

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

CHANTALE LAVOIE

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION

**L'influence du degré d'ouverture pédagogique
et du degré d'humanisme de l'enseignant
sur le degré de prise en charge de l'étudiant.**

Octobre 1988



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.

REMERCIEMENTS

Je suis particulièrement reconnaissante à mon directeur de recherche, Monsieur Benoît Dubuc, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour sa grande efficacité, sa générosité au travail et sa bonne compréhension. Je tiens également à remercier mon co-directeur, Monsieur Samuel Amégan, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour sa rigueur intellectuelle et son perfectionnisme. Aussi, il faut souligner que la collaboration des quelques cent personnes faisant partie de la Commission Scolaire Valin a été d'une valeur précieuse pour pouvoir mener à terme cette recherche. Par ailleurs, j'ai beaucoup apprécié le travail rapide, soigné et consciencieux de madame Johanne Beaumont, secrétaire du programme de la Maîtrise en éducation. En dernier lieu, je veux exprimer toute ma gratitude à l'homme qui partage ma vie, pour son support moral pendant les deux années où j'ai travaillé à temps plein sur ce projet.

SOMMAIRE

Le but de cette recherche est de démontrer l'influence du degré d'ouverture pédagogique et de l'humanisme de l'enseignant sur l'habileté de prise en charge des étudiants.

Le modèle théorique développé à l'intérieur du premier chapitre est principalement inspiré des écrits sur la pédagogie ouverte et sur l'importance de l'humanisme dans l'enseignement. Selon Paquette, Angers, Stephens et Walberg and Thomas, la pédagogie ouverte devrait favoriser le développement de la prise en charge chez l'étudiant puisque l'organisation de la classe s'articule surtout autour du fait que l'enfant doit apprendre à fonctionner par lui-même, à être responsable, à prendre de l'initiative et à ressentir une satisfaction personnelle à apprendre. Aussi, l'enseignant qui pratique ce type de pédagogie devrait démontrer naturellement des attitudes humanistes envers le jeune. D'autres auteurs comme Rogers, Paré et St-Amand pensent que l'enseignant qui fait preuve de beaucoup d'humanisme va amener l'enfant à se prendre davantage en charge en l'aidant à avoir confiance en lui et à mieux se connaître. Sur le plan théorique, la prise en charge est comprise comme étant la motivation à accomplir un but. Pour les fins de mesures opératoires, la terminologie des trois variables a été précisée en ajoutant une notion de degré pour chacune d'elles, traitant ainsi de degré d'ouverture pédagogique, de degré d'humanisme et de degré de prise en charge. Le besoin de l'étude est senti du fait qu'aucune recherche n'a traité spécifiquement de l'effet d'une approche pédagogique sur la prise en charge des étudiants.

L'effet du degré d'ouverture pédagogique et du degré d'humanisme de l'enseignant sur le degré de prise en charge de l'étudiant est mesuré en deux étapes. La première consiste à former deux groupes d'enseignants qui démontrent une différence significative quant à leur degré d'ouverture pédagogique d'une part et deux autres groupes avec une différence significative de degré d'humanisme d'autre part. La formation des groupes s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire servant à mesurer le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant et son degré d'humanisme. La deuxième étape consiste à vérifier s'il existe une différence significative entre les moyennes de prise en charge des étudiants qui sont rattachés aux deux groupes enseignants pour leur degré d'ouverture pédagogique. Cette dernière procédure est répétée pour ce qui est des étudiants qui sont reliés aux deux groupes d'enseignants pour leur degré d'humanisme. Enfin, l'adéquation entre le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant est mesurée à l'aide d'un coefficient de corrélation.

Les hypothèses visant à prouver l'influence positive du degré d'ouverture pédagogique et du degré d'humanisme de l'enseignant sur la prise en charge de l'étudiant n'ont pas été confirmées. Il est donc possible de croire que l'ouverture pédagogique et l'humanisme de l'enseignant ne sont pas des variables qui influencent l'habileté de prise en charge chez l'enfant. Par ailleurs, une analyse complémentaire montre que la prise en charge des étudiants augmenterait en fonction de l'âge de ces derniers. Cette constatation nous amène à considérer l'habileté de prise en charge selon une perspective développementale.

Le dernier chapitre porte sur la discussion des résultats eu égard aux forces et aux faiblesses de la recherche. D'abord, les résultats obtenus doivent être interprétés en fonction de limites méthodologiques importantes. Ces limites sont liées à un manque de précision en ce qui concerne le questionnaire de l'enseignant et à un échantillonnage trop restreint. Ensuite, il faut comprendre que la non-confirmation des hypothèses ne nie pas nécessairement l'influence positive d'une approche ouverte sur la prise en charge des étudiants du premier cycle. Mais il importe de savoir que la mesure de cette influence doit s'effectuer sur une étude longitudinale afin de respecter l'aspect développemental de l'habileté de prise en charge.

TABLE DES MATIÈRES

| | Page |
|---|------|
| REMERCIEMENTS | ii |
| SOMMAIRE | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| LISTE DES FIGURES | ix |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE PREMIER: LA PROBLÉMATIQUE | 5 |
| Cadre théorique | 6 |
| La pédagogie ouverte | 6 |
| La dimension humaine de l'enseignant | 14 |
| La prise en charge | 20 |
| Etat de la question | 23 |
| Position du problème | 27 |
| Questions | 28 |
| Objectifs | 29 |
| Hypothèses | 29 |
| Définitions opérationnelles | 30 |
| CHAPITRE II: LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE | 33 |
| Le plan expérimental | 34 |
| La sélection des sujets | 37 |
| La sélection des enseignants | 38 |
| La sélection des étudiants | 39 |
| Les procédures de cueillette de données | 40 |
| Les enseignants | 41 |
| Les étudiants | 41 |

| | |
|--|-----------|
| Les instruments de mesure..... | 42 |
| Le questionnaire de l'enseignant..... | 43 |
| Le "n Ach Achievement Test" | 52 |
| Procédures d'analyse statistique des résultats..... | 58 |
| | |
| CHAPITRE III: ANALYSE DES RÉSULTATS..... | 61 |
| La première hypothèse | 62 |
| La deuxième hypothèse..... | 66 |
| La troisième hypothèse..... | 68 |
| | |
| CHAPITRE IV: DISCUSSION ET CONCLUSION..... | 85 |
| L'influence du degré d'ouverture pédagogique et du degré d'humanisme | 87 |
| Les limites du questionnaire de l'enseignant..... | 88 |
| Les limites de l'échantillonnage..... | 91 |
| L'aspect développemental de la prise en charge | 92 |
| | |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 97 |

ANNEXES

- Annexe 1:** Grille d'observation de Walberg et Thomas (1973).
- Annexe 2:** Questionnaire d'Evans (1971).
- Annexe 3:** Grille d'observation de Richard (1983).
- Annexe 4:** Questionnaire de l'enseignant.
- Annexe 5:** Tableau de concordance.
- Annexe 6:** Le questionnaire de l'élève.
- Annexe 7:** Le "n Ach Achievement Test".
- Annexe 8:** Photos du "n Ach Achievement Test".
- Annexe 9:** Lettre aux parents.
- Annexe 10:** Liste des thèmes utilisés par les étudiants de premier cycle qui produisent des histoires sans référence à un but d'accomplissement.
- Annexe 11:** Liste des thèmes utilisés par les étudiants du deuxième cycle qui produisent des histoires sans référence à un but d'accomplissement.

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | | Page |
|---------|---|------|
| 1 | Répartition du nombre d'enseignants selon leur âge, leur sexe et leurs années d'expériences..... | 39 |
| 2 | Répartition du nombre d'étudiants selon leur sexe et leur cycle scolaire | 40 |
| 3 | Corrélation entre les résultats du questionnaire des élèves et le résultat du questionnaire de l'enseignant..... | 50 |
| 4 | Moyenne et écart-type de l'ensemble des enseignants..... | 51 |
| 5 | <i>Différence des moyennes entre les enseignants ayant un degré d'ouverture pédagogique élevé et ceux ayant un degré d'ouverture pédagogique faible</i> | 51 |
| 6 | Différence des moyennes entre les enseignants ayant un degré élevé d'humanisme et ceux ayant un degré faible d'humanisme.. | 52 |
| 7 | Différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants sujets à une ouverture pédagogique élevée comparativement à ceux sujets à une ouverture pédagogique faible | 62 |
| 8 | Différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants de sexe féminin et ceux de sexe masculin..... | 64 |
| 9 | Différence des moyennes de prise en charge au premier cycle entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'ouverture pédagogique et ceux qui vivent un degré faible d'ouverture pédagogique..... | 65 |
| 10 | Corrélation entre le degré d'ouverture pédagogique des enseignants et leur degré d'humanisme | 67 |
| 11 | Différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme et ceux qui vivent un degré faible d'humanisme | 68 |
| 12 | Différence des moyennes de prise en charge au premier cycle entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme et ceux qui vivent un degré faible d'humanisme | 70 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 3 | Différence des moyennes de prise en charge au deuxième cycle entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme et ceux qui vivent un degré faible d'humanisme | 7 1 |
| 1 4 | Différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants de premier cycle et ceux du deuxième cycle | 7 3 |
| 1 5 | Différence des moyennes de longueur d'histoires entre les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle | 7 6 |
| 1 6 | Différence des moyennes de longueur d'histoires chez les étudiants de premier cycle entre la méthode écrite et la méthode verbale..... | 7 8 |
| 1 7 | Corrélation entre la longueur des histoires du "n Ach Achievement Test" et les résultats de prise en charge des étudiants à ce test..... | 7 9 |
| 1 8 | Différence des moyennes du nombre d'items d'accomplissement entre les étudiants du premier cycle et ceux du 2e cycle..... | 8 0 |
| 1 9 | Moyenne des résultats de prise en charge pour chaque item chez les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle..... | 8 1 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | | Page |
|--------|--|------|
| 1 | Relation entre le degré d'ouverture pédagogique des enseignants et le degré de prise en charge des étudiants | 3 6 |
| 2 | Relation entre le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant | 3 6 |
| 3 | Relation entre le degré d'humanisme des enseignants et le degré de prise en charge des étudiants..... | 3 7 |
| 4 | Grille de cotation des résultats pour chaque item mesuré au test d'accomplissement..... | 5 8 |
| 5 | Relation entre la moyenne de prise en charge des étudiants et leur degré scolaire | 7 5 |

INTRODUCTION

La civilisation se dirige doucement vers son déclin. Les problèmes internationaux menacent jour après jour notre vie et notre qualité de vie. La course aux armements nucléaires, la violence apparemment gratuite, l'indifférence face à la faim dans le monde, la guerre entre les pays, les conflits entre les superpuissances et la pollution toujours croissante représentent quelques symptômes d'un monde en détresse. Malgré les écarts culturels et la distance géographique, la société québécoise n'est pas à l'abri des difficultés que vivent tous les pays qui l'entourent. En plus d'avoir ses propres problèmes comme le chômage ou la dénatalité, le Québec subit l'influence mondiale qui devient de plus en plus douloureuse. Que penser? Que faire?

L'observation des attitudes de la majorité des québécois pourrait nous amener à croire que la mode est à l'individualisme, à l'ignorance, à la paresse et au laisser-aller. Personne ne semble concerné par ce qui nous arrive; comme si les gouvernements étaient capables et avaient la volonté de régler tous les problèmes. Il est à se demander ce qu'il advient de la responsabilité sociale, de la recherche du bien commun et de l'entraide collective. Est-ce que ce ne serait pas la responsabilité de chaque individu dans la société d'être conscient de ce qui se passe et de poser des gestes concrets qui amèneront à court ou à long terme un mieux être collectif?

Ces questions et réflexions, loin de vouloir présenter un avenir sans espoir, ont pour but de nous permettre de mieux prendre conscience de l'ampleur des problèmes. Il importe de les considérer comme des éléments déclencheurs d'actions

pouvant éventuellement amener l'individu à une plus grande harmonie avec son environnement. Cependant, il y a un fait qu'il faut bien comprendre avant de poursuivre sur cette voie: un individu ne peut pas être pour la société ce qu'il n'a pas appris à être pour lui-même. Paré (1984) signale à cet effet que l'individu ne peut faire pour les autres ce qu'il n'a pas appris à faire pour lui. En d'autres mots, il semble évident que les valeurs telles la responsabilité et l'autonomie doivent d'abord être développées pour soi si l'on veut espérer en faire profiter les autres. Alors, l'alternative qui nous semble la plus plausible au développement d'un individu social est d'abord et avant tout le développement d'un individu qui mène sa vie de façon autonome. En définitive, l'autonomie personnelle est un processus qui se poursuit tout au long de la vie d'un individu et qui peut permettre d'accéder à la responsabilité sociale.

La société possède en son sein une institution qui permet de façon privilégiée de transmettre des valeurs: l'école. Cette dernière joue un rôle déterminant quant à la qualité des citoyens qui constitueront le monde futur. A la lecture de divers programmes, l'on constate que les valeurs privilégiées par l'institution scolaire québécoise reposent pour une part sur le développement de l'autonomie chez l'enfant. Par ailleurs, il semble évident qu'il y a un écart substantiel entre les objectifs des curriculum et ce que l'on observe dans le quotidien de la réalité scolaire. Ceci signifie que l'autonomie que l'on avait souhaitée correspond plus ou moins à celle démontrée par beaucoup de nos enfants. En tant que membre de la société contribuant directement à l'éducation des jeunes, le personnel enseignant est le premier groupe concerné par le développement d'attitudes pouvant aider le jeune à entrer dans le processus visant l'acquisition de comportements autonomes. Etant donné que d'une

part les dirigeants s'attendent à développer des individus autonomes et que d'autre part les enseignants (ainsi que le personnel administratif) ne semblent pas trop savoir comment y parvenir, il apparaît opportun de réfléchir aux façons concrètes et réalistes d'amener l'enfant à être autonome dans un cadre scolaire, d'où l'objet de cette recherche.

La première partie exposera l'ensemble du contexte théorique qui supporte les fondements de cette recherche et qui fournit le cadre de référence nécessaire à l'élaboration de la deuxième partie: le cadre méthodologique. La troisième partie consistera à articuler une analyse complète des résultats de l'expérimentation. Finalement, la quatrième partie aura pour fonction de discuter ses résultats à la lumière des postulats théoriques et de la démarche expérimentale.

CHAPITRE PREMIER

La problématique

Les intentions de ce premier chapitre sont de présenter les assises théoriques qui permettront de situer l'ensemble de la recherche. Par la suite, le problème spécifique sera amené en regard des connaissances accumulées. Les questions et les objectifs qu'impliquent nécessairement le problème posé seront alors soumis afin de cerner concrètement la portée et l'implication des informations recueillies. Finalement, viendront la présentation des hypothèses ainsi que les définitions opérationnelles s'y rapportant.

CADRE THÉORIQUE

Certains auteurs pensent que le développement de l'autonomie chez l'enfant est favorisé par l'interaction d'un ensemble de facteurs qui doivent le plus possible être présents dans la classe. En fait, le principe fondamental qu'ils défendent est que l'autonomie s'acquiert lorsque l'enfant a la possibilité de faire des choix et de les assumer. Ces principaux auteurs tels Angers, Paquette, Stephens et Walberg s'attardent donc à définir un type de pédagogie qui favorise et facilite la prise de décisions chez le jeune.

La pédagogie ouverte

La pédagogie ouverte a pris naissance au Québec vers les années '70. Cette approche pédagogique a été beaucoup influencée par l'"Open Education" qui a débuté en Angleterre et qui a été repris par la suite aux États-Unis. Un regard extérieur sur

la littérature concernant la pédagogie ouverte démontre davantage de traits communs avec l'Open Education que de traits discordants. Par ailleurs, il importe de considérer les différences culturelles inhérentes à chacune de ces approches. Les valeurs et les croyances propres à la civilisation britannique ou américaine ne sont pas directement transférables à celles des québécois; d'où la nécessité d'employer une terminologie distincte pour différencier "Open Education" et "Pédagogie ouverte".

La publication du rapport annuel du Conseil Supérieur de l'Éducation dans les années 69-70 a apporté à une nouvelle conception de la pédagogie au Québec: la conception organique. Dans ce rapport, Angers et al. (1969-1970) se sont attardés à décrire une approche essentiellement centrée sur les capacités intérieures de l'étudiant. Les auteurs soutiennent que la pédagogie devrait être axée sur un processus qui englobe toutes les facettes d'un individu, soit affectives, sociales et intellectuelles. La conception organique met l'accent sur l'intériorisation de l'activité éducative par le développement de la prise en charge et de l'autonomie chez l'étudiant et par l'émergence de ses capacités créatrices et imaginatives. Le rôle du professeur à l'intérieur d'une telle approche est de guider l'enfant dans ses apprentissages. L'élève devient responsable et autonome lorsqu'il a la possibilité de gérer ses apprentissages avec l'aide requise.

La pédagogie ouverte, qui est l'approche dont il est question dans cette recherche, est en partie issue de la conception organique telle que décrite par Pierre Angers. C'est avec l'apport de Paquette et de Paré que la pédagogie ouverte a pris l'essor qu'on lui connaît aujourd'hui au Québec.

Paquette (1985a) définit la pédagogie ouverte comme une approche qui vise à "mettre en action" tous les talents propres à chaque enfant afin que celui-ci apprenne à les exploiter de façon autonome. Par ailleurs, l'auteur insiste beaucoup sur l'établissement des valeurs qui sont reliées à cette pédagogie puisqu'elles en déterminent le fil conducteur. Il identifie quatre valeurs dominantes: l'autonomie, la liberté, la démocratie directe et l'interdépendance. L'autonomie est la capacité de l'individu à utiliser son potentiel interne. La personne autonome est capable de se prendre en charge dans les actions qu'elle pose. La liberté se concrétise par la possibilité pour le jeune de faire des choix et de les assumer. La démocratie directe implique d'abord que chaque enfant puisse s'engager dans des pistes de travail personnel ou collectif sans que cela n'affecte le fonctionnement du groupe et ensuite que les décisions qui concernent la majorité soient prises dans la mesure du possible à l'unanimité. L'interdépendance fait entrer en jeu la notion de partage réciproque entre les individus. Aussi, Paquette (1985b) mentionne que la pédagogie ouverte donne la possibilité à tous les enfants d'être les auteurs et les acteurs de leur vie, c'est-à-dire de développer les habiletés essentielles à leur propre prise en charge.

Sur un plan plus pratique, Paquette (1976) explique que l'essentiel de la pédagogie ouverte réside dans l'interaction entre l'étudiant et son environnement. L'environnement scolaire se définit comme étant le temps, l'espace, le groupe, le professeur et les activités ouvertes d'apprentissage. Afin d'assurer une meilleure cohérence entre l'environnement et l'étudiant, Paquette suggère un système appelé "mosaïque" à l'intérieur duquel l'enseignant peut voir les relations qui existent entre les principaux éléments de l'environnement qui sont: l'aménagement physique, les activités ouvertes d'apprentissage et les interventions.

L'aménagement physique d'une classe qui pratique une pédagogie ouverte doit répondre aux critères suivants:

- l'aménagement physique doit être créé par l'étudiant et le professeur;
- l'étudiant a la possibilité de faire des choix importants;
- le climat est détendu et favorise l'apprentissage;
- la flexibilité du temps, du groupe et de l'espace est la principale caractéristique de l'aménagement;
- l'espace doit être diversifié en fonction de la diversité des expériences à vivre et finalement,
- l'aménagement physique doit être riche et diversifié.

L'activité ouverte d'apprentissage permet une prise de conscience individuelle toujours plus articulée des relations qui existent dans l'environnement. Elle offre des solutions multiples et diversifiées. Ce type d'activité amène l'enfant à fournir des éléments personnels de réponse. L'activité ouverte donne aussi à l'enfant la possibilité de faire des choix, d'être actif, de rechercher des idées, de résoudre des problèmes et de réussir peu importe le niveau d'habileté. De plus, celle-ci peut provenir de l'étudiant, du professeur ou des deux à la fois.

Selon Paquette (1985a) et Bergeron et al.(1985), l'intervention en pédagogie ouverte doit être informelle, conjoncturelle et interactionnelle. L'intervention est informelle lorsqu'elle ne prédit pas les résultats à l'avance. Ceux-ci sont déterminés et réévalués tout au long du processus d'apprentissage. La démarche de l'intervenant doit laisser place à l'imprévisible et à la spontanéité pour permettre à l'ap-

prenant d'élargir de façon significative son champ d'exploration. Pour être conjoncturelle, l'intervention doit tenir compte des éléments existant de l'environnement comme étant la première source d'apprentissage. L'intervention est interactionnelle dans la mesure où elle implique une forte contribution du professeur et de l'élève. Les deux personnes s'engagent dans un processus qui leur offre la possibilité de prendre en charge réciproquement leurs rôles de codécideurs et de coanalystes. Agir et réagir, voilà l'essentiel de ce processus. L'élaboration de la démarche de travail et des procédures est effectuée par les deux partenaires. Dans le même sens, Meisels (1973) a effectué une recherche qui démontre l'importance de la dimension interactive de l'intervention dans le cadre de l'Open Education".

Pour sa part, Stephens (1974) définit l'Open Education" comme étant une approche éducative qui est ouverte aux changements, aux nouvelles idées, aux programmes, aux horaires, à l'utilisation de l'espace, à l'expression des sentiments entre l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves et à la participation des enfants dans les prises de décisions significatives dans la classe¹. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, l'enseignant doit tenter d'éliminer un système qui amène l'enfant à entrer en compétition avec les autres. Il faut préciser que cela ne lui enlève pas la responsabilité d'établir des exigences face au travail fourni par l'apprenant. Le professeur doit alors établir des standards pour chaque enfant en évitant d'uniformiser ses standards à tout le groupe. Dans cette optique, l'élève apprend à mieux se connaître, à devenir plus responsable et à développer ses propres standards de performance.

¹ Traduction libre, Stephens S., Lillian, 1974, p.27.

Selon l'auteur, la pratique pédagogique reliée à l'Open Education" revêt une terminologie différente puisqu'elle se rattache davantage à la réalité quotidienne; il s'agit de l'"Open classroom". Les principales caractéristiques servant à définir l'"Open classroom" sont les suivantes:

- l'enseignement est donné en petit groupe ou à quelques individus et il y a peu de leçons pour la classe entière;
- il existe une variété d'activités qui se déroulent simultanément;
- l'horaire est flexible afin que chacun puisse entreprendre des activités à des périodes de temps variées;
- l'environnement est riche en matériel autant commercial que fabriqué soi-même;
- la liberté est donnée aux enfants de bouger, d'échanger, de travailler ensemble et d'aller chercher de l'aide d'un autre;
- les opportunités sont offertes aux enfants pour prendre des décisions à propos de leur travail et de développer le sens des responsabilités face à la planification et à l'atteinte des objectifs;
- les programmes et le matériel sont flexibles afin que l'enfant s'engage dans les sujets qui lui sont significatifs;
- le programme est intégré;
- l'emphase est mise sur l'expérimentation en incluant le matériel;
- l'interaction entre l'éducateur et les enfants favorise la formation de groupes flexibles autour d'intérêts ou de besoins (académiques ou autres) communs;

- une atmosphère de confiance, d'acceptation et de respect de l'enfant règne dans la classe;
- une attention est portée aux besoins autant intellectuel, affectif, physique que social de l'individu;
- les activités créatrices sont encouragées;
- il y a un minimum de degré et enfin,
- l'honnêteté et les relations ouvertes entre tous (professeur/élèves, élèves/élèves) sont privilégiées.

Walberg et Thomas (1973) se sont attardés à élaborer une liste de caractéristiques servant à définir l'"Open Education". Une analyse approfondie de la littérature les a conduit à établir huit dimensions théoriques sur lesquelles reposent l'essentiel de l'"Open Education". Voici ces huit dimensions:

L'enseignement

L'enseignement du professeur est teinté de spontanéité, de sensibilité et d'une bonne capacité d'adaptation afin de répondre aux besoins et aux intérêts du jeune;

- le temps d'enseignement est consacré à l'écoute, à l'observation et aux échanges avec les enfants leur permettant ainsi de choisir et de mettre en application leurs décisions.

Les ressources

L'organisation du temps, du groupe et du matériel doit être diversifiée et flexible.

L'analyse

L'analyse s'effectue de façon journalière afin de déterminer les indicateurs du développement et du processus de la pensée chez l'enfant;

- l'analyse faite par le professeur vise l'acquisition d'habiletés d'auto-analyse chez le jeune.

L'évaluation

Les buts et les standards individuels sont davantage privilégiés que la comparaison de l'enfant aux normes standardisées. Les résultats sont gardés pour tenir compte de la croissance individuelle.

La dimension humaine

L'enseignant doit démontrer de la chaleur, de l'honnêteté et de l'ouverture envers ses élèves s'il veut instaurer un climat de confiance.

La recherche

L'esprit de recherche du professeur est vif et intense de façon à ce qu'il participe activement aux projets autant intérieurs qu'extérieurs à la classe.

La perception de soi

L'intervenant doit agir selon ses sentiments et ses convictions personnelles en matière d'éducation.

Les croyances

Les croyances du professeur sont orientées vers la confiance eu égard aux capacités du jeune à prendre les bonnes décisions face à leurs apprentissages.

Le point commun important qui ressort de ces considérations générales est que les différentes composantes qui semblent favorables au développement de l'autonomie reposent en majeure partie sur l'initiative de l'enseignant. Ce dernier est l'élément moteur du vécu pédagogique de l'enfant puisque c'est lui qui, conjointement avec l'enfant, organise l'environnement, les activités d'apprentissage, le système d'évaluation et les interventions. Ses attitudes, sa façon d'intervenir, ses valeurs et ses priorités peuvent apparemment influencer l'enfant dans sa façon de se comporter et de gérer sa vie. Alors, il serait intéressant de porter un oeil plus attentif à la façon dont certains auteurs comme Paquette, Bergeron, Paré, Rogers, St-Amand et Fugitt, perçoivent l'importance de l'intervention humaniste en pédagogie ouverte.

La dimension humaniste de l'enseignant

Rogers (1968, 1976) a été le premier à défendre l'idée que le climat relationnel entre l'enseignant et l'élève devrait être sérieusement pris en considération en pédagogie. Tyler (1964) a aussi effectué une recherche qui appuie Rogers; elle démontre qu'il y a une concordance étroite entre la relation thérapeutique idéale et la relation pédagogique idéale. En s'inspirant donc des principes fondamentalement thérapeutiques de Rogers (1976), Paquette (1976), Paré (1977), St-Amand (1979) et Bergeron et al. (1985) s'entendent de façon générale sur une série d'attitudes à être adoptées par l'enseignant nécessaires à l'établissement d'un climat de

confiance à l'intérieur de la classe. Il est à noter que chacun de ces auteurs accorde une attention particulière à décrire la qualité de relation à privilégier entre le professeur et l'élève en pédagogie ouverte. Voici les principales attitudes qui caractérisent l'intervention du professeur:

L'authenticité

- avoir une relation basée sur la connaissance de l'identité personnelle de chacun;
- communiquer sur une base égalitaire de personne à personne;

La confiance

- croire en son propre potentiel (confiance en soi);
- croire au potentiel interne de chaque enfant (confiance en l'autre);
- l'enfant a besoin de croire qu'il a en lui quelque chose de positif et de valable pour développer sa confiance en soi;

L'acceptation inconditionnelle

- accepter l'autre comme il est avec son potentiel, son caractère, sa personnalité et ses limites;
- faire la différence entre ce que l'enfant est et ses comportements inacceptables;

La congruence

- être en accord avec ses sentiments, les vivre, les accepter et les exprimer;

- l'enfant est généralement capable d'une grande congruence pour lui-même;

L'empathie

- être capable de se mettre dans la peau de celui qui parle;
- être capable de comprendre le message et les sentiments qui s'y rattachent;
- respecter l'autre;
- démontrer de la compréhension en transmettant des feedback;
- être capable de se dégager du problème immédiat (prendre du recul) et finalement;

L'ouverture

- être capable de faire naître et d'imaginer des situations différentes;
- adapter des nouvelles idées au vécu de la classe et en élargir le champ de possibilités.

A cette liste, Bergeron et al. (1985) ajoutent les attitudes suivantes:

- accepter de vivre à tous les jours une relation interactionnelle pour répondre aux intérêts, aux préoccupations et aux besoins de l'étudiant;
- accepter d'offrir ses ressources et ses compétences à l'étudiant;
- accepter de se considérer soi-même dans un processus de croissance personnelle et enfin,
- accepter de vivre une recherche soutenue sur son activité pédagogique.

Paquette (1985a) précise que les attitudes de l'enseignant jouent un rôle déterminant dans la qualité de la relation éducative. Il est important que ce dernier puisse connaître et reconnaître les valeurs qui sont inhérentes à son style d'intervention. Par souci de cohérence interne, l'intervenant doit se préoccuper de l'adéquation entre ses gestes quotidiens et ses valeurs. Une valeur assumée et complète doit donc être perceptible dans les attitudes vécues à chaque jour. De plus, Paquette (1985c) insiste sur le fait que l'éducateur doit d'abord maîtriser cette attitude pour lui-même; c'est-à-dire déterminer et assumer ses valeurs. L'auteur a davantage développé cette idée à l'intérieur d'un autre de ses volumes "Les chemins de l'autodéveloppement" (Paquette, 1985b), où il énumère les conditions pouvant favoriser ce cheminement de prise en charge chez l'enseignant. Il mentionne que le professeur doit apprendre à consulter son corps, à découvrir son rythme de fonctionnement, à raisonner de façon plus ouverte, à entrevoir plusieurs alternatives et à prendre conscience de la fragilité du changement personnel.

Parmi tous ces auteurs qui accordent une place prépondérante à un style d'intervention humaniste à l'intérieur d'une pédagogie ouverte, quelques-uns se sont attardés davantage à en considérer les impacts positifs chez l'apprenant. Stephens (1974), Rogers (1976), St-Amand (1979), Paré et Fugitt (1984) ont effectivement mis beaucoup d'emphasis sur l'importance d'une relation humaniste entre l'intervenant et l'apprenant pour favoriser la prise en charge.

Selon Stephens (1974), l'un des principaux rôles du professeur qui pratique l'"Open Education" est de favoriser le développement d'individus responsables. La responsabilité, c'est l'utilisation effective que l'enfant fait de sa liberté. L'enfant

responsable est capable d'exercer une liberté de choix, de prendre des décisions concernant ses apprentissages et d'accepter de participer activement à ceux-ci. De façon plus concrète, l'enfant responsable organise sa journée, choisit ses activités, explore ses propres intérêts et prend les décisions qui concernent ses apprentissages. A cet égard, la tâche de l'enseignant est d'établir des structures à l'intérieur desquelles l'enfant peut exercer sa liberté de choix. Pour ce faire, le professeur doit avoir confiance qu'en donnant des opportunités aux enfants, ils développeront leur discipline personnelle et qu'ils apprendront; d'où l'importance de créer un climat chaleureux, respectueux et honnête entre l'intervenant et l'apprenant.

Rogers (1968, 1976) pense que l'étudiant est une personne fondamentalement digne de confiance puisqu'il a les capacités de devenir autonome et responsable. L'enfant a besoin de se sentir compris et accepté par quelqu'un qui possède les qualités d'attitudes nécessaires à l'établissement d'un bon contact interpersonnel. La façon d'être de l'enseignant en classe déterminera la qualité et le rythme d'apprentissage et la motivation des jeunes. Il est à noter qu'un apprentissage valable, selon Rogers, implique obligatoirement un engagement personnel, un esprit d'initiative et une capacité d'auto-évaluation de la part de l'enfant.

Dans le même ordre d'idées, St-Amand (1979) a produit un essai à l'intérieur duquel elle établit les principaux facteurs qui peuvent amener l'enfant à progresser. Pour l'auteure, l'étudiant est en mesure de progresser s'il a la possibilité de devenir sûr de lui, autonome, capable de prendre des décisions et responsables de ses apprentissages. Le facteur le plus déterminant dans la réussite des apprentissages est la qualité de la relation maître-élève. Elle pense qu'une intervention efficace prend

forme lorsque les deux partenaires se sentent bien dans ce qu'ils sont. Intervenir efficacement, c'est encore être capable d'être attentif à tout ce qui se passe intérieurement chez l'enfant pour le comprendre.

Enfin, Paré (1984) défend aussi le principe que tout être humain est capable de prendre en charge sa vie, et, qui plus est, son environnement. Cependant, cette prise en charge ne se produit pas à vide, elle est dépendante d'un type de relations particulières. Celles-ci doivent démontrer des qualités d'attitudes telles l'authenticité, le respect de soi et d'autrui et l'autodétermination du professeur afin d'amener l'enfant à être ce qu'il est, à s'accepter comme tel et à s'autodéterminer (à développer sa volonté). Alors, l'éducateur et l'enfant s'engagent dans une relation où ils doivent d'abord être en contact avec leur soi personnel pour être par la suite en contact avec l'autre (contact de soi à soi). En ce sens, le rôle premier de l'éducateur est d'être ouvert et disponible à travailler sur lui-même, à s'observer, à connaître ses subpersonnalités, à bâtir sa sagesse intérieure afin de pouvoir faire des choix qui soient en harmonie avec son être.

Les différents auteurs paraissent généralement en accord avec les principes qui veulent que la pédagogie ouverte ainsi que l'intervention humaniste qui découle de cette pédagogie, puissent produire tous les deux un effet positif sur la prise en charge de l'étudiant. Toutefois, ces mêmes auteurs n'utilisent pas tous la même terminologie pour identifier le concept de "prise en charge". Les termes les plus utilisés ont été l'autodéveloppement, l'autodétermination, l'autonomie, la responsabilité et la prise en charge. Afin de clarifier et de préciser ce concept, il est d'une grande importance de le situer à l'intérieur du cadre de la pédagogie ouverte en se référant à

Paré et à Paquette. Par la suite, la prise en charge sera analysée en fonction de ses diverses composantes en suivant le modèle de McClelland.

La prise en charge

Paré (1984) présente la prise en charge comme étant une capacité que possède chaque individu à gérer sa vie et ses conduites. Le développement de la conscience est un processus nécessaire à la prise en charge puisque c'est par lui que l'être peut accéder à toutes les informations que lui livrent son monde intérieur et qui, par conséquent, vont lui permettre de prendre des décisions. Selon l'auteur, la prise en charge signifie que la personne doit apprendre à choisir de façon consciente mais aussi de façon éclairée, c'est-à-dire guidée par sa volonté. La volonté est la capacité d'entrer en contact avec le soi. Le centre unificateur qui dégage une sagesse et qui oriente l'individu vers ce qui est le meilleur pour lui. Fugitt (1984) conçoit la prise en charge de la même façon que Paré, sauf qu'elle aborde cette notion avec un vocabulaire différent soit: l'autodétermination et la responsabilité.

Paquette (1985c) définit d'une part, l'autodéveloppement et d'autre part, l'autonomie. D'après lui, l'autodéveloppement est un processus qui incite l'individu à s'ouvrir à lui-même et à l'environnement, à analyser l'impact de ses décisions sur les autres, à devenir responsable de ses choix personnels et à entreprendre des démarches sur la connaissance de soi. Il s'agit d'apprendre à gérer sa vie. La prise en charge et l'autodétermination sont des concepts qui peuvent aider à comprendre ce qu'est l'autodéveloppement, mentionne l'auteur. L'autodéveloppement fait valoir principalement deux valeurs qui sont en interaction: l'autonomie et l'interdépendan-

ce. Donc, l'individu qui s'autodéveloppe prend en charge les orientations de sa vie et interagit avec ceux et celles qui l'entourent. L'autonomie est la capacité de l'individu à utiliser son potentiel interne. La personne autonome est en mesure de se prendre en charge à travers les actions qu'elle pose.

De leur côté, McClelland et *al.* (1976) proposent une définition plus comportementale de la prise en charge qui s'inspire de leurs recherches sur la motivation et l'accomplissement. Ceux-ci prétendent que l'enfant se prend en charge lorsqu'il a tendance à se comporter pour atteindre des buts d'accomplissement fixés par lui-même et/ou par autrui en fonction de standards d'excellence. L'accomplissement se traduit par l'exécution d'une action ou d'une série d'actions qui peuvent être autant physiques qu'intellectuelles. En définitive, la prise en charge est perçue comme la motivation à l'accomplissement. Smith (1969) définit deux types de motivation à l'accomplissement soit: la motivation autonome et la motivation sociale.

La motivation autonome signifie que les buts d'accomplissement sont déterminés en fonction de standards d'excellence personnels. Ce type de motivation implique que l'enfant connaît ses capacités et qu'il s'engage dans une compétition avec lui-même. En ayant sa propre perception de la qualité de son travail par rapport à un point antérieur, l'enfant développe des attentes face à sa performance future et il prend plaisir à les confirmer. Selon les auteurs, chaque enfant possède les capacités qui vont lui permettre de s'accomplir. De plus, le plaisir relié à cet accomplissement est intrinsèque à chacun.

La motivation sociale à l'accomplissement implique que l'enfant se fixe des buts en fonction des standards d'excellence basés sur la comparaison sociale. Cette forme de motivation fait souvent référence au "meilleur" ainsi qu'à l'approbation sociale. Aussi, il arrive souvent que cette comparaison sociale crée une compétition agressive.

McClelland et *al.* (1976) précisent que les deux types de motivation peuvent se retrouver dans une situation donnée mais que leur force respective peut varier. Les deux motivations peuvent être fortes chez un individu et faibles chez l'autre mais la plupart du temps, l'une est forte tandis que l'autre est faible. Il faut aussi mentionner le fait que ces deux types de motivation peuvent être influencés par les parents, les groupes ou la situation sociale dans laquelle l'enfant a été éduqué.

Dans le cadre de la pédagogie ouverte, la prise en charge se conçoit comme une prise de conscience personnelle et intérieure des capacités qui guident l'enfant dans ses choix et ses décisions. Dans ce contexte, les buts d'accomplissement que se fixent le jeune devraient être principalement axés sur des standards de performance personnels. Il faut être conscient que les types de motivation autonome et social se complètent et peuvent produire un effet de renforcement réciproques.

On peut également se référer à la taxonomie de Bloom (1969) pour tenter d'établir un rapprochement entre la prise en charge et les capacités cognitives de l'étudiant. En fait, nous croyons possible que la prise en charge puisse exiger des capacités préalables qui correspondent aux quatrième et cinquième stades de la taxonomie, soit: l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Par ailleurs, il faut se garder de re-

lier la prise en charge à un domaine en particulier, qu'il soit cognitif, affectif (motivation) ou social, puisqu'elle est un aspect de la personnalité qui s'inscrit dans la globalité du processus développemental de l'individu.

Les liens établis jusqu'ici ont permis de constater que les auteurs présentent la pédagogie ouverte comme un moyen permettant de promouvoir le développement de la prise en charge chez le jeune. Egalement, certains d'entre eux présentent que l'intervention humaniste qui fait partie intégrante de la pédagogie ouverte pourrait favoriser le développement de la prise en charge chez l'apprenant. Par ailleurs, il faut préciser que l'établissement de ces liens est possible sur le plan théorique mais que ceux-ci restent à être vérifiés sur le plan pratique. Afin de voir dans quelle mesure les liens théoriques correspondent à la réalité, il faut s'attarder aux différentes recherches effectuées dans ce domaine.

ÉTAT DE LA QUESTION

Les recherches retenues sont axées sur l'établissement de relations. Dans un premier temps, il sera question de la recherche d'Earnshaw qui tente d'établir une relation entre l'"Open Education" et les motivations de l'enfant. Dans un deuxième temps, les recherches présentées seront celles de St-Amand (1979), Cantrell (1977) et Aspy (1977) qui ont pour but de démontrer les relations entre les attitudes ou les habiletés facilitatrices du professeur et les progrès de l'étudiant.

La recherche d'Earnshaw (1972) visait à déterminer les effets d'un climat d'apprentissage informel sur les attitudes et les motivations des élèves à travers

l'apprentissage et l'école. L'expérimentation était basée sur la formation d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental, qui, ensemble, totalisaient 181 élèves de deuxième année de l'Etat de New York. Le groupe expérimental suivait un programme d'"Open Education". Les neuf instruments de mesure utilisés ont été l'"Open Program Structure Index", le "Pupil Independent Research Analysis", le "Torrance Test of Creative Thinking", le "Student Classroom Analysis", le "Student Attitude Questionnaire", le "Parent Questionnaire", le "Metropolitain Achievement Test", le "Gates-MacGinitie Reading Tests" et le "Barth Assumptions about Learning and Knowledge". Les résultats ont démontré que les élèves du groupe expérimental utilisaient davantage et ce, de façon mesurable, leurs ressources, leur créativité, leur initiative, leur confiance en soi et leur enjouement envers l'école que les élèves du groupe contrôle. L'expérience fait également ressortir que c'est le domaine affectif du programme d'"Open Education" qui aurait le plus influencé les élèves.

Cette recherche est d'une grande importance parce qu'elle est la seule qui traite de l'impact de l'"Open Education" sur le développement du jeune. La préoccupation qui demeure à l'égard de cette recherche est à savoir si la corrélation positive qui existe entre l'"Open Education" et les motivations de l'élève se retrouverait comme telle à l'intérieur d'un contexte d'éducation comme celui du Québec. De plus, il serait intéressant de vérifier si la corrélation entre l'"Open Education" et la confiance en soi, l'initiative et l'utilisation des ressources du jeune s'appliquerait aussi à la prise en charge.

Comme il a déjà été mentionné, St-Amand (1979) affirme qu'il y a une corrélation positive entre l'intervention efficace du professeur et les progrès de l'enfant.

L'efficacité de l'intervention est fortement liée aux qualités humanistes d'une relation entre l'enseignant et l'élève. L'auteure, étant elle-même enseignante, est parvenue à cette principale conclusion par le biais d'une expérimentation personnelle d'un style d'intervention à l'intérieur de sa classe. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de deux ans où la clientèle visée était deux groupes d'enfants âgés de 10-11 ans.

L'intérêt porté à cet essai est qu'il fait ressortir l'influence positive que peuvent produire les facteurs humains de l'enseignement sur le développement de l'enfant. Par ailleurs, il aurait été intéressant que St-Amand (1979) explore de façon plus systématique les progrès dont elle fait mention à propos de l'enfant. De plus, étant donné l'échantillonnage restreint et la méthode expérimentale plutôt subjective, les conclusions peuvent difficilement se généraliser à l'extérieur du contexte de la classe dont il est question dans l'expérimentation.

Dans le même ordre d'idées, le but de l'étude de Cantrell et *al.* (1977) était de déterminer si les attitudes et les connaissances de l'enseignant pouvaient être en relation avec le rendement académique des jeunes. En basant son expérimentation sur la formation d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle comptant au-delà de 400 professeurs, le chercheur parvient à la conclusion que les attitudes et les connaissances du professeur sont en corrélation avec le rendement académique de l'enfant.

L'élément à prendre en considération dans cette étude est que l'expérimentation a été effectuée sur une grande échelle; ce qui permet davantage la généralisation.

Toutefois, il faudrait voir si les résultats obtenus en Caroline du Nord demeurerait inchangés au Québec. Aussi, il est difficile de déterminer dans quelle mesure le rendement académique de l'étudiant correspond au degré de prise en charge de ce dernier. On pourrait croire que l'enfant qui obtient de bons résultats scolaires se prend nécessairement en charge, mais il pourrait en être autrement.

Enfin, Aspy (1977) a effectué une série de recherches visant à vérifier si les habiletés facilitatrices chez l'enseignant contribuent à provoquer des changements positifs chez les étudiants et à promouvoir la santé mentale et la croissance cognitive. L'ensemble des expériences ont été faites en sélectionnant deux groupes d'enseignants: l'un qui démontre un niveau d'habiletés facilitatrices et l'autre qui démontre un bas niveau d'habiletés facilitatrices. A partir de ces deux groupes, l'on a soutiré plusieurs étudiants pour évaluer leurs performances. Les résultats auxquels il est parvenu sont les suivants: les étudiants qui étaient placés dans de hautes conditions facilitatrices ont fait un gain de neuf points de quotient intellectuel pendant que ceux qui se trouvaient dans de basses conditions n'ont donné aucun changement significatif. Il est donc possible d'affirmer qu'il existe une relation significative et positive entre le regard positif du professeur et le niveau de croissance cognitive des étudiants. De plus, il y a une relation significative et positive entre le niveau d'empathie du professeur et les gains cognitifs de l'étudiant.

Ces dernières recherches sont d'un intérêt particulier parce qu'elles démontrent l'impact positif des différentes habiletés facilitatrices de l'enseignante sur la croissance cognitive de l'enfant. Du reste, la démarche expérimentale a été effectuée de façon rigoureuse et soutenue sur un échantillonnage assez élevé pour permettre la

généralisation. Mais encore une fois, il serait essentiel de voir d'abord si les résultats seraient sensiblement les mêmes au Québec et, par la suite, de vérifier si le développement de la croissance cognitive est en relation avec le développement de la prise en charge chez le jeune.

Avant de poser le problème, il est nécessaire d'apporter certaines nuances quant à la compréhension des concepts qui nous intéressent. Il semble que la façon de définir la pédagogie ouverte, la dimension humaniste et la prise en charge soit difficile à cerner dans la réalité. La difficulté est en grande partie reliée à la terminologie puisque celle-ci amène à différencier chacun de ces concepts soit par l'affirmative ou par la négative (exemple: une pédagogie ouverte/une pédagogie qui n'est pas ouverte). Toutefois, l'observation des pratiques pédagogiques, des styles d'intervention et de la prise en charge chez les étudiants nous amène à convenir du fait que ces concepts ne peuvent être classifiés de cette façon. En fait, l'analyse de ce qui se fait concrètement dans les classes reflète davantage une variation du degré d'ouverture en ce qui concerne la pédagogie, une variation du degré d'humanisme en ce qui a trait aux styles d'intervention et une variation du degré de prise en charge chez les élèves.

POSITION DU PROBLÈME

Plusieurs auteurs et praticiens privilégient la prise en charge comme étant une valeur très importante à développer chez le jeune dans un contexte scolaire. En se basant sur leur expérience personnelle, ceux-ci s'attardent la plupart du temps à décrire les conditions idéales au développement de cette valeur chez l'étudiant. L'apport de ces théoriciens est intéressant parce qu'il suscite la réflexion et fournit des

pistes de travail pour la recherche. Cependant, la revue de littérature démontre bien que ce domaine a été très peu exploré et que par conséquent, il n'existe pas d'informations fiables et sérieuses concernant les facteurs qui pourraient influencer de façon positive la prise en charge de l'apprenant.

QUESTIONS

En se basant sur les approches pédagogiques que préconisent les auteurs pour favoriser la prise en charge, cette recherche tentera de répondre aux questions suivantes:

- Est-ce qu'il y a une relation entre le degré d'ouverture de la pédagogie et le degré de prise en charge de l'étudiant?
- Est-ce qu'il y a adéquation entre le degré d'ouverture de la pédagogie et le degré d'humanisme de l'enseignant?
- Est-ce que la dimension humaniste est présente dans la pédagogie ouverte telle qu'elle se pratique dans la réalité?
- Est-ce qu'il y a une relation entre le degré d'humanisme de l'enseignant et le degré de prise en charge de l'étudiant?

OBJECTIFS

De ces questions découlent les objectifs qui suivent:

- Vérifier s'il y a une relation positive entre le degré d'ouverture pédagogique et le degré de prise en charge de l'étudiant.
- Vérifier s'il y a adéquation entre le degré d'ouverture de la pédagogie et le degré d'humanisme de l'enseignant.
- Vérifier s'il y a une relation positive entre le degré d'humanisme de l'enseignant et le degré de prise en charge de l'apprenant.

HYPOTHÈSES

En s'appuyant sur la recherche d'Earnshaw (1972) qui a démontré que le programme d'"Open Education" influence positivement les motivations du jeune, l'on pose cette première hypothèse:

Les élèves qui vivent un degré élevé d'ouverture pédagogique vont atteindre un degré plus élevé de prise en charge que les élèves qui vivent un degré faible d'ouverture pédagogique.

En se référant à Paquette (1985b), Paré (1977), St-Amand (1979) et Fugitt (1984) qui prétendent que l'intervention dans un contexte de pédagogie ouverte devrait tendre vers un degré toujours plus élevé d'humanisme, cette deuxième hypothèse est posée:

Les enseignants qui vivent un degré élevé d'ouverture pédagogique vont obtenir un degré élevé d'humanisme et inversement, les enseignants qui vivent un degré faible d'ouverture pédagogique vont obtenir un degré faible d'humanisme.

En tenant compte des deux premières hypothèses et des recherches de St-Amand (1979), d'Aspy (1977) et de Cantrell (1977) qui démontrent que les attitudes ou les habiletés facilitatrices de l'enseignant ont un impact positif sur le développement de l'enfant, cette dernière hypothèse est amenée:

Les élèves qui vivent un degré élevé d'humanisme vont atteindre un degré plus élevé de prise en charge que les élèves qui vivent un degré faible d'humanisme.

DÉFINITIONS OPÉRATIONNELLES

Il importe à cette étape de la recherche de définir chacun des concepts inclus dans les hypothèses afin de les rendre directement observables.

L'ouverture de la pédagogie

"L'ouverture de la pédagogie se définit en fonction de la somme et du degré d'application de ces huit composantes:

- un enseignement qui permet à l'élève de faire des choix;
- des ressources diversifiées et flexibles;
- une analyse conjointe entre professeur et étudiants;
- une évaluation centrée sur les standards de performance individuels;
- une intervention humaniste qui démontre de la chaleur, de l'honnêteté et de l'ouverture envers les élèves;
- un enseignant qui possède un esprit de recherche;
- une perception de soi chez l'enseignant qui amène à agir selon ses sentiments et ses convictions et enfin,
- des croyances qui démontrent que l'enseignant a confiance aux capacités du jeune".

L'humanisme de l'enseignant

"L'humanisme de l'enseignant se définit en fonction de la somme et du degré d'application des quatre dernières composantes de l'ouverture de la pédagogie, soit:

- la dimension humaine;
- la recherche de croissance personnelle de l'enseignant;
- la perception de soi de l'enseignant et,

- les croyances de l'enseignant".

La prise en charge

"La prise en charge se définit en fonction du degré de motivation chez l'étudiant, soit la motivation à accomplir un but fixé en fonction de standards d'excellence personnels".

CHAPITRE II

Le cadre méthodologique

Ce chapitre a pour but de faire connaître l'ensemble des composantes mises de l'avant à l'intérieur de l'expérimentation. Plus spécifiquement, il s'agira de présenter successivement le plan de l'expérience, la sélection des sujets, les instruments de mesure, les procédures de cueillette de données et les procédures d'analyse des résultats.

LE PLAN EXPÉRIMENTAL

Le plan expérimental est construit en fonction des trois hypothèses émises précédemment. Dans un premier temps, il s'agit de vérifier si le degré d'ouverture en pédagogie a une influence sur le degré de prise en charge de l'étudiant. Pour ce, deux groupes d'enseignants sont formés, l'un avec un degré élevé d'ouverture pédagogique et l'autre avec un degré faible d'ouverture pédagogique. La répartition des groupes s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire permettant de mesurer une différence significative quant au degré d'ouverture pédagogique entre les deux. Par la suite, une comparaison des moyennes de prise en charge des étudiants qui sont rattachés à ces deux groupes d'enseignants est effectuée afin de voir s'il y a une différence significative.

Dans un deuxième temps, nous allons vérifier s'il y a adéquation entre le degré d'ouverture de la pédagogie et le degré d'humanisme de l'enseignant. Il faut constater si le groupe d'enseignants qui obtient les résultats élevés quant au degré d'ouverture pédagogique correspond approximativement au même groupe d'enseignants qui ob-

tient les résultats élevés quant au degré d'humanisme. Aussi, nous irons voir si le groupe d'enseignants qui obtient les résultats faibles dans leur degré d'ouverture pédagogique correspond approximativement au groupe d'enseignants qui obtient des résultats faibles dans leur degré d'humanisme. Il sera possible de mesurer cette correspondance en comparant la moyenne des résultats d'un questionnaire de chacun des groupes d'enseignants.

Enfin, nous vérifierons si le degré d'humanisme de l'enseignant a une influence sur le degré de prise en charge de l'étudiant. Pour ce qui est de cette dernière hypothèse, la sélection de deux groupes d'enseignants se fera par le biais d'un questionnaire qui permet d'établir une différence significative entre les moyennes de degré d'humanisme. Ainsi, les deux groupes d'enseignants se distingueront du fait que l'un aura un degré d'humanisme élevé et l'autre, un degré d'humanisme faible. Ensuite, nous verrons s'il existe une différence significative quant à la moyenne de prise en charge entre les deux groupes d'étudiants issus des classes respectives des deux groupes d'enseignants.

Afin d'assurer une meilleure compréhension de la méthodologie, voici les figures qui vont permettre de visualiser la démarche expérimentale qui sera utilisée pour chacune des trois hypothèses:

Première hypothèse

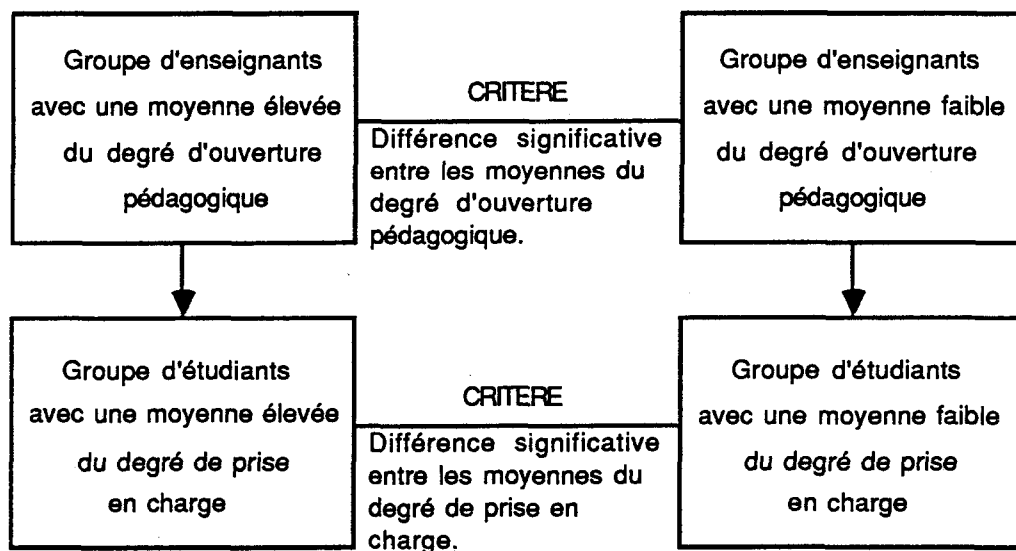


Figure 1: Relation entre le degré d'ouverture pédagogique des enseignants et le degré de prise en charge des étudiants.

Deuxième hypothèse

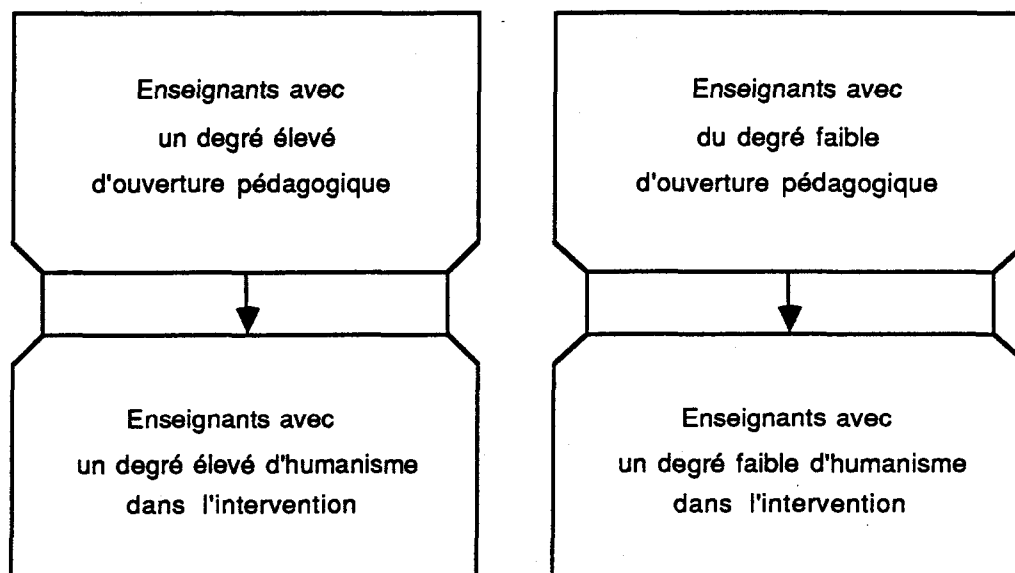


Figure 2: Relation entre le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant.

Troisième hypothèse

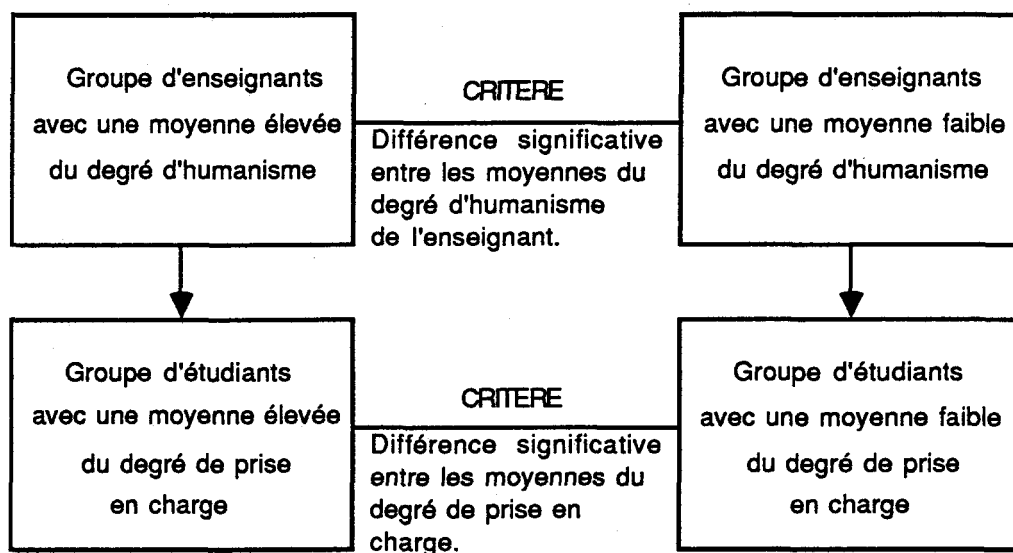


Figure 3: Relation entre le degré d'humanisme des enseignants et le degré de prise en charge des étudiants.

LA SÉLECTION DES SUJETS

La démarche expérimentale de cette recherche amène à distinguer deux groupes de sujets: les enseignants et les étudiants. Il faut bien saisir que la sélection des enseignants a été un préalable à la sélection des étudiants puisqu'elle a permis de déterminer les groupes à l'intérieur desquels les étudiants ont été choisis. Aussi, nous devons mentionner que les hypothèses de la recherche reposent en partie sur une sélection des enseignants qui soit significative en regard du degré d'ouverture pédagogique et du degré d'humanisme de l'enseignant.

La sélection des enseignants

La sélection des enseignants s'est effectuée sur une base volontaire. A la suite de rencontres avec quelques directeurs d'école et une demande écrite auprès de la Commission Scolaire Valin, les enseignants ont été informés du projet pour pouvoir en délibérer. Les 17 enseignants qui se sont montrés désireux de participer à l'expérience oeuvrent à la Commission Scolaire Valin qui couvre le secteur Chicoutimi-Nord. Les écoles où travaillent ces enseignant(e)s sont "La Source", "La Carrière", "Notre-Dame du Rosaire", "St-Henri" et "Jean-Fortin".

Parmi les 17 enseignants participants, dix ont été sélectionnés. Les critères utilisés pour choisir ces enseignants étaient basés sur les résultats qu'ils ont obtenus au questionnaire servant à mesurer leur degré d'ouverture pédagogique et leur degré d'humanisme. Notre but étant de former, d'une part, deux groupes d'enseignants ayant une différence significative quant à leur degré d'ouverture pédagogique et, d'autre part, deux groupes d'enseignants ayant une différence significative quant à leur degré d'humanisme, nous avons choisi ceux dont les résultats démontraient la plus grande différence dans chaque catégorie (voir tableaux 5 et 6).

La répartition des sujets selon leur sexe, leur âge et leurs années d'expérience est présentée au tableau 1. On constate que la majorité des enseignants sélectionnés sont de sexe féminin. Ils ont une moyenne d'âge de 43 ans dont l'écart de 18 ans se situe entre 35 et 53 ans. Leurs années d'expérience donnent une moyenne de 21 ans et elles varient entre 12 et 27 ans.

TABLEAU 1

Répartition du nombre d'enseignants selon leur âge, leur sexe et leurs années d'expérience.

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | Moyenne |
|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------|
| Sexe | F | M | F | F | F | M | F | F | F | F | |
| Age | 45 | 35 | 47 | 41 | 43 | 34 | 39 | 53 | 40 | 52 | 43 |
| Années d'ex- périence | 27 | 12 | 26 | 22 | 27 | 12 | 16 | 18 | 25 | 25 | 21 |

La sélection des étudiants

La sélection des étudiants s'est effectuée de façon aléatoire à l'intérieur des dix classes où les enseignants choisis travaillaient. Pour chaque groupe retenu, un nombre de huit étudiants a été pigé au hasard à l'aide des numéros correspondant au nombre d'élèves de la classe. Pour les élèves qui étaient absents lors de l'expérimentation ou pour ceux dont les parents n'étaient pas d'accord à ce que leur enfant participe, nous avons procédé sur place à une deuxième pige au hasard pour atteindre le nombre d'élèves requis par classe. Ensuite, nous avons contacté par téléphone les parents des enfants nouvellement choisis pour avoir leur approbation. Le nombre total de sujets a été de 80. Ces élèves sont tous de niveau élémentaire. Etant donné que le choix des étudiants s'est effectué dans les classes des enseignants préalablement sélectionnés, les lieux demeurent inchangés.

Le profil des étudiants sélectionnés est présenté au tableau 2 et indique que la répartition des sujets quant au sexe est presque égale soit: 38 filles et 42 garçons. Il fait ressortir aussi la dominance des sujets du premier cycle (64) sur les sujets du deuxième cycle (16).

TABLEAU 2

**Répartition du nombre d'étudiants selon leur sexe
et leur cycle scolaire.**

| | | N |
|------------------------|----------------|-----------|
| Sexe: | | |
| | Féminin | 38 |
| | Masculin | 42 |
| | TOTAL: | 80 |
| Cycle scolaire: | | |
| | Premier cycle | 64 |
| | Deuxième cycle | 16 |
| | TOTAL: | 80 |

LES PROCÉDURES DE CUEILLETTE DES DONNÉES

Les deux groupes de sujets dont il a été question jusqu'à présent ont subi chacun de leur côté une expérimentation différente. La présentation des procédures se fera donc en deux parties soit: les enseignants et les étudiants.

Les enseignants

Les enseignants ont bénéficié d'une période de quatre jours allant du 8 au 12 avril 1988 pour compléter leur questionnaire. Une période de fin de semaine a été choisie afin de permettre à chaque enseignant de disposer de plus de temps pour remplir seule sa tâche.

Lors de l'expérimentation avec les enseignants, une procédure aveugle a été utilisée afin d'éviter que d'une part, l'analyse des résultats de l'expérimentateur soit influencée par sa connaissance des professeurs et d'autre part, pour empêcher que le directeur puisse connaître les résultats individuels des enseignants pouvant, de cette façon, être porté à les juger. Alors, chaque directeur d'école a identifié ces enseignants par des codes, lesquels ont par la suite été communiqués à l'expérimentateur. Il est entendu que les directeurs d'école n'ont pas pu accéder aux résultats individuels en rapport avec chacun des codes. C'est lors de la rédaction finale des résultats que les codes des enseignants des différentes écoles ont été uniformisés en une série de lettre allant de A à J.

Les étudiants

Chaque groupe d'étudiants ou chaque étudiant (pour ce qui est des étudiants de première année) a été rencontré une fois et ce, à l'intérieur d'un local de leur(son) école. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de trois semaines, soit entre le mercredi 27 avril et le mercredi 18 mai 1988.

Pour ce qui est de l'expérimentation avec les étudiants, il a aussi fallu avoir recours à une procédure aveugle afin de se garder des jugements possibles de la part des enseignants et/ou d'une analyse des résultats faussée par un expérimentateur qui aurait connu les enfants en question. Nous nous sommes donc assurés que tout demeure dans l'anonymat en identifiant chaque enfant par le numéro qui correspond à sa distribution sur la liste d'élèves de la classe. De plus, les résultats des étudiants ont été présentés selon une moyenne de groupe attribuée à chacun des enseignants ayant ainsi la certitude que les résultats individuels des élèves ne soient pas publiés. Il faut mentionner que les parents de chacun des élèves choisis nous ont fourni leur approbation pour que leur enfant participe à notre expérience nous témoignant alors leur accord avec les démarches et leur confiance dans la confidentialité des résultats (voir la lettre aux parents en annexe 9).

LES INSTRUMENTS DE MESURE

La mesure des trois variables de cette recherche a été effectuée à l'aide de deux instruments. D'une part, le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant, qui constituent deux de ces trois variables, ont été mesurées à partir d'un questionnaire que l'on s'accorde à appeler "questionnaire de l'enseignant". D'autre part, la variable de la prise en charge a été considérée sur la base du "N Ach Achievement Test" de McClelland et al. (1949).

Le questionnaire de l'enseignant

Il y a quelques chercheurs qui ont travaillé à bâtir un instrument de mesure sur le degré d'ouverture en pédagogie. Les premiers apports scientifiques dans cette voie furent ceux de Walberg et Thomas (1973). Leurs ouvrages ont consisté à établir une liste d'items pouvant servir à définir l'"Open Education". La liste qui comptait au départ 106 items a diminué au nombre de 90 et puis de 50 après avoir été validée auprès de 43 experts. Evans (1971) a repris leur travail en mettant plus d'emphase sur la validation expérimentale de cette liste d'items. En soumettant l'échelle d'évaluation (questionnaire) à 62 groupes d'élèves de différents milieux socio-économiques Anglais et Américains, l'auteure a démontré que cet instrument peut distinguer de façon significative une pédagogie ouverte d'une pédagogie traditionnelle. Plus tard, Richard (1983) a adapté cet instrument de mesure à la réalité de la pédagogie ouverte québécoise. De la même façon que ses prédécesseurs, Richard a effectué deux formes de validation; l'une par la consultation d'experts québécois(7) en pédagogie ouverte et l'autre par l'expérimentation auprès de quatorze(14) classes d'élèves. Les résultats obtenus confirment ceux d'Evans (1971) puisqu'ils démontrent de façon significative la fiabilité de l'instrument de mesure.

Etant donné que la grille de Richard (1983) est d'une grande fiabilité pour identifier la différence entre une pédagogie ouverte et une pédagogie traditionnelle, nous pensons que cet instrument peut aussi servir à mesurer le degré d'implantation de la pédagogie ouverte. Cette affirmation est fondée sur les commentaires de Richard et sur le fait que cet instrument est de nature quantitative donc, approprié à l'établissement de degrés.

Les modifications

Certaines modifications ont dû être apportées à l'instrument de mesure initial de Richard puisque la démarche expérimentale de notre recherche en a exigé une utilisation différente de ceux qui nous ont précédés. Nous devons signaler que tous les changements faits sur la grille d'observation de Richard (1983) ont été inspirés par la grille d'observation de Walberg et Thomas (1973) et par le questionnaire d'Evans (1971)¹. La formulation de la majorité des 62 items de la grille de Richard a été respectée et lorsque ce n'était pas le cas, l'idée de l'item a été pour sa part conservée.

La grille d'observation de Richard (1983) a été modifiée sous la forme d'un questionnaire puisque l'instrument a dû servir à mesurer de façon subjective mais non automatique et évaluative l'ouverture des interventions de chacun des 17 professeurs. L'échelle utilisée sur notre questionnaire est restée à quatre positions afin de forcer le répondant à se situer entre les deux pôles. Certains items positifs ont été transformés en items négatifs de façon à éviter les automatismes que pourraient créer un questionnaire d'items essentiellement positifs. Pour ce, nous nous sommes servis du questionnaire d'Evans et du tableau de concordance fourni par Richard afin d'appuyer la formulation des items négatifs sur une grille validée. En ayant comme base la grille d'observation de Richard, nous avons transformé à la négative chaque item positif qui correspondait à un seul item négatif dans le questionnaire d'Evans (voir le tableau de concordance en annexe 5).

¹ Ces trois instruments de mesure sont présentés dans les annexes 1, 2 et 3.

Toujours dans le but d'éviter des automatismes, les items ont été présentés sans être regroupés dans la dimension à laquelle ils appartiennent. Les items ont été entremêlés en utilisant le questionnaire d'Evans pour tenter de respecter de façon générale les séquences d'apparition des items en rapport à leur contenu (dimensions).

En ce qui concerne les items jugés moins significatifs par Richard (items #25, 56, 32 et 33), ils ont été conservés puisque les problèmes posés par la durée de l'observation et la difficulté pour un observateur de juger un critère humain ne s'appliquent pas dans notre cas puisqu'il s'agit d'un questionnaire. Pour ce qui est de l'item #4, il a été conservé mais en modifiant le mot "domestique" par le mot "maison" de façon à éviter les ambiguïtés rencontrées par Richard. L'item #12 a évidemment été enlevé puisqu'il avait été jugé "non significatif".

En dernier lieu, nous avons ajouté les 35 items de la grille de Walberg et Thomas (1973) qui traitent de la dimension humaine de l'enseignant. Cette opération a été faite dans le but de pouvoir mesurer l'une des variables de notre recherche qui est le degré d'humanisme des enseignants. Ces 35 items ont été répartis également en ajoutant un item de Walberg et Thomas par intervalle de deux items de la grille de Richard. Puisque les items ajoutés étaient tous positifs, le tiers a été transformé à la négative toujours pour éviter les automatismes. (Voir le tableau de concordance en annexe 5).

En somme, le questionnaire de l'enseignant compte 100 items qui se répartissent à l'intérieur des cinq dimensions suivantes: ressources (7), enseignement

(10), évaluation (7), analyse (7) et humanisme (45). Il faut mentionner qu'un item a été oublié dans la dimension évaluation, ce qui aurait totalisé 101 items.

Les procédures

Chacun des 17 enseignants a eu à poser un jugement sur le degré d'importance qu'il accordait à chaque item du questionnaire. Ce dernier a été conçu de façon à ce que le répondeur puisse déterminer sa position sur une échelle à quatre points qui varie de moins important (avec la cote 1) à plus important (avec la cote 4). (Voir annexe 4). Le contenu de ces items porte sur les dimensions de la pédagogie ouverte et distinctement, sur la dimension humaniste de l'enseignant.

Il est important de souligner que les enseignants devaient compléter le questionnaire selon ce qui se passait réellement dans leur classe et non selon ce qu'il aurait aimé qu'il se passe. D'ailleurs, une note a été inscrite à cette fin sur la deuxième page du questionnaire (voir annexe 4). Cette précaution a été prise afin de nous assurer que les résultats du questionnaire correspondent le plus possible à la réalité de la classe, pouvant ainsi être mis en corrélation avec les résultats du "N Ach Achievement Test".

Cotation des résultats du questionnaire

Les résultats de chacun des questionnaires ont été recueillis par le comptage des points indiqués pour chaque item. L'item #16 a été annulé parce que sa formulation était incompréhensible pour plusieurs répondants. Les enseignants qui

avaient omis de cocher un ou plusieurs items ont obtenu un résultat normalisé. Il est à noter que les items qui avaient une connotation négative ont été calculés en donnant le pointage opposé à la position choisie sur l'échelle (exemple: 1 avait valeur de 4, 2 avait valeur de 3, etc.). Pour faciliter le calcul des moyennes, le total sur 396 a été remis sur 100 points. L'analyse des résultats a donc été effectuée à l'aide d'un pourcentage qui était proportionnel au degré d'ouverture pédagogique et au degré d'humanisme de l'enseignant.

La validité interne du questionnaire

Le questionnaire de l'enseignant n'a pas été soumis à un procédé "test retest" comme il est habituellement convenu de le faire lorsqu'un instrument de mesure est modifié. La raison qui justifie ce manque est que le nombre d'enseignants disponibles pour participer à l'expérience était trop minime pour être réduit davantage par le nombre d'enseignants qui auraient complété le questionnaire lors de la pré-expérimentation. Ceci constitue évidemment une limite de cet instrument de mesure. Il faudra donc en tenir compte ultérieurement.

Par ailleurs, le questionnaire a été soumis à un autre type de validité. En fait, nous voulions vérifier si la réalité exprimée par l'enseignant à l'intérieur du questionnaire correspondait à celle des étudiants de la classe. Pour ce, un deuxième questionnaire destiné aux élèves a été conçu pour appuyer les résultats obtenus par le questionnaire de l'enseignant. Cette mesure a été prise afin de déterminer le degré de corrélation entre les items des deux questionnaires.

Le questionnaire de l'élève

Avec le questionnaire de l'élève, nous sommes allés chercher la perception des étudiants sur le degré d'ouverture pédagogique qu'ils vivaient en classe afin de voir si elle correspondait à celle des professeurs.

Ce questionnaire a été entièrement basé sur celui de l'enseignant. Nous avons sélectionné seulement les items qui traitaient de l'activité ou de l'implication des élèves dans la classe. Les items choisis se rapportent aux numéros 8, 18, 23, 27, 30, 39, 47, 48, 51, 53, 74, 75 et 87 du questionnaire de l'enseignant. Les items 8 et 23 ont été regroupés pour en former un seul qui se retrouve au numéro 4. Ce qui totalise 12 items qui se répartissent dans quatre dimensions de la pédagogie ouverte de la façon suivante: ressources (7), analyse (3), évaluation (1) et humanisme (1). La formulation des items du questionnaire a été modifiée afin d'adapter le langage à celui des enfants de cet âge tout en respectant la signification de chaque item. De la même manière, une formulation en "je" pour chaque question s'est avérée utile afin que les élèves se sentent personnellement concernés.

S'inspirant du questionnaire de l'enseignant, celui de l'élève est également constitué d'une échelle à quatre positions qui varie pour sa part selon la fréquence d'apparition de l'activité pendant une période de temps donnée. Les positions inscrites vont de 1 à 4 indiquant pour chacune d'elles leur valeur précise, soit: jamais (1), rarement (2), quelque fois dans la semaine (3) et tous les jours (4) (voir annexe 6).

Pendant l'expérimentation, des modifications mineures ont dû être apportées au questionnaire. Nous nous sommes aperçus que certains enfants du premier cycle avaient de la difficulté à saisir le sens de quelques termes. Notamment, les mots "rarement" et "quelques fois dans la semaine" ont été remplacés par "des fois" et "souvent". Aussi, l'expression "plan de travail" de l'item #10 a été abrégé par le mot "travail". Finalement, les termes "réviser" et "évaluer" des items 10 et 12 sont devenus "regarder si c'est correct".

Les procédures du questionnaire de l'élève

Le questionnaire a été remis à chacun des élèves pour leur permettre d'y inscrire leurs réponses. L'expérimentateur a expliqué aux étudiants la façon de compléter le questionnaire en prenant soin de donner un exemple pour chacune des quatre positions de façon à ce que tous comprennent bien l'échelle. Aussi, l'expérimentateur lisait chacun des items deux fois à la suite de quoi chaque étudiant devait noter sa réponse. Cette procédure a servi à donner à tous les étudiants, peu importe leur habileté en lecture, une compréhension uniforme de chacun des items. Le nombre d'étudiants qui ont complété simultanément le questionnaire a varié selon le temps alloué par chaque école pour l'expérimentation. Alors, l'expérimentateur a pu procéder au déroulement de cette partie de l'expérience seul avec un étudiant ou avec un groupe qui pouvait varier de 8 à 16 étudiants.

Cotation des résultats du questionnaire de l'élève

Les résultats du questionnaire de l'élève ont été compilés en accordant de 1 à 4 points par item selon la position choisie par le répondant. Le questionnaire com-

prend 12 items, donc un total de 48 points. Par la suite, une étude de la corrélation entre les résultats du questionnaire des élèves et le résultat du questionnaire de leur enseignant respectif a été faite.

TABLEAU 3

**Corrélation entre les résultats du questionnaire des élèves
et le résultat du questionnaire de l'enseignant.**

| | N | Résultats aux questionnaires des enseignants |
|--|----------|---|
| Résultats aux questionnaires des élèves | 10 | .76** |

Le tableau 3 montre qu'il y a corrélation entre les résultats des deux questionnaires. Nous pouvons donc considérer que les étudiants ont la même perception sur le degré d'ouverture pédagogique de leur professeur que ces derniers ont d'eux-mêmes.

Répartition des groupes d'enseignants en fonction de leurs résultats au questionnaire

Le questionnaire de l'enseignant a permis de mesurer une différence significative quant au degré d'ouverture pédagogique et au degré d'humanisme entre les groupes d'enseignants. Voici les résultats qui ont permis la répartition de ces groupes d'enseignants.

TABEAU 4
Moyenne et écart-type de l'ensemble des enseignants.

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|------------------------------|----------|----------------|-------------------|
| Ouverture pédagogique | 17 | 74.12 | 6.36 |
| Humanisme de l'enseignant | 17 | 79.24 | 6.51 |

Le tableau 4 montre que l'ensemble des enseignants obtient une moyenne de 74.12 et un écart-type de 6.36 pour leur degré d'ouverture pédagogique, alors qu'il a une moyenne de 70.24 et un écart-type de 6.51 pour leur degré d'humanisme.

TABEAU 5
Différence des moyennes entre les enseignants ayant un degré d'ouverture pédagogique élevé et ceux ayant un degré d'ouverture pédagogique faible.

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|---|----------|----------------|-------------------|
| Degré d'ouverture pédagogique élevé | 4 | 83.5** | 1.00 |
| Degré d'ouverture pédagogique faible | 4 | 66.5 | 1.00 |

* * $p < .01$

Le tableau 5 indique que la moyenne des enseignants avec un degré élevé d'ouverture pédagogique est de 83.5, alors que celle des enseignants avec un degré faible d'ouverture pédagogique est de 66.5. La différence des moyennes est significative.

TABLEAU 6

Différence des moyennes entre les enseignants ayant un degré élevé d'humanisme et ceux ayant un degré faible d'humanisme.

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|--------------------------|---|---------|------------|
| Degré élevé d'humanisme | 4 | 88.7** | 2.06 |
| Degré faible d'humanisme | 4 | 72.2 | 0.96 |

** P < .01

Le tableau 6 nous fait voir, pour sa part, que la moyenne du groupe d'enseignants qui se caractérise par un degré élevé d'humanisme est de 88.7, pour une moyenne de 72.2 chez ceux qui démontrent un degré faible d'humanisme. La différence des moyennes s'avère significative.

Le "N Ach Achievement test"

La variable caractéristique de cette recherche, soit le degré d'attitude de prise en charge (achievement) fut mesurée par le "N Ach Achievement Test", conçu par McClelland et al. (1949). Ce test constitue un instrument de mesure de la motivation à l'accomplissement. Dans le cadre de cette étude, le test fut utilisé sous sa forme originale en utilisant des images pour susciter la création d'une histoire.

Le choix de cet instrument de mesure a été effectué de façon à répondre à un besoin de la recherche qui est de mesurer le degré de prise en charge de l'étudiant. Le test de McClelland et al. (1949) s'avère pertinent sur le plan théorique, puisque

la définition que les auteurs proposent de la prise en charge en terme de motivation à accomplir un but, se rapproche étroitement des concepts d'autonomie et d'indépendance dont il est question en pédagogie ouverte. De plus, l'intérêt porté au "n Ach Achievement Test" est dû à sa fiabilité et à son unicité.

McClelland et *al.* (1976) ont effectué des recherches visant à démontrer la fiabilité et la stabilité du "N Ach Achievement Test". Selon leurs études respectives, la méthode de compilation des résultats du test est suffisamment objective pour atteindre un degré de fiabilité de 90% et plus. Le nombre de sujets sélectionnés pour chacune de leur expérience variait entre 24 et 32.

Les recherches d'Atkinson ont montré que le "N achievement Test" est d'une bonne stabilité lorsque des moyennes de groupe sont comparées. Par ailleurs, cet auteur mentionne que la stabilité est incertaine lorsqu'il s'agit d'évaluer ou d'interpréter des résultats individuels puisque des facteurs environnementaux ou physiologiques peuvent varier beaucoup dans le temps. Il est à signaler que ces variations sont annulées à l'intérieur d'une moyenne de groupe.

Les procédures

Chaque étudiant du groupe s'est vu remettre une brochure de cinq feuilles 8 1/2 X 14. Il y avait huit étudiants par groupe. Les instructions écrites sur la première page ont été lues par l'expérimentateur dans le but de fournir les explications nécessaires à la bonne compréhension du test (voir annexe 7). Les quatre autres pages ont été conçues pour la composition des histoires. Sur chacune de ces quatre

pages, il y avait des questions visant à inciter l'enfant à couvrir le sujet. Voici ces questions:

1. Qu'est-ce qui se passe? Qui sont les personnes sur l'image? Qu'est-ce qu'elles font?
2. A quoi on pense? Qu'est-ce qu'il veut?
3. Qu'est-ce qui va arriver? Qu'est-ce qui sera fait?

Les enfants ont 20 secondes pour observer chaque image à la noirceur. Une fois la lumière ouverte, ils commencent à écrire. Ils ont quatre minutes pour composer leur histoire. Après chaque minute, l'expérimentateur pose une question différente aux enfants. A la fin des quatre minutes, les enfants doivent se préparer pour la prochaine image.

Les procédures décrites ci-haut ont été utilisées pour tous les étudiants à l'exception des quatre groupes de première année. Etant donné que la maîtrise de l'écriture n'est pas totalement acquise à la fin de cette année, nous avons pensé préférable de faire passer le "N Ach Achievement Test" à ces 32 étudiants au moyen d'enregistrement. Respectant toutes les autres conditions expérimentales, l'unique différence était que ces étudiants devaient raconter une histoire plutôt que de l'écrire. Il est entendu que l'expérimentateur était seul avec l'enfant pour cette épreuve. Les enregistrements ont par la suite été transcrits sur les feuilles conçues à cette fin.

Les quatre images ont été présentées dans le même ordre à chacun des étudiants ou des groupes d'étudiants (voir annexe 8). Elles ont été présentées à l'aide d'un

projecteur à diapositives. L'emplacement de l'expérimentation différait selon les écoles. En général, nous pouvons dire que les cinq salles où se sont déroulées les séances offraient de bonnes conditions pour la visibilité des images et pour l'insonorisation, assurant ainsi une meilleure chance de concentration pour les étudiants.

Après quelques enregistrements avec les étudiants de première année, nous nous sommes aperçus que ceux-ci pouvaient ressentir de la gêne à raconter une histoire à une personne inconnue, ce qui aurait nui aux résultats du test. Nous avons donc remédié à cette situation en prenant du temps avec chaque enfant avant la passation du test pour jaser avec eux de choses qui leur sont familières afin qu'ils se sentent plus à l'aise de parler.

Cotation des résultats du "n Ach Achievement Test".

La mesure du degré de prise en charge (n achievement) est directement reliée à l'analyse des contenus des histoires imaginatives écrites par les sujets. L'épreuve a été construite en fonction du fait que le processus de pensée d'un individu est déterminé en partie par son état présent de motivation. D'après McClelland, l'image mentale que se fait l'individu au moment où il écrit son histoire constitue le reflet de sa motivation et révèle le contenu de ses pensées dominantes et personnelles au moment de l'écriture.

McClelland et al. ont jugé essentiel d'explicitier différentes catégories pour analyser le contenu des histoires inventées à partir de la présentation des images. Les critères de chacune des catégories ont été explicités en détail pour deux raisons:

- D'abord parce que la notation nécessite la classification d'éléments de réponses simples définis par des critères objectifs plutôt que des jugements habituellement inclus dans les évaluations cliniques du T.A.T.
- Aussi parce que dans tout système d'analyse de contenu, des décisions arbitraires doivent être prises pour tenir compte des critères qui correspondent à aucune des catégories.

Ainsi, la classification des différents aspects des comportements, des genres d'expériences reliées dans les histoires imaginées est analysée en fonction de catégories descriptives, élaborées à partir de différentes théories psychologiques portant sur la conceptualisation des comportements observables.¹

Il est convenu, dans un premier temps, d'identifier si le contenu de l'histoire fait référence à un but d'accomplissement (A), à un contenu où l'accomplissement y est douteux ou imprécis (AD), ou simplement si l'histoire ne réfère à aucun but d'accomplissement (SP). Les symboles entre parenthèses sont utilisés pour identifier les différentes catégories dans le tableau de notation (voir figure 4).

Si l'histoire est notée comme étant une histoire faisant référence à un but d'accomplissement, il y aura lieu de noter différentes sous-catégories, à partir des énoncés observables dans l'analyse du contenu. Ainsi, quand il y est dit qu'un individu ressent un état ou un besoin de motivation, nous noterons un point dans la catégorie

¹ Le détail des critères correspondant à chacune des catégories est fourni dans Gagné, C. (1988).

besoin d'accomplissement (BA). Il peut aussi y être anticipée l'atteinte d'un but avec succès et accomplissement (BUT+), ou encore avec échec ou frustration. Dans ce cas, il s'agira d'histoires illustrant des conditions anticipatoires s'engageant dans une activité instrumentale (AI), indiquant que quelque chose est fait à propos d'atteindre un but d'accomplissement; cette catégorie sera cotée avec un point. Cette activité peut être réussie (I+), imprécise (1) ou simplement non réussie (1-). Quelques fois, l'atteinte du but peut être bloquée ou entravée par un obstacle. Cet obstacle peut provenir de l'individu lui-même, en ce cas, la catégorie obstacle personnel (Op) sera cotée, ou provenir de l'environnement, auquel cas, ce sera la catégorie obstacle environnemental (Oe) qui sera cotée. De plus, certaines réactions affectives associées à l'atteinte du but peuvent être incitées. Le but peut être défini comme le résultat d'un accomplissement réussi permettant l'interférence d'un affect positif (AF+) ou contrairement c'est un état affectif négatif associé à un échec (AF-).

De plus, il arrive souvent de retrouver quelqu'un dans l'histoire qui sympathise ou encourage la personne qui lutte pour un accomplissement. Dans ce cas, c'est la catégorie encouragement (En) qui sera cotée. Pour terminer, le thème d'accomplissement (THA) y est mesuré quand l'image d'accomplissement est élaborée d'une telle manière qu'il devient l'intrigue centrale ou le thème de l'histoire.

La figure 4, produite par Gagné (1988), présente une feuille de cotation sur laquelle apparaît chacune des différentes catégories. Les catégories y sont organisées dans l'ordre approximative selon laquelle elles ont tendance à apparaître dans l'histoire. Chaque histoire est notée séparément et une catégorie donnée peut être notée seulement une fois par histoire.

| Suj. No | Hist. No | Sr. - 1 | Ad. 0 | A +1 | Ba +1 | Ai + ? - +1 | But+ +1 | Cp +1 | Oe +1 | En +1 | Af+ +1 | Af- +1 | ThA +1 | Note accom. |
|------------|-------------|------------|----------|---------|----------|-------------------|------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | | | | | | |
| TOT. | | | | | | | | | | | | | | |

- A** : Histoire d'accomplissement.
Ad : Accomplissement douteux.
Sr : Sans référence à l'accomplissement.
Ba : Besoin accomplissement défini.
Ai : Activité instrumentale:
 + Réussie;
 - Douteuse.
 - Non réussie.
- But** : Anticipation du but:
 + de façon positive;
 - de façon négative.
Cp : Obstacle personnel.
Oe : Obstacle environnemental.
En : Aide, encouragement.
Af+ : Affect positif en relation avec le but.
Af- : Affect négatif en relation avec le but.

ThA :: Thème central d'accomplissement.

FIGURE 4: Grille de cotation des résultats pour chaque item mesuré au test d'accomplissement.

PROCÉDURES D'ANALYSE STATISTIQUE DES RÉSULTATS

L'analyse statistique sera effectuée à partir des relations annoncées dans les hypothèses de la recherche. La première hypothèse prétend que les élèves qui vivent un degré élevé d'ouverture pédagogique vont atteindre un degré plus élevé de prise en charge que les élèves qui vivent un degré faible d'ouverture pédagogique. Cette dernière est basée sur une analyse des différences des moyennes qui pose comme condition que cette différence soit significativement différente de 0 en considérant les variances égales. Les résultats sont analysés à l'aide du module "TSTAT" qui se retrouve dans le logiciel "SACADOS" Ce module établit la statistique T de la différence des moyennes et la soumet au test du même nom. Dans sa forme statistique, l'hypothèse

s'énonce comme suit: "la différence des moyennes entre le groupe d'étudiants qui vit un degré élevé d'ouverture pédagogique et celui qui vit un degré faible d'ouverture pédagogique sera significativement différente de 0".

La deuxième hypothèse prédit que les enseignants qui vivent un degré élevé d'ouverture pédagogique vont obtenir un degré élevé d'humanisme et inversement, les enseignants qui vivent un degré faible d'ouverture pédagogique vont obtenir un degré faible d'humanisme. Cette hypothèse sera vérifiée par un coefficient de corrélation. Si l'hypothèse est confirmée, le coefficient de corrélation devra s'approcher de 1 et au contraire, si elle n'est pas confirmée, le coefficient se rapprochera de 0. Etant donné notre hypothèse, nous verrons si le coefficient de corrélation est significativement différent de 0. Ce coefficient de corrélation sera calculé par le module "CORRSIMPLE" qui fait partie du logiciel "SACADOS". Plus précisément, le coefficient de corrélation a été soumis à un test T étant considéré égal à $r(\sqrt{n-2})/(\sqrt{1-r^2})$ (Walpole, 1982: 383). L'hypothèse statistique qui en découle est que le coefficient de corrélation entre le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant sera significativement différent de 0.

La troisième et dernière hypothèse soutient que les élèves qui vivent un degré élevé d'humanisme vont atteindre un degré plus élevé de prise en charge que les élèves qui vivent un degré faible d'humanisme. Cette hypothèse sera vérifiée par une analyse de différences des moyennes pourvu que cette différence soit significativement différente de 0, en estimant les variances égales. Pour ce, nous avons utilisé le module "TSTAT" du logiciel "SACADOS". De la même façon que pour la première hypothèse, les fonctions de ce module permettent d'identifier la statistique T de la dif-

férence des moyennes pour la faire passer par la suite à ce test. En statistique, cette hypothèse se formule de la façon suivante: "la différence des moyennes entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme et ceux qui vivent un degré faible d'humanisme sera significativement différente de 0".

CHAPITRE III

Analyse des résultats

Ce chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats en rapport aux trois hypothèses de la recherche. Il y a principalement trois parties qui incluent chacune des sous-analyses visant à fournir des données supplémentaires sur les résultats concernant les hypothèses. Les données sont présentées à l'aide d'un tableau; elles sont analysées puis interprétées par la suite. Le degré de signification statistique utilisé est de 95%.

La première hypothèse

La première hypothèse statistique de la recherche avance que la différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'ouverture pédagogique et ceux qui vivent un degré faible d'ouverture pédagogique est significativement différente de 0.

TABLEAU 7

**Différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants
sujets à une ouverture pédagogique élevée comparativement
à ceux sujets à une ouverture pédagogique faible.**

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|------------------------------|----------|----------------|-------------------|
| Ouverture pédagogique élevée | 32 | 1.47 | 4.62 |
| Ouverture pédagogique faible | 32 | .38 | 3.52 |

Les résultats présentés au tableau 7 montrent que les étudiants à ouverture pédagogique élevée ont obtenu une moyenne de 1.37 tandis que ceux à ouverture pédagogique faible ont en moyenne .38. Même si la moyenne des étudiants à ouverture pédagogique élevée est passablement plus élevée que celle des étudiants à ouverture pédagogique faible, la différence des moyennes de prise en charge entre les deux groupes n'est pas significative au seuil de signification choisi. L'écart-type des étudiants à ouverture pédagogique élevée est de 4.62 alors que celui des étudiants à ouverture pédagogique faible est de 3.52. La différence d'écart-type n'est pas significative, montrant ainsi que les groupes sont homogènes et équivalents.

Notre première hypothèse qui repose sur l'émergence d'une différence significative des moyennes de prise en charge entre les deux groupes n'est donc pas confirmée. Ces résultats semblent indiquer qu'il n'existe pas de relation directe entre le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant et le degré de prise en charge des étudiants.

La non-confirmation de cette hypothèse nous amène à nous questionner sur les causes de ces résultats. Il est possible que le mouvement qui tend à différencier les moyennes de prise en charge entre les deux groupes ne se soit pas montré significatif parce que les résultats auraient été influencés par d'autres variables comme le sexe ou l'âge des sujets. Nous allons donc effectuer une analyse pour voir si le sexe des sujets peut être lié à leur degré de prise en charge. Le procédé statistique utilisé sera une différence des moyennes de prise en charge entre les filles et les garçons, en admettant que cette différence soit significativement différente de 0 et que les variances soient considérées égales.

TABLEAU 8

Différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants de sexe féminin et ceux de sexe masculin.

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|----------|----------|----------------|-------------------|
| Féminin | 38 | .92 | 3.26 |
| Masculin | 42 | 1.12 | 4.73 |

Le tableau 8 permet de voir que les filles ont eu une moyenne de prise en charge de .92 pour une moyenne de 1.12 chez les garçons. La différence des moyennes n'est pas significative. L'écart-type du groupe de filles est de 3.26 et celui du groupe de garçons est de 4.73. La différence n'étant pas significative, les deux groupes sont donc d'homogénéité équivalente.

Nous pouvons alors croire que le sexe des sujets ne semble pas influencer le développement de la prise en charge. Cette constatation semble plausible puisque la prise en charge est en définitive une composante de la personnalité entière de l'individu qui ne réfère pas ou peu au sexe de ce dernier.

La variable sexe étant apparemment éliminée des sources d'influences possibles, il est à se demander si l'âge des sujets est à considérer lorsqu'il est question de prise en charge. D'abord, il faut voir si le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant peut influencer différemment les étudiants du premier cycle de ceux du deuxième cycle. Cependant, il n'y a aucun groupe d'étudiants au deuxième cycle qui a subi un degré faible d'ouverture pédagogique. Il ne sera donc pas possible d'effectuer

une comparaison entre le premier cycle et le deuxième cycle. Pour les fins d'interprétation, nous utiliserons plutôt les résultats des étudiants du premier cycle versus ceux de l'ensemble des étudiants (incluant premier et deuxième cycles). L'analyse statistique se fera par une différence des moyennes de prise en charge entre les deux groupes du premier cycle, pourvu que cette différence soit significativement différente de 0 et que les variances soient jugées égales.

TABLEAU 9

Différence des moyennes de prise en charge au premier cycle entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'ouverture pédagogique et ceux qui vivent un degré faible d'ouverture pédagogique.

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|------------------------------|----------|----------------|-------------------|
| Ouverture pédagogique élevée | 24 | .17 | 3.81 |
| Ouverture pédagogique faible | 32 | .38 | 3.52 |

Les résultats présentés au tableau 9 indiquent que le groupe à degré élevé d'ouverture pédagogique a obtenu une moyenne de prise en charge de .17 alors que le groupe à degré faible d'ouverture pédagogique ont eu .38. La différence des moyennes n'est pas significative. L'écart-type du groupe d'étudiants à degré élevé d'ouverture pédagogique est de 3.81 tandis que celui du groupe d'étudiants à degré faible d'ouverture pédagogique est de 3.52. La différence d'écart-type n'est pas significative, ce qui implique que les deux groupes sont équivalents. Chacun d'eux démontrent des résultats homogènes.

Cette analyse révèle que le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant ne semble pas avoir d'impact sur la prise en charge des étudiants du premier cycle. Il est possible d'attribuer ces résultats au fait que le degré d'ouverture pédagogique ne s'est pas avéré avoir d'influence sur le développement de la prise en charge de l'ensemble des sujets qui sont majoritairement du premier cycle (voir tableaux 2 et 7).

Nous avons constaté jusqu'ici que le développement de la prise en charge des étudiants, peu importe l'âge de ceux-ci, ne serait pas en relation avec le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant. De la même façon, le sexe des étudiants n'aurait aucune influence sur la prise en charge de ces derniers. Afin de voir s'il existe des liens entre le degré d'humanisme, le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant et la prise en charge des étudiants, nous procéderons à l'analyse des résultats de la deuxième hypothèse concernant la corrélation entre le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant et son degré d'humanisme.

La deuxième hypothèse

La seconde hypothèse statistique de la recherche soutient que le coefficient de corrélation entre le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant et son degré d'humanisme est significativement différent de 0.

TABLEAU 10

Corrélation entre le degré d'ouverture pédagogique
des enseignants et leur degré d'humanisme.

| | Degré d'humanisme | Degré d'ouverture pédagogique |
|----------------------------|----------------------|----------------------------------|
| | 87 | 88 |
| | 72 | 71 |
| | 73 | 71 |
| | 90 | 82 |
| | 87 | 81 |
| | 91 | 83 |
| | 73 | 66 |
| | 71 | 68 |
| | 75 | 66 |
| | 74 | 66 |
| | 78 | 75 |
| | 79 | 73 |
| | 81 | 75 |
| | 83 | 74 |
| | 77 | 76 |
| | 82 | 73 |
| | 74 | 72 |
| N | 17 | 17 |
| Coefficient de corrélation | | .87** |

* * P < .01.

Le tableau 10 indique que le coefficient de corrélation entre le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant est de .87. Cette donnée s'avère significative. Ainsi, l'hypothèse à l'effet que les enseignants qui démontrent un degré élevé d'ouverture pédagogique obtiennent un degré élevé d'humanisme et inversement que les enseignants qui démontrent un degré faible d'ouverture pédagogique obtiennent un degré faible d'humanisme est confirmée.

Il est possible d'interpréter ce résultat en se référant au système que propose Paquette sur la pédagogie ouverte. Selon cet auteur, l'humanisme de l'enseignant est une des cinq dimensions qui composent l'ensemble de cette approche pédagogique. Dans cet optique, l'humanisme de l'enseignant est considéré comme un des sous-produits de la pédagogie ouverte. Il semble donc que le degré d'humanisme de l'enseignant fasse partie de son degré d'ouverture pédagogique.

Cette corrélation étant établie, nous nous interrogeons à propos de l'effet du degré d'humanisme de l'enseignant sur la prise en charge de l'étudiant. Ce qui constitue la troisième et dernière hypothèse de la recherche.

La troisième hypothèse

La troisième hypothèse de la recherche présume que la différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme et ceux qui vivent un degré faible d'humanisme est significativement différente de 0.

TABLEAU 11

Différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme et ceux qui vivent un degré faible d'humanisme.

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|------------------|----------|----------------|-------------------|
| Humanisme élevé | 32 | 1.47 | 4.62 |
| Humanisme faible | 32 | .88 | 3.57 |

Il ressort du tableau 11 que la moyenne du groupe d'étudiants à humanisme élevé est de 1.47 pour une moyenne de .88 chez le groupe d'étudiants à humanisme faible. La différence des moyennes n'est pas significative. L'écart-type du groupe soumis à un degré élevé d'humanisme est de 4.62 alors que celui du groupe soumis à un degré faible d'humanisme est de 3.57. La différence d'écart-type entre les deux groupes d'étudiants ne se montre pas significative. Ce qui veut dire que les deux groupes sont homogènes. En fait, les deux groupes ne se différencient pas l'un de l'autre au seuil de signification choisi.

Cette dernière hypothèse qui prétend que les élèves qui vivent un degré élevé d'humanisme de la part de l'enseignant vont atteindre un degré plus élevé de prise en charge que les élèves qui vivent un degré faible d'humanisme n'est pas confirmée. Il ne semble donc pas y avoir de relation entre le degré d'humanisme de l'enseignant et le degré de prise en charge de l'étudiant.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'humanisme de l'enseignant est sous-jacent à l'ouverture pédagogique de ce dernier, ce qui entraîne une certaine constance dans la tendance des données. Alors, la différence des moyennes de prise en charge n'étant pas significative pour le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant, il apparaît logique qu'elle ne le soit pas pour le degré d'humanisme.

Ayant constaté certaines similitudes dans les résultats concernant le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant, nous sommes curieux de voir si ce mouvement se perpétue en ce qui a trait à l'influence du degré d'humanisme sur l'âge des sujets. Nous vérifierons donc si les différences des

moyennes de prise en charge peuvent varier de façon significative entre les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle et ce, sous l'influence du degré d'humanisme de l'enseignant. De cette manière, nous pourrions comparer l'effet du degré d'humanisme sur l'âge des étudiants. Pour ce, nous partirons d'une analyse sur la différence des moyennes de prise en charge entre les deux groupes du premier cycle ayant comme condition que cette différence soit significativement différente de 0 et que les variances soient considérées égales.

TABLEAU 12

**Différence des moyennes de prise en charge au premier cycle
entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme
et ceux qui vivent un degré faible d'humanisme.**

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|------------------|----------|----------------|-------------------|
| Humanisme élevé | 24 | .17 | 3.81 |
| Humanisme faible | 32 | 1.13 | 3.50 |

Au tableau 12, nous pouvons constater que la moyenne des étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme est de .17 et que celle de ceux qui vivent un degré faible d'humanisme est de 1.13. La différence des moyennes est non significative. L'écart-type du groupe à humanisme élevé est de 3.8 tandis que celui du groupe à humanisme faible est de 3.50. La différence d'écart-type entre les deux groupes n'étant pas significative, il faut conclure que les deux groupes sont équivalents.

Ces chiffres tendent à montrer que le développement de la prise en charge des étudiants du premier cycle n'est pas en relation avec le degré d'humanisme de l'enseignant. Il est à noter que ces résultats indiquent la même orientation que ceux obtenus avec l'ensemble des sujets (voir tableau 11). Ceci est probablement dû au fait que 75% des étudiants ayant servi pour l'analyse du degré d'humanisme sont du premier cycle (voir tableau 2). Il reste à vérifier si cette tendance se manifeste aussi au deuxième cycle et ce, à l'aide de la même procédure statistique que celle utilisée pour les étudiants du premier cycle.

TABLEAU 13

**Différence des moyennes de prise en charge au deuxième cycle
entre les étudiants qui vivent un degré élevé d'humanisme
et ceux qui vivent un degré faible d'humanisme.**

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|------------------|----------|----------------|-------------------|
| Humanisme élevé | 8 | 5.38 | 4.84 |
| Humanisme faible | 8 | 1.13 | 4.37 |

Le tableau 13 montre que la moyenne de prise en charge des étudiants qui sont sujets à un degré élevé d'humanisme est de 5.38 pour une moyenne de 1.3 chez ceux qui sont sujets à un degré faible d'humanisme. Il faut remarquer le mouvement qui tend à établir une différence importante entre les deux groupes car la moyenne du groupe à degré élevé d'humanisme est plus élevée que celle du groupe à degré faible d'humanisme. Malgré cela, la différence des moyennes de prise en charge ne s'avère pas significative. L'écart-type du groupe qui vit un degré élevé d'humanisme est de

4.84 alors que celui du groupe qui vit un degré faible d'humanisme est de 4.37. Etant donné que la différence n'est pas significative, les deux groupes sont considérés homogènes et équivalents.

De même que chez les étudiants du premier cycle, le développement de la prise en charge des étudiants du deuxième cycle n'apparaît pas être directement en relation avec le degré d'humanisme de l'enseignant. La prise en charge des étudiants du premier et du deuxième cycles ne semble pas davantage influencée par le degré d'humanisme de l'enseignant que celle de l'ensemble des sujets (voir tableau 11). Il est donc possible de croire que le degré d'humanisme de l'enseignant n'a pas d'impact direct sur la prise en charge des étudiants et ce, peu importe leur âge.

Bref, les résultats ont montré que le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant et son degré d'humanisme tel que le mesure notre questionnaire ne semblent pas être des variables qui influencent le développement de la prise en charge chez l'étudiant. Par ailleurs, il a été possible de constater que le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant est en relation avec son degré d'humanisme.

Etant donné que les deux hypothèses concernant l'influence de l'enseignant sur le développement de la prise en charge de l'étudiant n'ont pas été confirmées, nous avons dû nous questionner sur l'application de nos instruments de mesure, d'une part, et sur la sélection de nos sujets, d'autre part. En effet, il se peut que l'absence de relation apparente entre les approches de l'enseignant et la prise en charge des jeunes soit causée par un manque de validité interne du questionnaire de l'enseignant. Aussi, il est probable que les résultats de ces deux hypothèses s'avèrent non signifi-

catifs parce que les sujets choisis se répartissent sur l'ensemble des six années du primaire. Il faut se demander si la prise en charge peut se mesurer de façon équivalente entre les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle. De plus, il importe de considérer le fait que la grande majorité de nos sujets se trouvent au premier cycle; ceci pourrait avoir une influence marquée sur les résultats si l'on découvrait une différence de prise en charge entre les deux cycles. Pour une compréhension plus approfondie des résultats, il serait utile de vérifier à l'aide des données, s'il existe une relation entre le cycle scolaire des étudiants et le développement de la prise en charge de ces derniers. Cette analyse sera effectuée par le biais d'un procédé statistique qui établit la différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants du premier et du deuxième cycles exigeant que cette différence soit significativement différente de 0 et que les variances soient jugées égales.

TABLEAU 14

Différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants de premier cycle et ceux du deuxième cycle.

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|----------------|----------|----------------|-------------------|
| Premier cycle | 64 | .47 | 3.66 |
| Deuxième cycle | 16 | 3.25** | 4.96 |

* * P < .01.

Les données du tableau 14 indiquent que la moyenne de prise en charge des étudiants du premier cycle est de .47 tandis que celle des étudiants du deuxième cycle est de 3.25. La différence des moyennes entre les deux groupes est significative ($p <$

.01). L'écart-type du groupe d'étudiants du premier cycle est de 3.66 alors que celui du groupe de deuxième cycle est de 4.96. Étant donné que la différence des écarts-types n'est pas significative, les deux groupes sont d'une homogénéité équivalente.

A la lumière de ces résultats, nous pouvons penser que le cycle scolaire des étudiants a un rapport avec le développement de la prise en charge de ceux-ci. En effet, il ressort que les étudiants du premier cycle se prennent moins en charge que ceux du deuxième cycle et ce, avec un intervalle de confiance de $p < .01$.

Cette différence de prise en charge entre les étudiants des deux cycles scolaires pourrait s'expliquer par le fait que cette dernière apparaît avec la maturation de la personnalité qui se cristallise habituellement au deuxième cycle. Après quelques réflexions sur ces résultats, nous nous sommes montrés désireux de connaître la moyenne de prise en charge des étudiants pour chaque degré scolaire. Chaque moyenne de prise en charge est mise en relation avec le degré scolaire auquel elle est rattachée et ce, au moyen d'un histogramme.

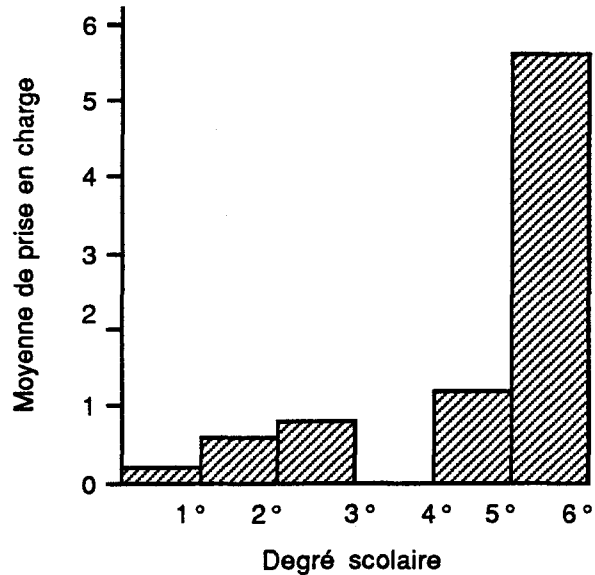


Figure 5: Relation entre la moyenne de prise en charge des étudiants et leur degré scolaire.

La figure 5 montre que les étudiants de première année obtiennent une moyenne de prise en charge de .25, ceux de deuxième année .63, ceux de troisième .71, ceux de quatrième 1.13 et ceux de sixième 5.38. Il y aurait une augmentation continue et progressive de la prise en charge pendant les cinq premières années du primaire, suivie d'une gradation plus importante en sixième année.

Ce graphique semble indiquer que le développement de la prise en charge de l'étudiant se produit en respectant un processus de croissance globale de la personnalité. Il est probable que la prise en charge soit une des représentations de la personnalité de l'étudiant qui progresse de façon simultanée et en interaction avec les aspects affectifs, cognitifs et physiques. A ce sujet, Smith (1969) signale que la prise en charge de l'enfant prend de l'ampleur au fil des expériences qu'il effectue sur les divers plans de sa personnalité. Aussi, l'auteur prétend que la prise en

charge se fixe vraiment vers les dernières années du secondaire parce qu'à cet âge, l'étudiant a intégré les deux stades de la prise en charge qui sont: le stade de l'autonomie et le stade de la comparaison sociale. Par ailleurs, Dudek (1974), qui travaillait sur le développement de la créativité, est parvenue à des conclusions analogues aux nôtres en ce qui a trait à la cristallisation de cette aptitude.

La tendance significative qui ressort de ces résultats nous pousse, par ailleurs, à nous demander si les étudiants du deuxième cycle ont une moyenne de prise en charge plus élevée parce qu'ils produisent des histoires plus longues que les étudiants du premier cycle. Si cela se vérifiait, on pourrait penser également que le fait de produire des histoires plus longues permette de cumuler des points et d'augmenter ainsi les résultats de prise en charge. Ces questionnements nous amènent à présenter une analyse sur la longueur des histoires. La longueur a été calculée en fonction du nombre de mots par histoire. L'analyse statistique se fera sur la base d'une différence des moyennes entre les deux groupes ayant comme exigences que cette différence soit significativement différente de 0 et que les variances soient estimées égales.

TABLEAU 15

**Différence des moyennes de longueur d'histoires
entre les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle.**

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|----------------|----------|----------------|-------------------|
| Premier cycle | 64 | 89.08 | 101.05 |
| Deuxième cycle | 16 | 46.38 | 9.48 * |

* $P < 0.5$.

Le tableau 15 nous fait voir que la moyenne de longueur d'histoires des étudiants du premier cycle est de 89,08 pour une moyenne de 46,38 pour les étudiants du deuxième cycle. La différence des moyennes de longueur d'histoires n'est pas significative. L'écart-type des étudiants du premier cycle est de 101,05 quand celui des étudiants du deuxième cycle est de 9,48. La différence d'écart-type est significative. Ces données indiquent que les étudiants du premier cycle auraient tendance à produire des histoires dont la longueur peut varier beaucoup plus que chez celles des étudiants du deuxième cycle. La longueur des histoires des étudiants du deuxième cycle indique une certaine stabilité puisque les résultats de ces élèves démontrent dans l'ensemble peu d'écart de la moyenne. Aussi, nous nous demandons si la différence d'écart-type entre les deux cycles a un lien avec le changement dans les méthodes utilisées pour recueillir les histoires, soit verbale ou écrite. Il pourrait y avoir une différence de longueur d'histoires entre les étudiants du premier cycle qui, pour la plupart, ont eu à raconter leurs histoires et ceux du deuxième cycle qui ont dû l'écrire.

D'autre part, le cycle scolaire des étudiants n'apparaît pas être en relation avec la longueur des histoires de ces derniers. Afin de mieux comprendre la différence d'écart-type entre les deux cycles, une analyse visant à démontrer l'influence de la méthode utilisée, verbale ou écrite, sur la longueur des histoires des étudiants est effectuée. Cette analyse est produite à partir d'une différence des moyennes entre les deux groupes, postulant que cette différence soit significativement différente de 0 et que les variances soient considérées égales.

TABLEAU 16

Différence des moyennes de longueur d'histoires chez les étudiants de premier cycle entre la méthode écrite et la méthode verbale.

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|-----------------|----------|----------------|-------------------|
| Méthode verbale | 32 | 143.56 * * | 120.43 * |
| Méthode écrite | 32 | 34.59 | 10.94 |

* P < .05.

* * P < .01.

Les chiffres du tableau 16 permettent de constater que la moyenne de longueur d'histoires des étudiants qui ont subi la méthode verbale est de 143.56, alors que celles des étudiants qui ont pratiqué la méthode écrite est de 34.59. La différence des moyennes de longueur d'histoires est très significative ($p < .01$). L'écart-type du groupe qui a expérimenté la méthode verbale est de 120.43 pour 10.94 chez le groupe qui a utilisé la méthode écrite. La différence d'écart-type est également significative ($p < .05$). Ainsi, les différences individuelles de longueur d'histoires sont beaucoup plus grandes chez les étudiants qui ont subi la méthode verbale que chez ceux qui ont vécu la méthode écrite. Ces résultats expliquent aussi la différence d'écart-type entre les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle puisque la majorité des étudiants du premier cycle ont subi la méthode verbale.

Les étudiants ayant subi la méthode verbale produisent donc des histoires beaucoup plus longues que ceux de la méthode écrite. Nous croyons que ce phénomène est dû au fait que la parole est une habileté qui est plus développée que celle de l'é-

criture chez le jeune enfant. De plus, il faut prendre en considération que le temps employé pour écrire une histoire est plus long que le simple fait de la raconter; ce qui peut expliquer que les histoires racontées soient plus longues que celles écrites.

Nous avons vu que la longueur des histoires n'est pas reliée avec le cycle scolaire des étudiants mais bien avec la méthode employée (verbale ou écrite) lors de la passation du test. Afin de bien circonscrire l'influence possible de la longueur des histoires sur les résultats de la recherche, il reste à savoir s'il existe une corrélation entre cette dernière et les résultats de prise en charge des étudiants. La procédure statistique utilisée requiert que le coefficient de corrélation soit significativement différent de 0.

TABLEAU 17

Corrélation entre la longueur des histoires du "n Ach. Achievement Test" et les résultats de prise en charge des étudiants à ce test.

| | N | Coefficient de corrélation |
|--------------------------|-----------|-----------------------------------|
| Résultats du test | 80 | 0.01 |

Le tableau 17 permet de constater que le coefficient de corrélation entre les résultats du "n Ach Achievement Test" et la longueur des histoires des étudiants à ce test est de 0.01. Ce coefficient de corrélation n'est pas significatif.

Apparemment, il n'existe pas de liens entre la longueur des histoires et les résultats des étudiants au "n Ach Achievement Test". Notre problème demeure toujours puisque nous n'avons pas trouvé d'éléments substantiels pour justifier la différence de moyenne de prise en charge entre les étudiants du premier et du deuxième cycles. Ce qui nous amène à investiguer plutôt du côté du contenu des histoires. Cette nouvelle avenue pourra peut-être donner des indications sur les différences quant au contenu des histoires cotées en relation avec un but d'accomplissement entre les deux cycles. Nous allons donc comparer la différence des moyennes du nombre d'items d'accomplissement entre les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle. Selon les statistiques, la différence entre les deux groupes devra être significativement différente de 0, en traitant les variances comme étant égales.

TABLEAU 18

**Différence des moyennes du nombre d'items d'accomplissement
entre les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle.**

| | N | Moyenne | Ecart-type |
|----------------|----------|----------------|-------------------|
| Premier cycle | 64 | 2.6 | 8.3 |
| Deuxième cycle | 16 | 5 ** | 15.7 |

* * P < .01.

Les données du tableau 18 montrent que la moyenne du nombre d'items d'accomplissement des étudiants du premier cycle est de 2.6 alors que celle des étudiants du deuxième cycle est de 5. La différence des moyennes s'avère significative. L'écart-type des étudiants du premier cycle est de 8.3 tandis que celui des étudiants du

deuxième cycle est de 16.7. La différence entre les deux groupes n'étant pas significative, ils sont estimés avoir une homogénéité équivalente.

Il est ainsi à propos de penser que les étudiants du deuxième cycle ont tendance à utiliser plus d'items d'accomplissement que ceux du premier cycle. Ces résultats sont en concordance avec ceux obtenus sur la différence des moyennes de prise en charge entre le premier cycle et le deuxième cycle (voir tableau 14). L'élève du deuxième cycle apparaît plus disposé à s'impliquer dans un processus de prise en charge personnel que ceux du premier cycle. La vision globale que nous rend les dernières données n'explique pas la différence des moyennes de prise en charge entre les étudiants du premier et du deuxième cycles; ce qui justifie une comparaison détaillée des résultats entre les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle sur chacun des items d'accomplissement. Ces résultats ont été calculés en fonction du nombre de fois qu'un élève a utilisé un item à l'intérieur de ses quatre histoires.

TABLEAU 19

Moyenne des résultats de prise en charge pour chaque item chez les étudiants du premier cycle et ceux du deuxième cycle.

| | Sr. -1 | Ad. 0 | A +1 | Ba +1 | Ai +1 | But+ +1 | But- -1 | Cp +1 | Ce +1 | En +1 | Af+ +1 | Af- +1 | ThA |
|-----------|-----------|----------|---------|----------|----------|------------|------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----|
| 1er cycle | 17 | 8 | 7 | 3 | 2 | 2 | .4 | 1 | 1 | .5 | 2 | 1 | 1 |
| 2e cycle | 14 | 5 | 13 | 6 | 8 | .5 | .5 | 4 | 3 | .5 | 3 | | 3 |

La figure 3 indique que les étudiants du deuxième cycle réfèrent plus souvent à des histoires d'accomplissement cotées "A" que ceux du premier cycle en obtenant

respectivement une moyenne de 13 et de 7. Les élèves du deuxième cycle utilisent davantage l'item du besoin d'accomplissement "B" avec une moyenne de 6 que ceux du premier cycle avec une moyenne de 3. De la même façon, les étudiants du deuxième cycle se retrouvent plus dans l'item d'activité instrumentale "AI" avec une moyenne de 8 que ceux du premier cycle avec une moyenne de 2. Aussi, les étudiants du deuxième cycle donne l'impression de faire appel plus à des obstacles personnels "OE" en présentant 4 de moyenne que ceux du premier cycle avec une moyenne de 1.

Etant donné les minces différences des résultats entre les deux cycles, il est possible de les considérer à titre indicatif seulement. Par conséquent, notre dernière tentative d'interprétation sera davantage axée vers une analyse qualitative du contenu. Il est possible que cette façon de procéder nous permette de découvrir certaines particularités propres à chacun des deux groupes d'âge sur leurs attitudes face à la prise en charge dans leurs histoires. Ainsi, le contenu des histoires cotées sans référence à un but d'accomplissement chez les étudiants du premier cycle est comparé à ceux du deuxième cycle. Cette analyse est basée sur les thèmes qui se retrouvent dans les histoires cotées sans référence à un but d'accomplissement.

Cette analyse du contenu montre que les étudiants du premier cycle s'attardent très souvent à décrire des activités quotidiennes ou encore, mais moins fréquemment, à décrire l'image projetée sur l'écran (voir Annexe 10). Plusieurs histoires sont teintées d'indécisions et d'hésitations. L'expérimentateur a pu constater que les étudiants de première année, qui ont passé le test avec la méthode verbale, avaient une grande tendance à vouloir obtenir son approbation et son support sur le sens à donner à leurs histoires. Aussi, le changement rapide de thèmes à l'intérieur d'une

histoire est remarquable. A ce propos, Brittain (1969) et Lowenfeld (1975) ont constaté que les enfants de cet âge ont tendance à changer souvent de symboles à l'intérieur d'un dessin. Lowenfeld (1975) mentionne qu'un enfant peut, par exemple, commencer par faire de l'eau, ensuite un arbre, pour terminer avec la représentation d'un pirate. Du reste, il est nécessaire de mentionner que vers la fin du premier cycle, les étudiants font référence à des thèmes qui ont plus tendance à être liés à des sentiments négatifs envers l'école. Il y a lieu d'interpréter les résultats obtenus comme étant indicatif du développement normal du jeune enfant. Ce dernier n'aurait pas pris l'option de la prise en charge pas plus qu'aucune autre.

Les histoires cotées sans référence chez les étudiants de deuxième cycle sont la plupart du temps reliées à une perception négative de l'école. Les thèmes se rapportent à l'ennui d'étudier, au désir d'arrêter l'école, au désir d'aller jouer dehors pendant les périodes de classe et ainsi de suite (voir Annexe 11).

Il se dégage de cette analyse que les étudiants qui écrivent des histoires sans référence à un but d'accomplissement utilisent tous des thèmes qui leur permettent de garder une distance face à la tâche à accomplir. Chez les étudiants du premier cycle, la distance se manifeste par des descriptions d'objets ou d'actions extérieurs à soi; ce qui indique l'absence de prise de position. Il est également important de mentionner que le jeune enfant de première année semble ressentir un besoin de soutien important de la part de l'adulte. Les étudiants du deuxième cycle, pour leur part, se dissocient de la tâche en utilisant des thèmes d'évasion ou de refus de participer; ils se définissent donc dans un rapport avec la prise en charge. A l'aide de la typologie des orientations d'accomplissement fournie par Smith (1969), nous pensons que les

attitudes d'évitement des étudiants du primaire relèveraient d'une orientation guidée par la peur de l'échec. Selon l'auteur, ce type de personnes auraient tendance à vouloir éviter les situations où ils pourraient être évalués socialement. Ce sont des personnes qui auraient peur de la désapprobation sociale. Elles n'auraient pas suffisamment eu d'expériences leur permettant de s'évaluer positivement face aux autres.

En résumé, les résultats ont montré que le développement de la prise en charge de l'étudiant ne paraît pas être influencé par le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant. L'analyse complémentaire a permis de voir que l'âge des étudiants est une variable dont il faut tenir compte dans le développement de la prise en charge, puisqu'il apparaît probable que celle-ci doive être abordée comme un aspect développemental de la personnalité. Il est possible de croire que le développement de la prise en charge se produit de façon simultanée avec les facettes affectives, cognitives et sociales de la personnalité, lesquelles se cristallisent chez l'individu, à l'adolescence.

CHAPITRE 4

Discussion et conclusion

L'essentiel de ce dernier chapitre repose sur la discussion des résultats de la recherche en regard du contexte théorique, du cadre méthodologique et de considérations générales sur l'éducation. La première partie traite des limites méthodologiques qui relèvent du questionnaire de l'enseignant et de l'échantillonnage. Cependant, le coeur de la discussion vient en deuxième partie avec l'apport de l'aspect développemental mis en relation avec la prise en charge de l'étudiant. La présentation des suggestions se fera au fil de la discussion de façon à bien comprendre leur source face aux lacunes méthodologiques et à mieux saisir le contexte d'où proviennent les nouvelles pistes de réflexion.

Les éléments constitutifs du rationnel théorique nous ont amené à vouloir atteindre trois objectifs. Le premier objectif s'inspire des liens établis concernant les effets bénéfiques de la pédagogie ouverte sur le développement de la prise en charge de l'étudiant. Nous avons alors le désir de voir s'il existe une relation positive entre le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant et le degré de prise en charge des étudiants. Le deuxième objectif se base sur l'idée que l'enseignant qui pratique une pédagogie ouverte doit se distinguer par son approche humaniste. Ce qui a permis de penser qu'il pouvait y avoir une adéquation entre le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant. A la lumière des considérations exposées en ce qui a trait aux bienfaits d'une approche humaniste sur le développement de la prise en charge du jeune, nous avons formulé un troisième objectif qui avait pour but de vérifier s'il existe une relation positive entre le degré d'humanisme de l'enseignant et le degré de prise en charge

des étudiants. Le résumé des principaux résultats permettra d'identifier dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints.

L'influence du degré d'ouverture pédagogique et du degré d'humanisme de l'enseignant sur le degré de prise en charge de l'étudiant.

Les résultats obtenus en ce qui concerne les objectifs visant à démontrer l'influence positive de l'ouverture pédagogique et de l'humanisme de l'enseignant sur la prise en charge de l'étudiant, ne se sont pas avérés significatifs. Ceci semble indiquer qu'il n'existe pas de relation entre le degré d'ouverture pédagogique de l'enseignant et le degré de prise en charge de l'étudiant. De la même façon, il n'apparaît pas possible d'établir un lien entre le degré d'humanisme de l'enseignant et le degré de prise en charge des élèves. Nous pouvons donc être portés à croire que l'ouverture pédagogique et l'humanisme de l'enseignant ne sont pas des variables susceptibles d'influencer le degré de prise en charge des étudiants.

Ces résultats peuvent susciter un questionnement à l'égard de la fiabilité des fondements théoriques de la recherche. En effet, les principaux objectifs n'ayant pas été atteints, il est à se demander si cela n'entraîne pas nécessairement un affaiblissement des principes théoriques établis. Mais une oreille attentive aux commentaires reçus en rapport à certaines démarches expérimentales effectuées nous indique que les faiblesses majeures de notre étude ne sont pas de nature théorique mais bien méthodologique. En définitive, la lecture de ces résultats devrait d'abord tenir compte des limites provenant d'une part, du questionnaire de l'enseignant et d'autre part, de l'échantillonnage.

Les limites du questionnaire de l'enseignant

L'instrument choisi pour identifier le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme des enseignants présente une lacune importante à l'effet qu'il ne rend pas de mesures suffisamment objectives des variables à contrôler. Le questionnaire demeure un instrument de mesure relativement subjectif, lorsqu'il est le seul moyen de contrôle, puisqu'il n'y a aucune façon de s'assurer que tous les sujets le complètent en ayant la même compréhension des termes, la même vision de la pédagogie, la même échelle de mesure des comportements et les mêmes définitions des valeurs. Aussi, il faut signaler que le répondant pouvait avoir la tentation de s'appliquer à vouloir correspondre à la tendance d'ouverture pédagogique qui était identifiable à l'intérieur du questionnaire. Nul besoin de s'attarder longuement sur l'idée que les résultats de l'expérience ont pu être faussés par des données qui ne tiennent pas compte des faits mais d'un idéal d'enseignement. Cette limite sème l'incertitude quant au degré de concordance qui existe entre les pratiques pédagogiques vécues en classe et celles qui sont mesurées par le questionnaire, d'où la possibilité d'un écart substantiel entre la théorie et la pratique. En regard de ces observations, nous suggérons que la mesure des attitudes, des comportements et des valeurs de l'enseignant face à ses pratiques pédagogiques soit davantage effectuée à l'aide d'instruments d'observation et/ou de techniques inter-juges (Cottraux et *al.*, 1985). Aussi, la possibilité de jumeler ces techniques à celles d'un questionnaire pourrait être d'un grand intérêt afin de vérifier si la perception que l'enseignant a de ses pratiques pédagogiques correspond à celle obtenue par les observateurs.

Le manque de rigueur concernant les procédures préliminaires à effectuer pour la passation de ce questionnaire nous oblige à douter de sa validité interne. Comme il a été mentionné à l'intérieur du cadre méthodologique, l'instrument n'a pas été soumis à un procédé "test retest" pour des raisons de restriction dans le nombre de sujets. Cette lacune a pu nuire au déroulement de l'expérience car des problèmes ont été ressentis par quelques répondants. Ces derniers nous ont signalé leurs insatisfactions face à la longueur excessive du questionnaire, au manque de clarté dans la formulation de certains items et à la complexité de comprendre l'échelle à quatre points. Cette échelle semble être mal adaptée à tous les items qui réfèrent quelque fois à des valeurs et d'autres fois à des comportements observables. Une utilisation ultérieure de ce questionnaire devrait être faite en considérant sérieusement les remarques de nos sujets. Il serait alors nécessaire de réduire considérablement le nombre d'items du questionnaire. Pour ce, une nouvelle consultation auprès d'experts québécois en pédagogie ouverte seraient de mise afin qu'ils identifient les items les plus pertinents à l'égard de la théorie et des exigences d'un questionnaire. Pour ce qui est de la formulation des items, elle aurait avantage à être passée au crible par un groupe de sujets lors d'une pré-expérimentation. Dans ce cas, les sujets choisis devraient provenir de la même population cible que celle qui est déterminée pour l'expérience. Ensuite, l'échelle à quatre points de Richard (1983) qui inscrit une gradation allant de "plus important" à "moins important" pourrait être conservée pour les items qui traitent des valeurs, tandis que les items qui se rapportent à des comportements devraient être cotés de "plus fréquemment" à "moins fréquemment". Cette cotation s'inspire du questionnaire d'Evans (1971) fourni en annexe 2. Ce qui implique évidemment que le questionnaire soit divisé en deux parties soit, une pour les

valeurs et l'autre pour les attitudes et les comportements de l'enseignant. Bref, toutes ces constatations ont permis de souligner la grande importance de l'étape pré-expérimentale lors de la modification d'un instrument de mesure afin de cerner les problèmes qui se présentent et d'y remédier dans la mesure du possible.

De plus, les ambiguïtés ressenties par quelques sujets à répondre convenablement aux items ont empêché de soumettre le questionnaire à une épreuve de cohérence interne. Cette épreuve consiste à établir une corrélation entre certains items d'un questionnaire qui correspondent à une même réalité mais qui peuvent être exprimés de façon négative et positive. En fait, la mesure de cette forme de fidélité s'avère réalisable lorsque l'expérimentateur peut affirmer par le biais d'une pré-expérimentation que l'ensemble des sujets possédaient une bonne compréhension de tous les items et de l'échelle de cotation qui s'y rattache; ce qui n'était pas notre cas. En respectant les conditions nécessaires, nous recommandons fortement de procéder à la mesure de la cohérence interne de ce questionnaire puisque celle-ci est un moyen supplémentaire de s'assurer de la fidélité de l'instrument.

Par ailleurs, une corrélation positive a été établie entre le questionnaire de l'enseignant et un deuxième questionnaire destiné aux élèves, démontrant ainsi la validité concomitante des deux instruments de mesure. Le questionnaire de l'élève a été conçu afin de vérifier si la réalité décrite par l'enseignant pouvait être mise en relation directe avec la perception qu'avait l'élève de cette même réalité. La corrélation obtenue semble donc indiquer que les enseignants ont une percep-

tion semblable des pratiques pédagogiques qui se vivent en classe à celle de leurs étudiants respectifs, ce qui supporte la validité de nos questionnaires.

Dans le même ordre d'idées, la confirmation de la deuxième hypothèse qui montre une corrélation entre le degré d'ouverture pédagogique et le degré d'humanisme de l'enseignant, nous permet de constater que les résultats des différentes parties du questionnaire se comportent de façon uniforme. Aussi, il est possible de remarquer que cette tendance à l'uniformité se manifeste également dans le cas des résultats qui mettent en évidence la non-influence du degré d'ouverture pédagogique et du degré d'humanisme de l'enseignant sur le degré de prise en charge des étudiants¹. Ceci ajoute aussi à la validité de notre questionnaire. En définitive, celui-ci n'est pas à mettre de côté mais à perfectionner, ce qui constituerait une étude en soi.

Les limites de l'échantillonnage

Il apparaît évident que les 64 étudiants sélectionnés ne représentent pas un nombre suffisant pour permettre de généraliser les résultats à d'autres sujets qu'à ceux utilisés pour les fins de la recherche. De plus, les résultats des étudiants du deuxième cycle ne peuvent être traités qu'à titre d'approximation car le nombre de sujets à ce niveau est relativement faible et nettement inférieur à celui des sujets du premier cycle (voir tableau 7). En conséquence, nous pensons que ce domaine devrait être approfondi sur une plus grande échelle en tentant de recueillir une répartition égale du nombre de sujets par cycle scolaire.

¹ Consulter à cet effet les tableaux 7, 9, 11, 12 et 13.

Il est difficile d'évaluer l'impact réel des lacunes méthodologiques sur les résultats. Malgré cela, il faut considérer que ces faiblesses indiquent que cette recherche s'inscrit davantage dans un cadre quasi-expérimental qu'expérimental. La discussion à l'égard des différents aspects méthodologiques ayant été effectuée, il serait alors fort intéressant d'engager notre discours dans une perspective plus théorique.

L'aspect développemental de l'habileté de prise en charge

Une analyse complémentaire aux résultats des hypothèses a montré que le degré de prise en charge des étudiants pourrait être en relation avec le cycle scolaire de ces derniers. Les étudiants du deuxième cycle auraient un degré de prise en charge plus élevé que les étudiants du premier cycle. De plus d'autres résultats ont permis de voir que le degré de prise en charge des étudiants peut être mis en relation avec leur degré scolaire. En ce sens, le degré de prise en charge des étudiants augmenterait en fonction du degré scolaire de ceux-ci.

D'autre part, il a été possible de comprendre que l'accroissement du degré de prise en charge n'a aucun lien avec la longueur des histoires que les étudiants produisent. Et qui plus est, les étudiants du deuxième cycle n'écrivent apparemment pas d'histoires plus longues que ceux du premier cycle. Cela semble vouloir dire que le pointage effectué sur les tests de prise en charge n'est pas relié à la forme de l'histoire mais bien à son contenu.

Cette analyse tend donc à démontrer que la prise en charge se développe avec l'âge des étudiants. L'habileté de prise en charge semble progresser doucement au premier cycle pour se cristalliser vers la fin du deuxième cycle. Cette découverte appuie celles de d'autres chercheurs tels Smith (1969) et Dudek (1974).

Smith (1969) avance que la prise en charge se développe au fil des expériences négatives et/ou positives qu'accumulent l'enfant. Dudek (1974) soutient pour sa part que des attitudes de ce genre font partie intégrante d'un processus de maturation globale de la personnalité.

Les quelques données qualitatives recueillies sur le portrait psychologique des étudiants du premier cycle indiquent que leur personnalité se caractérise de façon générale par leur maléabilité, leur indécision et leur esprit volatile. L'impression qui se dégage de l'analyse qualitative du contenu des histoires est que le jeune enfant peut démontrer un certain degré de prise en charge dans la mesure où il sent le soutien et l'approbation de l'adulte. Nous croyons donc qu'au premier cycle scolaire, la personnalité de l'enfant démontre au préalable une tendance à l'instabilité et à la soumission aux désirs de l'adulte qui, parfois, vont à l'encontre des désirs personnels du jeune. Pour ce qui est des étudiants du deuxième cycle, le contenu de leurs histoires laisse transparaître la détermination dans leur prise de décisions d'une part, et la recherche d'une identité personnelle d'autre part. Il est possible de percevoir que la personnalité unique de l'enfant, vers l'âge de 10 à 12 ans, commence à prendre place de façon définitive. Ces considérations nous amènent à aborder sous un autre angle les bases théoriques de la recherche.

Le modèle théorique présenté au premier chapitre ne met pas suffisamment en évidence l'aspect développemental de l'habileté de prise en charge chez l'étudiant. La seule référence qui y est faite se rapporte à la théorie de Bloom à l'aide de laquelle nous établissons un lien entre les capacités cognitives de haut niveau, telles l'analyse et la synthèse, et le développement de la prise en charge. En réalité, il faudrait davantage insister sur le rôle de l'intervenant à chacune des étapes du développement de l'habileté de prise en charge. En outre, il serait opportun pour les jeunes du premier cycle, comme le mentionne Paquette lors d'une conférence, de privilégier une approche pédagogique basée sur la collaboration enseignant/enfant mettant ainsi l'emphase sur la participation de l'enseignant à exécuter les tâches "avec" l'enfant. Montessori (1959) a beaucoup développé l'idée que la jeune enfant éprouve un besoin d'encadrement. L'auteure prétend que le développement de l'enfant poursuit des degrés successifs d'indépendance. Le rôle du maître montessorien est d'aider l'enfant à agir et à penser par lui-même en lui fournissant le support nécessaire à chacune des étapes de son développement. En d'autres mots, les études concernant l'impact d'une approche pédagogique sur la prise en charge de l'étudiant devraient dorénavant tenir compte de l'aspect développemental de cette habileté.

Il est essentiel de préciser que les résultats négatifs concernant les hypothèses n'infirment pas nécessairement l'impact positif d'une approche pédagogique ouverte sur la prise en charge de l'étudiant. De la même façon, les résultats recueillis sur le faible degré de prise en charge des étudiants de premier cycle n'indiquent pas directement que ces derniers ne peuvent pas être influencés positivement par une approche qui favorise l'autonomie. En fait, les remarques sur

le développement de la prise en charge de l'enfant nous amènent plutôt à remettre en question le schème expérimental de la recherche. Nous nous sommes aperçus qu'il était hasardeux d'effectuer sur un court laps de temps la mesure de l'effet d'une approche pédagogique sur la prise en charge de l'étudiant. Ayant constaté que la progression de l'habileté de prise en charge est en relation avec le développement de la personnalité chez l'enfant, il faudrait prévoir que la mesure de cette variable se fasse sur une étude longitudinale qui s'étendrait de la première à la sixième année. En guise d'exemple, il serait possible de comparer l'effet de deux types de pédagogie différents sur le développement de la prise en charge de l'étudiant en procédant à une différence d'augmentation des moyennes de prise en charge entre les deux groupes pendant les six années du primaire.

Le problème qui se pose à l'idée de réaliser une expérimentation longitudinale est que l'instrument qui sert à mesurer la prise en charge semble mal convenir aux étudiants du premier cycle. Apparemment, la forme du "n Ach Achievement Test" ne correspond pas au vécu du jeune enfant face dans sa conquête de l'indépendance. Le besoin du soutien de l'adulte présente encore trop d'importance à cet âge pour que ces élèves soient en mesure de produire des histoires qui démontrent une attitude de prise en charge hautement personnelle. Donc, il faudrait utiliser un instrument de mesure qui se conforme aux caractéristiques propres à la prise en charge des étudiants du premier cycle. Il faut souligner à cet effet, qu'une adaptation du "n Ach Achievement Test" pourrait être de mise.

Du reste, il serait intéressant de vérifier l'influence des parents sur le développement de la prise en charge de l'enfant. En fait, nous nous interrogeons

sur la possibilité que certains facteurs rattachés à l'environnement immédiat de l'enfant puissent indiquer des différences de prise en charge entre des étudiants de même âge. Ces facteurs tels le milieu socio-économique et la scolarité des parents ou encore leur style d'intervention pourraient être mis en relation avec le degré de prise en charge des étudiants d'un même groupe d'âge.

Notre dernière suggestion consiste en la vérification de la relation qui est susceptible d'exister entre les résultats de prise en charge des étudiants et leur rendement scolaire. Ceci permettrait de reconnaître les sujets qui n'ont pas tendance à s'accomplir dans un cadre académique. L'établissement de cette relation pourrait aussi conduire à l'identification et à l'analyse des thèmes des histoires cotées sans référence à un but d'accomplissement. Cette étude qualitative des histoires offrirait l'opportunité de dresser un profil psychologique des étudiants qui décrochent du système scolaire.

Au terme de cette recherche, il est possible de saisir l'importance de respecter le rythme de croissance propre à chaque âge dans l'acquisition de l'autonomie chez l'enfant. Le rôle du pédagogue est de guider graduellement le jeune vers les chemins de l'indépendance et de l'épanouissement personnel. L'enfant qui a la chance d'exploiter au maximum ses capacités de prise en charge et ce, à chaque âge de son développement, risque de devenir un individu qui s'accomplit pleinement et qui vit de façon saine et harmonieuse ses interactions avec l'environnement.

BIBLIOGRAPHIE

- ANGERS, Pierre et al. (1969-70). *L'activité éducative*. Québec: Rapport annuel, Conseil Supérieur de l'Education, 1969/70.
- ASPY, D.N. (1977). *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, Massachusetts: Human Ressource Developpement Press.
- BERGERON, Louise, LANGLOIS, Monique, LOISELLE, Denise (en collaboration avec Micheline Lortie-Paquette) (1985). *L'intervention éducative en pédagogie ouverte*. Victoriaville: Ed. NHP.
- BERUBE, Ghyslaine, TREMBLAY, Ginette et RICHARD, Marc (1985). *Une démarche d'auto-développement en pédagogie ouverte*. Victoriaville: Ed. NHP.
- BLOOM, Benjamin, S., KRATHWOHL, David R. et BERTRAM, Masia B. (1969). *Toxicomanie des objectifs pédagogiques, Tome II: domaine affectif*. Québec: Education nouvelle.
- BRITTAİN, Lambert W. (1969). "Some exploratory studies of the art of pre-school children", *Studies in Art Education*, vol. 10, no 3.
- CANTRELL, P.P., STENNER, A.J. et KATZENMEYER, W.G. (1977). "Teacher Knowledge, attitudes and classroom teaching correlates of student achievement", *Journal of Educational Psychology*, vol. 69, no 2.
- COTTRAUX, J., BOUVARD, M. Bergeron (1985). *Méthodes et échelles d'évaluation des comportements*. France: Ed. EAP.
- DUDEK, Stephanie Z. (1974). "Creativity in young children-attitude or ability?", *The Journal of Creative Behavior*, vol. 8, no 4.
- EARNSHAW, George L. (1972). "Open education as a humanistic intervention strategy", Syracuse U.: *Dissertation Abstracts International*, vol. 34 (3-A), Sept.

- EVANS, Judith T. (1971). *Characteristics of open education: results from a classroom observation, rating scale and a teacher questionnaire*. Trois-Rivières: Education development.
- FUGITT, Eva et PARE, André (1984). *C'est lui qui a commencé le premier*. Québec: Centre d'intégration de la personne.
- GAGNE, Catherine (1988). *L'influence de la programmation LOGO sur le développement de l'habileté de prise en charge chez les étudiants en difficulté d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise (inédit), Université du Québec à Chicoutimi.
- LOWENFELD, Viktor et BRITAIN, Lambert W. (1975). *Creative and mental growth*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.
- McCLELLAND, D.C., CLARK, R.A., ROBY, T.B. and ATKINSON, J.W. (1949). "The projective expression of needs. IV. The effects of the needs for achievement on thematic apperception", *J. Exp. Psychology*, 39, 102, 145, 147, 149, 185, 242-255.
- McCLELLAND, David, ATKINSON, John W., CLARK, Russel A. et LOWELL, Edgar L. (1976). *The achievement motive*. New York: Irvington publishers Inc.
- MEISELS, Samuel J. (1973). "Analysis of teacher intervention in open education". Harvard University: *Dissertation abstracts international*, May, vol. 34.
- MONTESORI, Maria (1959). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.
- PAQUETTE, Claude (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Victoriaville: NHP, (2e éd.).
- PAQUETTE, Claude (1985a). *Intervenir avec cohérence*. Montréal: Ed. Québec/Amérique.
- PAQUETTE, Claude (1985b). *Les chemins de l'autodéveloppement*. Montréal: Ed. Québec/Amérique.

- PAQUETTE, Claude (1985c). *Pédagogie ouverte et autodéveloppement*. Victoriaville: Ed. NHP.
- PAQUETTE, Claude et LORTIE PAQUETTE Micheline (1980). *Grille d'analyse pour cheminer en pédagogie ouverte*. Victoriaville: Ed. NHP.
- PARE, André (1977). *Créativité et pédagogie ouverte. Tome III: Organisation de la classe et intervention pédagogique*. Laval: Ed. NHP.
- PARE, André (1984). *Préface* in Fugitt, Eva, *C'est lui qui a commencé le premier*. Québec: Centre d'intégration de la personne.
- POEYDOMENGE, Marie-Louise (1984). *L'éducation selon Rogers*. Paris: Ed. Bordas.
- RICHARD, Marc (1983). *La pédagogie ouverte au primaire; adaptation d'un instrument d'évaluation*. Mémoire présenté à la Faculté d'Education, Université de Sherbrooke.
- ROGERS, Carl (1968). *Développement de la personne*. Paris: Ed. Bordas.
- ROGERS, Carl (1976). *Liberté pour apprendre?*. Paris: Ed. Bordas.
- ROUSSEAU, J.J. (1966). *L'Emile ou de l'éducation*. Boyd W, (ed. and trans.), New York: Teachers College Press.
- SMITH, Charles P. et al. (1969). *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- ST-AMAND, Jeannine (1979). *Dans un contexte scolaire, comment intervenir efficacement, c'est-à-dire de façon à faire progresser*. Québec: Eduq.
- STEPHENS, Lillian S. (1974). *The teacher's guide to open education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- TYLER, Louise L. (1964). "The concept of an Ideal Teacher Student relationship", *Journal of Educational Research*, vol. 58, Nov.

WALBERG, Herbert J. et THOMAS, Susan Christie (1973). *Characteristics of open education: a look at the literature for teachers*. Newton: Educational Development Center.

WALPOLE, R.E. (1982). *Introduction to Statistics*. New York: MacMillan, 521.

WENDEL, Robert (1973). "The teacher's dilemma with the open classroom", *Education*, vol. 94, no2, 185-189, Nov./Déc.

ANNEXE I

Grille d'observation de Walberg and Thomas (1973).

N.B.: Afin de faciliter la compréhension du tableau de concordance fourni en annexe 5, les items de la grille d'observation de Walberg and Thomas ont été numérotés.

PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS
OF OPEN EDUCATION TEACHERS AT THE PREMARY LEVEL

| <u>Instruction-Guidance and Extension of Learning</u> | <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|---|----------------------|-----------------------------|-------------------------|
| 1. The teacher tends to give individual children small concentrated amounts of her time rather than giving her general attention to the children as a class all day. | 1 | 2 | 3 |
| 2. The teacher plans instruction individually and pragmatically; she becomes involved in the work of each child as one who seeks to help him realize his goals and potential. | 1 | 2 | 3 |
| 3. The teacher gives diagnostic attention to the particular child and the specific activity in which he is involved before suggesting any change, extension, or redirection of activity. | 1 | 2 | 3 |
| 4. The teacher uses the child's interaction with materials, equipment, and his environment as the basis of her instruction. | 1 | 2 | 3 |
| 5. Instead of giving whole class assignments, the teacher amplifies and extends the possibilities of activities children have chosen, through conversation, introduction of related materials and direct instruction and individual assignments when warranted. | 1 | 2 | 3 |
| 6. The teacher keeps in mind long-term goals for her children which inform her guidance and extension of a child's involvement in his chosen activity. | 1 | 2 | 3 |
| 7. The teacher encourages children's independence and exercise of real choice. | 1 | 2 | 3 |
| 8. The approach to learning is inter-disciplinary; e.g. the child is not expected to confine himself to a single subject, such as mathematics, when learning. | 1 | 2 | 3 |
| 9. Activities are not prescribed or constrained by predetermined curricula, but rather arise from children's interests and responses to materials. | 1 | 2 | 3 |

| <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|---------------|--------------------------|----------------------|
|---------------|--------------------------|----------------------|

Diagnosis of Learning Events

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 10. In diagnosis, the teacher pays attention not only to the correctness of a child's response or solution, but also to the understanding and reasoning processes which led the child to it. | 1 | 2 | 3 |
| 11. To obtain diagnostic information, the teacher takes an interest in the specific concern of the individual child at the moment, through attentive observing and experience-based questioning. | 1 | 2 | 3 |
| 12. Errors are seen as a valuable part of the learning process because they provide information which the teacher and child can use to further the child's learning. | 1 | 2 | 3 |
| 13. In diagnosis, the teacher values the child's fantasy as an aid in understanding his concerns, interests, and motivations. | 1 | 2 | 3 |
| 14. When the teacher groups children, she bases her grouping upon her own observations and judgment rather than upon standardized tests and norms. | 1 | 2 | 3 |
| 15. Children do not always depend on teacher judgment; they are also encouraged to diagnose their progress through the materials they are working with. | 1 | 2 | 3 |

Provisioning for Learning

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 16. Manipulative materials are supplied in great diversity and range with little replication (i.e. not class sets), and children work directly with them. | 1 | 2 | 3 |
| 17. Books are supplied in diversity and profusion, including reference books, children's literature, and "books" written by the students. | 1 | 2 | 3 |
| 18. The environment includes materials developed by teacher and children and common environmental materials (such as life, rocks, sand, water, pets, egg cartons, and plastic bottles). | 1 | 2 | 3 |

| | <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|--|---------------|----------------------|------------------|
| 19. Materials are readily accessible to children. | 1 | 2 | 3 |
| 20. The teacher frequently modifies the content and arrangement of the classroom based upon diagnosis and evaluation of the children's needs and interests and their use of materials and space. | 1 | 2 | 3 |
| 21. The teacher permits and encourages children's use of materials in ways she had not foreseen and helps to move activity into useful channels. | 1 | 2 | 3 |
| 22. While each child has an individual space for his own personal storage, the major portion of the classroom space is organized for shared use by all. | 1 | 2 | 3 |
| 23. Activity areas provide for a variety of potential usage and allow for a range of ability levels. | 1 | 2 | 3 |
| 24. Children move freely about the room without asking permission. | 1 | 2 | 3 |
| 25. Children are free to use other areas of the building and school yard and neighborhood for educational purposes. | 1 | 2 | 3 |
| 26. Many different activities generally go on simultaneously. | 1 | 2 | 3 |
| 27. Informal talking between children and exchanging of information and ideas is encouraged as contributing to learning. | 1 | 2 | 3 |
| 28. Children help one another. | 1 | 2 | 3 |
| 29. The teacher divides the day into large blocks of time within which children, with the help of the teacher, largely determine their own program. | 1 | 2 | 3 |
| 30. Children generally work individually and in small groups largely determined by their own choices, and guided by the teacher. | 1 | 2 | 3 |
| 31. The teacher occasionally groups children for lessons directed at specific immediate needs. | 1 | 2 | 3 |

| | <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|---|---------------|----------------------|------------------|
| 32. The teacher provides some occasions when the whole group gathers for such activities as story or discussion, to share feelings and ideas and activities, and in order to promote the sense of belonging to the group. | 1 | 2 | 3 |
| 33. The class is heterogeneous with regard to ability; streaming or establishing class assignment according to similarity of ability is not practiced. | 1 | 2 | 3 |
| 34. The teacher promotes a purposeful atmosphere by expecting and enabling the children to use their time productively and to value their work and learning. | 1 | 2 | 3 |

Evaluation of Diagnostic Information

| | | | |
|---|---|---|---|
| 35. The teacher used her observation of a child's interaction with materials and people as well as what he produces as the basis of her evaluation of his learning. | 1 | 2 | 3 |
| 36. Standardized, grade-level, or age-level "norms" of performance are not used for evaluating the child or his work. | 1 | 2 | 3 |
| 37. Evaluation of the effect a child's school experience covers a long range of time -- more than a year -- and is not accomplished by looking only at data collected in a single situation or series of experiences. | 1 | 2 | 3 |
| 38. The teacher's record-keeping consists of individual notes and progress reports chronicling the child's cognitive, emotional, and physical development. | 1 | 2 | 3 |
| 39. The teacher keeps a collection of each child's work for use for making her own evaluation and encouraging the child's self-evaluation. | 1 | 2 | 3 |
| 40. The teacher uses evaluation of both the child's work and the classroom environment to guide not only her interacting with him but also her provisioning of the environment. | 1 | 2 | 3 |

| <u>Humanenes - Respect, Openess, and Warmth</u> | | <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|---|---|---------------|----------------------|------------------|
| 41. | The teacher respects each child's personal style of operating, thinking, and acting. | 1 | 2 | 3 |
| 42. | The teacher rarely commands. | 1 | 2 | 3 |
| 43. | The teacher values each child's activities and products as legitimate expressions of his interests, not simply as reflections of his development. | 1 | 2 | 3 |
| 44. | The teacher demonstrates respect for each child's ideas by making use of them whenever possible. | 1 | 2 | 3 |
| 45. | The teacher respects each child's feelings by taking them seriously. | 1 | 2 | 3 |
| 46. | The teacher recognizes and does not try to hide her own emotional responses. | 1 | 2 | 3 |
| 47. | Children feel free to express their feelings. | 1 | 2 | 3 |
| 48. | The teacher attempts to recognize each child's emotions with an understanding of that particular child and the circumstances. | 1 | 2 | 3 |
| 49. | Conflict is recognized and worked out within the context of the group, not simply forbidden or handled by the teacher alone. | 1 | 2 | 3 |
| 50. | There is no abdication of responsible adult authority. | 1 | 2 | 3 |
| 51. | The class operates within clear guide lines, made explicit. | 1 | 2 | 3 |
| 52. | The teacher promotes openness and trust among children and in her relationship with each child. | 1 | 2 | 3 |
| 53. | Relationships are characterized by unsentimental warmth and affection. | 1 | 2 | 3 |
| 54. | The teacher recognizes and admits her limitations when she feels unable to give a child the help he needs. | 1 | 2 | 3 |

| | <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|--|---------------|----------------------|------------------|
| 55. In evaluating a child's work, the teacher responds sincerely, based upon a real examination of the product and its relation to the particular child and circumstances. | 1 | 2 | 3 |
| 56. The teacher promotes an unthreatening climate by helping children to accept mistakes as part of learning, not as measures of failure. | 1 | 2 | 3 |
| <u>Seeking Opportunity to Promote Growth</u> | | | |
| 57. The teacher seeks information about new materials. | 1 | 2 | 3 |
| 58. The teacher experiments herself with materials. | 1 | 2 | 3 |
| 59. The teacher seeks further information about the community and its physical and cultural resources. | 1 | 2 | 3 |
| 60. The teacher makes use of help from a supportive advisor. | 1 | 2 | 3 |
| 61. The teacher enjoys ongoing communication with other teachers about children and learning. | 1 | 2 | 3 |
| 62. The teacher attempts to know more about the children by getting to know their parents or relatives and their neighborhood. | 1 | 2 | 3 |
| <u>Self-perception of the Teacher</u> | | | |
| 63. The teacher views herself as an active experimenter in the process of creating and adapting ideas and materials. | 1 | 2 | 3 |
| 64. The teacher sees herself as a continual learner who explores new ideas and possibilities both inside and outside the classroom. | 1 | 2 | 3 |
| 65. The teacher values the way she is teaching as an opportunity for her own personal and professional growth and change. | 1 | 2 | 3 |
| 66. The teacher feels comfortable with children taking the initiative in learning, making choices, and being independent of her. | 1 | 2 | 3 |

| | <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|---|---------------|----------------------|------------------|
| 67. The teacher recognizes her own habits and her need for importance and recognition; she tries to restrain herself from intervening in children's activities based on these needs rather than the children's. | 1 | 2 | 3 |
| 68. The teacher sees her own feelings as an acceptable part of the classroom experience. | 1 | 2 | 3 |
| 69. The teacher trusts children's ability to operate effectively and learn in a framework not centered on her. | 1 | 2 | 3 |
| 70. The teacher sees herself as one of many sources of knowledge and attention in the classroom. | 1 | 2 | 3 |
| 71. The teacher feels comfortable working without predetermined lesson plans and set curricula or fixed time periods for subjects. | 1 | 2 | 3 |
| 72. The teacher views herself as one who can facilitate learning in a structure requiring spontaneous response to individuals and changing situations. | 1 | 2 | 3 |

Assumptions--Ideas About Children and the Process of Learning

| | | | |
|--|---|---|---|
| 73. Children's innate curiosity and self-perpetuating exploratory behavior should form the basis of their learning in school; they should have the opportunity to pursue interests as deeply and for as long as the pursuit is satisfying. | 1 | 2 | 3 |
| 74. Providing for sustained involvement requires a flexible and individualized organization of time. | 1 | 2 | 3 |
| 75. Children are capable, with varying degrees of support, of making intelligent decisions in significant areas of their own learning. | 1 | 2 | 3 |
| 76. Premature conceptualization based on inadequate direct experience leads to lack of real understanding and to dependence upon others for learning. | 1 | 2 | 3 |

| | <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|--|---------------|----------------------|------------------|
| 77. Individual children often learn in unpredictable ways, at their own rate, and according to their own style. | 1 | 2 | 3 |
| 78. Work and play should not be distinguished in the learning process of children because play is a child's way of learning. | 1 | 2 | 3 |
| 79. Knowledge is a personal synthesis of one's own experience; the learning of "skills" and "subjects" proceeds along many intersecting paths simultaneously. | 1 | 2 | 3 |
| 80. Traditional techniques of evaluation do not necessarily measure those qualities of learning which are most important, and may have a negative effect on learning. | 1 | 2 | 3 |
| 81. Looking at a child's development over a long period of time is more useful for evaluation than comparing him with his peers or a standardized norm. | 1 | 2 | 3 |
| 82. Children have the right to make important decisions regarding their own educational experience. | 1 | 2 | 3 |
| 83. The child must be valued as a human being, treated with courtesy, kindness, and respect. | 1 | 2 | 3 |
| 84. The child's life in school should not be viewed primarily as a preparation for the future; each child's experiences are justifiable in themselves and not dependent upon future performance for justification. | 1 | 2 | 3 |
| 85. With a few consistent, reasonable, and explicit rules and limits, children are able to be more free and productive. | 1 | 2 | 3 |
| 86. An accepting and warm emotional climate is an essential element in children's learning. | 1 | 2 | 3 |
| 87. Learning is facilitated by relationships of openness, trust, and mutual respect. | 1 | 2 | 3 |
| 88. Fear of making mistakes or of not doing well impedes a child's progress in learning. | 1 | 2 | 3 |

| | <u>Untrue</u> | <u>Somewhat True</u> | <u>Very True</u> |
|---|---------------|----------------------|------------------|
| 89. Objectives of education should include, but go beyond, literacy, dissemination of information and concept acquisition. | 1 | 2 | 3 |
| 90. The function of school is to help children learn to learn; to acquire both the ability and the willingness to extend their intellectual and emotional resources and bring them to bear in making decisions, organizing experience, and utilizing knowledge. | 1 | 2 | 3 |

ANNEXE 2

Questionnaire d'Evans (1971)

I.D. _____
 1. _____
 2. _____
 3. _____

School _____

Classroom _____

Teacher _____

Observer _____

| | no evidence | weak infrequent | moderate occasion | strong frequent evidence |
|--|-------------|-----------------|-------------------|--------------------------|
| 1. Texts and materials are supplied in class sets so that all children may have their own. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Each child has a space for his personal storage and the major part of the classroom is organized for common use. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Materials are kept out of the way until they are distributed or used under the teacher's direction. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Many different activities go on simultaneously. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Children are expected to do their own work without getting help from other children. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Manipulative materials are supplied in great diversity and range, with little replication. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Day is divided into large blocks of time within which children, with the teacher's help, determine their own routine. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Children work individually and in small groups at various activities. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Books are supplied in diversity and profusion (including reference, children's literature). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Children are not supposed to move about the room without asking permission. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Desks are arranged so that every child can see the blackboard or teacher from his desk. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | no evidence | weak infrequent | moderate occasion | strong frequent evidence |
|--|-------------|-----------------|-------------------|--------------------------|
| 12. The environment includes materials developed by the teacher. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Common environmental materials are provided. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Children may voluntarily make use of other areas of the building and school yard as part of their school time. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. The program includes use of the neighborhood. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Children use "books" written by their classmates as part of their reading and reference materials. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Teacher prefers that children not talk when they are supposed to be working. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Children voluntarily group and regroup themselves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. The environment includes materials developed or supplied by the children. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Teacher plans and schedules the children's activities through the day. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Teacher makes sure children use materials only as instructed. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Teacher groups children for lessons directed at specific needs. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Children work directly with manipulative materials. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Materials are readily accessible to children. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Teacher promotes a purposeful atmosphere by expecting and enabling children to use time productively and to value their work and learning. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Teacher uses test results to group children for reading and/or math. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | no evidence | weak infrequent | moderate occasion | strong frequent evidence |
|--|-------------|-----------------|-------------------|--------------------------|
| 27. Children expect the teacher to correct all their work. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Teacher bases his instruction on each individual child and his interaction with materials and equipment. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Teacher gives children tests to find out what they know. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. The emotional climate is warm and accepting. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. The work children do is divided into subject matter areas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. The teacher's lessons and assignments are given to the class as a whole. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. To obtain diagnostic information, the teacher closely observes the specific work or concern of a child and asks immediate, experience-based questions. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Teacher bases his instruction on curriculum guides or textbooks for the grade level he teaches. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Teacher keeps notes and writes individual histories of each child's intellectual, emotional, and physical development. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Teacher has children for a period of just one year. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. The class operates within clear guidelines made explicit. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Teacher takes care of dealing with conflicts and disruptive behavior without involving the group. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Children's activities, products, and ideas are reflected abundantly about the classroom. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. The teacher is in charge. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Before suggesting any extension or redirection of activity, teacher gives diagnostic attention to the particular child and his particular activity. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | no evidence | weak infrequent | moderate occasion | strong frequent evidence |
|---|-------------|-----------------|-------------------|--------------------------|
| 42. The children spontaneously look at and discuss each other's work. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Teacher uses tests to evaluate children and rate them in comparison to their peers. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Teacher uses the assistance of someone in a supportive, advisory capacity. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Teacher tries to keep all children within his sight so that he can make sure they are doing what they are supposed to do. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Teacher has helpful colleagues with whom he discusses teaching. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Teacher keeps a collection of each child's work for use in evaluating his development. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Teacher views evaluation as information to guide his instruction and provisioning for the classroom. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Academic achievement is the teacher's top priority for the children. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Children are deeply involved in what they are doing. | 1 | 2 | 3 | 4 |

ANNEXE 3

Grille d'observation de Richard (1983)

Echelle d'évaluation pour l'observation

Version expérimentale

| | <u>- important +</u> | | | |
|---|----------------------|---|---|---|
| 1. Le <u>matériel scolaire</u> est <u>diversifié</u> (manuels, textes, fiches, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Le <u>matériel autre</u> que scolaire est <u>diversifié</u> et abondant (livres, références, cassettes, jeux éducatifs, textes, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Le <u>matériel de manipulation</u> est diversifié | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Le <u>matériel "domestique"</u> ou courant est diversifié et abondant (plantes, contenants, miniatures, macramé, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Le <u>matériel</u> est <u>immédiatement accessible</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Dans la classe il y a du <u>matériel</u> diversifié fait <u>par les élèves</u> (dessins, constructions, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Le professeur est <u>disposé à modifier l'aménagement</u> ou le contenu de la classe selon les besoins des élèves ou l'utilisation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Les <u>bureaux des élèves</u> ne sont <u>pas tous orientés</u> vers le bureau du professeur ou le tableau | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. La <u>majorité</u> de la classe sert à <u>l'usage de tous</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Il y a des <u>coins de travail</u> ou <u>ateliers</u> permettant une variété d'activités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. <u>Simultanément</u> il y a <u>plusieurs activités</u> (en semi-collectif, groupe ou individuel) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Le professeur <u>coordonne</u> l'ensemble des activités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. <u>Chacun organise son emploi du temps</u> , aidé par le professeur. La journée est divisée en périodes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Les élèves <u>manipulent du matériel</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Le professeur permet que l'élève fasse un <u>usage inattendu</u> du matériel (exploration, créativité, innovation, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 16. | Le professeur est <u>disposé à modifier</u> une <u>activité</u> ou son contenu selon les intérêts ou besoins des élèves | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | <u>Occasionnellement</u> le professeur <u>regroupe</u> des élèves pour une activité particulière ou un besoin spécifique (semi-collectif ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | <u>Spontanément</u> des élèves <u>se regroupent</u> et regroupent | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | <u>Spontanément</u> des élèves travaillent <u>individuellement</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | Les élèves <u>s'entraident</u> dans leurs travaux ou activités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. | Les élèves <u>regardent</u> leurs travaux et en <u>discutent spontanément</u> . | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | Les élèves <u>peuvent échanger</u> (à voix basse) pendant qu'ils travaillent | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. | Les élèves <u>peuvent circuler librement</u> en classe sans demander la permission. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. | Le professeur voit à ce que <u>chacun soit traité équitablement</u> dans les <u>regroupements</u> (rejet, respect, variété, compatibilité, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. | Le professeur voit à ce qu'il y ait un <u>climat propice au travail</u> (dérangement, bruit, fonctionnement ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. | Souvent, il y a <u>intégration des matières</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. | Le professeur <u>déborde le programme</u> scolaire ou le manuel; il ne s'y limite pas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. | Une activité <u>issue de l'intérêt</u> des élèves est <u>encouragée</u> même si elle n'est pas au programme scolaire | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. | Le professeur <u>s'implique</u> dans le travail de chacun; il est une <u>ressource personnelle</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. | Le professeur passe <u>plus de temps</u> à des <u>interventions personnelles</u> que collectives | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. | Le professeur <u>encourage l'autonomie et les choix</u> personnels véritables (plan de travail, aménagement horaire, contenu, projet, démarche, activités différentes, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. | L'élève <u>réinvestit</u> dans son activité ou la <u>prolonge</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 33. Le professeur <u>considère l'élève et son travail avant de prolonger</u> ou modifier une activité | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Le professeur <u>appuie son enseignement sur les interactions</u> entre l'élève et son environnement humain ou matériel | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Les <u>activités</u> peuvent se dérouler de <u>diverses façons</u> et/ou être réussies par des élèves de <u>divers niveaux d'habiletés</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Le professeur <u>observe</u> attentivement le travail de l'élève et <u>le questionne</u> sur son <u>expérience d'apprentissage</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Le professeur porte son attention non seulement sur les <u>réponses</u> , mais aussi sur le <u>processus d'apprentissage</u> (compréhension, raisonnement, recherche de solution, observation, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Les <u>élèves</u> sont encouragés à <u>analyser</u> leur <u>démarche</u> d'apprentissage | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Le professeur voit dans la créativité, <u>l'expression</u> ou la fantaisie, <u>l'occasion de mieux comprendre</u> l'élève, ses goûts, intérêts, motivations, ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. <u>L'erreur est normale</u> dans le processus d'apprentissage. Elle est l'occasion d'informations permettant d'accéder à d'autres apprentissages. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Les <u>travaux</u> ne sont <u>pas tous corrigés par le professeur</u> . Les élèves en corrigent (fiches de correction, auto-correction, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Les <u>élèves</u> sont encouragés à réviser ou <u>analyser leur plan de travail</u> (travaux, activités, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Le professeur base son <u>évaluation</u> sur les <u>résultats</u> et les <u>interactions</u> (élèves, matériel, activités, environnement, engagement, réflexion, démarche, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. L'évaluation porte sur une <u>longue période</u> (non sur un seul comportement ou résultat) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Le professeur <u>fait part de la croissance</u> ou développement chez l'élève, non seulement des résultats académiques | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Les <u>travaux</u> ou présentations à évaluer sont <u>différents</u> d'un élève (groupe) à l'autre | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 47. | L'élève, avec le professeur, fait une <u>évaluation personnelle</u> à la suite d'une activité (degré de satisfaction, comportement, motivation, autres solutions résultats déroulement, ressources, autres projets faisant suite, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. | A l'occasion de l'évaluation des élèves le <u>professeur s'évalue</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. | <u>L'évaluation guide le professeur</u> dans son enseignement, dans son choix d'activités ou de matériel à introduire | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. | Dans la classe, il y a du <u>matériel fait par les élèves</u> (dessins, construction, écrits, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. | Le professeur <u>respecte les idées</u> , initiatives, styles de fonctionnement de chacun | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. | Le professeur <u>respecte les sentiments</u> des élèves en les prenant au sérieux | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. | Les élèves sont <u>libres d'exprimer leurs sentiments</u> (en respectant les autres) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. | Rarement le professeur <u>donne des ordres</u> ou commandements | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. | Les <u>conflits qui n'ont pas été solutionnés individuellement</u> sont <u>résolus en groupe</u> par respect pour la communauté "classe" | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. | Entre le <u>professeur et les élèves</u> , il y a des relations <u>confiantes et chaleureuses</u> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. | Dans la journée, il y a un ou des <u>rassemblements</u> pour <u>gérer collectivement</u> la classe (analyse, évaluation, prise de décision, résolution de problème, échanges d'idées et de sentiments, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. | Le <u>professeur accepte ses sentiments</u> et ne cherche pas à les cacher | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. | Le <u>professeur accepte ses limites</u> quand il se voit incapable de répondre aux besoins ou questions d'élèves | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. | Le professeur <u>met en valeur les travaux</u> et activités d'élèves | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 61. | Le professeur <u>évalue</u> le travail de l'élève en l'examinant attentivement et en <u>tenant compte</u> de l'élève et des circonstances | 1 | 2 | 3 | 4 |

62. Le professeur maintient un climat favorable en aidant l'élève à comprendre que ses erreurs font partie de son apprentissage, en maintenant une image positive.

1 2 3 4

Marc Richard
895 sud, rue Bowen
Sherbrooke, Québec
J1G 2G3

ANNEXE 4

Questionnaire de l'enseignant

QUESTIONNAIRE DE L'ENSEIGNANT(E)

**effectué dans le cadre
d'une recherche visant l'obtention
de la Maîtrise en éducation**

à l'Université du Québec à Chicoutimi

**par
Chantale Lavoie, étudiante**

Renseignements généraux

Sexe: _____

Age: _____

Année(s) d'expérience dans l'enseignement: _____

Niveau scolaire enseigné: _____

Etant donné que, dans le cadre de notre recherche, ce questionnaire constitue la seule source d'informations sur la réalité de la classe, il importe que vous le complétiez en fonction de ce qui se passe réellement en classe et non selon ce que vous aimeriez ou souhaiteriez qui se passe.

Nous profitons de l'occasion pour vous remercier de votre aimable participation à notre projet d'expérimentation.

Chantale Lavoie, étudiante

Benoît Dubuc, Ph.D.

Samuel Amégan, Ph.D.

QUESTIONNAIRE

| | - | important | + | |
|---|---|-----------|---|---|
| 1. Je cherche de l'information sur du nouveau matériel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Le matériel scolaire est diversifié (manuels, textes, fiches, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. La majeure partie de la classe sert à l'usage de tous. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Je pense que la connaissance est une synthèse d'une expérience propre à soi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Le matériel de classe est gardé hors de la portée des enfants et il est utilisé lorsque je le décide. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Je suis disposé à modifier l'aménagement ou le contenu de la classe selon les besoins des élèves ou l'utilisation. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Les décisions que les enfants peuvent prendre en regard de leur éducation doivent être limitées. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Spontanément, des élèves se groupent et se regroupent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Je vois à ce que chacun soit traité équitablement dans les regroupements (rejet, respect, variété, compatibilité, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Je prends plaisir à entretenir une communication continue à propos des enfants et de leur apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Je préfère que les enfants n'échangent pas entre eux pendant qu'ils travaillent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Simultanément, il y a plusieurs activités (en semi-collectif, groupe ou individuel). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. J'ai peu confiance aux habiletés des enfants à apprendre efficacement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Les enfants sont supposés faire leurs travaux sans demander d'aide aux autres enfants. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Le matériel de manipulation est diversifié. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Je pense que la conceptualisation prématurée basée sur l'expérience directe inadéquate conduit à un manque de compréhension réelle chez l'enfant et à une dépendance des autres pour l'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 17. Je suis disposé à modifier une activité ou son contenu selon les intérêts ou besoin des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Les élèves s'entraident dans leurs travaux ou activités. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Je pense que l'évaluation devrait d'abord mesurer les qualités d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. J'utilise les résultats des tests pour grouper les enfants en lecture et en mathématique. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Je planifie les activités des enfants pour la journée. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Malgré mon besoin d'importance et de reconnaissance, j'interviens plutôt dans des activités qui répondent aux besoins des enfants. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Spontanément, les élèves travaillent individuellement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Le matériel autre que scolaire est diversifié (livres références, cassettes, jeux éducatifs, textes, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. J'accepte mal que les enfants apprennent dans des voies non prévues. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Je m'implique dans le travail de chacun; je suis une ressource personnelle. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Les élèves peuvent échanger (à voix basse) pendant qu'ils travaillent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Je me vois comme un expérimentateur actif en créant et en adaptant des idées et du matériel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Le matériel est immédiatement accessible. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Les élèves ne sont pas supposés circuler dans la classe sans ma permission. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. J'ai de la difficulté à accepter que les enfants prennent de l'initiative, fassent des choix concernant leurs apprentissages et deviennent plus indépendants. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Les bureaux des élèves sont arrangés de façon à ce que chaque élève puisse me voir et regarder le tableau. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Le matériel "maison" ou courant est diversifié et abondant (plantes, contenants miniatures, macramé, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Je pense que l'évaluation devrait porter sur une longue période de temps. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 35. J'aide chacun à organiser son emploi du temps. La journée est divisée en périodes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Je vois à ce que le climat soit propice au travail (dérangement, bruit, fonctionnement, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Mes contacts avec les parents sont réduits au minimum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Je prends plus de temps à des interventions personnelles que collectives. | | | | |
| 39. Dans la classe, il y a du matériel diversifié fait par les élèves (dessins, constructions, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. J'utilise l'aide d'un conseiller. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Je m'assure que les élèves utilisent le matériel tel qu'il est indiqué. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Occasionnellement, je regroupe des élèves pour une activité particulière ou un besoin spécifique (semi-collectif, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Je pense qu'il faut donner une organisation du temps flexible et individualisée. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Les activités peuvent se dérouler de diverses façons et/ou être réussies par des élèves de divers niveaux d'habiletés. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Une activité issue de l'intérêt des élèves est encouragée même si elle n'est pas au programme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Rarement, j'utilise les ressources extérieures à la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Les élèves manipulent du matériel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Les élèves s'attendent à ce que je corrige tous leurs travaux. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Je me vois comme quelqu'un qui apprend autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. J'appuie mon enseignement sur les interactions entre l'élève et son environnement humain ou matériel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. L'élève réinvestit dans son activité ou la prolonge. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. Je vois mes propres sentiments comme une partie importante de l'expérience de la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Les élèves sont encouragés à analyser leur démarche d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 54. | Je mets en valeur les travaux et activités d'élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. | Je ne peux travailler sans une planification de cours déterminée à l'intérieur de périodes fixes pour les matières. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. | Je vois dans la créativité, l'expression ou la fantaisie, l'occasion de mieux comprendre l'élève, ses goûts, intérêts, motivations, ... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. | Rarement je donne des ordres ou commandements. | | | | |
| 58. | Je pense que les objectifs d'éducation devraient inclure mais dépasser le fait de savoir lire et écrire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. | Les travaux ou présentations à évaluer sont différents d'un élève (groupe) à l'autre. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. | Il y a des relations confiantes et chaleureuses entre moi et les élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 61. | J'expérimente rarement le matériel avant de l'utiliser en classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 62. | Le travail des élèves est divisé en matières académiques. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 63. | L'erreur est normale dans le processus d'apprentissage. Elle est l'occasion d'informations permettant d'accéder à d'autres apprentissages. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 64. | L'apprentissage dans les écoles devrait être basé sur la curiosité innée de l'enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 65. | L'évaluation porte sur une longue période (non sur un seul comportement ou résultat). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 66. | Dans la journée, il y a un ou des rassemblements pour gérer collectivement la classe (analyse, évaluation, prise de décision, résolution de problème, échanges d'idées et de sentiments, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 67. | Je pense que l'apprentissage est facilité lorsqu'il y a des relations d'ouverture, de confiance et de respect mutuel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 68. | A l'occasion de l'évaluation des élèves, je m'évalue. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 69. | J'observe attentivement le matériel de l'élève et je questionne sur son expérience d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 70. | Je pense que l'acceptation et un climat émotionnel chaleureux sont des éléments essentiels dans l'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 71. | Je base mon enseignement sur les programmes et manuels scolaires rattachés au degré que j'enseigne. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 72. Je vois à traiter les conflits et les problèmes de comportement sans impliquer le groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 73. Je crois que la peur de faire des erreurs peut empêcher un enfant de progresser. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 74. Les élèves sont libres d'exprimer leurs sentiments (en respectant les autres). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 75. Les élèves sont encouragés à réviser ou analyser leur plan de travail (travaux, activités, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 76. Je me vois comme une source de connaissances dans la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 77. Dans la classe, il y a du matériel fait par les élèves (dessins, construction, écrits, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 78. Je fais part de la croissance ou développement chez l'élève, non seulement des résultats académiques. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 79. Je pense que la fonction de l'école est d'aider l'enfant à apprendre, à acquérir la volonté d'agrandir leurs ressources. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 80. Je base mon évaluation sur les résultats et les interactions (élèves, matériel, activités, environnement, engagement, réflexion, démarche, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 81. J'accepte mes sentiments et ne cherche pas à les cacher. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 82. Je pense que l'enfant doit être considéré comme une personne en devenir, traité avec courtoisie, gentillesse et respect. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 83. J'évalue le travail de l'élève en l'examinant attentivement et en tenant compte de l'élève et des circonstances. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 84. Je respecte les idées, initiatives, styles de fonctionnement de chacun. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 85. Je ne crois pas que le jeu est une façon d'apprendre pour l'enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 86. Je considère l'élève et son travail avant de prolonger ou modifier une activité. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 87. Les élèves regardent leurs travaux et en discutent spontanément. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 88. Je pense que les enfants sont capables, à des degrés variés, de prendre des bonnes décisions concernant leur propre apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 89. Je respecte les sentiments des élèves en les prenant au sérieux. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|
| 90. | Je maintiens un climat favorable en aidant l'élève à comprendre que ses erreurs font partie de son apprentissage, en maintenant une image positive. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 91. | Je me vois comme quelqu'un qui peut faciliter l'apprentissage dans une structure, demandant des réponses spontanées aux situations changeantes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 92. | J'aide l'élève afin qu'il puisse faire une évaluation personnelle à la suite d'une activité (degré de satisfaction, comportement, motivation, autres solutions, résultats, déroulement, ressources, autres projets faisant suite, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 93. | J'essaie d'avoir tous les enfants à ma vue de façon à ce que je sois certain qu'ils fassent ce qu'ils sont supposés faire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 94. | Je considère ma façon d'enseigner comme une occasion de changer et de m'épanouir autant sur le plan personnel que professionnel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 95. | L'évaluation me guide dans mon enseignement, dans mon choix de matériel à introduire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 96. | Ma priorité porte sur les résultats académiques de mes élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 97. | Je pense qu'à l'intérieur de règles et de limites raisonnables, les enfants sont capables d'être plus libres et productifs. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 98. | J'encourage l'autonomie et les choix personnels véritables (plan de travail, aménagement horaire, contenu, projet, démarche, activités différentes, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 99. | J'accepte mes limites quand je me vois incapable de répondre aux besoins ou questions d'élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 100. | J'ai la conviction que le premier rôle de l'école est de préparer le jeune pour le futur. | 1 | 2 | 3 | 4 |

ANNEXE 5

Tableau de concordance

**Concordance entre les items issus de la liste de Walberg et Thomas (W.T.), de la liste de Richard (R),
de la liste d'Evans (E) et du questionnaire de l'enseignant (A).**

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|----|-----|----|----|----------|----|----|----------|----|----|-----------|----|-----|-----------------|----|----|----|-----------------|----|-----------|
| W.T. | 57 | 17 | 22 | 79 | 4 | 20 | 82 | 30 | | 61 | 27 | 26 | 69 | 27 28 | 16 | 76 | | 28 | 80 | 30 |
| E. | | 1.9 | 2 | | 3* 24 | | | 18 26 | | | 5* 17* | 4 | | 5* 27* 42 | 6 | | | 5* 27* 42 | | 18 26* |
| R. | | 1 | 9 | | 5 | 7 | | 18 | 24 | | 22 | 11 | | 20 21 | 3 | | 16 | 20 | | 18 |
| A. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5* | 6 | 7* | 8 | 9 | 10 | 11* | 12 | 13* | 14* | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20* |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|----------|----|----|--------|-----|----|-----------|----|----------|-----|-----|-----|----|----|----------|----|-----|----|----|----------|
| W.T. | 29 | 67 | 30 | 17 | 77 | 2 | 24 | 63 | 19 | 24 | 66 | 23 | 18 | 81 | 29 | 34 | 62 | 1 | 18 | 60 |
| E. | 7 20* | | 8 | 1 9 | | | 5* 17* | | 3* 24 | 10* | | 11* | 13 | | 7 20* | | | | | 16 19 |
| R. | 13 | | 19 | 2 | | 29 | 22 | | 5 | 23 | | 8 | 4 | | 13 | 25 | | 30 | 6 | |
| A. | 21* | 22 | 23 | 24 | 25* | 26 | 27 | 28 | 29 | 30* | 31* | 32* | 33 | 34 | 35 | 36 | 37* | 38 | 39 | 40 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|-----|----------|----|----|----|-----|----|------------------|----|----|----|----|----|----------|-----|----|----|----|----|-----------|----|
| W.T. | 21 | 31 | 74 | | 9 | 59 | 16 | 15 | 64 | 4 | | 68 | 15 | 43 44 | 71 | 13 | 42 | 89 | | 53 | |
| E. | 21* | 32 32 | | | | | 23 | 5* 27* 42* | | 28 | | | | 39 | | | | | | 29* 33 | 30 |
| R. | 15 | 17 | | 35 | 28 | | 14 | 41 | | 34 | 32 | | 38 | 60 | | 39 | 54 | | 46 | 56 | |
| A. | 41* | 42 | 43 | 44 | 45 | 46* | 47 | 48* | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55* | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|----|----|----|----------|----------|----|----|
| W.T. | 58 | 8 | 12 | 73 | 37 | 49 | 87 | 39 | 11 | 86 | 9 | 49 | 88 | 47 | | 70 | 41 43 | 38 39 | 90 | 35 |
| E. | | 31* | | | | | | | 33 | | 34* | 38* | | | | | 39 | | | |
| R. | | 26 | 40 | | 44 | 57 | | 48 | 36 | | 27 | 55 | | 53 | 42 | | 50 | 45 | | 43 |
| A. | 61* | 62* | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 | 71* | 72* | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----|----|----|----------|-----|----|------------------|----|----|----|----|----|-----|----|----|-----|----|----|----|------|
| W.T. | 46 | 83 | 55 | 41 44 | 78 | 3 | 27 | 75 | 45 | 54 | 72 | 39 | 23 | 65 | 40 | 10 | 85 | 7 | 54 | 84 |
| E. | | | | 39 | | 41 | 5* 27* 42* | | | | | | 45* | | 48 | 49* | | 50 | | |
| R. | 58 | | 61 | 51 | | 33 | 21 | | 52 | 62 | | 47 | 10 | | 49 | 37 | | 31 | 59 | |
| A. | 81 | 82 | 83 | 84 | 85* | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 | 93* | 94 | 95 | 96* | 97 | 98 | 99 | 100* |

* Les numéros avec des astérisques correspondent aux items négatifs à l'intérieur des questionnaires.

ANNEXE 6

Le questionnaire de l'élève

QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

| | Jamais | Rarement | Quelques fois dans la semaine | Tous les jours |
|--|--------|----------|-------------------------------------|----------------------|
| 1. Je peux marcher librement dans la classe sans demander la permission au professeur. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Je peux demander de l'aide à un ami pour une activité ou un travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Dans la classe, il y a toutes sortes de dessins ou de constructions faits par les élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. C'est moi qui décide si je vais travailler seul ou avec d'autres amis. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Je peux parler à voix basse à mes amis pendant que je travaille. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Je fais des expériences avec toutes sortes d'objets. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Lorsque je fais un travail, je veux toujours que ce soit mon professeur qui le corrige. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. J'aime continuer une activité ou la reprendre plus tard pour l'améliorer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Je me sens à l'aise de suis fâché-e, triste ou content-e. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Lorsque je fais un plan de travail, je dois le réviser. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Lorsque je regarde le travail d'un ami, je dis tout de suite ce que j'en pense. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Mon professeur m'aide à évaluer ma façon de travailler. | 1 | 2 | 3 | 4 |

ANNEXE 7

Le "n Ach Achievement Test"

n Ach. Achievement Test
(McClelland et al.)

Directives générales

Ceci est un test de votre imagination créative. Un certain nombre d'images (4) sera projeté sur l'écran devant vous et vous aurez, pour chacune d'elle, 20 secondes pour regarder l'image projetée et à peu près 4 minutes pour en faire une histoire. Remarquez qu'il y a une page pour chaque image et que les trois mêmes questions y sont inscrites. Ces questions guideront votre pensée et vous permettront de couvrir tous les éléments d'une intrigue intéressante pendant le temps alloué. Le temps moyen de chaque question est prévu d'environ 1 minute. Je vais mesurer le temps et je vous direz quand il sera à peu près temps de passer à la question suivante. A la fin, vous aurez un peu de temps pour finir votre histoire avant de passer à la prochaine image.

Evidemment, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Alors, sentez-vous bien libre d'inventer n'importe quelle sorte d'histoire à partir des images que vous verrez. Tâchez de les rendre vives et dramatiques, puisque c'est un test d'imagination créative. En d'autres mots, ne décrivez pas simplement l'image que vous voyez, faites une histoire à partir d'elle, rendez-les intéressantes.

Travaillez aussi vite que vous pouvez. Ne perdez pas de temps et si vous avez besoin de plus d'espace, utilisez l'envers de la feuille.

Y a-t-il des questions?

ANNEXE 8

Photos du "n Ach Achievement Test"



Figure 1.



Figure 2.

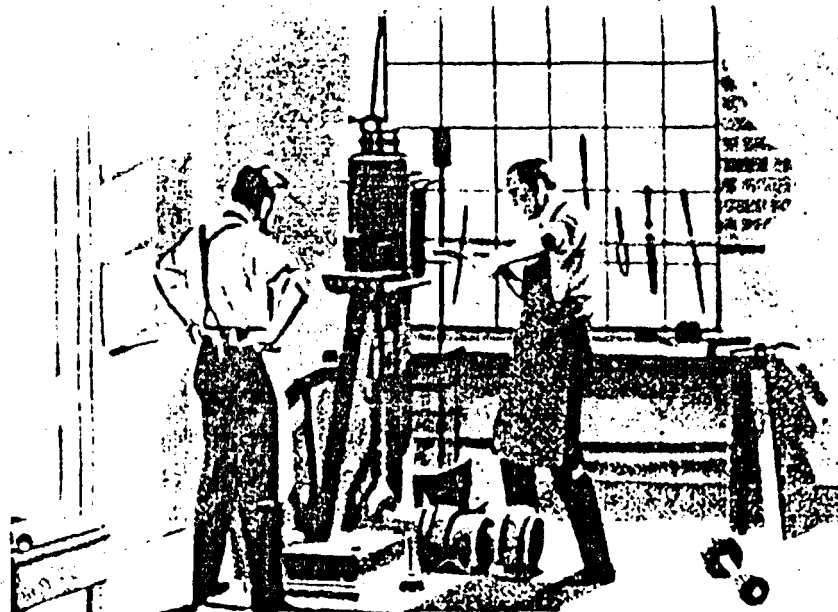


Figure 3.



Figure 4.

ANNEXE 9

Lettre aux parents

Chers parents,

Cette lettre a pour but d'obtenir votre consentement quant à la participation de votre enfant à notre projet d'expérimentation mené dans le cadre d'une recherche de maîtrise en éducation. Etant donné que le professeur de votre enfant participe au projet, nous aimerions que votre jeune puisse également s'y intégrer en répondant à un questionnaire.

Le but de notre recherche est d'analyser l'impact de certains faits pédagogiques sur la prise en charge de l'étudiant. En fait, cette recherche permettra de fournir aux enseignants des moyens concrets de développer la prise en charge chez l'enfant.

Nous nous engageons à conserver intégralement la confidentialité des résultats. De plus, vous aurez la possibilité de consulter le rapport de recherche qui sera disponible auprès de votre direction d'école, vers le mois de novembre 1988.

Nous vous remercions de votre collaboration et vous prions d'accepter l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Chantale Lavoie
Etudiante
Maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi

BILLET A RETOURNER

Nom de l'enfant: _____

J'accepte que mon enfant participe à cette activité

Je refuse que mon enfant participe à cette activité

Signature des parents: _____

ANNEXE 10

**Liste des thèmes utilisés par les étudiants
de premier cycle qui produisent des histoires
sans référence à un but d'accomplissement**

| Etudiants de 1ère année | Nombre total d'apparitions des thèmes |
|---|--|
| • Description de l'image | 14 |
| • Description d'activités quotidiennes | 28 |
| • Référence à un contexte qui ne fait pas intervenir de but d'accomplissement pour un personnage en particulier dans l'histoire | 38 |
| • Changements de thèmes rapides à l'intérieur d'une histoire | 19 |
| • Indécision, questionnement | 16 |
| Total des histoires cotées sans référence avec un but d'accomplissement | 66 |

| Etudiants de 2e année | Nombre total d'apparitions des thèmes |
|---|--|
| • Description de l'image | 0 |
| • Description d'activités quotidiennes | 2 |
| • Référence à un contexte qui ne fait pas intervenir de but d'accomplissement pour un personnage en particulier dans l'histoire | 13 |
| • Changements de thèmes rapides à l'intérieur d'une histoire | 0 |
| • Indécision, questionnement | 0 |
| • Désir d'abandon ou sentiment d'échec | 3 |
| Total des histoires cotées sans référence avec un but d'accomplissement | 18 |

| Etudiants de 3^e année | Nombre total d'apparitions des thèmes |
|---|--|
| • Description de l'image | 1 |
| • Description d'activités quotidiennes | 1 |
| • Référence à un contexte qui ne fait pas intervenir de but d'accomplissement pour un personnage en particulier dans l'histoire | 34 |
| • Changements de thèmes rapides à l'intérieur d'une histoire | 1 |
| • Indécision, questionnement | 2 |
| • Désir d'abandon ou sentiment d'échec | 5 |
| • Désir d'évasion | 5 |
| • Difficulté à l'école | 4 |
| Total des histoires cotées sans référence avec un but d'accomplissement | 52 |

ANNEXE 11

**Liste des thèmes utilisés par les étudiants
de deuxième cycle qui produisent des histoires
sans référence à un but d'accomplissement**

| Etudiants de 5e année | Nombre total d'apparitions des thèmes |
|---|--|
| • Description de l'image | 0 |
| • Description d'activités quotidiennes | 0 |
| • Référence à un contexte qui ne fait pas intervenir de but d'accomplissement pour un personnage en particulier dans l'histoire | 11 |
| • Changements de thèmes rapides à l'intérieur d'une histoire | 0 |
| • Indécision, questionnement | 0 |
| • Désir d'abandon ou sentiment d'échec | 2 |
| • Désir d'évasion | 6 |
| • Difficulté à l'école | 1 |
| Total des histoires cotées sans référence avec un but d'accomplissement | 19 |

| Etudiants de 6e année | Nombre total d'apparitions des thèmes |
|---|--|
| • Description de l'image | 0 |
| • Description d'activités quotidiennes | 0 |
| • Référence à un contexte qui ne fait pas intervenir de but d'accomplissement pour un personnage en particulier dans l'histoire | 6 |
| • Changements de thèmes rapides à l'intérieur d'une histoire | 0 |
| • Indécision, questionnement | 0 |
| • Désir d'abandon ou sentiment d'échec | 0 |
| • Désir d'évasion | 4 |
| • Difficulté à l'école | 1 |
| Total des histoires cotées sans référence avec un but d'accomplissement | 9 |