

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ A
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

PAR

SANDRA CLEARY-BACON

**L'INFLUENCE D'UNE PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE OUVERTE ET INERACTIVE
SUR LE DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SOI ET DE L'HABILETÉ DE PRISE EN CHARGE
CHEZ DES ÉLÈVES DE PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE EN MILIEU AUTOCHTONE**

NOVEMBRE 1995



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'est réalisée auprès d'un petit groupe d'élèves montagnais de première année afin de recueillir des informations relativement à leurs habiletés de prise en charge et de concept de soi en milieu scolaire autochtone.

L'objectif principal poursuivi dans cette étude était d'instaurer une stratégie d'intervention pédagogique qui respecte les différences individuelles afin de vérifier l'effet d'une telle pédagogie sur le degré de prise en charge et celui du concept de soi.

Dans le but de vérifier comment la pédagogie ouverte et interactive peut influencer une démarche de connaissance menant à l'accomplissement et à l'estime de soi, une partie de ce travail a consisté à dégager de la littérature, les principales orientations de ce type de pédagogie. Le modèle théorique développé dans cette étude est principalement inspiré des écrits sur la pédagogie ouverte et interactive. Définie principalement par Paquette (1992), cette pédagogie devait favoriser le développement de la prise en charge et de l'estime de soi chez l'apprenant montagnais puisque l'organisation de la classe s'articule autour du fait que l'élève doit apprendre à fonctionner par lui-même, à être responsable, à prendre de l'initiative et à ressentir une satisfaction personnelle à apprendre.

Trente-trois élèves (30 au départ) ont participé à l'expérimentation. Une première observation du degré de prise en charge à l'aide du test d'accomplissement (Smith, 1969) et de l'estime de soi avec l'échelle du concept de soi (Piers-Harris, 1969) a été effectuée avant que ne débute l'utilisation de la pédagogie ouverte et interactive chez les sujets du groupe expérimental. Les sujets ont participé à l'expérimentation durant 21 semaines.

L'ensemble des résultats, de leur vérification et de leur analyse, tant au point de vue quantitatif que qualitatif, révèle que l'utilisation d'une pédagogie ouverte et interactive permet la progression du processus de prise en charge et du degré d'estime de soi.

La présente recherche a ainsi démontré la pertinence d'utiliser une pratique de la pédagogie ouverte et interactive en milieu scolaire autochtone car elle permet de favoriser une prise de conscience personnelle et intérieure des capacités qui guident l'apprenant montagnais dans ses choix et ses décisions.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes. Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Samuel Amégan, Ph. D., professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a non seulement dirigé ce projet mais en a assuré le suivi par une assistance constante dans le but de rendre utile cette démarche de recherche pour le peuple montagnais.

Mes remerciements s'adressent également aux enseignants et à la responsable principale de l'École Amishk qui ont participé à cette expérience ainsi qu'à la directrice des Services Éducatifs pour ses conseils judicieux et ses encouragements.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur aide pour la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
L'INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	5
1.1 L'énoncé du problème.....	5
1.2 Le but et les objectifs de l'étude.....	7
1.3 L'aspect rationnel de l'étude.....	8
1.4 La définition des termes.....	9
1.5 La délimitation de l'étude.....	12
1.6 La limitation de l'étude.....	12
1.7 Aperçu de l'étude.....	13
CHAPITRE 2	
LES ASSISES THÉORIQUES ET LA RECENSION DES ÉCRITS.....	14
2.1 Les courants majeurs du modèle pédagogique.....	14
2.1.1 La pédagogie ouverte et interactive.....	15
2.1.2 Le modèle interactionnel d'apprentissage.....	17

2.1.3 La théorie des talents multiples.....	22
2.2 La pédagogie ouverte et interactive et la prise en charge.....	26
2.3 La pédagogie ouverte et interactive et l'estime de soi.....	30
2.4 La solution envisagée.....	32
CHAPITRE 3	
L'EXPÉRIENCE.....	34
3.1 Les hypothèses de l'étude.....	34
3.2 La description des sujets.....	35
3.3 Les instruments de mesure.....	36
3.3.1 La mesure du degré de prise en charge.....	36
3.3.2 La mesure du niveau de concept de soi.....	38
3.4 La description des procédés.....	40
3.4.1 La mise en place du projet.....	40
3.4.2 L'évaluation et la sélection des sujets.....	41
3.4.3 L'expérimentation.....	42
3.4.4 Le contrôle à long terme.....	44
3.5 Le traitement des données.....	44
3.5.1 L'analyse quantitative.....	45
3.5.2 L'aspect qualitatif.....	46
CHAPITRE 4	
L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	47
4.1 Vérification de la première hypothèse.....	47
4.2 Vérification de la deuxième hypothèse.....	58
CHAPITRE 5	
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS ET LA CONCLUSION.....	69

5.1 Une rétrospective de la recherche.....	69
5.2 La discussion des données.....	71
5.2.1 La discussion de la première hypothèse.....	71
5.2.1.1 Le développement du processus de prise en charge.....	72
5.2.1.2 L'échantillonnage.....	73
5.2.1.3 L'instrument de mesure.....	73
5.2.1.4 L'environnement familial.....	74
5.2.1.5 Le cadre académique.....	74
5.2.2 La discussion de la deuxième hypothèse.....	75
5.2.2.1 L'instrument de mesure.....	76
5.3 La conclusion.....	76
LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	78
ANNEXE 1	
LES PRÉREQUIS À LA PREMIÈRE ANNÉE.....	83
ANNEXE 2	
TEST D'ACCOMPLISSEMENT.....	87
ANNEXE 3	
L'ÉCHELLE DU CONCEPT DE SOI DE PIERS-HARRIS (1969).....	92
ANNEXE 4	
EXEMPLES D'ACTIVITÉS OUVERTES.....	96
ANNEXE 5	
LA FEUILLE-HORAIRE.....	98
ANNEXE 6	
LE TABLEAU DE PROGRAMMATION.....	99

LISTE DES FIGURES

Figure 1	
L'environnement éducatif.....	16
Figure 2	
Le modèle interactionnel d'apprentissage.....	18
Figure 3	
La mosaïque des éléments d'une pédagogie ouverte et interactive.....	20
Figure 4	
Le totem des talents multiples C. W. TAYLOR.....	24
Figure 5	
Le développement d'une démarche de prise en charge.....	28

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du degré de prise en charge
du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest (global)..... 48

Tableau 2

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des cinq composantes du processus de prise en charge
du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest..... 49

Tableau 3

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du degré de prise en charge
du groupe expérimental et du groupe contrôle au postest (global)..... 51

Tableau 4

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des cinq composantes du processus de prise en charge
du groupe expérimental et du groupe contrôle au postest..... 52

Tableau 5

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du degré de prise en charge
du groupe expérimental au prétest et au postest (global)..... 53

Tableau 6

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des cinq composantes du processus de prise en charge
du groupe expérimental au prétest et au posttest..... 55**

Tableau 7

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du degré de prise en charge
du groupe contrôle au prétest et au postest (global)..... 56**

Tableau 8

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des cinq composantes du processus de prise en charge
du groupe contrôle au prétest et au postest..... 57**

Tableau 9

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du niveau du concept de soi
du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest (global)..... 58**

Tableau 10

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des six sous-échelles du concept de soi
du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest..... 60**

Tableau 11

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du niveau du concept de soi
du groupe expérimental et du groupe contrôle au postest (global)..... 61**

Tableau 12

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des six sous-échelles du concept de soi
du groupe expérimental et du groupe contrôle au posttest..... 62**

Tableau 13

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du niveau du concept de soi
du groupe expérimental au prétest et au posttest (global)..... 64**

Tableau 14

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des six sous-échelles du concept de soi
du groupe expérimental au prétest et au posttest..... 65**

Tableau 15

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du niveau du concept de soi
du groupe contrôle au prétest et au posttest (global)..... 66**

Tableau 16

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des six sous-échelles du concept de soi
du groupe contrôle au prétest et au posttest..... 67**

L'INTRODUCTION

Les Montagnais du Lac St-Jean, premiers habitants de cette région de la terre, forment un peuple distinct qui veut être reconnu comme tel et qui veut disposer des outils nécessaires pour façonner son avenir comme il l'entend.

Ces Montagnais, dans un défi sans cesse renouvelé, reflètent une volonté profonde d'affronter l'avenir en misant sur la richesse de leurs valeurs, de leur culture et de leur appartenance spirituelle au territoire. Des compétences dans divers domaines sont à développer pour qu'ils assurent, eux-mêmes, la prise en charge de leur devenir. C'est pourquoi, dès l'école primaire, il est important que l'apprenant montagnais se développe suivant sa culture, sa personnalité et son dynamisme propre.

Le jeune autochtone représente l'avenir de son peuple. Il doit recevoir un enseignement lui permettant de se préparer à un devenir adulte, vivant dans un monde en constant changement, tout en préservant son identité culturelle. Croyant qu'il est essentiel de respecter cette identité propre à chacun, cette étude tente de fournir une stratégie d'enseignement qui considère chaque apprenant comme un être unique faisant partie intégrante d'une collectivité.

L'intérêt porté depuis plusieurs années à l'enseignement individualisé a montré à quel point il est difficile, complexe et périlleux de prescrire un enseignement personnalisé. Comme le rapporte Bégin et Dussault (1982), le problème de l'individualisation de l'enseignement se prête à la capacité de l'enseignant de découvrir le potentiel que représente chacun de ses élèves afin de susciter les occasions qui permettent son actualisation.

Danis (1985) et Desmarais (1986) traitent également de stratégies d'interventions pédagogiques qui respectent les différences individuelles dans les écoles primaires. Toutefois, il semble que les tentatives dans l'application d'un enseignement individualisé s'orientent surtout vers les aspects formels des techniques d'enseignement sans pour autant identifier les caractéristiques individuelles de chaque apprenant, susceptibles d'être en corrélation avec ses apprentissages.

De plus, la plupart des recherches sur les stratégies d'interventions qui respectent les différences individuelles (Paquette, 1976; Faure, 1979; Bégin et Dusseault, 1982; Danis, 1985; Desmarais, 1986) ont été effectuées dans des écoles primaires non-autochtones. Aucune étude a rapporté l'utilisation d'une pédagogie ouverte et interactive en milieu scolaire montagnais.

Dans le cadre de ce projet, l'étude d'une pratique pédagogique en milieu autochtone est une extension à la recherche du mieux être du peuple montagnais. Elle s'inscrit dans un ensemble de travaux portant sur la

pratique d'une pédagogie ouverte et interactive et se situe parmi les stratégies qui offrent la possibilité d'innover dans le secteur de l'éducation. De façon plus précise, cette étude consiste à élaborer et à expérimenter une pratique de la pédagogie ouverte et interactive chez des élèves de première année en milieu montagnais.

Cette étude vise également à vérifier la pertinence de cette pratique pédagogique sur le niveau du degré de prise en charge et sur le niveau du concept de soi de jeunes apprenants montagnais.

Le premier chapitre de ce rapport présente une introduction au domaine général de l'étude. L'énoncé du problème spécifique est amené ensuite, le but et les objectifs poursuivis sont exposés ainsi que le rationnel sur lequel s'appuie cette recherche. Enfin, une définition des principaux termes utilisés sera présentée, puis un aperçu de la délimitation et de la limitation de l'étude.

Au second chapitre, la recension des écrits permet de préciser le sens des relations à vérifier entre les variables et de formuler les hypothèses de cette recherche. La première partie est élaborée de façon à mieux définir les courants majeurs du modèle pédagogique préconisé dans cette étude et les assises de son cadre théorique. La seconde partie porte sur la nature et la portée de l'accomplissement en pédagogie ouverte et interactive. Puis, la troisième partie traite du concept de soi en pédagogie ouverte et interactive.

Le troisième chapitre présente ensuite le schème de l'expérience élaboré à travers les différentes étapes de la cueillette des données et de la réalisation de l'expérience.

Enfin, le quatrième chapitre fait état des résultats obtenus et de leur analyse pour chacune des hypothèses formulées, alors que la discussion des résultats et la conclusion de la recherche sont présentées au cinquième et dernier chapitre.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Les intentions de ce premier chapitre sont de présenter le problème spécifique en regard de cette étude. Par la suite, le but et les objectifs qu'impliquent nécessairement le problème posé sont soumis afin de cerner concrètement la portée et l'implication de la recherche avant de définir les termes utilisés pour cette étude. Finalement, la délimitation et la limitation de l'étude viennent compléter la problématique de la recherche.

1.1 L'énoncé du problème

Le problème abordé est celui du respect des différences individuelles d'élèves en milieu scolaire autochtone. En effet, à son arrivée en classe, le jeune montagnais a déjà acquis certaines habitudes et certaines attitudes déterminées par ses expériences familiales. Cette étude consiste à élaborer et à planifier un style d'enseignement qui s'inspire de la pédagogie ouverte et interactive dans une classe de première année du primaire en milieu scolaire montagnais.

Ce problème mérite d'être étudié car l'étude tente de développer un

type de pédagogie qui respecte les différences individuelles. Et, comme il existe dans les classes de première année à l'École Amishk une population d'enfants qui se trouvent à différents niveaux d'apprentissage possédant aussi différents rythmes d'apprentissage, il importe que les méthodes dispensées dans ces classes ne soient pas les mêmes pour tous les élèves.

Cette étude tente de fournir des stratégies d'enseignement favorables à l'organisation d'un environnement éducatif destiné autant à des élèves qui sont talentueux qu'à des élèves qui démontrent des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement. De plus, cette étude cherche à démontrer l'estime de soi et le degré d'accomplissement du jeune apprenant montagnais.

Comme l'école autochtone et ses enseignants veulent apporter à leurs apprenants, aux plus démunis comme aux plus talentueux, l'aide dont ils ont besoin pour progresser et pour se différencier selon leurs aptitudes, la modification des stratégies d'enseignement est sollicitée. Le peuple montagnais aspire à renforcer son identité et désire participer à la vie du monde moderne. L'école autochtone doit justement avoir le souci de développer chez ses élèves les outils nécessaires qui leur permettront de faire des choix éclairés pour la prise en charge progressive de leur devenir. Et, comme le mandat de chaque enseignant est de favoriser chez l'apprenant montagnais la prise en charge de ses apprentissages, la pratique d'une pédagogie ouverte et interactive s'impose. Ce type de pédagogie correspond à ce que le peuple montagnais entend développer soit, le plus de

compétences possibles en stimulant les capacités individuelles et collectives de chacun.

Mais comment le milieu scolaire montagnais du Lac St-Jean peut-il offrir à ses élèves la possibilité d'utiliser le pouvoir de faire des choix comme personne responsable? Comment ces élèves peuvent-ils assumer la responsabilité des conséquences de leurs actions? Une école montagnaise fondée sur la participation de ceux qui y vivent peut-elle permettre d'optimiser la croissance et le développement de ses apprenants autochtones? Ces interrogations mènent à de nombreuses réflexions que ce travail tente d'éclaircir sur l'apprenant montagnais et son processus de prise en charge en classe.

1.2 Le but et les objectifs de l'étude

Le but de cette recherche consiste à promouvoir une pratique de la pédagogie ouverte et interactive afin de favoriser le développement d'individus équilibrés, responsables et autonomes et ce, dès le début du primaire et à préciser sa viabilité et son efficacité en milieu scolaire autochtone.

Les objectifs, eux, s'énoncent comme suit:

- établir les conditions nécessaires au développement d'un plan d'organisation et d'intervention de la pédagogie ouverte et

interactive en milieu scolaire autochtone;

- décrire l'évolution des élèves d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle en regard au processus de prise en charge.
- comparer l'évolution du degré d'estime de soi des élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental;

1.3 L'aspect rationnel de l'étude

Des prédictions peuvent surgir à partir des objectifs décrits ci-dessus. Au sujet du premier objectif, il est prédit que l'établissement de conditions nécessaires à un plan d'organisation et d'intervention de la pédagogie ouverte et interactive favorisera la pratique de ce type de pédagogie. Même si Paquette (1992) nous rend témoignage des principales convictions que sous-tend la pédagogie ouverte et interactive, il est impératif de démontrer de façon concrète la viabilité et l'efficacité de cette pratique en milieu scolaire autochtone.

Du second objectif, cette étude va démontrer jusqu'à quel point le jeune apprenant montagnais peut être autonome et responsable dans ce qu'il peut entreprendre. Même si Wight (1970) fait prendre conscience qu'en éducation, il faut susciter la participation qui facilite l'apprentissage, l'élève doit être la personne responsable de ses apprentissages. De plus, si ce type de pédagogie peut faire acquérir à l'apprenant autochtone une

rigueur intellectuelle qui favorise le développement de la pensée autonome et par le fait même la capacité d'apprendre par lui-même, il lui fera aussi acquérir un sentiment de confiance en ses capacités nécessaires à la transformation du jeune apprenant dans sa globalité.

Le troisième objectif prévoit que les élèves qui bénéficieront d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive auront un meilleur degré d'estime de soi et démontreront une attitude positive envers eux-mêmes.

Si, de fait, il est acquis que les motifs de la réussite scolaire sont nombreux, il est proposé qu'un enseignement qui permet de tenir compte du niveau de l'habileté, de la maturité de la manière d'apprendre et des réactions des élèves à l'intérieur des diverses situations d'apprentissage, sera suffisant pour augmenter le degré d'estime de soi des apprenants bénéficiants d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive. Cet objectif prédit une fierté de soi qui encourage un équilibre entre l'homme et son milieu et une volonté impliquant une actualisation de ses potentialités.

1.4 La définition des termes

À cette étape de la recherche, il importe de définir chacun des termes qui représente la réalité de cette étude.

Prise en charge: Degré d'habileté chez l'élève en situation

d'apprentissage de s'engager de façon autonome dans différentes actions pour atteindre ses buts personnels et ses aspirations en fonction d'un ou des critères de performance. Elle est constituée de cinq composantes, toutes hiérarchiques les unes aux autres: la motivation, l'initiative, la persévérance, l'objectivation et la confiance en soi.

Motivation: Intérêt démontré par l'élève à entreprendre une activité.

Initiative: Gestes posés par l'élève pour atteindre concrètement un objectif à court terme.

Persévérance: Qualité de l'élève qui demeure constant dans ses actions et dans le maintien de ses efforts.

Objectivation: Attitude démontrée par l'élève lui servant à évaluer l'état de sa démarche dans le but d'ajuster, s'il y a lieu, ses stratégies par rapport à la poursuite de ses objectifs.

Confiance en soi: Sentiment positif (ou négatif) éprouvé par l'élève, résultant de sa performance.

Concept de soi: Perceptions de l'élève et les façons dont il utilise celles-ci dans l'organisation de son comportement. Il est constitué de six sous-échelles: le comportement, le statut académique et intellectuel, les qualités et apparence physique, l'anxiété, la popularité et la joie et satisfaction.

Comportement: Ensemble de réactions que l'élève peut observer objectivement.

Statut académique et intellectuel: Capacité de l'élève à connaître et à comprendre les notions enseignées en classe.

Qualités et apparence physique: Manière d'être de l'élève d'après ce qu'il voit, c'est la manière dont l'aspect de sa personne se présente à ses yeux.

Anxiété: Sentiment d'angoisse éprouvé par l'enfant.

Popularité: Le fait que l'élève soit connu et aimé de ses pairs.

Joie et Émotion agréable et profonde ressentie par satisfaction: l'élève qui résulte de l'accomplissement de ce qu'il désire.

1.5 La délimitation de l'étude

Cette étude est restreinte géographiquement à la communauté montagnaise de Mashteuiatsh. L'extrapolation à d'autres villages autochtones pourra se faire avec beaucoup de prudence. L'étude est aussi restreinte par son échantillonnage, il s'agit de deux groupes d'élèves de la première année du primaire représentant un nombre limité de 33 enfants. En outre, les résultats peuvent ne pas être représentatifs d'autres groupes d'élèves de six et sept ans.

1.6 La limitation de l'étude

Il existe aussi d'autres facteurs hors de contrôle dans cette étude. D'abord, la sélection des participants s'est réduite à évaluer le nombre d'élèves fréquentant les classes du préscolaire. De plus, des erreurs peuvent s'être glissées dans la sélection des sujets des deux groupes-classes en ce qui a trait à l'évaluation des acquis de la maternelle et même si les groupes, dont les résultats sont comparés, ont été formés avec la coopération de l'enseignante de la maternelle. L'étude ne tentera donc pas de généraliser ses résultats à d'autres populations. D'ailleurs, le but de l'étude n'est pas de comparer deux méthodes mais de voir la faisabilité

d'une pédagogie ouverte et interactive dans une classe montagnaise de première année.

Une autre particularité peut limiter la généralisation des résultats, c'est la proximité de la classe du groupe-contrôle. Il est possible que l'enseignante de ce groupe ait choisi de faire des activités ouvertes d'apprentissage avec ses élèves, une action stimulée par sa présence dans la classe du groupe expérimental. De même, les résultats auxquels les enseignantes des deux groupes-classes s'attendent, peuvent contribuer à biaiser les résultats de la recherche compte tenu de l'intérêt porté à former de petits êtres autonomes et responsables de leurs apprentissages.

1.7 Aperçu de l'étude

Devant la problématique que soulève l'émergence d'une pratique pédagogique qui respecte les différences individuelles, cette étude vise explicitement à créer les conditions qui vont permettre à des élèves montagnais de développer le processus de prise en charge de leurs apprentissages et d'avoir un meilleur concept de soi.

Il apparaît donc important de dégager les particularités des assises théoriques de ce type d'intervention. Une revue des principales études à ce sujet est aussi présentée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 2

LES ASSISES THÉORIQUES ET LA RECENSION DES ÉCRITS

Ce deuxième chapitre présente le construit de la recherche, en somme les assises théoriques qui permettent de situer l'ensemble de la recherche et une analyse critique faisant la synthèse d'écrits pertinents pour finalement déboucher sur la solution de la présente étude.

2.1 Les courants majeurs du modèle pédagogique

Il va de soi que chaque enseignant est apte à définir les concepts spécifiques à un type de pédagogie. Tout enseignant a une manière d'entrer en relation avec ses élèves qui est globalisante. Elle reflète sa vision du monde, ses valeurs, ses stratégies et ses outils de travail. À cet effet, une pédagogie est personnalisée parce qu'elle véhicule les valeurs et la conception du développement de l'être humain. Elle fait partie de sa personne comme son savoir et ses prises de position (Paquette, 1985).

En considérant les rapports entre l'enseignant et ses élèves, des chercheurs ont démontré que le développement de la personne peut être modifié si l'enseignant utilise une pédagogie plutôt qu'une autre. Chaque

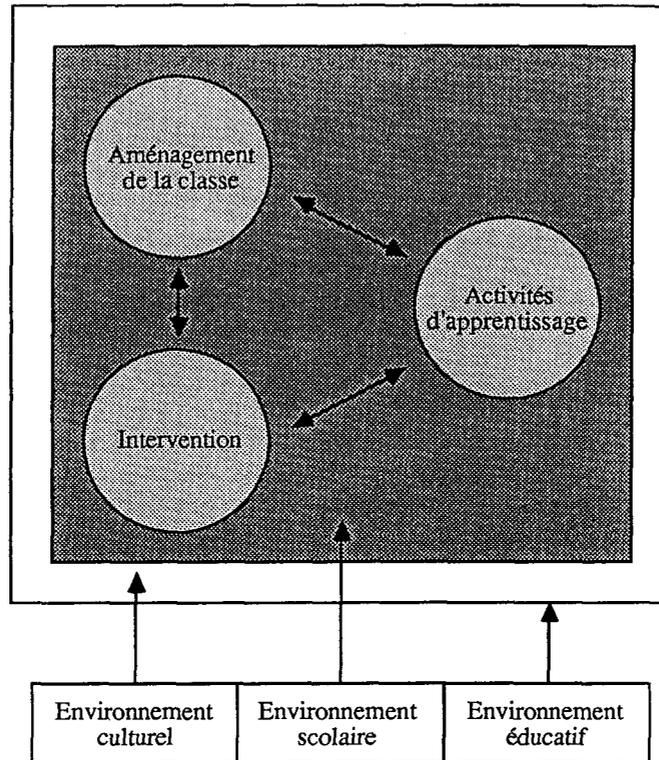
modèle pédagogique a ses propres objectifs et chacun d'eux aspire à obtenir ses propres résultats. Il est donc justifié de situer le modèle pédagogique retenu pour cette étude.

2.1.1 La pédagogie ouverte et interactive

Les tenants de la pédagogie ouverte et interactive prétendent que les élèves possèdent tous des talents différents qu'il est nécessaire de provoquer dans des situations éducatives. Cette pédagogie incite l'enseignant à développer ces talents dans un climat ouvert, souple et diversifié. Les activités d'apprentissage sont des expériences à vivre, des situations à analyser et à explorer. La liberté et l'autonomie sont les valeurs sous-tendues par ce type de pédagogie.

La pédagogie ouverte et interactive permet un enseignement individualisé, un enseignement qui repose sur le style d'apprentissage propre à l'élève. Nécessairement, comme le mentionne Bégin (1976), un enseignement de qualité doit comporter une dimension importante d'individualisation qui mise sur les potentialités des individus et qui permet le développement de leur sentiment de compétence. L'enseignant se doit de proposer des situations d'enseignement et d'apprentissage suffisamment ouvertes pour que le style propre à chaque élève puisse émerger. Ce type de pédagogie s'appuie sur l'aménagement d'un environnement éducatif diversifié. C'est le modèle que suggère Paquette (1992) présenté à la figure 1.

Figure 1
L'environnement éducatif



Paquette, Claude. *Une pédagogie ouverte et interactive*. 1992.

Dans ce modèle, l'environnement scolaire est pris au sens large du terme. Il signifie une interaction constante entre l'aménagement de la classe, les activités d'apprentissage, les interventions pédagogiques et tout ce qui entoure l'environnement scolaire.

Dans cet environnement éducatif, la conception de l'apprentissage

repose sur une prise de conscience des relations existant entre des expériences variées qui servent de pivot. Chaque individu réagit d'une façon personnelle à un environnement donné. L'important est de respecter ces réactions plutôt que de vouloir en programmer d'autres.

Pour Paquette, le début d'un apprentissage c'est l'établissement d'un lien significatif entre les habiletés et les expériences d'un individu et l'environnement aménagé. Selon son intensité, ce lien significatif favorisera des apprentissages durables ou non.

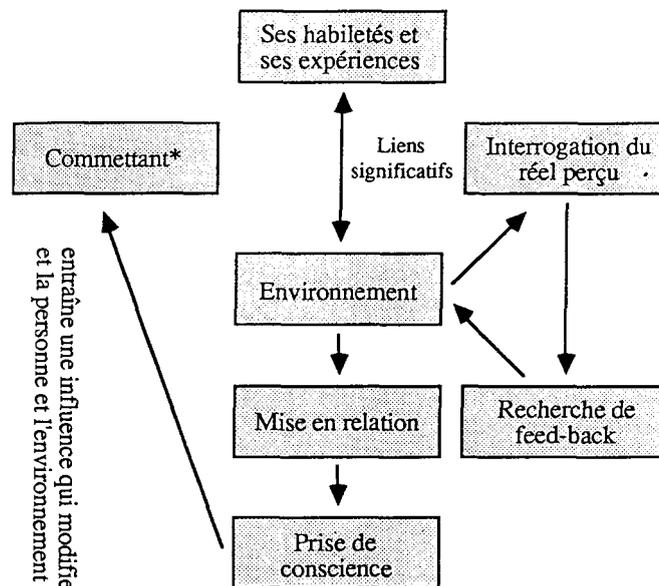
2.1.2 Le modèle interactionnel d'apprentissage

La pédagogie ouverte et interactive permet donc un enseignement individualisé, un enseignement qui repose sur le style d'apprentissage propre à l'élève. Les situations d'enseignement et d'apprentissage doivent être suffisamment ouvertes pour que le style propre à chacun des élèves puisse émerger.

Cette recherche a comme base le modèle interactionnel d'apprentissage de Paquette (1992) présenté à la figure 2.

Figure 2

Le modèle interactionnel d'apprentissage



* Élève, apprenant ou toute personne en situation d'apprentissage

Paquette, Claude. *Une pédagogie ouverte et interactive*. 1992.

Ce modèle a comme base l'élève et son environnement. L'enseignant se doit de respecter les réactions personnelles de chacun de ses élèves dans un environnement donné. Les étapes de ce modèle sont en éternel mouvement dans un processus interactionnel d'apprentissage continu et intégré. Et même si les étapes ne se réalisent pas nécessairement dans l'ordre présenté, il est considérable de les décrire :

Le commettant signifie l'élève, l'apprenant ou toute personne en situation d'apprentissage. Le commettant possède des habiletés et des expériences. Il s'agit de le prendre comme il est à chaque moment. Il faut

considérer l'élève avec ses habiletés et ses expériences qui font partie de lui-même et qui ont de l'incidence sur ses apprentissages futurs.

L'environnement est le milieu ambiant dans lequel l'apprenant se retrouve à un moment donné. Compte tenu du respect des intérêts, des préoccupations et des besoins de l'élève, il s'établira un lien plus ou moins significatif entre lui et l'environnement. Ce lien pourra entraîner toute une démarche d'apprentissage ou freiner le processus d'apprentissage. Ce lien aura des incidences très fortes sur la durabilité des apprentissages.

L'interrogation du réel perçu, c'est le moment où la pensée commence à réagir avec l'environnement. C'est une prise de contact avec l'environnement, avec le réel tel que la pensée le perçoit.

L'organisme a besoin de confronter ses perceptions du monde. C'est une recherche de feedback qui s'effectue dans l'environnement. La pensée confronte ses perceptions avec le monde extérieur. Cette étape peut se faire seule, avec les autres élèves ou avec l'enseignant.

La mise en relation, c'est lorsque la pensée commence à articuler sa compréhension. L'élève fait des liens entre les perceptions et les feedback jusqu'au seuil d'apprentissage. C'est la prise de conscience. Elle se fera de plus en plus articulée dans le temps et elle pourra s'articuler longtemps après avoir fait des relations.

La mosaïque permet de voir les éléments de la pédagogie ouverte et interactive dans sa globalité, les liens qui existent entre l'aménagement physique, les activités d'apprentissage et les interventions et relations de l'enseignant. Ces trois axes sont d'égale importance et ils interagissent entre eux dans un éternel mouvement.

Un premier axe détermine l'aménagement de la classe. Il doit stimuler les possibilités d'exploration de l'apprenant car l'élève se doit d'être libre dans ses déplacements à des temps donnés. Il comprend l'aménagement de l'espace, le temps et le groupe.

L'aménagement de l'espace doit être flexible dans la classe. Les activités doivent être diversifiées et l'aménagement élaboré. Il comporte des espaces permanents, qui permettent à l'élève de structurer son espace et son temps et des espaces temporaires qui répondent aux fins d'une activité particulière. C'est à travers un temps ouvert que l'élève exécute des choix d'activités. Ces activités peuvent être accomplies en travail individualisé, en travail d'équipes ou en travail collectif.

L'autre axe concerne les activités d'apprentissage. Ces dernières permettent l'utilisation d'habiletés et de comportements de l'élève car l'élève interagit avec l'environnement en utilisant ses sens pour observer. Et, c'est en ordonnant l'information qu'il planifie ses activités.

Finalement, l'axe de l'intervention de l'enseignant propose ses

différentes interventions. En effet, l'enseignant intervient dans la gestion de la classe, dans son aménagement et dans les activités d'apprentissage. Il intervient aussi dans le processus d'apprentissage, dans la préparation des activités et il intervient dans l'analyse des effets de l'activité éducative qui permet d'actualiser le potentiel dans les faits et de voir les possibilités d'un développement.

L'enseignant planifie des activités qui font appel à l'ensemble des habiletés de l'élève. Des habiletés qui existent chez tous les êtres humains mais à différents niveaux. Il existe un modèle pédagogique qui fait ressortir l'importance d'utiliser la multiplicité des talents dans une classe. C'est celui de C. W. Taylor que Bourget (1985) présente de manière approfondie.

2.1.3 La théorie des talents multiples

Le concept de talents développé en pédagogie ouverte et interactive a pris naissance au Québec dans les divers travaux de recherche en psychologie et en créativité produits par Guilford, Williams et Taylor. Ce dernier a permis de concrétiser en classe les productions théoriques.

La théorie des talents multiples de Taylor repose sur l'idée que chaque individu a ses propres approches pour aborder et traiter la réalité par l'utilisation de ses habiletés intellectuelles et non-intellectuelles. Cette théorie présente les biais par lesquels les individus utilisent leurs

habiletés pour interagir avec la réalité. Cette notion de diversité rejoint Guilford et son modèle tridimensionnel pour qui l'être humain possède plusieurs habiletés de genres différents.

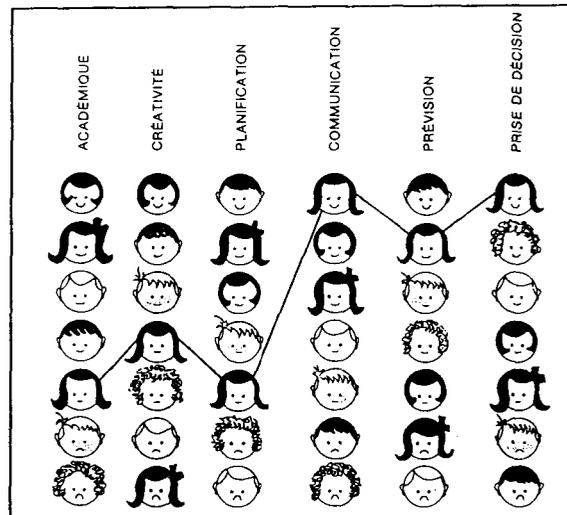
Pour Taylor, des activités sollicitant l'ensemble des talents académiques, de créativité, de planification, de communication, de prévision et de prise de décision permettraient l'obtention d'une réussite de plus de 98% des enfants à leurs activités scolaires. Taylor prétend aussi qu'un enseignant qui favorise l'utilisation d'un seul talent ne peut rejoindre que 50% des élèves de la classe. Si l'enseignant propose des activités sollicitant un autre talent, il rejoint cette fois-ci 75% des élèves.

C'est pourquoi, il est important de proposer des activités qui sollicitent l'ensemble des talents académiques, créatifs, de planification, de communication, de prévision et de prise de décision pour atteindre l'ensemble des élèves de la classe.

Une représentation imagée des talents sous forme de totems montre à la figure 4 les positions relatives des enfants selon les habiletés qu'ils utilisent dans leurs relations avec l'environnement.

Figure 4

Le totem des talents multiples C. W. TAYLOR



Bourget, Denis. *La théorie des talents multiples en pédagogie ouverte*. 1985.

Afin de mieux distinguer les habiletés sous-jacentes aux talents multiples, une brève définition de chacun des talents s'impose:

Le talent académique constitue l'acquisition d'items d'information.

Le talent de créativité consiste à produire le plus de possibilités de solutions, de moyens nouveaux d'exprimer des idées.

Le talent de planification vise à élaborer et concrétiser une opération, une production.

Le talent de communication consiste à se faire comprendre, à mieux informer et à mieux comprendre l'autre.

Le talent de prévision consiste à anticiper et à prévoir des événements, des réactions en considérant les causes et les conséquences d'une action.

Et, finalement le talent de prise de décision implique une évaluation attentive des données et l'affirmation d'une préférence suite à un choix effectué en fonction de critères pertinents.

Ainsi, la théorie des talents multiples veut rejoindre chaque enfant dans ses potentialités en le respectant dans ce qu'il peut être comme personne. Cette théorie a donc comme conséquence d'amener l'enseignant à respecter et à accepter chaque élève dans ses différences et ses possibilités.

À cet effet, une conception se dégage de chez la plupart des intervenants en pédagogie ouverte et interactive, c'est de considérer à divers niveaux l'existence d'habiletés chez chacun de leurs élèves et de faciliter leur développement maximal en permettant l'utilisation de ces habiletés dans un environnement stimulant plutôt que de favoriser les habiletés souvent sollicitées par les activités scolaires habituelles et liées principalement au talent académique comme si le degré d'apprentissage est mesuré par la quantité d'information ingurgitée (Paré, 1977).

L'élève ne peut plus se contenter d'enregistrer ce qui est transmis, il veut apprendre à penser, à voir et à comprendre la nature des problèmes. Il veut savoir résoudre des problèmes, être capable de jugements critiques. Il veut aussi être capable de traiter l'information nouvelle pour développer des habiletés fondamentales plus que celles qui consistent à tout savoir. Enfin, l'élève veut être l'auteur de la prise en charge de ses apprentissages.

Dans ce sens, Angers et al. (1969-1970) ont mis l'accent sur l'intériorisation de l'activité éducative par le développement de la prise en charge et de l'autonomie chez l'élève. Le rôle de l'enseignant étant de guider l'apprenant dans ses apprentissages, l'élève devient responsable et autonome lorsqu'il a la possibilité de gérer ses apprentissages, avec l'aide requise.

Or, il serait intéressant de porter une attention particulière à la capacité de prise en charge de l'élève qui bénéficie d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive.

2.2 La pédagogie ouverte et interactive et la prise en charge

De nombreux auteurs se sont intéressés au rôle de la motivation dans le milieu scolaire. Certains démontrent que le manque de motivation face à son propre processus d'apprentissage occasionne une déficience du processus d'apprentissage. L'élève n'arrive pas à assumer sa démarche

d'apprentissage. Son habileté de prise en charge peut être remise en question. Les facteurs psychologiques impliqués dans l'apprentissage du processus de prise en charge peuvent donc être étudiés en fonction de la motivation personnelle de l'enfant.

La motivation personnelle est synonyme d'intérêt immédiat. Dans une situation d'apprentissage, elle correspond au motif d'une démarche autonome et personnelle de l'individu. Quant à la motivation scolaire, elle est quelque chose de plus profond qui fait appel aux ressources totales de l'individu et se confond avec sa capacité d'apprendre et de connaître. Et comme l'affirme Gagné (1969), l'éducation doit aider à faire naître cette motivation.

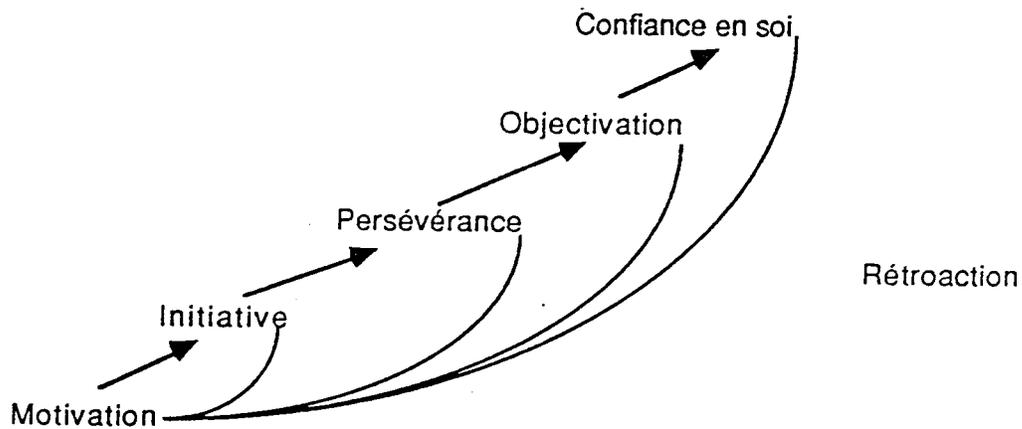
À cet égard, la motivation personnelle de l'élève sert de stimulant de la prise en charge de son travail, non seulement dans chacune des matières scolaires mais dans son objectif ultime. La prise en charge s'alimente de la conviction qu'a un élève qui s'engage dans une démarche d'apprentissage parce qu'il juge important de le faire et non parce qu'il est obligé de le faire.

McClelland (1949) a élaboré une théorie de la motivation à l'accomplissement que Bouchard et Dubuc (1985) ont repris afin de l'appliquer à une situation d'apprentissage.

Ce modèle schématisé à la figure 5 distingue les composantes de cette

motivation.

Figure 5
Le développement d'une démarche de prise en charge



Dubuc, B. Bouchard, J. *Programmation logo et rééducation*. Vie pédagogique. No 49. Juin 1985.

Ce modèle est constitué de cinq composantes dont chacune est conditionnelle à la précédente qui donne à la démarche un caractère intégral où chacune des composante influence la mise en place du processus de prise en charge.

La motivation est la première composante. Elle engendre tout le processus de prise en charge, elle est considérée comme essentielle pour impliquer l'élève dans une situation d'apprentissage. Elle amène

nécessairement l'apprenant à prendre certaines initiatives, qui constituent la deuxième composante, qui le conduiront vers l'atteinte de ses propres objectifs. Toutefois, dans la poursuite de ses objectifs, l'élève devra faire preuve de persévérance, c'est la troisième composante. Il devra persister dans ses volontés et surmonter ses échecs et ses difficultés afin d'assumer sa démarche d'apprentissage jusqu'à la fin. Il devra analyser aussi, les erreurs et essayer de nouvelles stratégies dans un processus d'objectivation qui constitue la quatrième composante. Et finalement, la dernière composante du processus de prise en charge en milieu scolaire est la confiance en soi. Effectivement, l'atteinte des quatre premières composantes favorisera une certaine assurance qui permettra à l'élève d'investir dans une nouvelle situation d'apprentissage.

Tout comme McClelland, Paré s'est intéressé au processus de prise en charge qu'il définit comme étant une capacité que possède chaque individu à gérer sa vie et ses conduites.

Dans le cadre de la pédagogie ouverte et interactive, la prise en charge se conçoit comme une prise de conscience personnelle et intérieure des capacités qui guident l'élève dans ses choix et ses décisions. Dans ce contexte, les buts de l'accomplissement du jeune apprenant devraient être principalement axés sur des standards de performances personnels.

Paquette (1976) présente la pédagogie ouverte et interactive comme un moyen permettant de promouvoir le développement de la prise en charge chez

l'apprenant. En effet, il a utilisé ce type de pédagogie à l'intérieur d'un projet qui a permis d'augmenter le temps accordé à l'élève dans la communication en classe ainsi que d'augmenter l'influence indirecte de l'enseignant en accordant une plus grande liberté d'action à l'élève. Ainsi, la pédagogie ouverte et interactive a entraîné des effets sur la globalité de l'environnement. Les enseignants ont appris à accepter l'élève à partir de ce qu'il est et à découvrir ses possibilités.

Desmarais (1986) démontre aussi, dans son rapport de recherche, que cette approche implique l'élève dans son propre apprentissage et ceci, selon son rythme. Cette pédagogie permet à chaque élève de prendre conscience de sa possibilité d'apprendre par lui-même, à être et à devenir plus que ce qu'il est.

En pratiquant ce type de pédagogie, ces chercheurs démontrent que l'élève qui connaît ses capacités développera des attentes face à ses performances futures qu'il prendra plaisir à confirmer. Mais pour qu'il puisse atteindre ce but, il faut donner à l'apprenant des occasions de réussir. Car, c'est en vivant des réussites que l'élève développe une confiance en lui-même. Alors, comment la pédagogie ouverte et interactive intervient-elle dans le développement de l'estime de soi?

2.3 La pédagogie ouverte et interactive et l'estime de soi

Le concept de soi se définit à la manière que l'être humain se perçoit

considérant tout ce qui fait partie de lui-même (L'Écuyer, 1978). Lorsqu'il est question d'estime de soi, il s'ajoute un critère d'évaluation. Car, pour la plupart des personnes, l'estime de soi c'est l'évaluation de soi, c'est la valeur à s'attribuer, c'est la différence entre "croire être" et "aimerait être". L'estime de soi constitue la valeur qu'un individu attribue aux diverses facettes de sa personnalité traduisant ainsi une attitude d'approbation ou de désapprobation qu'il tient à l'égard de lui-même.

Nécessairement, il existe une relation étroite entre le concept de soi et les performances d'un individu. En effet, selon Purkey (1967) les élèves qui ont le plus confiance en leurs habiletés ont les plus grandes chances de succès. En vivant des réussites, l'enfant reprend confiance en lui-même.

Dans cette étude, l'apprenant est considéré comme étant le seul agent actif dans l'élaboration de son identité. Le concept de soi se développe grâce aux actions de l'élève, à son évaluation personnelle et à celle de ses pairs.

Dans ses études antérieures, Paquette (1974, 1975) relate que la pédagogie ouverte et interactive produit des effets autant chez les enseignants que chez les élèves. En effet, les enseignants apprennent à accepter l'élève à partir de ce qu'il est plutôt que de chercher à le changer et à vouloir le refaire autrement. Ainsi, la pédagogie ouverte a permis à l'enseignant d'avoir une interaction plus indirecte sur ses élèves,

ce qui encourage leur participation et leur liberté d'action.

Rogers (1969) établit qu'une personne vivant dans un environnement stimulant est ouverte à son expérience et elle constate que son organisme est en confiance pour arriver à un comportement satisfaisant dans n'importe quelle situation.

Dans la présentation des résultats du projet SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Étudiant), Bégin (1979) constate une hausse significative à l'effet que les élèves SAGE apprenaient davantage à s'estimer eux-mêmes. Et, si le concept de soi de l'élève augmente, il peut découvrir de nouvelles forces, lesquelles en retour favorisent son développement et améliorent son auto-évaluation.

2.4 La solution envisagée

Les méthodes d'enseignement reflètent bien les priorités éducatives des enseignants qui les utilisent. Parmi la panoplie des méthodes d'enseignement qui existent à ce jour, il y a celles qui impliquent l'apprenant et qui le rendent responsable de ses apprentissages et il y a celles qui conduisent l'élève à une certaine passivité.

Comme le montagnais a une fierté qui l'encourage à reconnaître ses talents afin d'acquérir les aptitudes nécessaires pour gagner sa vie, la pédagogie ouverte et interactive semble correspondre à ses aspirations. De

plus, les teneurs de ce type de pédagogie mentionnent l'importance à développer ses talents dans un climat le plus ouvert, le plus souple et le plus diversifié possible. Or, l'éducation montagnaise apparaît comme autre chose qu'un choix entre deux possibilités, elle prône justement la liberté de choisir entre plusieurs possibilités et plusieurs solutions. Il appartient à l'apprenant montagnais de prendre des décisions et d'exercer pleinement ses responsabilités afin d'actualiser ses potentialités et ses capacités.

Les principaux concepts de ce chapitre ont guidé l'expérience de cette étude ainsi que le choix des instruments d'appréciation des effets d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive en milieu scolaire autochtone. Les méthodes et procédures utilisées pour l'expérimentation sont décrites dans le prochain chapitre portant sur la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE 3

L'EXPÉRIENCE

Ce troisième chapitre consiste à présenter et à décrire les méthodes et la procédure privilégiées pour l'expérimentation. Dans une première partie, les hypothèses sont présentées quant à la pertinence d'utiliser une pédagogie ouverte et interactive en milieu scolaire autochtone. La seconde partie décrit les sujets qui ont participé à l'expérience. Les instruments de mesure sont présentés dans la troisième partie. La quatrième partie est ensuite axée sur les procédés de l'expérimentation. Enfin, la démarche utilisée pour le traitement des données relative à l'étude est présentée dans la cinquième et dernière partie.

3.1 Les hypothèses de l'étude

De façon précise, l'orientation de cette étude évoque que de jeunes apprenants montagnais bénéficiant d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive amélioreront leur concept de soi et ils manifesteront une augmentation de leurs capacités de prise en charge de leurs apprentissages.

Cette affirmation conduit à deux hypothèses: celle en regard au

développement du degré de prise en charge et celle en regard au développement de l'estime de soi. Elles s'énoncent comme suit:

La pratique d'une pédagogie ouverte et interactive véhiculée chez des élèves montagnais permet la progression de l'attitude de prise en charge.

La pratique d'une pédagogie ouverte et interactive véhiculée chez des élèves montagnais permet un accroissement de l'attitude générale de l'estime de soi.

3.2 La description des sujets

Les sujets de cette étude sont un ensemble de 33 élèves de l'école Amishk de Mashteuiatsh pour l'année scolaire 1994-1995. Tous les sujets participants étaient regroupés dans les deux classes de première année de niveau primaire. Un premier groupe-classe a bénéficié d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive, c'est le groupe expérimental. Dans le second groupe-classe, l'enseignante a prôné un enseignement plutôt centré sur le matériel didactique véhiculé dans les classes de cette école, une façon de faire plus traditionnelle, c'est le groupe contrôle.

À la fin de l'année scolaire 1993-1994, des exercices ont été complétés par les 30 élèves de la maternelle afin d'évaluer les prérequis de la première année dans cette école. Les objectifs à atteindre sont

présentés à l'annexe 1. Ces exercices ont permis de faire la répartition des sujets à l'intérieur du groupe expérimental et du groupe contrôle en collaboration avec l'enseignante de maternelle. Les deux groupes étaient comparables, c'est-à-dire qu'ils étaient formés d'un nombre équivalent de garçons et de filles âgés de six et sept ans, tous des Montagnais de la communauté de Mashteuiatsh.

3.3 Les instruments de mesure

La mesure des variables de l'étude a été effectuée à l'aide de deux instruments de mesure. D'une part, le degré de prise en charge de l'élève a été mesuré à partir du questionnaire appelé "Teacher rating" bâti par Charles Smith (1969) et réaménagé par Catherine Gagné (1988). D'autre part, la mesure du concept de soi a été calculée à l'aide de l'échelle du concept de soi pour enfants de Piers-Harris (1969).

3.3.1 La mesure du degré de prise en charge

Le degré de prise en charge de l'élève est l'une des principales variables de cette recherche et sert de référence, dans le cadre d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive, pour situer le niveau du processus de prise en charge en milieu scolaire autochtone.

Cet instrument d'évaluation fut construit dans le cadre d'une recherche s'intéressant à l'origine et à l'expression de la motivation des enfants à

l'accomplissement. Même si certaines questions ont été empruntées du questionnaire élaboré par Siss (1962), le questionnaire de Smith a été validé auprès d'une population constituée de 140 enseignants. Initialement, ce questionnaire a été développé dans le but de mesurer les comportements des élèves démontrant un niveau d'indépendance versus les comportements démontrant un niveau de dépendance dans l'habileté à travailler à une tâche scolaire, après que les consignes aient été établies. Il mesure aussi la motivation, le désir de bien exécuter les travaux scolaires ainsi que les comportements comme l'agressivité et l'amitié.

Néanmoins, pour faciliter l'interprétation des résultats des diverses composantes du processus de prise en charge énoncées par Dubuc et Bouchard (1987), Catherine Gagné (1988) propose un aménagement de certaines procédures d'analyse qui facilite l'interprétation des résultats de cette présente étude. Les comportements d'indépendance sont utilisés comme étant représentatifs alors que les comportements de dépendance ne sont pas représentatifs de la capacité de prise en charge de l'élève.

Le réaménagement des catégories représentatives des comportements indépendants permet de mesurer cinq variables composant le processus de prise en charge. Les 31 questions présentées à l'Annexe 2 se réfèrent ainsi à cinq catégories soit, la motivation, l'initiative, la persévérance, l'objectivation et la confiance en soi. Chacune des variables correspond à une ou plusieurs composantes de la prise en charge.

Gagné (1988) a permis cette classification des catégories du processus de prise en charge ainsi que cinq spécialistes de la rééducation ayant une connaissance dans le domaine de la prise en charge en milieu scolaire. Le taux de concordance s'élève à 90%, seulement cinq items sur une possibilité de 51 ont été interprétés différemment des deux grilles d'analyse. Les questions correspondant à chacune des catégories se traduisent comme suit:

La catégorie 1 représente la motivation et comprend les questions #1-7-11-18-19-23-28. La catégorie 2 représente l'initiative et comprend les questions #1-10-16-17-22-23-24-28. La catégorie 3 représente la persévérance et comprend les questions #3-8-16-18-19-22-25-27. La catégorie 4 représente l'objectivation et comprend les questions #2-3-18-19-26-31. Puis, la catégorie 5 représente la confiance en soi et elle comprend les questions #3-4-5-6-14-15-18-19-21-24-29-30-31.

Il est à souligner que certaines questions appartiennent à plus d'une catégorie et que les questions #9-12-13-20 se rapportant aux comportements d'amitié et d'agressivité n'ont pas été considérés dans la compilation des résultats de la présente recherche.

3.3.2 La mesure du niveau de concept de soi

Le niveau de concept de soi est également étudié dans cette étude pour mesurer les idées et les sentiments d'élèves montagnais par rapport à eux-mêmes.

L'échelle de concept de soi pour enfants de Piers-Harris a été construite à partir d'une recherche sur 164 états d'enfants présentée par Jersild (1952). Vingt-quatre items ont été éliminés de l'exercice initial parce que 90% des sujets avaient la même réponse. Une deuxième étude a permis de réduire l'exercice à 100 items en procédant par élimination d'items répétitifs et finalement, 80 items ont été sélectionnés pour discriminer les groupes d'élèves qui ont un concept de soi à haut ou à bas niveau à une signification de 0,05 afin de produire des réponses avec un concept de soi élevé chez plus de la moitié du groupe en question.

Comme présentés à l'annexe 3, les items de l'échelle demande une réponse en termes de oui ou de non selon que l'élève croit l'énoncé vrai ou faux. Les items sont des phrases déclaratives, 36 sont formulés pour exprimer un concept de soi positif et 44 sont formulés sous la forme négative.

L'administration de l'échelle requiert environ 20 minutes et s'applique autant individuellement que collectivement. Elle comprend un résultat global de 80 points dont 6 sous-échelles contenant un nombre inégal d'items soit:

La sous-échelle du comportement inclut les items #12-13-14-21-22-25-34-35-38-45-48-56-59-62-78-80. Celle du statut académique et de l'intelligence inclut les items #5-7-9-12-16-17-21-26-27-30-31-33-42-49-53-66-70. La sous-échelle des qualité et de l'apparence physique inclut les

items #5-8-15-29-33-41-49-54-57-60-63-69-73. Celle de l'anxiété inclut les items #4-6-7-8-10-20-28-37-39-40-43-50-74-79 et celle de la popularité les items #1-3-6-11-40-46-51-58-65-69-77. Et, finalement la sous-échelle de la joie et de la satisfaction inclut les items #2-36-39-43-50-52-60-67-80.

Il est à noter que certains items appartiennent à plus d'une sous-échelle et que par conséquent, les items #18-19-23-24-32-44-47-55-61-64-68-71-72-75 et 76 ne font pas partie de la compilation des résultats.

3.4 La description des procédés

L'opérationnalisation d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive était importante puisqu'elle devait influencer les résultats de la démarche. Elle s'est divisée en 4 tâches distinctes: la mise en place du projet, l'évaluation et la sélection des sujets, l'expérimentation et le traitement des données. Il est maintenant possible de considérer chacune de ces tâches.

3.4.1 La mise en place du projet

Le consentement à la participation des élèves de l'École Amishk par le biais d'une entente verbale avec la responsable-principale précédait, dans cette étude, l'élaboration et l'expérimentation d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive dans une classe de première année en milieu autochtone.

Comme l'auteure de cette recherche est l'enseignante de première année où aurait lieu la mise à l'essai de l'expérimentation, une rencontre avec l'autre enseignante de première année concernée a permis ensuite de planifier les périodes de rencontres auxquelles auraient lieu la passation du prétest et du posttest.

3.4.2 L'évaluation et la sélection des sujets

À la fin de l'année scolaire 1993-1994, des exercices ont été complétés par les 30 élèves des groupes-classes de maternelle. Ces exercices ont été fabriqués en respectant les objectifs à atteindre en maternelle. Les résultats obtenus ont permis la formation des deux groupes-classe de première année. Ces groupes étaient équivalents, c'est-à-dire qu'ils avaient obtenu une moyenne identique de 73% lors de la correction des exercices et qu'ils étaient formés d'un nombre égal de neuf filles et de six garçons. Une première classe formant le groupe expérimental et l'autre, formant le groupe contrôle.

Une première observation du niveau de l'estime de soi et de chacune des sous-échelles la composant a été effectuée durant la semaine du 8 janvier 1995 dans les deux groupes-classes de première année, avant que ne débute la pratique de la pédagogie ouverte et interactive dans la classe du groupe expérimental.

Le Piers-Harris a été présenté aux élèves en avant-midi et les élèves

étaient informés qu'ils participaient à une recherche. Les directives ont été lues aux élèves par l'auteure de cette recherche ainsi que les énoncés qui eux ont été lus lentement afin d'en assurer une lecture adéquate.

Le questionnaire évaluant le degré de prise en charge de l'élève a, lui aussi, été complété durant la semaine du 8 janvier par les enseignants en éducation physique et en art dramatique. Comme ces enseignants fréquentaient les élèves des deux groupes-classes de première année, il leur était demandé de répondre, ensemble, à chacune des questions en évaluant le degré de qualité décrite par rapport à l'élève. Un temps moyen d'une semaine était alloué à cette tâche.

3.4.3 L'expérimentation

La pratique d'une pédagogie ouverte et interactive visant le développement d'une meilleure estime de soi et d'habiletés reliées à la prise en charge a été présenté à un groupe de 17 élèves montagnais (15 au départ). Les sujets ont participé à l'expérimentation pendant 21 semaines.

C'est le cas pour le groupe expérimental où des activités ouvertes d'apprentissage ont été proposées. C'est au début de l'année scolaire 1994-1995, que ces activités ouvertes d'apprentissage ont été préparées permettant d'utiliser les talents multiples des enfants, comme proposé dans le modèle de Taylor. C'est le modèle d'activité ouverte d'apprentissage de Paquette (1976) qui a aidé à la préparation des activités. Des exemples

d'activités s'adressant à une clientèle montagnaise sont proposés à l'Annexe 4.

Puis, c'est à travers un temps ouvert que l'élève exécutait le choix des activités. Un système de feuille-horaire a permis à l'élève d'inscrire ses choix d'activités ouvertes. Chaque enfant avait une feuille-horaire, présentée à l'Annexe 5 sur laquelle est inscrit chaque jour de la semaine. Sur le tableau de programmation, proposé à l'Annexe 6, il y avait un choix d'activités à faire seul, en équipe ou en grand groupe. L'enfant faisait son choix en inscrivant ou en dessinant le choix de l'activité sur sa feuille-horaire. L'élève pouvait aussi proposer un type d'activité qu'il voulait exécuter; l'atmosphère était ouverte aux suggestions. Des périodes de mise en commun étaient prévues pour permettre aux élèves ayant résolu un problème de faire part au groupe des étapes de la recherche et de la solution retenue. Ces périodes de mise en commun ont permis de vérifier le niveau de compréhension des activités. Tout au long de ces activités, l'élève ou l'équipe avait naturellement recours à l'assistance de l'enseignante.

L'aménagement de l'espace était flexible, c'est-à-dire que l'élève pouvait y découvrir des espaces permanents tels les tables pour le travail individualisé, le travail d'équipes, le coin de lecture, le coin du bricolage, le coin des sciences et le coin des mathématiques et des espaces temporaires tels les différents ateliers comme la peinture, le jardinage, etc.

Chez les sujets du groupe contrôle, l'enseignante décidait des apprentissages et des activités que l'élève devait entreprendre. Contrairement à la pédagogie ouverte et interactive, l'enseignante disait quoi faire, quand le faire et comment le faire. Les notions à enseigner, les outils pour y parvenir et l'évaluation étaient entièrement déterminés par l'enseignante.

3.4.4 Le contrôle à long terme

Les mêmes procédures de l'évaluation initiale ont été reprises dans le but de vérifier les hypothèses de la recherche. L'instrument évaluant le degré de prise en charge a été administré aux élèves, dans les mêmes conditions et avec les mêmes examinateurs. Une seconde observation du niveau de l'estime de soi et des sous-échelles qui la composent fut aussi effectuée. La collecte des données eut lieu dans les mêmes circonstances que l'application des prétests. Ces évaluations se sont déroulées durant la semaine du 11 juin 1995, soit exactement 21 semaines après le début d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive chez les sujets du groupe expérimental.

3.5 Le traitement des données

La démarche utilisée pour traiter les résultats obtenus aux évaluations du degré de la prise en charge et ceux de l'estime de soi suppose une analyse quantitative pour la vérification de deux des trois hypothèses

formulées à cet effet alors que l'estimation globale de la pratique d'une pédagogie ouverte et interactive en milieu autochtone suppose une analyse qualitative, qui constitue la troisième hypothèse.

3.5.1 L'analyse quantitative

L'aspect quantitatif de l'analyse des résultats concernait en premier lieu l'observation de la différence inter-groupe des progrès réalisés et la différence intra-groupe, par les sujets, lors des évaluations du degré de la prise en charge et de ses catégories ainsi que ceux de l'estime de soi et de ses sous-échelles.

Partant des scores établis, sera disposée la moyenne obtenue par les sujets d'un groupe donné, suivra l'écart-type, ensuite sera appliqué le rapport t d'après le test de Student pour savoir s'il existe une différence significative entre les écarts observés à partir du prétest et du posttest. Le niveau de confiance retenu pour ces analyses fut de 0,05.

À cet effet, le test t a permis de comparer la différence des moyennes obtenues à trois différents niveaux par rapport à chacune des variables dépendantes. Le premier niveau a permis de vérifier l'équivalence ou la différence des moyennes du groupe expérimental et du groupe contrôle avant l'expérimentation. Le second niveau s'est réalisé en comparant l'équivalence ou la différence des moyennes des deux groupes à la fin de l'expérimentation. Finalement, le dernier niveau d'analyse consistait à

comparer la différence des moyennes entre le prétest et le posttest, pour chacun des deux groupes. Cette comparaison signifiait le rapport entre le début et la fin de l'expérimentation dans un même groupe.

3.5.2 L'aspect qualitatif

L'aspect qualitatif retenu pour l'analyse des résultats réfère essentiellement aux conditions nécessaires au développement d'un plan d'organisation et d'intervention de la pédagogie ouverte et interactive en milieu scolaire autochtone.

Cette analyse porte sur des observations recueillies à l'aide de l'outil d'analyse de son vécu pédagogique proposé par Ghislaine Bérubé et Ginette Tremblay (1985), à chacun des jours de l'expérimentation par l'auteure de cette étude. Ce processus a demandé de jeter un regard sur la quotidienneté de la pratique d'une pédagogie ouverte et interactive. Ce projet a donc été un élément unifiant et intégrant la recherche et l'action.

CHAPITRE 4

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre fait état des résultats obtenus et de leur analyse pour chacune des hypothèses formulées au chapitre précédent. Une première partie porte sur la vérification de la première hypothèse et une seconde partie, sur celle de la deuxième hypothèse.

4.1 Vérification de la première hypothèse

La première hypothèse concerne le processus de prise en charge. Sa formulation, au troisième chapitre, stipule que la pratique d'une pédagogie ouverte et interactive permet d'accroître, chez des apprenants montagnais, le degré de prise en charge de leurs apprentissages mesuré à partir du test d'accomplissement.

Une première analyse de type inter-groupes a été effectuée afin de comparer les résultats obtenus au prétest et au posttest entre les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle et une deuxième analyse de type intra-groupe, pour comparer les résultats obtenus au prétest et au posttest des sujets appartenant au même groupe.

L'étude du test d'équivalence des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest est présenté au tableau 1.

Tableau 1

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t du degré de prise en charge du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest (global)

	Moyenne	Écart-type	t	D1	Signification au niveau de 0,05 de prob.
Groupe expérimental	109,29	35,19	0,18	31	NS
Groupe contrôle	111,43	33,13			

Dans ce tableau, la moyenne du groupe expérimental et du groupe contrôle démontre une différence qui n'est pas significative. Ces deux groupes ont une moyenne équivalente au départ en ce qui concerne la note globale du degré de prise en charge manifesté par les sujets.

De plus, la différence de l'écart-type n'est pas significative, ce qui indique que les deux groupes ont une homogénéité équivalente. En définitive, le groupe expérimental est équivalent au groupe contrôle lors de l'évaluation du prétest.

Au tableau 2, sont présentés les résultats de chacune des composantes du processus de la prise en charge selon le questionnaire élaboré par Smith.

Tableau 2

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t des cinq composantes du processus de prise en charge du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
1.Motivation					
Gr. exp.	19,58	8,00			
Gr. cont.	19,31	8,10	0,09	31	NS
2.Initiative					
Gr. exp.	18,00	8,09			
Gr. cont.	17,75	8,02	0,08	31	NS
3.Persévérance					
Gr. exp.	19,47	7,42			
Gr. cont.	20,87	6,15	0,59	31	NS
4.Objectivation					
Gr. exp.	15,94	6,82			
Gr. cont.	16,56	6,90	0,26	31	NS
5.Confiance					
Gr. exp.	36,58	7,28			
Gr. cont.	33,62	7,73	1,13	31	NS

Aucun des résultats n'indique de différences significatives en ce qui concerne les cinq composantes mesurées à partir du questionnaire d'évaluation des enseignants.

Pour les composantes de la motivation, de l'initiative et de la confiance, la moyenne du groupe expérimental est légèrement plus élevée que celle du groupe contrôle. Alors que la moyenne des composantes de la

persévérance et de l'objectivation est plus élevée chez les élèves du groupe contrôle. Cependant, ces différences ne sont en aucun cas significatives. Il est donc possible d'affirmer que ces deux groupes ont une moyenne équivalente au départ en ce qui a trait à chacune des composantes du processus de prise en charge.

À ce même tableau, l'homogénéité des deux groupes est également confirmée. À l'exception de ce qui concerne l'initiative et la persévérance, les écarts-types des résultats obtenus par le groupe expérimental démontrent une plus grande cohésion du groupe expérimental que pour les élèves du groupe contrôle, les écarts-types obtenus étant inférieurs à ceux du groupe contrôle.

Ces différences concernant la répartition des résultats à l'intérieur des groupes ne sont toutefois pas significatives. Ceci indique que les deux groupes ont une homogénéité équivalente pour l'ensemble des composantes étudiées.

La répartition de la note globale obtenue par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au posttest est présentée au tableau 3.

Tableau 3

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du degré de prise en charge
du groupe expérimental et du groupe contrôle au postest (global)

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
Groupe expérimental	127,76	35,34	0,73	31	NS
Groupe contrôle	118,37	37,67			

L'analyse des différences des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle du degré de prise en charge ne présente aucune moyenne supérieure au seuil de signification de 0,05. Ces résultats infirment la première hypothèse et démontrent par conséquent, qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle après expérimentation. Toutefois, la moyenne du groupe expérimental est passée de 109,29 au prétest à 127,76 au postest tandis que la moyenne du groupe contrôle est passée de 111,43 au prétest à 118,37 au postest. Il y a eu une plus grande augmentation de la moyenne du degré de prise en charge chez les élèves du groupe expérimental.

Les écarts-types semblent confirmer cette affirmation. En effet, l'écart-type au prétest du groupe expérimental est resté sensiblement le même alors que celui du groupe contrôle a augmenté lors du postest.

La comparaison des composantes du processus de prise en charge permet

de mieux cerner les différences. Elle est présentée au tableau 4.

Tableau 4

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t des cinq composantes du processus de prise en charge du groupe expérimental et du groupe contrôle au postest

	Moyenne	Écart-type	t	DI	Signification au niveau de 0,05 de prob.
1.Motivation					
Gr. exp.	23,23	7,46			
Gr. cont.	21,68	8,16	0,56	31	NS
2.Initiative					
Gr. exp.	22,52	8,15			
Gr. cont.	20,37	8,60	0,73	31	NS
3.Persévérance					
Gr. exp.	23,64	6,87			
Gr. cont.	22,56	6,14	0,48	31	NS
4.Objectivation					
Gr. exp.	20,82	6,07			
Gr. cont.	17,56	7,32	1,39	31	NS
5.Confiance					
Gr. exp.	39,94	9,04			
Gr. cont.	36,18	9,55	1,16	31	NS

La moyenne obtenue pour chacune des composantes du processus de la prise en charge au postest du groupe expérimental est légèrement supérieure à celle obtenue par le groupe contrôle. Cette différence favorable au groupe expérimental n'est cependant pas assez grande pour être significative. Par conséquent, les deux groupes sont considérés comme

équivalents à cet égard.

De même, l'écart-type des résultats de cinq composantes sur six démontre une plus grande cohésion du groupe expérimental sauf pour la composante de la persévérance où c'est le groupe contrôle qui démontre une meilleure cohésion. Dans les deux cas, cette différence n'est pas significative et l'homogénéité demeure équivalente chez les deux groupes après l'expérimentation.

Les résultats permettant de déterminer s'il y a eu progression du degré de prise en charge à l'intérieur d'un même groupe après l'expérimentation sont maintenant présentés aux tableaux 5 et 6.

Le tableau 5 informe qu'il y a eu une augmentation du degré de prise en charge dans le groupe expérimental après l'expérimentation.

Tableau 5

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du degré de prise en charge
du groupe expérimental au prétest et au posttest (global)**

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
Groupe expérimental					
Prétest	109,29	35,19	2,61	16	S (0,02)
Posttest	127,76	35,34			

La moyenne du groupe expérimental était de 109,29 lors du prétest et 127,76 au posttest. Il est possible d'affirmer une différence significative entre le début et la fin de l'expérience. L'écart-type obtenu est resté sensiblement le même, ce qui démontre que l'homogénéité est demeurée la même. En définitive, l'analyse de la différence des moyennes indique que les sujets du groupe expérimental ont manifesté une augmentation significative ($p=0,02$) du degré de prise en charge par rapport aux résultats qu'ils présentaient avant l'expérience.

Le résultat pour chacune des composantes du processus de prise en charge est présenté au tableau 6.

L'analyse de la comparaison des moyennes des composantes du degré de prise en charge pour le groupe expérimental démontre une augmentation significative au posttest. L'écart-type pour chacune des composantes est relativement le même sauf pour la composante qui concerne la confiance où l'homogénéité n'est pas demeurée équivalente.

Or, de façon générale, les sujets du groupe expérimental ont manifesté une progression du degré de prise en charge. Ces résultats permettent d'affirmer que la pratique d'une pédagogie ouverte et interactive a été favorable au développement de leur accomplissement.

Tableau 6

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t des cinq composantes du processus de prise en charge du groupe expérimental au prétest et au posttest

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
1.Motivation					
Prétest	19,58	8,00			
Posttest	23,23	7,46	5,84	16	S (0,001)
2.Initiative					
Prétest	18,00	8,09			
Posttest	22,52	8,15	8,91	16	S (0,001)
3.Persévérance					
Prétest	19,47	7,42			
Posttest	23,64	6,87	5,37	16	S (0,001)
4.Objectivation					
Prétest	15,94	6,82			
Posttest	20,82	6,07	7,23	16	S (0,001)
5.Confiance					
Prétest	36,58	7,28			
Posttest	39,94	9,04	3,04	16	S (0,01)

Par contre, globalement, les élèves du groupe contrôle n'ont pas manifesté de différence significative entre les résultats du prétest et du posttest.

Les tableaux 7 et 8 présentent les données à ce sujet.

Tableau 7

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du degré de prise en charge
du groupe contrôle au prétest et au posttest (global)

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
Groupe contrôle					
Prétest	111,43	33,13	1,25	15	NS
Posttest	118,37	37,67			

L'analyse de la comparaison des moyennes entre le prétest et le posttest du groupe contrôle démontre une légère différence entre les moyennes (la moyenne obtenue au prétest est de 111,43 alors que celle du posttest est de 118,37). Mais cette différence n'est pas significative.

L'écart-type au prétest était de 33,13 et celle au posttest, de 37,67. Il y avait une plus grande cohésion chez les sujets du groupe contrôle lors de l'administration du prétest. Néanmoins, comme la différence n'est pas significative, le groupe est considéré comme ayant une homogénéité équivalente lors du prétest et du posttest.

Les résultats pour chacune des composantes du processus de prise en charge du groupe contrôle sont présentés au tableau 8.

Tableau 8

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des cinq composantes du processus de prise en charge
du groupe contrôle au prétest et au postest**

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
1.Motivation					
Prétest	19,31	8,10			
Postest	21,68	8,16	3,80	15	S (0,01)
2.Initiative					
Prétest	17,75	8,02			
Postest	20,37	8,60	2,46	15	S (0,05)
3.Persévérance					
Prétest	20,87	6,15			
Postest	22,56	6,14	2,04	15	NS
4.Objectivation					
Prétest	16,56	6,90			
Postest	17,56	7,32	1,40	15	NS
5.Confiance					
Prétest	33,62	7,73			
Postest	36,18	9,55	2,11	15	NS

Les élèves du groupe contrôle présentent une augmentation du degré de prise en charge en ce qui a trait aux composantes de la motivation et de l'initiative. Pour les autres composantes telles la persévérance, l'objectivation et la confiance, la différence n'est pas significative. Ces résultats suggèrent que les élèves du groupe contrôle ont, eux aussi, progressé dans leur processus de prise en charge, mais à une différence moins significative que les élèves du groupe expérimental.

4.2 Vérification de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse stipule que les jeunes apprenants montagnais bénéficiant d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive possèdent un concept de soi supérieur aux autres élèves ne bénéficiant pas de cette pratique pédagogique.

Les données présentées au tableau 9 démontrent les résultats obtenus lors de la première administration de l'échelle du concept de soi de Piers-Harris.

À partir de la moyenne des résultats obtenus au moment de passation de l'épreuve, une analyse inter-groupe a été effectuée afin de vérifier si l'écart entre les résultats est significatif selon le test t de Student.

Tableau 9

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t du niveau du concept de soi du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest (global)

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
Groupe expérimental	49,33	12,07	0,016	28	NS
Groupe contrôle	49,40	11,38			

Le tableau indique la moyenne des résultats obtenus par les sujets du

groupe expérimental et du groupe contrôle. Il indique également l'écart-type et la signification statistique de la différence entre la moyenne des résultats obtenus par les deux groupes au prétest.

Ces indications démontrent que l'écart observé entre les deux groupes n'est pas significatif et que les groupes sont considérés comme équivalents.

En ce qui concerne les sous-échelles du test d'observation du concept de soi, le tableau 10 présente les résultats obtenus au prétest dans le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Le test de différence de moyennes de Student pour la note globale de chacun des groupes ne révélait pas une différence significative. Toutefois, cette différence non-significative n'apparaît pas à toutes les sous-échelles du test. Seule l'échelle 3 présente une différence significative ($p=0,05$) entre les résultats des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle.

L'échelle se rapportant aux qualités et apparence physique présente, chez les élèves du groupe contrôle, un résultat plus élevé que les élèves du groupe expérimental. Ce résultat dénote un concept de soi plus élevé pour les élèves du groupe contrôle que pour les élèves du groupe expérimental. Sous cet aspect, il n'y a pas de différence significative entre ces groupes d'élèves pour les résultats relatifs au comportement, au statut académique et intellectuel, à l'anxiété, à la popularité et à la joie et satisfaction.

Tableau 10

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des six sous-échelles du concept de soi
du groupe expérimental et du groupe contrôle au prétest**

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
1. Comportement					
Gr. exp.	10,40	3,81			
Gr. cont.	8,80	2,78	1,31	28	NS
2. Statut académique et intellectuel					
Gr. exp.	11,26	2,01			
Gr. cont.	12,13	2,53	1,03	28	NS
3. Qualités et apparence physique					
Gr. exp.	7,73	2,52			
Gr. cont.	9,66	2,66	2,04	28	S (0,05)
4. Anxiété					
Gr. exp.	7,80	3,61			
Gr. cont.	7,06	3,15	0,59	28	NS
5. Popularité					
Gr. exp.	6,53	1,96			
Gr. cont.	5,53	2,06	1,36	28	NS
6. Joie et satisfaction					
Gr. exp.	5,60	2,26			
Gr. cont.	6,20	1,47	0,86	28	NS

Les résultats globaux du tableau 11 présentent les résultats obtenus lors de l'observation du posttest de l'échelle de concept de soi. Une analyse inter-groupe a encore été effectuée.

Tableau 11

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du niveau du concept de soi
du groupe expérimental et du groupe contrôle au posttest (global)

	Moyenne	Écart-type	t	D1	Signification au niveau de 0,05 de prob.
Groupe expérimental	58,20	10,36	1,4	28	NS
Groupe contrôle	52,86	10,49			

Ce troisième tableau démontre que l'écart observé entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, après l'expérimentation, n'est pas significatif ($P > 0,05$). L'écart-type obtenu chez les deux groupes est sensiblement le même, ce qui démontre une homogénéité équivalente chez le groupe expérimental et le groupe contrôle.

À la lumière de ces résultats, la deuxième hypothèse est considérée comme infirmée. Effectivement, les résultats indiquent que le groupe expérimental ne s'est pas suffisamment distingué du groupe contrôle.

Les six sous-échelles du test ont aussi été analysées chez les deux groupes afin de vérifier si l'échelle se rapportant aux qualités et apparence physique présente, à nouveau, un résultat plus élevé chez les élèves du groupe contrôle. Les résultats de cette analyse apparaissent au tableau 12.

Tableau 12

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des six sous-échelles du concept de soi
du groupe expérimental et du groupe contrôle au posttest**

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
1. Comportement					
Gr. exp.	11,33	2,97			
Gr. cont.	11,66	2,10	0,35	28	NS
2. Statut académique et intellectuel					
Gr. exp.	12,87	2,44			
Gr. cont.	11,66	2,74	1,26	28	NS
3. Qualités et apparence physique					
Gr. exp.	10,00	1,73			
Gr. cont.	9,00	2,26	1,35	28	NS
4. Anxiété					
Gr. exp.	9,20	2,88			
Gr. cont.	7,73	2,90	1,38	28	NS
5. Popularité					
Gr. exp.	7,26	2,34			
Gr. cont.	6,26	1,71	1,33	28	NS
6. Joie et satisfaction					
Gr. exp.	7,53	1,24			
Gr. cont.	6,53	1,55	1,94	28	NS

Ce tableau présente une comparaison entre les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle dans la note des six sous-échelles du test.

Les résultats révèlent une différence non-significative au niveau de chacune des six sous-échelles incluant l'échelle faisant référence aux qualités et apparence physique.

Ces résultats révèlent toujours que le groupe expérimental ne s'est pas distingué du groupe contrôle, sauf que la pratique de la pédagogie ouverte et interactive a permis d'augmenter le niveau d'acceptation de soi concernant les qualités et l'apparence physique.

Maintenant, il était pertinent de vérifier si, sous l'effet d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive, les progrès réalisés par le groupe expérimental ont permis à ceux-ci un réajustement significatif de leur performance par rapport à eux-mêmes.

Et aussi, de vérifier les progrès réalisés du groupe d'élèves qui n'ont pas participé à l'expérience. C'est la procédure de comparaison intra-groupe des résultats.

Les tableaux 13 et 14 indiquent la moyenne des résultats globaux ainsi que l'écart-type et la signification statistique des résultats obtenus au prétest et au posttest des élèves du groupe expérimental.

Tableau 13

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du niveau du concept de soi
du groupe expérimental au prétest et au posttest (global)**

	Moyenne	Écart-type	t	D1	Signification au niveau de 0,05 de prob.
Groupe expérimental					
Prétest	49,33	12,07	2,16	14	S (0,05)
Posttest	58,20	10,36			

Ces résultats démontrent que l'écart observé est significatif ($P=0,05$). Sur le plan de l'analyse statistique, l'ensemble de ces résultats permet de conclure qu'il y a eu un progrès significatif de la performance à long terme, soit 21 semaines après l'expérimentation d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive.

Les changements spécifiques de résultats aux sous-échelles du concept de soi pour le groupe expérimental sont présentés dans le tableau 14.

Le test de comparaison de moyenne révèle des différences significatives pour les sous-échelles se référant aux qualités et apparence physique et à la joie et satisfaction. Alors, que quatre des sous-échelles ne présentent pas de changement significatif.

Tableau 14

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des six sous-échelles du concept de soi
du groupe expérimental au prétest et au posttest**

	Moyenne	Écart-type	t	Df	Signification au niveau de 0,05 de prob.
1. Comportement					
Prétest	10,40	3,81			
Posttest	11,33	2,97	0,85	14	NS
2. Statut académique et intellectuel					
Prétest	11,26	2,01			
Posttest	12,87	2,44	1,85	14	NS
3. Qualités et apparence physique					
Prétest	7,73	2,52			
Posttest	10,00	1,73	3,09	14	S (0,01)
4. Anxiété					
Prétest	7,80	3,61			
Posttest	9,20	2,88	1,00	14	NS
5. Popularité					
Prétest	6,53	1,96			
Posttest	7,26	2,34	0,87	14	NS
6. Joie et satisfaction					
Prétest	5,60	2,26			
Posttest	7,53	1,24	3,04	14	S (0,01)

Toutefois, il est à noter que les élèves du groupe expérimental présentent une augmentation dans leur résultat global au test de concept de soi. Contrairement aux élèves du groupe contrôle dont le résultat global ne présente pas de différence significative. Les tableaux 15 et 16 démontrent les résultats obtenus lors du prétest et du posttest des élèves du groupe contrôle en regard au test du concept de soi.

Tableau 15

**Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
du niveau du concept de soi
du groupe contrôle au prétest et au posttest (global)**

	Moyenne	Écart-type	t	Dl	Signification au niveau de 0,05 de prob.
Groupe contrôle					
Prétest	49,40	11,38			
Posttest	52,86	10,49	0,85	14	NS

En effet, comme le démontrent les résultats, la comparaison des moyennes entre le prétest et le posttest démontre une absence de différence significative aussi bien dans la note globale du concept de soi que dans cinq des six sous-échelles. Seule, l'échelle relative au comportement présente une différence.

Tableau 16

Comparaison de la moyenne, de l'écart-type et du rapport t
des six sous-échelles du concept de soi
du groupe contrôle au prétest et au posttest

	Moyenne	Écart-type	t	Dl	Signification au niveau de 0,05 de prob.
1. Comportement					
Prétest	8,80	2,78			
Posttest	11,66	2,10	3,09	14	S (0,01)
2. Statut académique et intellectuel					
Prétest	12,13	2,53			
Posttest	11,66	2,74	0,47	14	NS
3. Qualités et apparence physique					
Prétest	9,66	2,66			
Posttest	9,00	2,26	0,60	14	NS
4. Anxiété					
Prétest	7,06	3,15			
Posttest	7,73	2,90	0,64	14	NS
5. Popularité					
Prétest	5,53	2,06			
Posttest	6,26	1,71	1,11	14	NS
6. Joie et satisfaction					
Prétest	6,20	1,47			
Posttest	6,53	1,55	0,60	14	NS

Ces indications démontrent qu'il y a une différence significative en ce qui concerne l'échelle du comportement alors que pour les autres sous-échelles, il n'y a pas de différence significative. Ce qui signifie

qu'aucun progrès n'a été enregistré en ce qui concerne l'estime de soi relié au statut académique et intellectuel, aux qualités et apparence physique, à l'anxiété, à la popularité et à la joie et satisfaction.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS ET LA CONCLUSION

L'essentiel de ce dernier chapitre repose sur la discussion des résultats de la recherche et sur la conclusion en rapport aux propos traités. Trois sections sont présentées. Dans la première section, une rétrospective de la recherche relate le but et les objectifs poursuivis dans cette étude. La deuxième section traite de la discussion des données relatives aux résultats obtenus lors de la vérification des deux hypothèses de l'étude et leurs retombées. Enfin, suit la conclusion dans la troisième section.

5.1 Une rétrospective de la recherche

Cette recherche avait pour but d'élaborer et d'expérimenter une pratique de la pédagogie ouverte et interactive dans une classe montagnaise de première année. Considérant qu'il existe dans ces classes des élèves qui se trouvent à différents niveaux d'apprentissage et qui possèdent, aussi, différents rythmes d'apprentissage, ce type de pédagogie correspondait à ce que le peuple montagnais entend développer soit, des outils nécessaires qui permettent aux apprenants montagnais de faire des choix éclairés pour la

prise en charge progressive de leur avenir.

Relativement au but poursuivi, trois objectifs ont constitué le rationnel de l'étude. Le premier objectif poursuivi était d'instaurer un plan d'organisation et d'intervention d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive afin d'en démontrer sa viabilité et son efficacité en milieu scolaire autochtone. Pour ce faire, le modèle interactionnel d'apprentissage proposé par Paquette (1992) a été retenu ainsi que le totem des talents multiples de Taylor présenté par Bourget (1985) qui représente, de façon imagée, les habiletés que l'élève utilise dans ses relations avec l'environnement.

Le second objectif poursuivi était de démontrer que l'élève qui évolue dans une classe à pédagogie ouverte et interactive, devient responsable de ses apprentissages. Ce qui a permis de considérer qu'il pouvait exister une relation positive entre la pédagogie ouverte et interactive et le degré de prise en charge de l'apprenant montagnais. En fonction de ce deuxième objectif, le modèle du développement d'une démarche de prise en charge défini par Dubuc et Bouchard (1987) a été retenu afin d'identifier la façon dont l'habileté de prise en charge se développe chez l'élève en milieu scolaire.

Finalement, le troisième objectif formulé avait pour but de vérifier s'il existe une relation positive entre la pédagogie ouverte et interactive et le degré d'estime de soi de l'apprenant montagnais. Considérant que ce

type de pédagogie permet de tenir compte des talents, de la manière d'apprendre et des réactions de l'élève à l'intérieur des diverses situations d'apprentissage, la pédagogie ouverte et interactive a été considérée comme élément pouvant influencer le degré d'estime de soi du jeune apprenant montagnais.

5.2 La discussion des données

À la lumière des observations recueillies et présentées au chapitre précédent, chacune des hypothèses retenues est discutée individuellement de manière à mettre en évidence les principaux éléments qui la caractérisent.

5.2.1 La discussion de la première hypothèse

Quelques aspects théoriques ont été développés concernant la façon dont se développe et intervient le processus de prise en charge en milieu scolaire. Quelques éléments de compréhension expliquant l'habileté de prise en charge en tant qu'attitude propre à l'individu ont été appliqués en milieu scolaire montagnais.

Les résultats obtenus concernant l'hypothèse formulée relativement à l'influence positive de la pédagogie ouverte et interactive sur la prise en charge de l'élève montagnais se sont avérés significatifs. En effet, l'analyse des résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental a permis de constater un progrès significatif à long terme de la performance

sur les cinq composantes du processus de prise en charge.

Cependant, les élèves du groupe contrôle ont, eux aussi, progressé dans leur processus de prise en charge mais à une proportion moins significative que les élèves du groupe expérimental. Et, par conséquent, les sujets ayant expérimenté la pédagogie ouverte et interactive en comparaison aux sujets qui ne l'ont pas expérimenté démontrent un degré légèrement supérieur de l'habileté de prise en charge. En effet, ces sujets ont adopté plus que les autres, une attitude les impliquant activement face à leur accomplissement personnel et leur situation d'apprentissage.

Il apparaît donc essentiel de considérer certains éléments qui auraient pu influencer les résultats obtenus en rapport avec cette première hypothèse.

5.2.1.1 Le développement du processus de prise en charge

Cette analyse tente à démontrer que la prise en charge se développe dans le temps, avec l'âge des apprenants. L'habileté de prise en charge s'est développée dans les deux groupes classes (à un rythme plus rapide chez les élèves du groupe expérimental que chez les élèves du groupe contrôle).

Cette découverte appuie celle du chercheur Smith (1969) qui stipule que la prise en charge se développe au fil des expériences négatives et/ou positives qu'accumule l'apprenant. De ce fait, les situations ouvertes

d'enseignement et d'apprentissage de la pédagogie ouverte et interactive ont permis la progression de l'attitude de prise en charge chez les élèves du groupe expérimental à une différence plus significative que ceux du groupe contrôle.

5.2.1.2 L'échantillonnage

Il apparaît évident de rappeler que les 33 élèves (30 au départ) qui ont participé pour les fins de cette recherche ne représentent pas un nombre suffisant pour permettre de généraliser les résultats à d'autres sujets montagnais. En conséquence, il serait intéressant, dans le cadre d'une recherche ultérieure, d'approfondir ce sujet d'étude sur une plus grande échelle.

5.2.1.3 L'instrument de mesure

Un autre élément semble influencer les données, c'est l'instrument de mesure. En effet, l'instrument choisi pour évaluer les composantes du processus de prise en charge présente une lacune importante à l'effet qu'il ne rend pas de mesures suffisamment objectives des variables à contrôler. Le questionnaire "Teacher rating" de Smith (1969) adapté par Gagné (1988) demeure un instrument de mesure relativement subjectif. C'est qu'il n'y a aucune façon de s'assurer que les deux enseignants ont évalué tous les sujets en ayant la même compréhension des termes et la même vision pédagogique. De plus, les répondants ont signalé leur insatisfaction face

au manque de clarté dans la formulation de certaines questions et à la complexité de comprendre l'échelle à cinq points.

Suite à ces considérations, il serait recommandable d'élaborer une grille de comportements observables avec une échelle à un nombre moins élevé de points pour chacune des cinq composantes reliées au processus de prise en charge. Cette grille devrait permettre aux enseignants d'évaluer l'habileté de l'élève selon des critères objectifs définis en comportements observables.

5.2.1.4 L'environnement familial

Du reste, il serait intéressant de vérifier l'influence de la famille montagnaise sur le développement de la prise en charge de l'élève. Un questionnaire peut survenir sur la possibilité que certains facteurs rattachés à l'environnement familial de l'apprenant montagnais puissent indiquer des différences de prise en charge entre de jeunes apprenants montagnais du même âge. Des facteurs comme le milieu socio-économique, la scolarité des parents ou encore leur style d'intervention pourraient être mis en relation avec le degré de prise en charge d'élèves d'un même groupe d'âge.

5.2.1.5 Le cadre académique

Une dernière suggestion consiste en la vérification de la relation qui

est susceptible d'exister entre les résultats de prise en charge des élèves et leur rendement scolaire. Ceci permettrait de reconnaître le rôle de la pédagogie ouverte et interactive en regard avec les sujets qui ont tendance à ne pas s'accomplir dans un cadre académique. Cette étude pourrait offrir la possibilité de dresser un profil académique et psychologique d'élèves montagnais qui décrochent du système scolaire québécois.

5.2.2 La discussion de la deuxième hypothèse

En ce qui concerne les observations obtenues relativement à la deuxième hypothèse, les résultats globaux démontrent que le groupe d'élèves ayant expérimenté la pédagogie ouverte et interactive ne s'est pas différencié du groupe d'élèves n'ayant pas expérimenté ce type de pédagogie. Il est intéressant de noter cependant, que le groupe expérimental a eu un progrès significatif de la performance après 21 semaines d'expérimentation. Toutefois, il a été remarqué que seulement deux des six sous-échelles ont présenté ce progrès. Il s'agit des sous-échelles se rapportant à la joie et la satisfaction et aux qualités et à l'apparence physique, cette dernière qui, précisément, présentait une différence significative en faveur du groupe contrôle lors de l'administration du prétest.

Ces observations ont permis de constater que le concept de soi de l'élève montagnais change au cours d'une période de cinq mois et que la pédagogie ouverte et interactive a tout de même favorisé l'accroissement de l'attitude générale de l'estime de soi.

Considérant certains éléments qui auraient pu influencer les résultats obtenus en rapport avec la première hypothèse, l'instrument de mesure est retenu comme seul élément pouvant influencer les résultats concernant la deuxième hypothèse.

5.2.2.1 L'instrument de mesure

L'instrument de mesure utilisé dans cette recherche est l'échelle du concept de soi pour enfants de Piers-Harris (1969). Un total de 80 énoncés constitue l'outil, ce qui représente un nombre d'items beaucoup trop élevé pour un jeune élève de première année. De plus, certains élèves ont démontré une incompréhension face à certains énoncés.

Suite à ces considérations, il serait recommandable d'adapter cet instrument de mesure pour de jeunes apprenants montagnais de manière à ce qu'il soit plus imagé avec un nombre moins élevé d'items.

5.3 La conclusion

L'étude a porté un regard particulier sur un groupe spécifique d'élèves montagnais d'une classe de première année du primaire. Elle peut avoir contribué à fournir quelques informations en regard de la pédagogie ouverte et interactive sur le développement du processus de prise en charge et de l'estime de soi.

Cette étude a permis de constater que les élèves bénéficiant d'une pratique de la pédagogie ouverte et interactive présentaient un degré de prise en charge et d'estime de soi légèrement supérieur aux autres élèves d'un même niveau scolaire.

Comme le jeune autochtone représente l'avenir de son peuple, il doit recevoir un enseignement qui lui permette de se préparer à un devenir adulte vivant dans un constant changement tout en préservant son identité culturelle. Croyant qu'il est essentiel de respecter cette identité propre à chacun, ce travail a tenter de fournir un plan de travail avec des pistes de conduite qui permettent un enseignement qui considère chaque apprenant comme un être unique faisant partie intégrante d'une collectivité.

Bref, le souhait le plus sincère est de fréquenter une école qui est un centre de vie pour les élèves, les enseignants et les parents afin que chacun y trouve développement à sa mesure et préparation à son avenir et sa joie.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANGERS, P. et BOUCHARD, C. (1981). La mise en oeuvre du projet d'intégration. Québec: Centre de développement en environnement scolaire Inc.

BÉGIN, Y. (1978). L'individualisation, Pourquoi?. Coll. Devenir, No 3, Québec: INRS-Éducation.

BÉGIN, Y. et alii. (1975). Évaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire, Projet SAGE, Année 1975-76. Québec: INRS-Éducation.

BÉGIN, Y. et DUSSAULT, G. (1982). SAGE, Un pas vers l'école de demain. Presses de l'Université du Québec: INRS-Éducation.

BERGERON, A., PILON, L., PLANTE, M. et ST-HILAIRE, L. (1985). L'aménagement de la classe en pédagogie ouverte. Victoriaville: Édition NHP.

BERGERON, L., LANGLOIS, M. et LOISELLE, D. (1985). Le vécu dans une pédagogie ouverte. Victoriaville: Éditions NHP.

BÉRUBÉ, G. et TREMBLAY, G. (1985). Une démarche d'autodéveloppement en pédagogie ouverte. Victoriaville: Éditions NHP.

BIRZEA, C. (1982). La pédagogie du succès. France: PUF L'éducateur.

BLOOM, B.S. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Bruxelles: Labor.

BOUCHARD, J. et DUBUC, B. (1987). Programmation Logo et rééducation. Vie pédagogique. No 49. juin.

BOURGET, D. (1985). La théorie des talents multiples en pédagogie ouverte. Victoriaville: NHP.

CARON, J. et LEPAGE, E. (1985). Vers un apprentissage authentique de la mathématique. Victoriaville: Éditions NHP.

DANIS, P. (1985). Plan d'organisation et d'intervention de l'éducation/apprentissage destiné aux enfants doués et/ou talentueux d'un milieu à faible densité de population. Université du Québec à Hull. Rapport de recherche. Mémoire. 195 pages.

DAYHAW, L. (1966). Manuel de statistique. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

DESMARAIS, R. (1986). Élaboration et implantation de stratégies d'interventions pédagogiques qui respectent les différences individuelles.

Université du Québec à Hull. Rapport de recherche. 70 pages.

FAURE, P. (1979) Un enseignement personnalisé et communautaire. Custerman: Orientations.

FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA. (1972). La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Ottawa.

GAGNÉ, C. (1988). L'influence de la programmation LOGO sur le développement de l'habileté de prise en charge chez les enfants en difficulté d'apprentissage scolaire. Université du Québec à Chicoutimi. Mémoire. 114 pages.

GAGNÉ, J. (1969). La motivation, réalisation de soi dans la mutualité. Essai de psychopédagogie existentielle. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

GILL, P. (1987). Les montagnais, premiers habitants du Saguenay-Lac St-Jean. Québec: Mishinikan.

HILL, J. E. et coll. (1974). Profil d'apprentissage et enseignement personnalisé. Ministère de l'Éducation. Montréal: D.G.M.E.

LAMONTAGNE, C. (1986). Fiche d'analyse et d'interprétation du profil d'apprentissage individuel. Institut de recherche sur le profil d'apprentissage. St-Hubert. 8 pages.

LANDRY, Y. (1985). Le processus créateur et l'intervention éducative. Victoriaville: Éditions NHP.

L'ÉCUYER, R. (1978). Le concept de soi. France: P. U. F.

L'ÉQUIPE DU CENTRE D'INTERVENTION ET DE FORMATION. (1981). Activités ouvertes d'apprentissage. Victoriaville: Éditions NHP.

McCLELLAND, D. C., CLARK, R. A., ROBY, T. B. and ATKINSON, J. W. (1949). The projective expression of needs. IV. The effects of the need for achievement on thematic apperception. J. Exp. Psychologie.

PAQUETTE, C. (1992). Une pédagogie ouverte et interactive. Tome 1 et Tome 2. Montréal: Éditions Québec/Amérique.

PAQUETTE, C. (1985). Intervenir avec cohérence. Québec: Québec/Amérique.

PAQUETTE, C. (1976). Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Laval: NHP.

PARÉ, A. (1977). Créativité et pédagogie ouverte. Tomes I, II, III. Laval: NHP.

PIERS, E. V. (1969). Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Nashville, Tennessee: Counsellor Recordings and Tests.

PURKEY, W. W. (1967). The self and Academic Achievement. Research Bulletin. Florida Educational Research and Development Council. 3. No 1. Spring.

ROBIDAS, G. (1989). Psychologie de l'apprentissage: un système d'apprentissage-enseignement personnalisé. Québec: Behaviora.

ROGERS, C. (1969). Liberté pour apprendre. Traduit par D. Le Bon en 1976. Paris: Dunod.

SISS, R. (1962). Expectations of mothers and teachers for independance and reading and their influence upon reading achievement and personality attributes of third grade boys. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers University.

SMITH, C. P. (1969). Achievement - Related Motives in Children. New York: Russell Sage Foundation.

UQAC. (1980). Plan triennal de développement 1980-1983. Etudes amérindiennes. Chicoutimi.

ANNEXE 1

LES PRÉREQUIS À LA PREMIÈRE ANNÉE

NOTIONS PRÉPARATOIRES À LA MATHÉMATIQUE

A. Situations géographiques

1. sur, sous, dessus, dessous
2. haut, bas
3. près, loin
4. entre, à côté, de chaque côté, milieu
5. intérieur, extérieur
6. derrière, devant
7. gauche, droit

B. Différences

1. long, court
2. plein, vide
3. épais, mince
4. plus, moins
5. ajouter, enlever
6. premier, dernier

F. Ensembles

1. de quantité
2. de grandeur
3. de longueur
4. d'épaisseur
5. de largeur

G. Chiffres

1. 1 à 10

7. lourd, léger
8. froid, chaud
9. dur, mou

C. Formes géométriques

1. cercle
2. carré
3. rectangle
4. triangle
5. losange

D. Couleurs

1. rouge, jaune, bleu, vert, brun

E. Équivalences

1. peu, beaucoup
2. autant, égale
3. même longueur, même épaisseur

NOTIONS PRÉPARATOIRES AU FRANÇAIS

Savoir écouter

1. Écouter les explications, les consignes.
2. Écouter lorsqu'un autre parle.
3. Écouter les contes.

4. Écouter les bruits et les sons.
5. Écouter le silence.
6. Discrimination auditive: les cris d'animaux;
 les bruits des objets;
 les mots qui riment;
 les mots qui commencent par le même son.

Savoir parler

1. Parler à son tour.
2. Parler assez fort pour que tous entendent.
3. Parler devant le groupe de façon naturelle.
4. Parler et communiquer ses pensées, ses sentiments.
5. Parler au magnétophone de façon naturelle.
6. Utiliser les mots justes.
7. Formuler des phrases complètes.
8. Mémoriser un poème, une comptine.
9. Imaginer et inventer des histoires.
10. Prononcer correctement tous les phonèmes.

Savoir lire visuellement

1. Décrire une image (objets, actions).
2. À l'aide d'une image, raconter une histoire.
3. Ordonner chronologiquement des images.
4. Avoir développé le goût de la lecture.
5. Connaître son corps.

6. Identifier toutes les parties de son corps.
7. Capable de se structurer dans le temps:
 - distinction entre le passé, le futur et le présent;
 - concept d'ordre et de durée;
 - concept de succession.
8. Capable de se structurer dans l'espace.
9. Discriminer visuellement:
 - les différences;
 - les ressemblances;
 - les classifications;
 - les associations.
10. Mémoriser les situations et les histoire

Savoir écrire

1. Être détendu dans ses mouvements.
2. Se situer de haut en bas par rapport à une feuille.
3. Faire des graphiques de gauche à droite.
4. Reproduire certains signes.
5. Maîtriser sa main pour les boucles, cercles, spirales, vagues, lignes horizontales, verticales, obliques.
6. Commencer à dessiner, à écrire son nom.
7. Tenir le crayon verticalement.
8. Connaître l'alphabet

ANNEXE 2

TEST D'ACCOMPLISSEMENT ÉVALUATION PAR LES ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET EN ART DRAMATIQUE

Élève: _____

Date: _____

1. Aptitude à faire seul un travail après que les instructions aient été données.

Très dépendant

5 4 3 2 1

Pas dépendant

2. L'évaluation de ses propres capacités.

Très réaliste

5 4 3 2 1

Non réaliste

3. Capacité de réagir d'une manière constructive à la frustration.

Très constructif

5 4 3 2 1

Non Constructif

4. Besoin d'être valorisé par les adultes.

Grand besoin

5 4 3 2 1

Peu besoin

5. Capacité de reporter le contentement.

Ne demande pas de
satisfaction
immédiate

5 4 3 2 1

Demande une
satisfaction
immédiate

14. Fierté dans l'accomplissement de choses.

Très content(e) de réussir	5 4 3 2 1	Indifférent(e) à réussir
-------------------------------	-----------	-----------------------------

15. Besoin d'un support affectif.

Cherche à être rassuré quand il a de la difficulté	5 4 3 2 1	Ne vient presque jamais me voir pour être rassuré
--	-----------	---

16. Fréquence à demander de l'aide pour répondre aux consignes.

Très fréquemment	5 4 3 2 1	Rarement
---------------------	-----------	----------

17. Capacité d'utiliser le langage d'une façon nouvelle et imaginative dans les travaux.

Très imagitatif(ve)	5 4 3 2 1	Peu imagitatif(ve)
---------------------	-----------	--------------------

18. Réaction face à l'échec?

avec colère.
 avec honte.
 avec indifférence.
 avec le désir de s'améliorer.
 en évitant de faire l'activité la prochaine fois.
 autres, décrivez: _____

19. Réaction face aux critiques faites par des adultes?

colère.
 honte.
 indifférence.
 le désir de s'améliorer.
 en évitant de refaire l'activité la prochaine fois.
 autres, décrivez: _____

Encerclez un numéro pour chaque item ci-dessous en indiquant le degré des qualités décrites que l'enfant possède.

	<u>Degré de qualité que l'enfant possède</u>				
	Très grand		Modéré	Très peu	
20. Etre amical avec les autres enfants	5	4	3	2	1
21. Etre un meneur avec les autres enfants	5	4	3	2	1
22. Etre capable d'exécuter une tâche par lui-même sans aide ou conseil	5	4	3	2	1
23. Etre curieux et exploratif	5	4	3	2	1
24. Etre capable de prendre ses propres décisions	5	4	3	2	1
	<u>Degré de qualité que l'enfant possède</u>				
	Très grand		Modéré	Très peu	
25. Rester fidèle à une tâche dans la limite de ses capacités jusqu'à ce qu'il la complète	5	4	3	2	1
26. Essayer d'améliorer sa performance avec les diverses habiletés qu'il a acquises	5	4	3	2	1
27. Être têtu (entêté)	5	4	3	2	1

28. Essayer de nouvelles choses par lui-même	5	4	3	2	1
29. Faire valoir ses droits avec les autres enfants	5	4	3	2	1
30. Contrôler ses émotions et ses impulsions.	5	4	3	2	1
31. Être bien organiser dans son travail.	5	4	3	2	1

Tiré de: Smith, Charles P. (1969). *Achievement Related Motives in Children*. New York: Russel Sage Foundation.

ANNEXE 3

L'ÉCHELLE DU CONCEPT DE SOI DE PIERS-HARRIS (1969)

"Itelimitishu"

"L'idée de lui-même"

Mon nom

1. Dans ma classe, les élèves se moquent de moi..... oui non
2. Je suis heureux..... oui non
3. J'ai de la misère à me faire des amis..... oui non
4. Je suis souvent triste..... oui non
5. Je suis intelligent..... oui non
6. Je suis timide..... oui non
7. Je suis nerveux lorsque mon enseignante me pose
des questions..... oui non
8. Je ne me trouve pas beau..... oui non
9. Lorsque je serai grand, je serai quelqu'un d'important..... oui non
10. Je suis inquiet quand j'ai un examen..... oui non
11. Les autres élèves ne m'aiment pas..... oui non
12. Je me conduis bien à l'école..... oui non
13. D'habitude, c'est de ma faute quand quelque chose va mal.... oui non
14. Je cause des problèmes à ma famille..... oui non
15. Je suis fort physiquement..... oui non
16. J'ai de bonnes idées..... oui non
17. Dans ma famille, je suis quelqu'un d'important..... oui non
18. D'habitude, j'aime faire les choses comme ça me plaît..... oui non
19. Je suis habile de mes mains..... oui non
20. J'abandonne facilement..... oui non
21. Je réussis bien à l'école..... oui non
22. Je fais beaucoup de bêtises..... oui non
23. Je dessine bien..... oui non
24. Je suis bon en musique..... oui non
25. Je me conduis mal à la maison..... oui non
26. Je suis lent à finir mes devoirs..... oui non
27. Je suis quelqu'un d'important dans ma classe..... oui non
28. Je suis nerveux..... oui non
29. J'ai de beaux yeux..... oui non
30. Je suis capable de bien parler devant la classe..... oui non
31. À l'école, je suis dans la lune..... oui non
32. J'agace mes frères, mes soeurs ou mes amis..... oui non

33. Mes amis aiment mes idées..... oui non
34. Je m'attire souvent des ennuis..... oui non
35. Je suis obéissant à la maison..... oui non
36. J'ai de la chance..... oui non
37. Je m'inquiète beaucoup..... oui non
38. Mes parents sont trop exigeants avec moi..... oui non
39. J'aime être comme je suis..... oui non
40. J'ai l'impression que les autres font comme si
je n'étais pas là..... oui non
41. J'ai de beaux yeux..... oui non
42. J'essaie souvent de rendre service à l'école..... oui non
43. J'aimerais être différent..... oui non
44. Je dors bien la nuit..... oui non
45. Je déteste l'école..... oui non
46. Quand on joue, les autres me choisissent dans les derniers.. oui non
47. Je suis souvent malade..... oui non
48. Je suis souvent méchant avec les autres..... oui non
49. Mes camarades d'école trouvent que j'ai de bonnes idées..... oui non
50. Je suis malheureux..... oui non
51. J'ai beaucoup d'amis..... oui non
52. Je suis de bonne humeur..... oui non
53. La plupart du temps, j'ai de la misère à comprendre..... oui non
54. Je suis beau ou belle..... oui non
55. J'ai beaucoup d'énergie..... oui non
56. Je me bagarre souvent..... oui non
57. Les garçons m'aiment bien..... oui non
58. Les gens sont souvent sur mon dos (après moi)..... oui non
59. Mes parents sont déçus de moi..... oui non
60. J'ai un visage agréable..... oui non
61. Quand j'essaie de faire quelque chose,
on dirait que tout va mal..... oui non
62. À la maison, tout le monde est sur mon dos..... oui non
63. Je suis le chef dans les jeux et les sports..... oui non

64. Je suis maladroit..... oui non
65. Dans les jeux et les sports,
je regarde les autres au lieu de jouer..... oui non
66. J'oublie ce que j'apprends..... oui non
67. Je m'entends facilement avec les autres..... oui non
68. Je me fâche facilement..... oui non
69. Les filles m'aiment bien..... oui non
70. Je suis bon ou bonne en lecture..... oui non
71. J'aime mieux travailler seul plutôt qu'en équipe..... oui non
72. J'aime mon frère, ma soeur, mes amis..... oui non
73. Je parais bien physiquement..... oui non
74. J'ai souvent peur..... oui non
75. J'échappe ou je brise toujours quelque chose..... oui non
76. On peut me faire confiance..... oui non
77. Je suis différent des autres..... oui non
78. J'ai des idées mauvaises..... oui non
79. Je pleure facilement..... oui non
80. Je suis une bonne personne..... oui non

ANNEXE 4

EXEMPLES D'ACTIVITÉS OUVERTES

Exemple d'une activité ouverte axée sur l'invention et sur l'imagination.

Il s'agit pour toi de créer une image montagnaise qui soit drôle. Il peut s'agir d'un animal, d'un personnage ou d'un objet.

1. Elle sera drôle par quoi? Sa forme? Sa couleur? Sa grandeur?
2. Est-ce un animal, un personnage ou un objet ordinaire?
3. Etc.

Pour créer cette image montagnaise drôle, tu peux utiliser le matériel d'arts plastiques de ton choix.

Exemple d'une activité ouverte axée sur les phénomènes sociaux et humains.

Imaginez que tu as la possibilité de créer et d'organiser une école autochtone à ton goût. Tu peux y mettre tout ce que tu désires.

1. Comment sera-t-elle bâtie?
2. Comment fonctionnera-t-elle?
3. Etc.

Par le moyen de ton choix, fais-nous connaître l'école que tu viens d'inventer ou d'imaginer.

Exemple d'une activité ouverte favorisant l'apprentissage de la lecture.

Avec un camarade, fais ton portrait. Couche-toi sur un grand papier et ton ami tracera le contour de ton corps. Ajoute ensuite ce que tu peux à l'intérieur. Si tu es capable, écris le nom des parties de ton corps que tu connais.

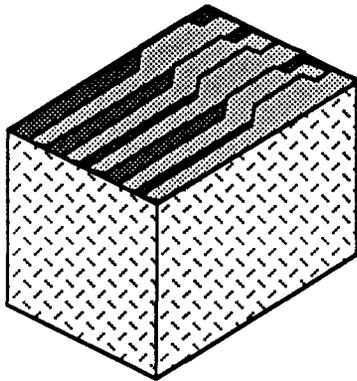
Tiré de: L'équipe du centre d'intervention et de formation. (1981).
Activités ouvertes d'apprentissage. Victoriaville: Éditions NHP.

ANNEXE 5

LA FEUILLE-HORAIRE

Choix des activité fait par l'enfant. Quand l'activité est terminée, il fait un "X" sur le pictogramme.

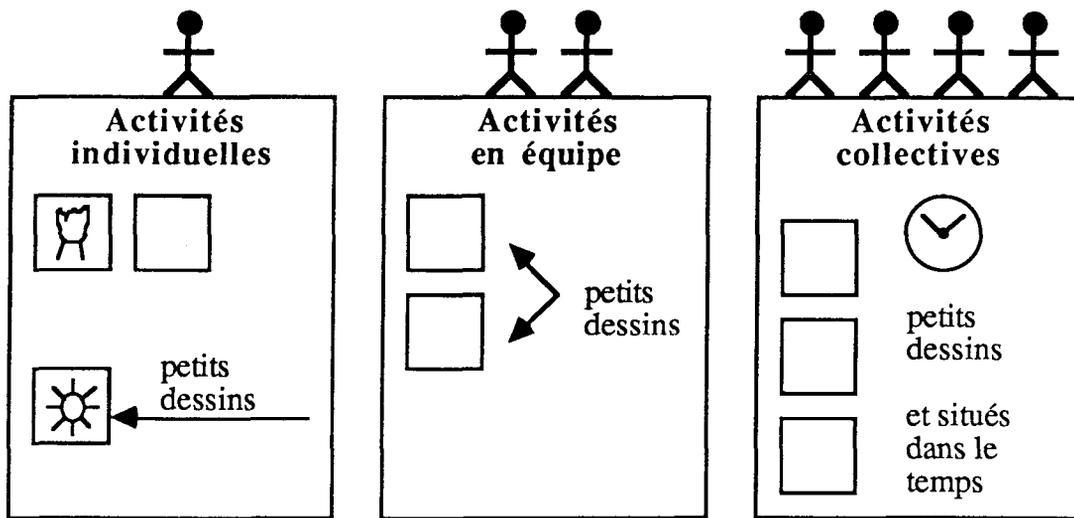
Nom _____		semaine du: _____		
Lundi	mardi	Mercredi	jeudi	vendredi
				
				
				



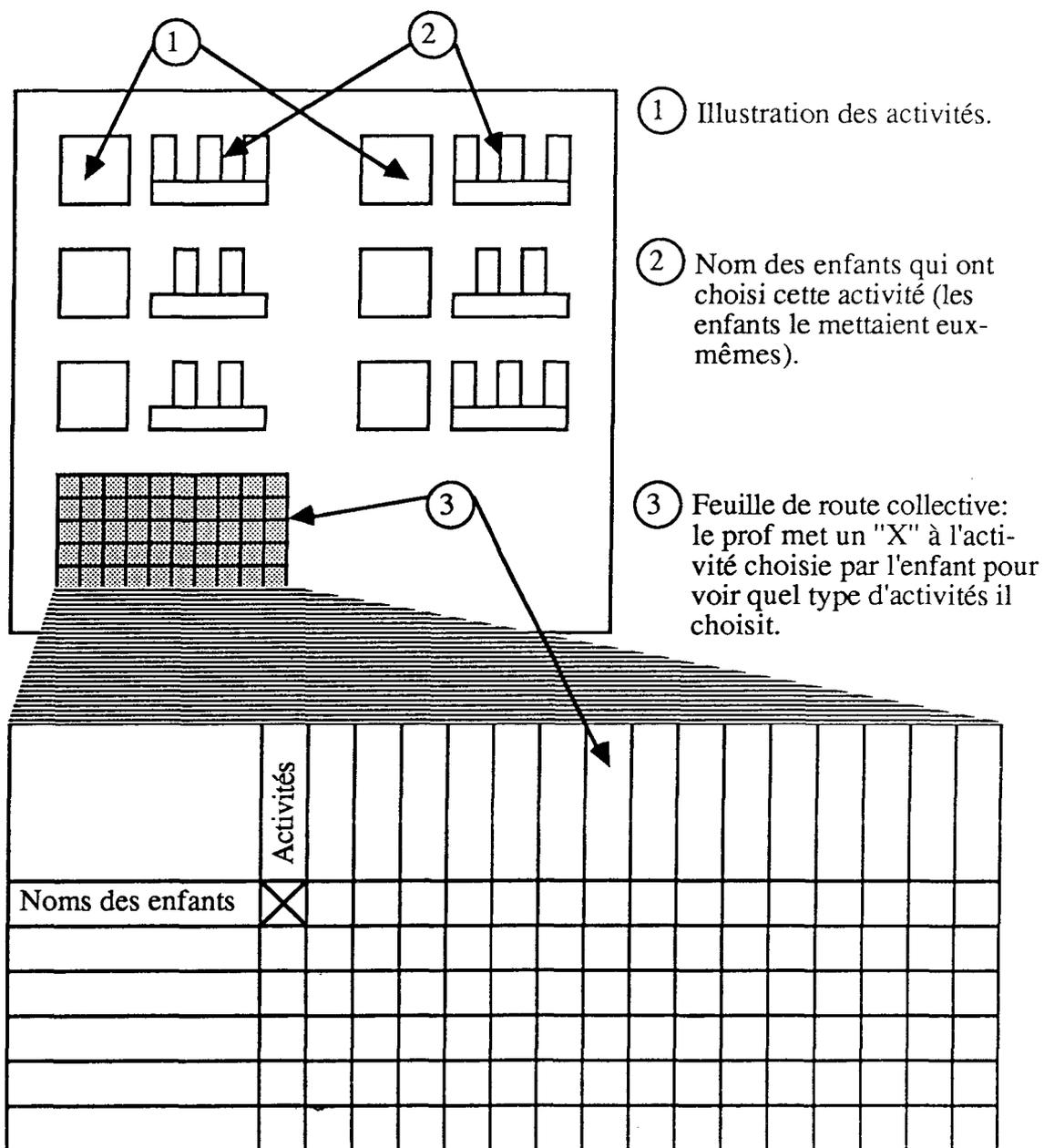
La feuille horaire est insérée dans une fiche identifiée et celle-ci rangée dans un classeur.

ANNEXE 6

LE TABLEAU DE PROGRAMMATION



Casier contenant les petits pictogrammes correspondants aux activités



Tiré de: Bergeron, L., Langlois, M., Loiseau, D. (1985). *Le vécu dans une pédagogie ouverte*. Victoriaville: Éditions NHP