi d'aller résoudre des problèmes au tableau et de l'attribution de mentions spéciales.

Les neuf participants en représentation font des commentaires qui réfèrent au plaisir d'apprendre. Ces commentaires incitent à penser que le besoin de plaisir est satisfait lors de l'expérimentation. Tout comme le groupe en vente-conseil, plusieurs participants de ce groupe apprécient l'aspect ludique présent dans plusieurs activités d'apprentissage. Ils trouvent agréable qu'il y ait de l'interaction. Selon les commentaires de certains, ils ont hâte de se présenter au cours et sont stimulés par l'éventualité d'avoir du plaisir tout en apprenant.

« *Quand tu faisais des activités comme ça, je me disais : ah qu'est-ce que ça va être ce matin? »*

Synthèse sur le plaisir pour les deux groupes de participants

En résumé, les neuf participants des deux groupes expriment des commentaires positifs qui supposent que le besoin de plaisir est effectivement satisfait grâce à certaines activités réalisées ou moyens utilisés lors de l'expérimentation. Pour le groupe en vente-conseil, les principales activités soulignées sont la *Consultation esthétique*, l'*Exercice sur les nœuds de cravate*, l'*Activité de révision effectuée sous la forme du jeu de bingo*, la *Séance sur la tenue vestimentaire* et l'*Atelier sur les entretiens d'embauche*. Pour ce qui est du groupe en représentation, les activités ou les moyens principaux qui ressortent des propos tenus par les participants sont les *Défis mathématiques*, l'*Activité de révision effectuée sous la forme du jeu de bingo*, les *Autocollants mis à la disposition des participants*, la *Résolution de problèmes au tableau* et l'*Attribution de mentions spéciales*. Il est à noter qu'aucune des activités réalisées à l'intérieur de l'un ou l'autre

des modules ne suscite de commentaires négatifs de la part des participants laissant entendre que certaines d'entre elles auraient pu nuire à la satisfaction du besoin de plaisir.

L'activité de *Révision effectuée sous la forme du jeu de bingo* est une activité réalisée à l'intérieur des deux groupes. Dans chacun des groupes, trois participants n'ont pas assisté à cette activité. Ainsi, ce sont quatre participants sur six qui formulent des commentaires favorables par rapport au plaisir en lien avec cette activité, et ce, dans chacun des groupes. La forte appréciation de cette activité s'explique probablement de deux façons. D'abord, l'aspect ludique de cette activité est plus marqué que dans les autres activités. Il y a, entre autres, des surprises pour les gagnants. Ensuite, selon les commentaires des participants, cette activité constitue une révision très efficace. Certains participants précisent même que le fait qu'ils n'aient pas gagné de prix importe peu, puisque cette activité facilite la mémorisation, elle permet de bien cerner la matière sujette à l'évaluation et elle contribue à déceler les points à retravailler. D'ailleurs, plusieurs participants provenant des deux groupes spécifient qu'il est important pour eux que les activités satisfaisantes au niveau du besoin de plaisir soient également enrichissantes au niveau de leurs apprentissages. Les commentaires des participants suggèrent que le besoin de plaisir est satisfait, mais ils permettent également d'effectuer un rapprochement entre le plaisir et le climat de la classe. Selon les dires de certains participants, la satisfaction du besoin de plaisir suscite un sentiment d'appartenance et permet d'établir un climat de classe propice à l'apprentissage et à la réussite où les relations interpersonnelles sont harmonieuses, chaleureuses et respectueuses. C'est donc

sur cette base qu'il est considéré que la satisfaction du besoin de plaisir contribue au développement de l'estime de soi chez l'élève.

« Moi, c'que j'ai aimé, c'est c'que ça a provoqué. Ce n'est pas tellement d'avoir une gomme. C'est l'interaction que ça a provoquée dans la classe. Oui, ça a vraiment eu un impact pour nous [...] »

« On aimait tous ça, on trouvait ça drôle. C'tait l'fun, ça mettait une ambiance. On était fier. [...] On était un beau groupe pareil. C'tait l'fun. »

Synthèse générale

Pour le groupe en vente-conseil, la majorité des participants formulent des commentaires positifs en lien avec les cinq composantes du modèle ciblées lors de la phase d'expérimentation. En ce qui concerne le groupe en représentation, les propos de sept à neuf participants font ressortir favorablement le développement de l'autonomie, le développement de la compétence, l'établissement d'un bon climat de classe et la satisfaction du besoin de plaisir. Le développement de l'identité est la seule composante qui fait exception. Il importe de rappeler que cette composante n'est pas ciblée par les activités ou moyens pédagogiques mis en œuvre lors de l'expérimentation réalisée au sein du groupe en représentation. Cependant, puisque certains commentaires relèvent de cette composante, elle est considérée dans le traitement des données. Le Tableau 36 présente la compilation globale des résultats pour chacune des composantes du modèle d'intervention pédagogique visées par l'expérimentation, et ce, pour les deux groupes.

Tableau 36

Compilation globale des résultats pour les participants des deux groupes

Composantes visées	Groupe en vente-conseil	Groupe en représentation
Autonomie	8/9	8/9
Compétence	7/9	9/9
Identité	9/9	5/9
Climat de la classe	8/9	7/9
Plaisir	9/9	9/9

Ainsi, les résultats obtenus au sein des deux groupes suggèrent que chacune des composantes du modèle d'intervention pédagogique visées par l'expérimentation est atteinte. La partie qui suit présente une synthèse pour chaque groupe.

Groupe en vente-conseil

Le Tableau 37 rassemble tous les résultats du groupe en vente-conseil. Les trois indicateurs qui cumulent le plus grand nombre de participants, soit de sept à huit participants sur neuf, sont les suivants : *la chaleur des contacts interpersonnels* en lien avec le climat de la classe, *développer une multitude de connaissances et d'habiletés* en lien avec la compétence et, finalement, *se connaître mieux et s'accepter* en lien avec l'identité.

Tableau 37

Synthèse des résultats pour les participants en vente-conseil³²

Indicateurs	Participants	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	N
Développement de l'autonomie											
Travailler seul, faire seul, réussir seul			+		+			+	+	+	5/9
Utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles				+	+			+		+	4/9
Gérer son stress		+			+		+	+		+	5/9
Total – Développement de l'autonomie		+	+	+	+		+	+	+	+	8/9
Développement de la compétence											
Développer une multitude de connaissances et d'habiletés				+	+	+	+	+	+	+	7/9
Être stimulé à se dépasser							+		+	+	3/9
Reconnaître ses succès				+							1/9
Total – Développement de la compétence				+	+	+	+	+	+	+	7/9
Développement de l'identité											
Se connaître mieux et s'accepter			+	+		+	+	+	+	+	7/9
Se sentir unique, important ou respecté		+			+	+	+	+		+	6/9
Total – Développement de l'identité		+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
Établissement d'un bon climat de classe											
Chaleur des contacts interpersonnels		+	+		+	+	+	+	+	+	8/9
Respect entre les individus					+		+			+	3/9
Assurance du soutien d'autrui					+		+			+	3/9
Total – Établissement bon climat de classe		+	+		+	+	+	+	+	+	8/9
Satisfaction du besoin de plaisir											
Plaisir lors de la consultation esthétique				+	+	+		+	+		5/9
Plaisir lors de l'exercice des nœuds de cravate		+	+	+					+		4/9
Plaisir lors de la révision sous forme de bingo		a ³³	a		+	+	+		a	+	4/6
Plaisir par rapport à d'autres activités		+		+	+	+			+		5/9
Total - Satisfaction du besoin de plaisir		+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9

³² Le signe « + » indique les commentaires positifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

³³ a = participant absent lors de cette activité.

Il est à noter que dans la présente recherche, il n'y a pas d'analyses effectuées par rapport à chacun des participants ou à certains d'entre eux pour vérifier s'il existe des liens entre les caractéristiques de certains participants et les commentaires relevés. L'analyse horizontale est privilégiée puisqu'il s'agit, dans le contexte de la présente démarche, de vérifier si l'application expérimentée a contribué à atteindre les composantes du modèle d'intervention pédagogique ciblées par l'expérimentation.

Ainsi, quatre composantes du modèle d'intervention pédagogique visées par l'expérimentation, soit l'autonomie, la compétence, l'identité et le plaisir, présentent une répartition assez diversifiée d'un indicateur à l'autre et d'un participant à l'autre. À titre d'exemple, quatre participants évoquent le plaisir d'apprendre en lien avec l'une ou l'autre des activités soulignées, mais pas nécessairement avec la même. Un participant en fait mention par rapport à deux activités. Les quatre autres participants y font référence dans le cas de trois activités. Cependant, il ne s'agit pas des trois mêmes activités. Cette diversification porte à croire que les participants sont objectifs et que ce n'est pas une question de faire constamment des commentaires positifs en présence de leur enseignante puisque les entrevues sont réalisées par cette dernière. En psychologie, cet aspect fait référence au concept de désirabilité sociale. Selon certains auteurs, il s'agit d'une tendance, plus ou moins consciente, à dire ou à faire ce que l'entourage attend de nous et il est conseillé de se préoccuper de ce concept lors de l'analyse des résultats d'une recherche (Batson, Naifeh & Pate, 1978; Edwards, 1982; Linehan & Nielsen, 1983). En ce qui concerne la composante du climat de la classe, une certaine répétition est remarquée. En effet, les trois participants qui s'expriment positivement sur

le respect entre les individus et celui de l'assurance du soutien d'autrui sont les mêmes. Toutefois, ces résultats ne semblent pas problématiques. Lors des entrevues, ces trois participants insistent beaucoup sur la chaleur des contacts interpersonnels entre les membres du groupe. Il est possible que pour ces participants, le respect et l'entraide soient intimement liés à la qualité du climat relationnel ressentie par eux au sein du groupe et que les trois indicateurs utilisés au niveau du climat de la classe fassent, pour eux, partie d'un tout. Des commentaires positifs émis par les participants en vente-conseil sont répertoriés pour chacun des quinze indicateurs utilisés dans le cadre de l'analyse des données. La Figure 9 illustre le nombre de participants pour chacun des indicateurs assignés aux différentes composantes du modèle d'intervention pédagogique visées par l'expérimentation.

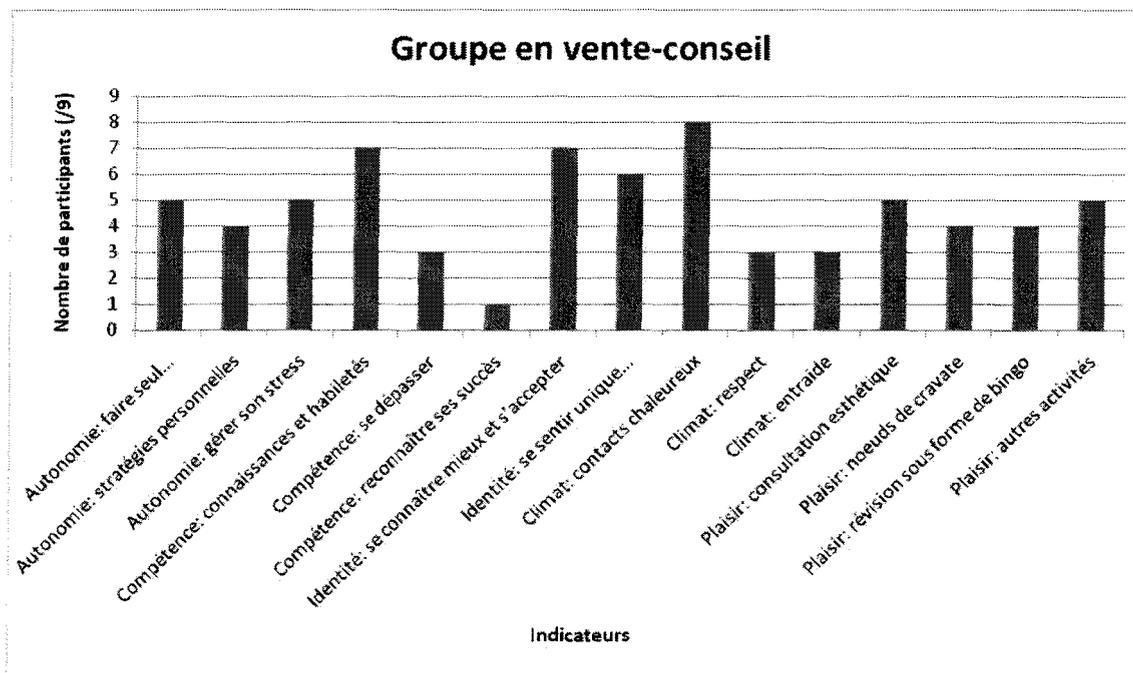


Figure 9. Nombre de participants s'exprimant positivement pour chaque indicateur.

Tous les participants de ce groupe émettent des commentaires positifs en lien avec au moins quatre indicateurs. Le nombre maximum d'indicateurs pour un même participant se situe à onze sur une possibilité de quinze. La Figure 10 fait état de la quantité d'indicateurs répertoriée pour chacun des participants du groupe en vente-conseil. Il s'avère que les activités ou moyens utilisés lors de l'expérimentation ont occasionné un effet favorable pour chacun des participants de ce groupe et plus marqué pour certains.

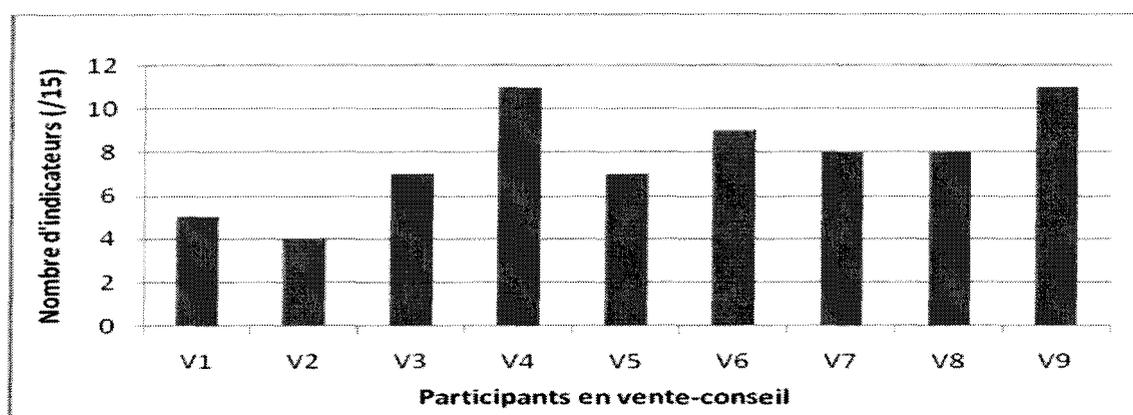


Figure 10. Nombre d'indicateurs abordés positivement pour chaque participant.

Groupe en représentation

Le Tableau 38 rassemble tous les résultats du groupe en représentation. Tout comme c'est le cas dans le groupe en vente-conseil, la *chaleur des contacts interpersonnels* et *développer une multitude de connaissances et d'habiletés* constituent deux des trois indicateurs cumulant le plus grand nombre de participants. Le troisième réunit des propos tenus par sept participants. Il s'agit de l'indicateur *reconnaître ses succès* en lien avec la compétence.

Tableau 38

Synthèse des résultats pour les participants en représentation³⁴

Indicateurs	Participants	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	N
Développement de l'autonomie											
Travailler seul, faire seul, réussir seul		-	+		-		+	+	+		4/9 ³⁵
Utiliser des stratégies de travail appropriées, efficaces et personnelles				+		+			+	+	4/9
Gérer son stress		+	+	+					+	+	5/9
Total – Développement de l'autonomie		+	+	+		+	+	+	+	+	8/9
Développement de la compétence											
Développer une multitude de connaissances et d'habiletés			+	+	+	+	+	+	+	+	8/9
Être stimulé à se dépasser			+	+	+		+			+	5/9
Reconnaître ses succès		+	+	+		+	+	+		+	7/9
Améliorer sa perception et sa réaction face à l'échec					+	+					2/9
Total – Développement de la compétence		+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9
Développement de l'identité											
Se connaître mieux et s'accepter				+					+		2/9
Se sentir unique, important ou respecté			+	+		+		+	+		5/9
Total – Développement de l'identité			+	+		+		+	+		5/9
Établissement d'un bon climat de classe											
Chaleur des contacts interpersonnels		+	+	+		+	+		+	+	7/9
Respect entre les individus				+		+	+				3/9
Assurance du soutien d'autrui				+		+	+				3/9
Total – Établissement bon climat de classe		+	+	+		+	+		+	+	7/9
Satisfaction du besoin de plaisir											
Plaisir lors des défis mathématiques		+	+			+	+	+		+	6/9
Plaisir lors de la révision sous forme de bingo		a ³⁶	+	a		+	+	a		+	4/6
Plaisir par rapport à d'autres activités			+	+	+		+	+	+		6/9
Total – Satisfaction du besoin de plaisir		+	+	+	+	+	+	+	+	+	9/9

³⁴ Le signe « + » indique les commentaires positifs, le signe « - » indique les commentaires négatifs et une case vide indique l'absence de commentaires.

³⁵ Il s'agit du nombre de participants qui émettent des commentaires positifs par rapport à cet indicateur.

³⁶ a = participant absent lors de cette activité.

Tout comme le groupe en vente-conseil, des commentaires positifs émis par les participants en représentation sont attribués à chacun des quinze thèmes identifiés pour l'analyse des données. Deux des thèmes principaux qui ressortent des données générées par le groupe en représentation relèvent de la compétence. D'ailleurs, les commentaires émis par les participants de ce groupe par rapport à la compétence, tous thèmes confondus, sont plus nombreux que dans le groupe en vente-conseil. À cet effet, il importe de souligner que les élèves des années précédentes ont régulièrement manifesté de l'inquiétude par rapport au module *Calculs commerciaux*. Selon les commentaires émis par ces derniers, plusieurs n'affectionnent pas nécessairement les mathématiques, et certains ont connu des expériences difficiles par rapport à cette matière. Les activités et les moyens pédagogiques utilisés à l'intérieur de ce module ont été planifiés selon ce contexte particulier. Cette précaution explique fort probablement le nombre plus élevé de commentaires en lien avec la compétence.

Tout comme le groupe en vente-conseil, les quatre premières composantes du modèle d'intervention pédagogique visées par l'expérimentation soient l'autonomie, la compétence, l'identité et le plaisir présentent une répartition assez diversifiée d'un indicateur à l'autre et d'un participant à l'autre. En ce qui concerne la composante du climat de la classe, une répétition semblable à celle du groupe en vente-conseil est constatée. En effet, les trois participants qui s'expriment positivement sur le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui sont les mêmes. L'explication précédente face à ce constat est maintenue. Il est possible que pour ces participants, le respect et l'entraide soient intimement liés à la chaleur des contacts interpersonnels et

que les trois indicateurs utilisés pour le traitement des données au niveau du climat de la classe fassent, pour eux, partie d'un tout. Par ailleurs, aucune donnée recueillie ne permet d'avancer une autre interprétation. La Figure 11 illustre le nombre de participants par indicateur qui émettent des commentaires positifs répertoriés à propos de cet indicateur.

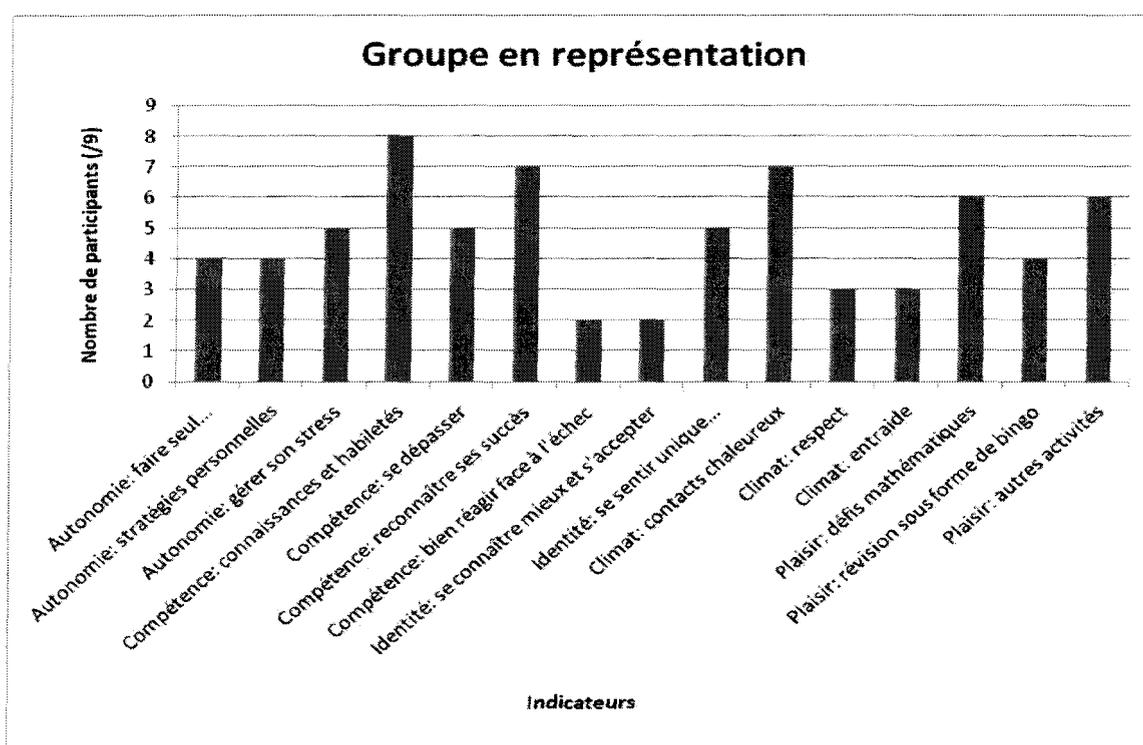


Figure 11. Nombre de participants s'exprimant positivement pour chaque indicateur.

Finalement, tous les participants du groupe en représentation émettent des commentaires positifs en lien avec au moins quatre indicateurs. La Figure 12 illustre la quantité d'indicateurs répertoriée pour chacun des participants de ce groupe. Le nombre maximum d'indicateurs pour un même participant se situe à onze sur une possibilité de

quinze. Ces résultats suggèrent que les activités ou les moyens utilisés lors de l'expérimentation ont eu en effet bénéfique sur tous les participants de ce groupe.

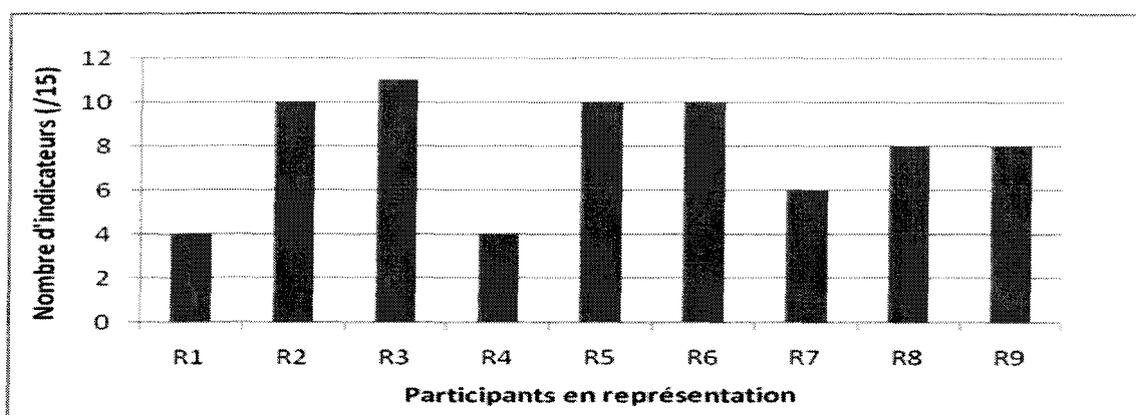


Figure 12. Nombre d'indicateurs abordés positivement pour chaque participant.

En conclusion, l'évaluation de l'expérimentation indique que les cinq composantes du modèle d'intervention pédagogique ciblées par l'expérimentation sont atteintes. De plus, elles s'avèrent susceptibles de favoriser le développement de l'estime de soi chez l'élève. Selon les commentaires recueillis, le développement de l'autonomie, de la compétence et de l'identité peuvent contribuer à la valorisation de l'élève et lui procurer un sentiment de fierté ou de satisfaction. L'établissement d'un bon climat de classe peut également affecter la valeur personnelle qu'il s'attribue. C'est particulièrement le cas dans un contexte d'entraide où il peut apporter sa contribution. Quant à la satisfaction du besoin de plaisir, cette composante a une influence positive sur le climat de la classe qui, lui, est susceptible de favoriser le développement de l'estime de soi de l'élève. Par ailleurs, cinq des huit précisions apportées par Laporte et Sévigny (1994) au sujet de la définition de la bonne estime de soi ressortent des

commentaires des participants. Il est question de se responsabiliser, d'avoir des buts et prendre les moyens pour les atteindre, d'avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses, de s'accepter, et, finalement, d'avoir de la considération pour les autres. La concordance avec ces précisions suggère que le modèle d'intervention pédagogique est susceptible de favoriser le développement d'une bonne estime de soi.

Recommandations par rapport au modèle

D'après les commentaires des participants, il appert que les différentes activités réalisées ou les moyens utilisés dans le cadre de l'expérimentation ne touchent pas nécessairement les mêmes composantes du modèle d'un participant à l'autre. C'est le cas, à titre d'exemple, des *Autocollants mis à la disposition des élèves*. Ce moyen pédagogique a permis à certains de reconnaître leurs efforts ou leurs succès alors que pour d'autres, il a eu un impact sur l'interaction entre les membres du groupe. Ainsi, une activité réalisée ou un moyen utilisé peut avoir un impact sur plus d'une composante du modèle d'intervention pédagogique et pas nécessairement sur celle prévue. Cette observation entraîne une première recommandation, soit celle de planifier plusieurs interventions différentes par rapport à une composante ciblée.

Par ailleurs, la présente expérimentation suggère que la combinaison de quelques composantes du modèle peut s'avérer efficace. Par d'exemple, la satisfaction du besoin de plaisir semble contribuer à l'établissement d'un bon climat de classe. Cette supposition explique une autre recommandation, soit celle de cibler différentes composantes du modèle d'intervention pédagogique.

Pour conclure au niveau des recommandations, il est à noter que le modèle n'est pas élaboré en vue d'une application totale dès la première utilisation. L'idée de départ est de conseiller une utilisation partielle et graduelle selon le contexte d'enseignement de l'utilisateur et l'aisance développée d'une utilisation à l'autre. Cependant, il est suggéré de considérer le plus de composantes possible, et ce, particulièrement dans le but d'intervenir sur l'estime de soi globale de l'élève.

À la lumière des recommandations émises, l'auteure suggère une modification dans la présentation du modèle d'intervention pédagogique. Le modèle est constitué des mêmes composantes, mais l'organisation de la structure est différente. Cette réorganisation tente de mettre en évidence la complémentarité ou l'interrelation potentielle entre les composantes du modèle. La Figure 13 présente la version modifiée de la présentation du modèle d'intervention pédagogique. Il est à noter qu'une recherche ultérieure pourrait s'attarder à la vérification de la complémentarité ou de l'interrelation potentielle entre les composantes du modèle.

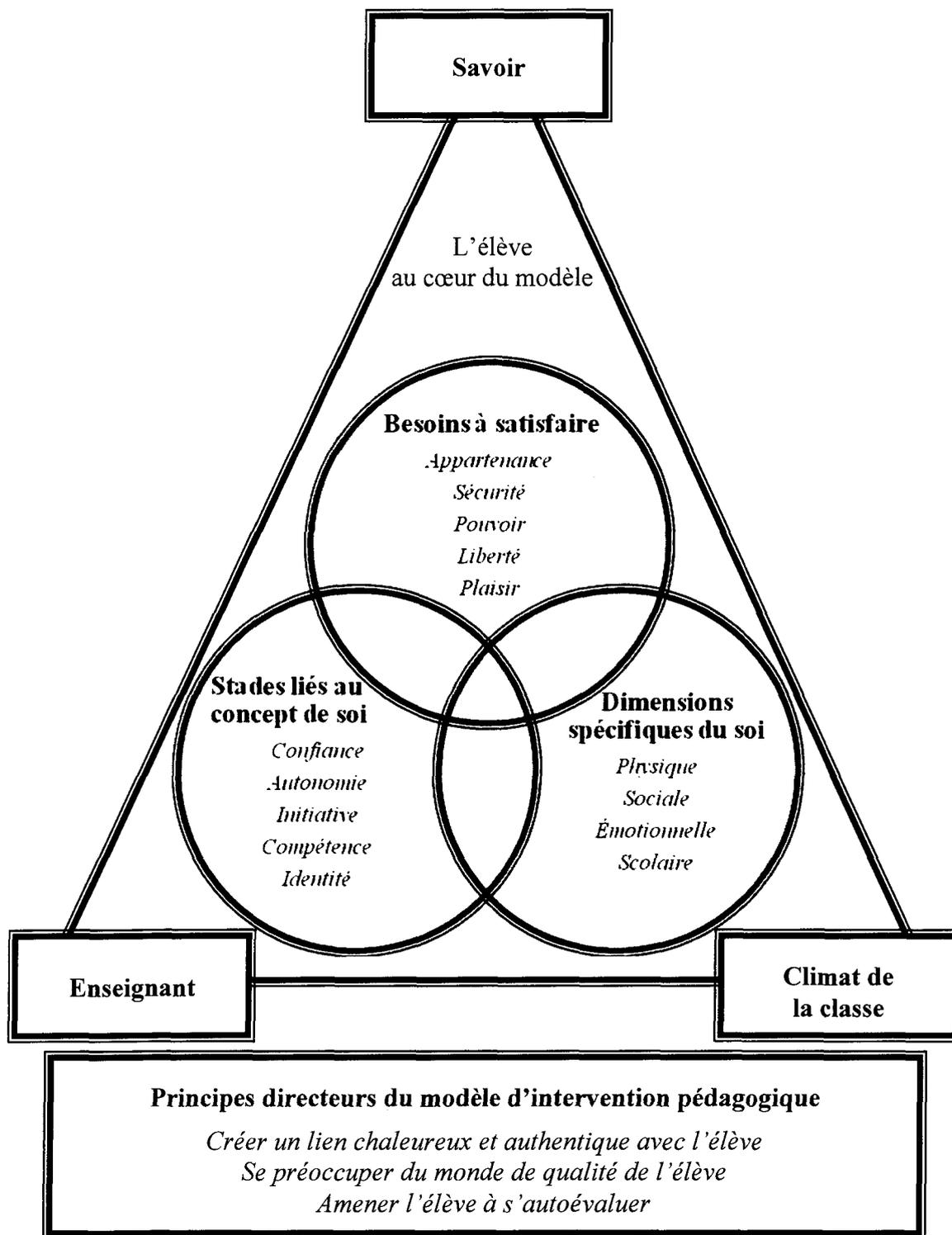


Figure 13. Version modifiée du modèle d'intervention pédagogique.

Forces, limites et perspectives de cette recherche

La phase d'évaluation de la présente démarche de recherche développement se termine par la présentation, d'une part, des forces de cette étude et, d'autre part, de ses limites et des perspectives de recherche.

Forces de cette recherche

La retombée la plus importante de la présente étude est de fournir un outil de référence à l'enseignant en formation professionnelle qui désire favoriser le développement d'une bonne estime de soi chez l'élève adulte. Le modèle d'intervention pédagogique élaboré dans cette recherche s'adresse à l'enseignant, mais il pourrait également servir à d'autres intervenants du monde de l'éducation. Par exemple, les responsables d'un établissement scolaire pourraient s'en inspirer pour concevoir un projet éducatif ou un plan de réussite.

Une autre force de cette recherche consiste à donner une vision d'ensemble sur différents aspects liés à l'estime de soi et à suggérer, en ce sens, une approche systémique. Tout en soulignant la nature complexe de l'estime de soi, le modèle d'intervention pédagogique facilite le choix des actions à poser en identifiant différentes zones d'intervention. Le modèle proposé est concis et structuré. Il peut être appliqué partiellement et progressivement. Son utilisation devrait ainsi en être facilitée.

Stake (cité dans Mucchielli, 1996) mentionne que le contexte de recherche peut être avantageux lorsqu'il permet de « fournir une situation où on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs ce qui permet de rendre justice à la complexité et à la richesse des situations sociales » (p.229). Sur la base de ce point de vue, le contexte d'expérimentation de la présente recherche semble riche. En effet, l'expérimentation visait cinq composantes du modèle élaboré dans cette recherche. De plus, l'expérimentation a été réalisée non pas dans un seul groupe et un seul cours, mais au sein de deux groupes d'élèves et à l'intérieur de deux cours dans chacun des groupes. Par surcroît, la méthode de collecte de données choisie, soit l'entrevue semi-dirigée, a permis de recueillir plusieurs données. Une analyse détaillée et approfondie de ces données a été effectuée grâce à l'utilisation du logiciel NVivo.

Limites et perspectives de cette recherche

Le fait que seuls les participants encore inscrits à la fin de la formation soient reçus en entrevue constitue une limite à considérer. Le groupe en vente-conseil comptait quatorze participants au début de l'année scolaire. L'un de ceux-ci a abandonné la formation suite à des difficultés dans son cheminement scolaire et deux autres pour des raisons personnelles. En ce qui concerne le groupe en représentation, un participant a également abandonné la formation pour des raisons personnelles. Les résultats auraient peut-être été différents si tous les participants inscrits au début de l'année scolaire avaient été rencontrés en entrevue. De plus, deux participants ont été éliminés parmi les onze encore inscrits à la fin de la formation en vente-conseil. Le premier parce qu'il a

oublié de se présenter à son entrevue et le second parce que l'enregistrement de son entrevue n'a pas fonctionné. L'élimination de ces deux participants représente une autre limite à souligner.

Une autre limite à signaler découle du fait que l'expérimentation réalisée dans cette étude se restreint à cinq composantes du modèle d'intervention pédagogique. Une expérimentation de toutes les composantes constitue une piste de recherche à envisager. La démarche de recherche développement effectuée dans cette étude ne comporte pas de phase de révision. Par conséquent, l'amélioration du modèle d'intervention pédagogique pourrait faire l'objet de recherches éventuelles. À titre d'exemple, la zone d'intervention portant sur l'enseignant aurait avantage à être plus détaillée. L'importance de se préoccuper avant tout de l'estime de soi de ce dernier pourrait alors être soulignée.

Étant donné, le nombre restreint de participants dans la présente étude, des recherches ultérieures pourraient impliquer un plus grand nombre de participants. Puisque le modèle a été élaboré, expérimenté et évalué par la même personne, une autre expérimentation réalisée par plus d'un enseignant et avec l'aide d'un interviewer externe pourrait amener un éclairage nouveau à cette recherche. Il serait également utile de pousser plus loin la vérification de l'effet sur l'estime de soi suite à l'application du modèle d'intervention pédagogique. Finalement, il pourrait être envisagé de transférer les connaissances apportées par cette recherche en adaptant le modèle d'intervention à d'autres clientèles ou à d'autres contextes que le milieu scolaire.

CONCLUSION

Au terme de la présente démarche, les trois objectifs de cette recherche sont atteints. Le premier objectif visait à élaborer un modèle d'intervention pédagogique présentant des zones d'intervention susceptibles de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle. La phase de conception a permis de répondre à cet objectif. Le modèle d'intervention pédagogique élaboré lors de cette phase constitue, pour l'enseignant, un guide de la pensée et de l'action. Ce dernier peut s'y référer pour la planification et la réalisation de certaines activités d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation. Le souci de développer l'estime de soi de l'élève constitue le thème principal de cette recherche et il concorde avec les préoccupations des instances gouvernementales du domaine de l'éducation. La présente recherche répond à un besoin spécifique puisqu'elle cible le développement de l'estime de soi de l'élève adulte, alors que peu de recherches scientifiques sont orientées vers cette problématique. De plus, certains documents ou renseignements émis principalement par les autorités gouvernementales de l'éducation révèlent que les élèves du secteur professionnel sont plus susceptibles de développer une faible estime de soi que d'autres clientèles adultes.

Le deuxième objectif de la présente étude consistait à s'assurer que le modèle élaboré était applicable au niveau de la formation professionnelle. Cette vérification s'avérait importante puisque l'un des aspects de la problématique de cette recherche signale la difficulté d'utiliser les programmes existants et la nécessité de développer un outil qui puisse orienter les activités d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation pour ce type de formation. Une phase d'expérimentation réalisée par l'auteure de la présente recherche a été réalisée à cet effet. Il aurait été souhaitable que toutes les composantes du modèle d'intervention pédagogiques soient expérimentées, cependant devant l'ampleur de la tâche et la nécessité de s'approprier le modèle, cinq composantes du modèle ont été ciblées. Elles ont été sélectionnées par l'auteure de la présente recherche en fonction de son contexte d'enseignement. Il s'agissait de l'autonomie, de la compétence, de l'identité, du climat de la classe et du besoin de plaisir. L'expérimentation partielle a tout de même permis de s'assurer que le modèle était effectivement applicable dans le cadre de l'enseignement professionnel. Les deux groupes constituant la majeure partie de la tâche d'enseignement de l'auteure au cours de l'année scolaire concernée ont été impliqués dans la phase d'expérimentation. Une série d'activités et de moyens pédagogiques ont été mis en œuvre dans le cadre des deux modules enseignés par l'auteure de la présente recherche dans chacun des groupes. L'enseignement de ces modules se passait entièrement en salle de classe.

Enfin, la présente étude comportait un dernier objectif. Puisque les composantes du modèle d'intervention pédagogique sont intégrées au modèle suite à une consultation des écrits scientifiques sur l'estime de soi, celles-ci sont considérées, dans la présente

recherche, comme des zones d'intervention à cibler pour favoriser le développement de l'estime de soi de l'élève. Ainsi, il s'avérait nécessaire de vérifier l'impact des interventions sur les composantes du modèle visées par l'expérimentation. Une amélioration ou un effet favorable par rapport à la composante visée suggérerait que les interventions expérimentées ont favorisé le développement de l'estime de soi. À cet effet, des données ont été recueillies auprès des participants de la phase d'expérimentation par l'entremise d'entrevues semi-dirigées. Cette procédure a permis de procéder à la phase d'évaluation de la présente recherche développement.

Selon les résultats obtenus suite au traitement et à l'analyse des données recueillies, il appert que l'autonomie s'est développée ainsi que la compétence et l'identité. À titre d'exemple, certains participants soulignent qu'ils se sont sentis plus responsables de leurs apprentissages. D'après leurs propos, cette prise en charge leur procure une satisfaction personnelle. D'autres racontent qu'ils ont été portés, contrairement à leur habitude, à se dépasser, à se fixer un objectif et à prendre les moyens nécessaires pour y arriver. Ils ajoutent qu'ils en ont retiré un sentiment de fierté. Pour d'autres, certains moyens mis en application lors de l'expérimentation les ont aidés à mieux se connaître, à s'accepter et à se sentir importants, ce qui les a amenés à se sentir valorisés. Plusieurs participants ont également tenus des propos suggérant que l'établissement d'un bon climat de classe favorisait la chaleur des contacts interpersonnels, le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui. Certains participants ont affirmé qu'ils ont été enclins à se soucier des autres et à modifier leur comportement dans le but de mieux s'intégrer au groupe ou encore, par souci du

bien-être et de la réussite des autres. Le fait d'avoir de la considération pour les autres constitue, dans la présente recherche, un aspect révélateur d'une bonne estime de soi. Par surcroît, plusieurs participants au sein des deux groupes ont mentionné dès le début de l'entrevue que ce qui a été le plus marquant pour eux, c'est la qualité exceptionnelle de l'esprit de groupe. Ce constat rappelle que l'estime de soi relève d'une construction sociale et propose d'apporter une attention particulière à la zone d'intervention portant sur le climat de la classe. Finalement, d'après les données recueillies, le besoin de plaisir semble également avoir été satisfait.

Ainsi, selon les propos tenus par la majorité des participants, un effet favorable s'est fait sentir sur les cinq composantes visées par l'expérimentation suite à l'application des activités et des moyens pédagogiques planifiés. Les commentaires se rapportant à un sentiment de valorisation, de fierté ou de satisfaction personnelle suggèrent que les composantes visées par l'expérimentation et intégrées au sein du modèle d'intervention pédagogique sont appropriées.

En définitive, le modèle élaboré dans la présente recherche constitue un outil de référence pour l'enseignant de la formation professionnelle soucieux de développer une bonne estime de soi chez l'élève, mais il peut également s'avérer utile à un enseignant d'un autre niveau scolaire ou à d'autres intervenants du monde de l'éducation. Cet aspect contribue à la transférabilité de la présente recherche. De plus, le modèle comporte plusieurs zones d'intervention et il est applicable progressivement. Par conséquent, il peut être adapté en fonction de multiples situations d'enseignement. Le

modèle d'intervention pédagogique propose une approche systémique maximisant ainsi l'effet probable sur l'estime de soi de l'élève et plus particulièrement sur l'estime de soi globale. Certains choix méthodologiques effectués dans la présente étude fournissent un contexte de recherche riche. En effet, le fait de réaliser une expérimentation au sein de deux groupes et à l'intérieur de deux cours par groupe diversifie les sources de données. L'entrevue semi-dirigée constitue une méthode de collecte de données adéquate. Plusieurs informations ainsi recueillies ont pu rendre justice à la complexité du thème étudié, soit l'estime de soi, et ont permis d'observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs en lien avec ce thème. La transcription intégrale des entrevues et l'utilisation du logiciel NVivo témoignent de la rigueur appliquée dans le traitement des données. La version préliminaire des analyses de données a été soumise aux participants lors d'une rencontre de groupe d'une heure pour chacun des groupes. Cette démarche a permis de vérifier l'orientation des interprétations. Bien entendu, des perspectives de recherches sont à envisager. Par exemple, une expérimentation réalisée par plus d'un enseignant et avec l'aide d'un interviewer externe pourrait amener un éclairage nouveau à cette recherche au même titre qu'une expérimentation impliquant un plus grand nombre de composantes ou un plus grand nombre de participants.

RÉFÉRENCES

- André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Archambault, J., & Gagné, M.P. (1987). La motivation et le rendement scolaire de l'élève. *Revue des sciences de l'Éducation*, XIII (2), 290-305.
- Ayotte, V., Djandji, H., & Asselin, H. (2000). *Le sac à dos, faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment?* Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1982). *Les secrets de la communication*. Montréal : le jour.
- Bandura, A., (2002). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : DeBoeck.
- Batson, C.D., Naifeh, S.J., & Pate, S. (1978). Social desirability, religious orientation, and racial prejudice. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17, 31-41.
- Beauregard, L.A., Bouffard, R., & Duclos, G. (2000). *Programme estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans*. Montréal : Hôpital Ste-Justine.
- Beaver, D. (1999). *À chacun sa manière d'apprendre : tirer pleinement parti de vos capacités d'apprendre avec la PNL*. Paris : InterÉditions.
- Bee, H.L., & Boyd, D.R. (2007). *Les âges de la vie, psychologie du développement humain* (3^e éd.). St-Laurent : ERPI. (Ouvrage original publié en 1997).
- Bolignini, M., & Plancherel, B. (1996). Estime de soi et santé psychique : le rôle de la puberté et du support social. Dans M. Bolignini & Y. Prêteur (Éds). *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 85-105). Paris : Delachaux et Niestlé.

- Bolignini, M., & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi : Perspectives développementales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1989). *Educational Research* (5^e éd.). New York : Longman.
- Bourdon, S. (2000). L'analyse qualitative informatisée : logique des puces et quête de sens [ressource électronique]. *Recherches qualitatives*, 21, 21-44.
- Bracken, B. (1996). Clinical applications of a context-dependent multi-dimensional model of self-concept. Dans B. Bracken (Ed). *Handbook of self-concept* (pp. 463-505). New York : Wiley.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of Self-Esteem*. New York : Bantam Books.
- Bridgeman, B., & Shipman, V.C. (1978). Preschool mesures of self-esteem and achievement motivation as predictors of third-grade achievement. *Journal of educational psychology*, 70 (1), 17-28.
- Briggs, L. (1977). *Instructional design: Principles and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Caouette, C.E. (1998). Conscience de soi et conscience du monde. *Pédagogie collégiale*, 12 (1), 15-22.
- Canal, J.L., Papillon, P., & Thirion, J.F. (1992). *Les outils de la PNL à l'école*. Paris : Éditions d'organisation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le défi d'une réussite de qualité*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooley, C.H. (1902). Nature humaine et ordre social : La signification du « Je ». Dans M. Bolignini & Y. Prêteur (Éds). *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 33-45). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA : W.H. Freeman.
- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi*. Paris: les éditions du centre de psychologie appliquée.

- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York : Cambridge University Press.
- David, I., Lafleur, F., & Patry, J. (2004). *Des mots et des phrases qui transforment : la programmation neurolinguistique appliquée à l'éducation*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Deschenaux, F. (2007). La formation professionnelle au secondaire : une voie de relégation sur le marché de l'emploi ? *Observatoire Jeunes et Société, bulletin d'information*, 6 (4) (automne), 1-2.
- Duclos, G., (2004). *L'estime de soi : un passeport pour la vie*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (1995a). *Besoins, défis et aspirations des adolescents*. St-Lambert : Les éditions Héritage Inc.
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (1995b). *L'estime de soi de nos adolescents*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Dumont, V. (1995). *L'évaluation de quelques programmes visant le développement de l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Dweck, C.S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold & R. Glaser (Eds). *Foundations for a Psychology of Education* (pp. 87-137). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Edwards, A.L. (1982). *The social desirability variable in personality assessment and research*. Wesport, Conn.: The Greenwood Press.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1968).
- Fafard, J. (1998). L'estime de soi et l'intervention. Montréal. *Revue professionnelle Défi Jeunesse*, 4 (2). Récupéré le 19 mai 2004 de <http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/publications/default>.
- Fitts, W.H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale, Manual*. Nashville, Tennessee : Counselor recordings and tests.
- Fortin, L., Potvin, P., Royer, É. & Marcotte, D. (1996-2003). *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque*. Québec : CRIRES et GRISE.

- Forum canadien sur l'apprentissage – Canadian Apprenticeship Forum (FCA-CAF), Compétences/Skills Canada (CSC). (2004). *Étude de sensibilisation et de perception des métiers spécialisés et de l'apprentissage. Points saillants*. Récupéré le 15 juin 2009 de http://www.metiersspecialises.ca/reports/pdf/Perception_Study_Highlights_fr.pdf.
- Gagnon, C.M. (1996, Novembre). Conférence d'ouverture présentée au Rendez-vous pédagogique régional, Alma.
- Garneau, D. (1998, Septembre). *Le bonheur en soi : Savoir s'apprécier représente, pour certains, tout un défi*. Récupéré le 12 mai 2003 de <http://www.ulaval.ca/scom/Au.fil.des.evenements/1998/09.24/orientation.html>.
- Garneau, J. (1997, Décembre). Fidèle à moi-même. *La lettre du psy*, 1 (4). Récupéré le 1 avril 2003 de <http://www.redpsy.com/infopsy/fidelex.html>.
- Garneau, J. (1999, Février). La confiance en soi. *La lettre du psy*, 3 (2). Récupéré le 8 avril 2003 de <http://www.redpsy.com/infopsy/confiance.html>.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gentry, C.G. (1994). *Introduction to instructional development : Process and technique*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Glasser, W. (1996a). *L'école Qualité : enseigner sans contraindre*. Montréal : Éditions Logiques.
- Glasser, W. (1996b). *La thérapie de la réalité*. Montréal : Éditions Logiques.
- Glasser, W. (1997a). *Contrôler ou influencer : le leader de qualité*. Montréal : Éditions Logiques.
- Glasser, W. (1997b). *Enseigner à l'école qualité*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Glasser, W. (1997c). *La théorie du choix*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Glick, M., & Zigler, E. (1985). Self-image : a cognitive-developmental approach. Dans R. Leahy (Ed). *The development of the self*. New York : Academic Press.
- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces*. Montréal : Les Éditions du jour.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : G. Morin.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction maintenance and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls, & A.G. Greenwald (Eds). *Psychological perspectives on the self*, 3 (pp. 137-181). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1990). Processus underlying adolescent self-concept formation. Dans R. Montemayor, G.R. Adams, & T.P. Gullotta (Eds). *From childhood to adolescence : a transitional period* (pp. 205-239). Newbury Park, CA : Sage.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self esteem in children and adolescents. Dans R.F. Beaumeister (Ed). *Self esteem: the puzzle of low self-regard*. New York : Plenum press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J., & Marsh, H.W. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. Dans B.A. Bracken (Ed). *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York : Wiley.
- Héroux, L., & Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, XI (1), 103-117.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy : a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Higgins, E.T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: costs, benefits, and tradeoffs. Dans M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds). *Self processes and development: the Minnesota Symposia on Child Development*, 23. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Jacquard, A. (2001, Mars). *Inventer l'homme au péril de la science : compétition et évolution*. Conférence présentée à l'Université du Québec à Chicoutimi.
- James, W. (1890). Prétentions et réussites. Dans M. Bolignini & Y. Prêteur (Éds). *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 47-55). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27 (2), 285-306.
- Kubaneck, A.M., & Waller, M. (1995). Une question de relation. *Pédagogie collégiale*, 8 (4), 23-27.

- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Presses universitaires de France.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Laporte, D., & Sévigny, L. (1994). *Comment développer l'estime de soi de nos enfants*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Larivey, M. (1999, Avril). Conquérir la liberté d'être soi-même. *La lettre du psy*, 3 (4). Récupéré le 1 décembre 2002 de <http://www.redpsy.com/infopsy/noeuds3.html>.
- Larivey, M. (2001a, Février). Transfert et conquête de l'autonomie. *La lettre du psy*, 5 (2). Récupéré le 1 décembre 2002 de <http://www.redpsy.com/infopsy/autonomie.html>.
- Larivey, M. (2001b, Avril). Comment développer l'estime de soi. *La lettre du psy*, 6 (4). Récupéré le 1 décembre 2002 de <http://www.redpsy.com/infopsy/estime2.html>.
- Larivey, M. (2002, Mars). L'estime de soi. *La lettre du psy*, 5 (2). Récupéré le 1 décembre 2002 de <http://www.redpsy.com/infopsy/estime.html>.
- Larocque, G., & Stolovitch, H. (1983). *Introduction à la technologie de l'instruction*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Éd. Préfontaine.
- Leahy, R.L. & Shirk, S.R. (1985). Social cognition and the development of the self. Dans R.L. Leahy (Ed). *The development of the self* (pp.123-150). New York : Academic Press.
- Lebrun, N., & Berthelot, S. (1991). *Design de systèmes d'enseignement*. Montréal: Éd. Agence d'Arc.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lépineux, R., Soleilhac, N., Zerah, A., & Chalvin, M.J. (1994). *La programmation neuro-linguistique à l'école*. Paris : Nathan Pédagogique.
- Létourneau, J. (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*. Lévis : Corporation École et comportement.
- Lévesque, A. (2000). *Guide de survie par l'estime de soi : Apprendre à être bon pour soi*. Québec : Les éditions un monde différent ltée.

- Linehan, M.M., & Nielsen, S.L. (1983). Social desirability : Its relevance to the measurement of hopelessness and suicidal behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*, 141-143.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón, (Éd). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. (pp. 77-99). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Lusignan, G. (2001). La gestion de classe : un survol historique. *Revue vie pédagogique, 119 (avril-mai)*, 19-22.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954-969.
- Marsh, H.W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1224-1236.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77-172.
- Meirieu, P. (1985). *Apprendre, oui... mais comment*. Paris : ESF Éditeur.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école : enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique sociale.
- Merril, M.D., Li, Z., & Jones, M. (1990). The second generation instructional design research program. *Educational technology, 30 (3)*, 226-231.
- Ministère de l'Éducation. (1995). *La formation professionnelle au secondaire : une formation sans les jeunes [recherche, analyse et rédaction, Michèle Violette; traitement statistique, Lise Giroux]*. Québec : Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1997b). *L'école tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Regard sur la formation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Un exemple fictif de projet éducatif et de plan de réussite d'une école en santé : la réussite éducative, la santé et le bien-être à l'école primaire Lajoie*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire [ressource électronique]*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu [ressource électronique]*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Environnement. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation. Service général des communications.
- Monbourquette, J. (2002). *De l'estime de soi à l'estime du Soi*. Ottawa : Novalis.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Oubrayie, N., De Leonardis, M. & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'E.T.E.S. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44 (4), 309-317.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Piers, E.V., & Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55 (2), 91-95.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Québec. (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Éditeur officiel du Québec.
- Québec. (2008). *Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 5 août 2008*. Éditeur officiel du Québec.

- Reasoner, R.W. (1995). *Comment développer l'estime de soi: matériel didactique*. Edmonton : Psychometrics Canada.
- Reigeluth, C.M. (1983). *Instructional design theories and models*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Rivard, C. (1992). *Le groupe de motivation en milieu scolaire : guide d'intervention préventive auprès des décrocheurs potentiels*. Québec : Hurtubise HMH.
- Robert, P. (2008). *Le nouveau petit Robert de la langue française 2009*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio : C.E. Merrill.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ : University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York : Basic Books.
- Rousseau, N., (2003, Septembre). *Développement de la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage*. Communication présentée par Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger dans le cadre du Grand Atelier MCX : La formation au défi de la complexité, Lille.
- Rousseau, N., (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec : collection éducation recherche.
- Rousseau, N., Baby, A., Deslandes, R., Dumont, M. & Rhéaume, D. (2007). *Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER et d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Volets tâche globale et connaissance de soi*. Rapport déposé au FQRSC (95352), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rubin, R.A., Dorle, J., & Sandidge, S. (1977). Self-esteem and school performance. *Psychology in the schools*, 14 (4), 503-507.
- Ruel, P.H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, X (2), 247-260.
- Satir, V. (1975). *Self-esteem*. Californie : Berkeley.

- Savoie-Zajc, L., & Dolbec, A. (2007). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis*. Rapport déposé au FQRSC (95362), Université du Québec en Outaouais.
- Shavelson, R.J., & Marsh, H.W. (1986). On the structure of the self-concept. Dans R. Schwarzer (Ed). *Anxiety and cognition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Simon, W.E., & Simon, M.G. (1975). Self-esteem, intelligence and standardized academic achievement. *Psychology in the schools*, 12, 97-100.
- Sirois, G. (1997). Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre. *Vie pédagogique*, 102, 16-22.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tesser, A. & Cambell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. Dans J. Suls & A. Greenwald (Eds). *Psychological perspectives on the self*, 2, (pp. 1-31). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Thiry, A., & Lellouche, Y. (1995). *Apprendre à apprendre avec la PNL*. Bruxelles : DeBoeck.
- Thom, R. (1982). Mathématique et théorisation scientifique. Dans F. Guénard & G. Lelièvre (Éds). *Penser les mathématiques* (pp. 252-273). Paris : Éditions du seuil.
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Éditions d'organisation.
- Turcotte-Delisle, M. (1994). De quels enseignants les élèves du secondaire ont-ils besoin? *Vie pédagogique*, 90, 36-40.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Paris : De Boeck & Larcier.
- Visscher-Voerman, J.I.A. & Plomb, T. (1996). Design approaches in training and education. Dans D. Ely, & T. Plomb (Éds). *International encyclopedia of educational technology* (pp. 22-26). Cambridge : Pergamon.
- Wylie, R.C. (1974). *The self: concept: a review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln : University of Nebraska Press.

Wylie, R.C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln : University of Nebraska Press.

APPENDICE 1

Exemplaire en blanc du formulaire de consentement

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT ET CONFIDENTIALITÉ

Je, soussigné(e) _____, accepte de participer aux activités prévues dans le cadre de la recherche portant sur le développement de l'estime de soi de l'élève adulte de la formation professionnelle et réalisée à l'intérieur de ma formation en vente-conseil.

De par ce consentement, la chercheuse s'engage à ne divulguer, en aucun cas, le nom et prénom des élèves impliqués à titre de participants à la recherche.

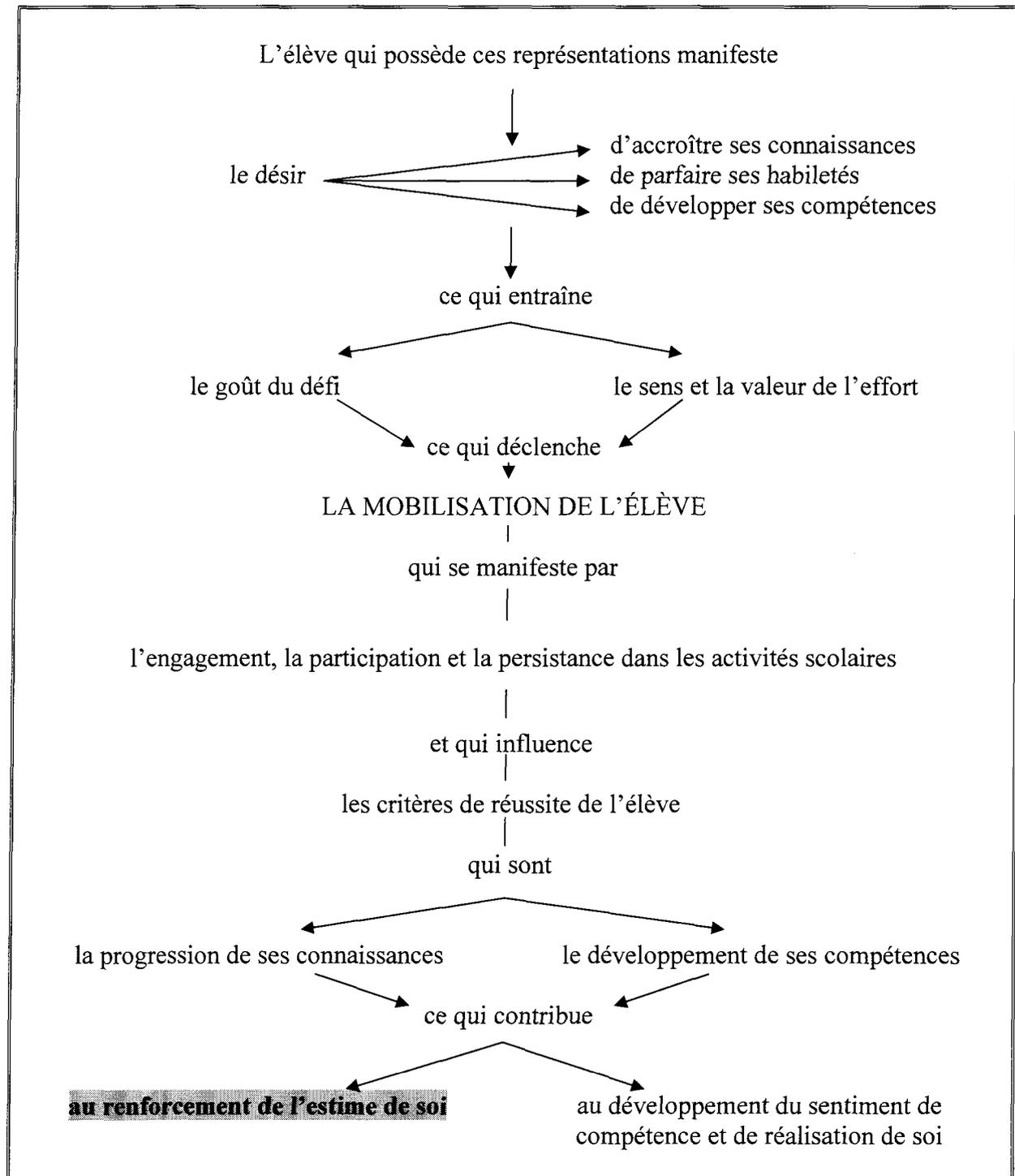
Signée à Chicoutimi en date du _____.

Signature

APPENDICE 2

L'élève motivé par des buts d'apprentissage selon Tardif (1992)

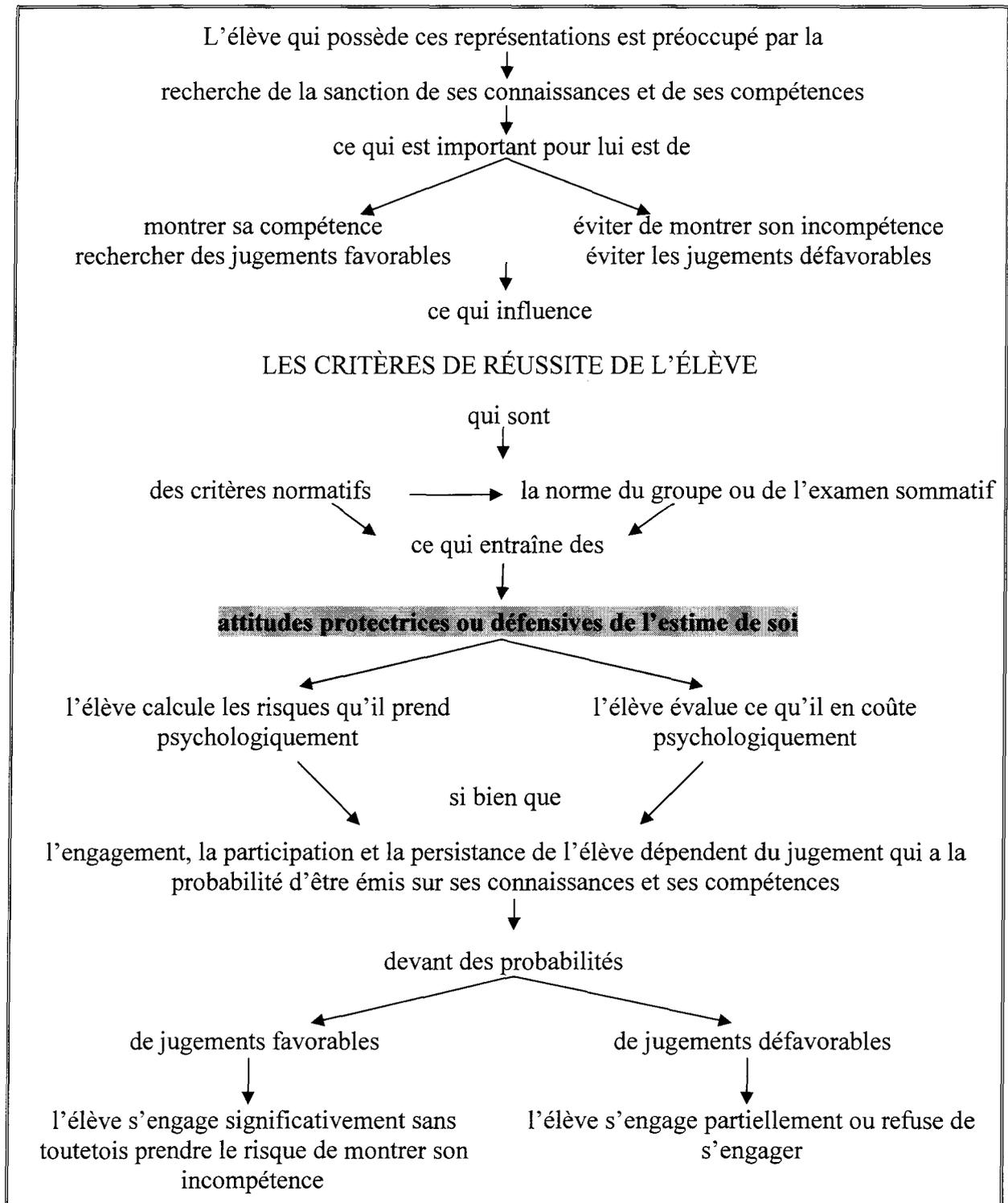
Modèle de comportement de l'élève
qui poursuit des buts d'apprentissage selon Tardif (1992)



APPENDICE 3

L'élève motivé par des buts d'évaluation selon Tardif (1992)

Modèle de comportement de l'élève
qui poursuit des buts d'évaluation selon Tardif (1992)



APPENDICE 4

Questionnaire d'autoévaluation – Début du module

QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION – DÉBUT DU MODULE

Nom : _____

Groupe : _____ Date : _____

1) Quel est le niveau de ton intérêt pour le module d'informatique ?

Pas intéressé	Peu intéressé	Moyennement intéressé	Assez intéressé	Très intéressé

2) As-tu des connaissances dans ce domaine ? Oui Non 3) As-tu déjà suivi un cours en informatique ? Oui Non

→ Si la réponse est non, passe à la question 6

4) Lequel ? _____

5) En général, tes résultats scolaires en informatique se situent à quel niveau par rapport à l'ensemble de ta classe ?

Vraiment en-dessous	Un peu en-dessous	Dans la moyenne	Un peu au-dessus	Vraiment au-dessus

6) Si tu avais le choix suivrais-tu le cours d'informatique ? Oui Non

7) Comment te sens-tu par rapport à ton cours d'informatique ?

8) À ce moment précis, sur une échelle de 1 à 10, à combien évalues-tu tes chances de réussir ton cours d'informatique ?

1 représentant peu de chance de réussir et 10 représentant presque la certitude de réussir

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

9) Quelle est la note que tu prévois obtenir ? _____

APPENDICE 5

Questionnaire d'autoévaluation – Suivi au cours du module

QUESTIONNAIRE D'AUTOÉVALUATION – SUIVI AU COURS DU MODULE

Nom : _____

Groupe : _____ Date : _____

- 1) Quelle est la note totale que tu prévois obtenir ? _____
- 2) Quelle note as-tu obtenue pour l'examen de Word ? _____
- 3) Jusqu'à maintenant quel est ton niveau de satisfaction p/r à toi-même dans ton cours d'informatique ?

Très insatisfait	Un peu insatisfait	Un peu satisfait	Très satisfait

- 4) Chemines-tu vers les buts que tu t'étais fixés ? Oui Non
- 5) Prévois-tu changer les moyens à prendre pour atteindre tes buts? Explique ta réponse.

- 6) Maintenant, sur l'échelle de 1 à 10, à combien évalues-tu tes chances de réussir ton cours ?

1 représentant peu de chance de réussir et 10 représentant presque la certitude de réussir

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

- 7) À la lumière du cheminement parcouru depuis le début du cours, évalue à nouveau la note totale que tu prévois obtenir ?

APPENDICE 6

Canevas de l'entrevue semi-dirigée – Participant en vente-conseil

Nom élève : _____ Groupe : _____
 Programme : _____
 Date: _____ Heure début : _____
 Heure R-V: _____ Heure fin : _____

Introduction :

- Aviser du temps prévu
- Rassurer pour la confidentialité
- Préciser l'utilité de l'enregistrement

Sujets abordés :

- Demander à l'élève sa définition de l'estime de soi.
- Commencer par demander ce qui l'a le plus marqué dans les modules concernés.
- Questionner à propos des activités non discutées lors de la question précédente³⁷ :
 - Questions en capsule
 - Établissement des règles de fonctionnement dans la classe
 - Activités sur les qualités à exploiter :
 - ❖ Feuille de qualités à cocher
 - ❖ Distribution des cartons des qualités
 - Sensibilisation sur les intelligences multiples
 - Discussion sur les points faibles à explorer
 - Séance sur la tenue vestimentaire
 - Consultation esthétique
 - Exercice sur les nœuds de cravate
 - Jeux de rôles
 - Atelier sur l'entrepreneuriat
 - Atelier sur les entretiens d'embauche
 - Décoration de la salle de classe
 - Atelier sur la gestion du stress
 - Système d'apprentissage individuel en informatique
 - Processus d'autoévaluation
 - Activité de révision sous la forme du jeu de bingo

Conclusion :

- Lui demander de résumer l'essentiel de ce qu'il a dit.
- Lui demander s'il a des améliorations à suggérer en regard de l'estime de soi.
- Vérifier s'il y a eu des choses qui ont été nuisibles et dont on n'a pas parlé.
- Vérifier s'il a d'autres commentaires à apporter avant de terminer l'entrevue.

Remerciements

³⁷ Exemple de la formulation pour les questions sur les différentes activités :

Qu'as-tu à dire sur l'activité des questions en capsule?

Que penses-tu de l'activité effectuée pour établir les règles de fonctionnement dans la classe.

APPENDICE 7

Liste des dossiers et sous-dossiers utilisés pour l'analyse thématique

Activités

- Activité de révision sous la forme du jeu de bingo
- Atelier sur l'entrepreneuriat
- Atelier sur la gestion du stress
- Atelier sur les entrevues d'embauche
- Cartons des qualités
- Consultation esthétique
- Décoration de la salle de classe
- Discussion sur les points faibles à explorer
- Établissement des règles de fonctionnement dans la classe
- Exercice sur les nœuds de cravates
- Jeux de rôles
- Processus d'autoévaluation
- Question en capsules
- Séance sur la tenue vestimentaire
- Sensibilisation sur les intelligences multiples
- Système d'apprentissage individuel en informatique

Attitude de l'enseignante

Autonomie

- Faire seul, réussir seul...
- Gérer le stress
- Le système de perception et de représentation d'un individu (VAK)

Compétence

- Apprendre mieux
- Apprentissage par rapport à divers domaines
- Plaisir de réussir
- Réaction face à l'échec
- Reconnaître ses capacités
- Reconnaître ses succès
- Réussir mieux
- Se dépasser ou persévérer
- Utilité des apprentissages
- Valoriser l'apprentissage

Confiance

Définition de l'estime de soi et ce qui a été le plus significatif

Climat de la classe

Identité

- Définir son rôle d'élève
- S'accepter
- Se connaître
- Se sentir important, unique
- Se sentir respecté

Plaisir

- Plaisir à participer aux activités
- Plaisir à venir au cours
- Plaisir dans le groupe
- Plaisir d'apprendre
- Plaisir de réussir

Résumés de chacune des entrevues

- V1
- V2
- ... jusqu'à V9