Document généré le 16 avr. 2024 03:05

Revue des sciences de l'éducation

Expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation des professionnels en sciences humaines appliquées

Hermann Paquette et Charles Caouette

Volume 4, numéro 3, automne 1978

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900091ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900091ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Paquette, H. & Caouette, C. (1978). Expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation des professionnels en sciences humaines appliquées. *Revue des sciences de l'éducation*, *4*(3), 443–457. https://doi.org/10.7202/900091ar

Résumé de l'article

En juin 1976, les auteurs soumettent au Comité du Vice-Recteur aux affaires académiques de l'Université de Montréal un projet de développement pédagogique intitulé : élaboration d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation de professionnels en sciences humaines appliquées.

Ce projet vise essentiellement à garantir chez des étudiants inscrits à la maîtrise en psychologie scolaire des apprentissages significatifs et intégrés et à situer ces apprentissages dans une perspective d'éducation continue.

Au cours de l'année 1976-1977, cinq étudiants sont placés dans deux écoles milieu de vie (l'école Jonathan et l'école Les Petits Castors), où ils sont amenés à s'impliquer et à entrer en interaction directe avec les enfants, les éducateurs et les parents.

Les étudiants y font des apprentissages significatifs de croissance personnelle et professionnelle. Les professeurs responsables de ces étudiants, eux-mêmes impliqués directement dans les écoles servant de lieu de formation, aident les étudiants dans leurs diverses démarches d'apprentissage et de recherche-action. À travers des rencontres de supervision ou des séminaires, ils aident les étudiants à mieux évaluer leurs progrès et leurs besoins et à planifier les moyens à utiliser ou activités à entreprendre pour rejoindre leurs propres objectifs de formation.

L'évaluation que font de ce projet les étudiants et les professeurs est très positive. C'est pourquoi, au terme de l'année, le même projet a été soumis à nouveau au vice-rectorat aux Études comme recherche visant à l'élaboration d'un nouveau programme de formation, afin d'unifier dans une même démarche les préoccupations de *pédagogie* et de *programme*.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1978

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Information

Expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation des professionnels en sciences humaines appliquées

Hermann Paquette et Claude Caouette *

RÉSUMÉ

En juin 1976, les auteurs soumettent au Comité du Vice-Recteur aux affaires académiques de l'Université de Montréal un projet de développement pédagogique intitulé : élaboration d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation de professionnels en sciences humaines appliquées.

Ce projet vise essentiellement à garantir chez des étudiants inscrits à la maîtrise en psychologie scolaire des apprentissages significatifs et intégrés et à situer ces apprentissages dans une perspective d'éducation continue.

Au cours de l'année 1976-1977, cinq étudiants sont placés dans deux écoles milieu de vie (l'école Jonathan et l'école Les Petits Castors), où ils sont amenés à s'impliquer

* Paquette, Hermann : professeur, Université de Montréal. Caouette, Charles : professeur, Université de Montréal.

et à entrer en interaction directe avec les enfants, les éducateurs et les parents.

Les étudiants y font des apprentissages significatifs de croissance personnelle et professionnelle. Les professeurs responsables de ces étudiants, eux-mêmes impliqués directement dans les écoles servant de lieu de formation, aident les étudiants dans leurs diverses démarches d'apprentissage et de recherche-action. À travers des rencontres de supervision ou des séminaires, ils aident les étudiants à mieux évaluer leurs progrès et leurs besoins et à planifier les moyens à utiliser ou activités à entreprendre pour rejoindre leurs propres objectifs de formation.

L'évaluation que font de ce projet les étudiants et les professeurs est très positive. C'est pourquoi, au terme de l'année, le même projet a été soumis à nouveau au vice-rectorat aux Études comme recherche visant à l'élaboration d'un nouveau programme de formation, afin d'unifier dans une même démarche les préoccupations de *pédagogie* et de *programme.*

« Est-ce que notre système d'enseignement sera capable dans son ensemble d'entrer en prise directe avec les problèmes concrets de la vie moderne, alors qu'il s'agit de l'institution la plus traditionnaliste, la plus conservatrice, la plus rigide, la plus bureaucratique de notre temps ? »

Carl ROGERS. (Liberté pour apprendre, Paris, Dunod, p. XV, 1976).

I. NATURE DU PROJET

A) *Contexte historique*

De 1973 à 1976, l'un des concepteurs du projet travaillait à la Faculté de l'éducation permanente à opérationnaliser le concept d'*éducation permanente* et celui de *société éducative.* Toutefois, au sein même de la FEP, l'approche pédagogique caractéristique de l'éducation permanente ne se limitait encore qu'à quelques programmes et ne rejoignait que la clientèle dite « adulte ».

À la même époque, l'autre concepteur du projet travaillait au Département de psychologie à opérationnaliser l'approche éducative centrée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Toutefois, ce n'est qu'au niveau de la scolarité primaire qu'une telle approche commençait d'être appliquée intégralement.

En juin 1976, les deux concepteurs se retrouvent au sein de l'équipe professorale de l'Option de psychologie scolaire. Ils décident alors de soumettre au Comité du Vice-Recteur aux affaires académiques un projet de développement pédagogique intitulé : élaboration d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation de professionnels en sciences humaines appliquées.

Ce projet, que nous qualifierons désormais de Projet C, devait être expérimenté dès l'année académique 1976-1977 auprès d'étudiants inscrits à la maîtrise en psychologie scolaire.

Ce projet a ceci d'original qu'il se situe au carrefour du concept d'éducation permanente et de l'approche centrée sur l'apprentissage. C'est la première fois, semble-t-il, qu'un tel projet s'applique à des étudiants dits « réguliers » et, de plus, à des étudiants inscrits à un programme de formation professionnelle du niveau de la maîtrise, et dans un département généralement considéré comme étant plutôt conservateur.

B) *Objectifs et problématique*

Pour expliciter les objectifs et la problématique du projet C, il convient de se référer au texte tel que soumis au Comité du Vice-Recteur aux affaires académiques :

> L'objectif général du projet consiste à situer la formation des professionnels en sciences appliquées dans une perspective d'éducation continue et à garantir le mieux possible chez les étudiants des apprentissages significatifs et intégrés.
>
> Pour saisir la signification dynamique du projet et l'importance des objectifs qu'il poursuit, il importe de situer ce projet dans la problématique générale, en l'occurrence, la nature et l'application des programmes de formation en psychologie appliquée et dans les sciences humaines en général.
>
> En ce qui concerne plus spécifiquement la psychologie, les étudiants n'entreprennent leur formation professionnelle qu'au terme de trois années de baccalauréat en psychologie générale. Au départ, les programmes de psychologie appliquée ont été élaborés dans la perspective de trois années de formation, une au niveau de la maîtrise (M.Ps.) et deux au niveau du doctorat (D.Ps.). Or, depuis les dernières années surtout, peu d'étudiants passent directement de la maîtrise au doctorat, la plupart passant directement de la maîtrise au marché du travail. C'est dire que la formation *initiale* en psychologie appliquée, qui est donnée au niveau de la maîtrise, devient pour la majorité des étudiants une formation *terminale.*
>
> Au cours de l'année de maîtrise, le programme des étudiants comporte des cours (15 crédits), des stages (9 crédits) et un mémoire de maîtrise sur un thème choisi par l'étudiant (21 crédits). Les professeurs de l'option scolaire assument présentement la responsabilité de l'enseignement de la

supervision des stages et de la direction des travaux de recherche mais ils laissent entièrement à l'étudiant la responsabilité de l'*intégration* de tous les apprentissages qu'il doit faire.

Le cloisonnement de trois éléments de la formation professionnelle et scientifique (cours-stages-mémoire) et l'éparpillement que vit l'étudiant au cours de son année de maîtrise nous font considérer qu'il est illusoire de croire que l'étudiant est en mesure d'assumer seul l'intégration de ses apprentissages. Conséquemment, l'étudiant ne peut de façon valable procéder à l'analyse de ses propres besoins de formation, à la planification de ses démarches d'apprentissage et à une évaluation sérieuse de la qualité de son programme de formation.

C'est pourquoi, les professeurs-responsables de ce projet veulent se consacrer prioritairement à l'objectif et à la démarche d'intégration des apprentissages. C'est surtout par une approche du tutorat (counseling pédagogique) et de team-teaching qu'ils tenteront d'y parvenir.

Quant aux apprentissages significatifs, ils seront assurés du fait que c'est par une mise en situation intensive dans le milieu scolaire que l'étudiant sera amené à déterminer lui-même ses contenus d'apprentissages et les démarches à entreprendre pour répondre aux besoins spécifiques de formation personnelle, scientifique et professionnelle qu'il ressent *ici et maintenant*, à partir des problèmes réels et concrets qu'il rencontre et vit dans le milieu d'éducation. Ainsi, l'étudiant acquerra des savoirs et des savoir-faire, non pas d'abord parce qu'ils sont pré-établis dans le programme de l'option ou parce qu'ils lui serviront plus tard, mais parce qu'il en ressent un besoin réel et immédiat.

On peut se demander, à juste titre, si les étudiants engagés dans ce projet pédagogique pourront acquérir tous les éléments de formation dont ils auront besoin comme psychologues scolaires. Il est évident que non. Par ailleurs, nous sommes assurés que ces étudiants auront intégré ce qu'ils auront appris, que les problèmes complexes qu'ils rencontreront dans le milieu et que nous analyserons avec eux les inciteront à aborder et à approfondir les éléments les plus importants du programme de formation. Nous croyons surtout que ces étudiants auront appris à apprendre davantage par eux-mêmes, qu'ils se seront donné une méthode efficace et une discipline personnelle de travail scientifique et qu'ils auront appris à utiliser les diverses ressources éducatives de l'université et du milieu. Nous croyons, enfin, que ces étudiants rejoindront l'objectif primordial d'une formation professionnelle de base. Voilà pourquoi le projet pédagogique que nous soumettons s'inscrit d'emblée dans une perspective d'*éducation continue.*

II. MISE EN APPLICATION DU PROJET EN 1976-1977

Le projet C fut expérimenté auprès de 5 étudiants de maîtrise ; il impliquait de façon régulière (mais non à temps plein) deux professeurs de l'option scolaire. À diverses occasions, trois personnes-ressources de l'université ont participé à l'évaluation du projet. Pour mieux saisir la nature de l'approche pédagogique expérimentée, il faut évidemment mentionner comme autres ressources éducatives les éducateurs des écoles « alternatives », de même que les enfants et les parents de ces écoles.

A) *Sélection des étudiants*

À partir des indications fournies par les professeurs de l'option scolaire qui avaient rencontré chacun des étudiants qui s'étaient inscrits à la maîtrise, 8 étudiants ont été retenus comme candidats possibles au Projet C et les entrevues de sélection ont permis de retenir 5 étudiants.

Lors de l'entrevue qui visait à informer les étudiants de la nature, des modalités et des exigences du Projet C, et de la nature des écoles « alternatives », les étudiants eurent aussi à évaluer sur une échelle de quatre points leur propre autonomie, leur initiative, leur sécurité personnelle, leur capacité de travailler en équipe, leur capacité d'intervenir avec la même aisance auprès d'enfants et auprès d'adultes et, enfin, leur conception positive de l'enfant.

B) *Déroulement du projet*

1. *Modification du programme*

Au programme actuel de maîtrise (comportant les trois éléments cloisonnés, cours, stages et mémoire) les modifications suivantes sont apportées dans le but de rejoindre les objectifs de formation explicités plus haut.

Sur le total des 15 crédits-cours obligatoires, cinq seulement sont inscrits dans une démarche formelle (devant favoriser, entre autres, la communication des étudiants du Projet C avec leurs collègues de psychologie scolaire) : trois crédits devant servir à l'acquisition de techniques de base jugées préalables à des interventions spécifiques dans le milieu de stage, et deux crédits attachés à la participation à des séminaires de type réflexif portant sur la diversification des rôles et des tâches du psychologue scolaire. Les autres crédits-cours de même sur les neuf crédits-stages sont consacrés à un cheminement éducatif mettant l'emphase sur :

— l'adaptation au milieu et une meilleure compréhension de ses diverses dimensions ;

— l'implication personnelle et l'insertion dans le milieu ;

— la diversification des tâches et des interventions selon les besoins du milieu ;

— la découverte et le développement des ressources personnelles.

Concernant le mémoire, l'effort d'intégration vise le contenu plutôt que la nature et la démarche « universitaire » : l'étudiant, en effet, a la possibilité de travailler, dans son milieu même d'application, sur un problème rejoignant à la fois ses intérêts personnels et les besoins de ce milieu.

2. *Milieux de formation : écoles alternatives et université*

Ce cheminement éducatif des étudiants est intimement relié à leur immersion dans des écoles élémentaires publiques alternatives (où sont impliqués leurs tuteurs respectifs), milieux de vie qui se répercutent sur leurs démarches personnelles.

En effet, les étudiants sont intégrés dans deux écoles alternatives (Les Petits Castors de la Commission Scolaire Jacques-Cartier et Jonathan de la Commission Scolaire Ste-Croix) qui poursuivent un projet d'innovation portant à la fois sur les contenus, les méthodes, la relation éducative et les structures de gestion administrative. À partir de leurs besoins et intérêts actuels, les enfants y font eux-mêmes le choix de leurs activités éducatives, lesquelles doivent favoriser l'autonomie, l'initiative et la personnalisation du mode, du style et du rythme d'apprentissage. De plus, les parents s'engagent à collaborer aux activités quotidiennes de l'école et à participer activement à l'orientation, à la gestion et à l'évaluation de leur école. Quant aux éducateurs, ils organisent le milieu éducatif et aident les enfants à s'auto-déterminer, tout en faisant une réflexion critique sur le projet d'innovation qu'ils sont en train de vivre ; cette dernière démarche est d'ailleurs supportée et créditée par la Faculté de l'Éducation permanente de l'Université de Montréal. Le rôle de chacun de ces agents d'éducation étant profondément modifié, il en est de même pour les étudiants en psychologie scolaire qui doivent eux aussi s'ajuster aux besoins de ces milieux particuliers lorsqu'ils s'y retrouvent. Ces écoles deviennent pour eux des milieux de vie et d'application présentant un maximum de cohérence avec leur propre démarche de formation.

Au niveau de l'Université, à part la modification de programme rapportée plus haut, il y a aussi élargissement du rôle. Pour ces étudiants, en effet, l'Université devient surtout un centre de ressources diversifiées favorisant : 1 — des échanges formels et informels avec leurs tuteurs principaux sous forme de supervision, de cours et d'encadrement ; 2 — des rencontres occasionnelles avec des consultants d'autres disciplines (agent de développement pédagogique, sociologue et pédagogue, en l'occurrence) ; 3 — des démarches personnelles de lecture et de prises d'information diverses (consultation auprès de professeurs du département, travail individuel ou collectif à la bibliothèque, à la testotèque, etc.).

3. *Processus de formation*

En somme, le processus de formation peut être décrit brièvement de la façon suivante. Dès septembre, les étudiants sont impliqués à raison de trois jours par semaine dans leurs milieux d'application. Ils y partagent la vie interne de l'école, et

sont en contact étroit avec les enfants de 5 à 12 ans, avec les éducateurs et les parents ; ils y observent également les interactions constantes et diversifiées de toutes ces personnes. De cette mise en situation, naissent chez les étudiants des interrogations de différents niveaux (raison d'être de l'école, dynamique de l'individu et des groupes, apprentissages académiques, motivation, expression et actualisation de soi, etc.) qu'ils acheminent aux tuteurs par le biais de la supervision individuelle et des rencontres collectives occasionnelles. Il en résulte des démarches personnelles d'apprentissage qui varient selon les cas et selon les individus : observations et échanges plus poussés avec les agents éducatifs qu'ils côtoient dans leurs milieux de formation, consultations d'experts de diverses disciplines, lectures reliées aux problèmes rencontrés, etc.

III. ÉVALUATION DU PROJET

A) *Évaluation faite par les étudiants*

Sans être un compte rendu exhaustif des bilans respectifs des cinq étudiants inscrits au Projet C, l'évaluation qui est rapportée ici porte sur quatre (4) points.

1. *Cours formels et mémoire*

Pour ce qui est des deux cours formels conservés à leur programme, la plupart des étudiants estiment que l'un des cours ne s'est avéré que très peu pertinent et significatif. Quant à l'autre cours devant favoriser des échanges (indépendamment des milieux d'intervention) avec les autres étudiants inscrits à la maîtrise en psychologie scolaire, il semble avoir fourni aux étudiants du Projet C des informations essentielles et leur avoir permis des contacts indirects avec le milieu scolaire traditionnel, ses contradictions et ses difficultés. On y sentait également davantage un climat de collaboration que de compétition entre collègues d'idéologies différentes.

Quant au mémoire, il est vu comme une mise en situation qui entrave la bonne marche du projet ; non significatif, il apparaît comme une exigence universitaire artificielle. La démarche de recherche que comporte le mémoire aurait dû s'inscrire à l'intérieur de l'évaluation globale du Projet C plutôt que de se limiter à l'exploration d'un contenu spécifique, correspondant aux intérêts individuels de chacun des étudiants.

2. *Rencontres d'équipe*

Ces rencontres hebdomadaires se sont révélées d'excellentes occasions facilitant des échanges à différents niveaux : démarches individuelles d'apprentissage des étudiants, meilleure conceptualisation de l'éducation, élan et esprit de collaboration qui donnaient le goût d'entreprendre de nouveaux projets, valorisation et compréhension mutuelle du fait que l'équipe était formée d'individus partageant des objectifs communs de formation.

Quant aux rencontres occasionnelles avec les personnes-ressources, les étudiants reconnaissent qu'elles s'avéraient surtout utiles et nécessaires pour les responsables du

projet. Ces rencontres leur sont apparues moins impliquantes et elles ont parfois été jugées comme des brisures du processus d'échange amorcé au sein de l'équipe régulière étudiants-tuteurs.

3. *Apprentissages et atteinte des objectifs*

Après avoir vécu individuellement et de façon différente les difficultés d'intégration aux milieux d'application, tous les étudiants ont été appelés à être dans ces milieux tantôt des observateurs-participants, tantôt des co-éducateurs ou des animateurs d'atelier. Comme étudiants en psychologie, la plupart ont spontanément centré d'abord leur attention sur des enfants-problèmes. Insécures face à leur rôle de psychologue, certains avaient peur de l'erreur, tandis que d'autres sentaient le besoin d'être acceptés et appréciés des enfants, des parents et des éducateurs avant de pouvoir s'impliquer vraiment.

Lors des rencontres d'équipe, les étudiants ont souvent trouvé difficile de faire des travaux spécifiques, en termes de productions écrites ou de comptes rendus oraux sur des thèmes précis de lecture et de recherche ; ils ont souvent manifesté leur impression d'avoir sous-exploité les références et les textes distribués à cet effet. Leur énergie semble avoir été davantage mobilisée par leur « vécu quotidien » dans les écoles, la réflexion sur l'idéologie particulière de telles écoles et par l'analyse de l'intervention du psychologue auprès des enfants, des éducateurs, des parents et des administrateurs dans de tels milieux scolaires et communautaires.

Dans toute cette démarche de formation sur le terrain, les étudiants sont unanimes à percevoir qu'un tel projet a un impact considérable sur leur formation autant personnelle que professionnelle. Du point de vue de leur formation personnelle, ils ont l'impression d'être inscrits dans un processus de croissance continue dans lequel les termes mêmes d'autonomie, d'initiative et de sécurité prennent un sens nouveau. En effet, ils sont amenés à prendre conscience non seulemnt de la signification mais aussi des exigences de ces trois qualités de base pour parvenir à l'intégration des apprentissages. Paradoxalement, cette prise de conscience les rend plus sécures ; elle favorise également chez eux la capacité de travail en équipe et stimule de leur part des démarches d'apprentissage individualisé. Du point de vue de leur formation professionnelle, les étudiants quittent l'université avec une conception renouvelée de l'éducation et du potentiel de croissance de l'enfant, conception qui résulte de la confrontation continue et souvent pénible de la théorie avec la pratique. Cet apprentissage, qui constituait l'un des objectifs fondamentaux du projet (précisément parce qu'il sous-tend toute l'activité professionnelle du psychologue scolaire tel que nous le concevons), nous paraît se manifester à travers cette autre observation d'un des étudiants : « Ma façon de voir les choses a changé, j'ai maintenant un esprit beaucoup plus critique et une intolérance beaucoup plus grande face aux contradictions évidentes de la société en général et de l'éducation en particulier. Toutefois, j'ai peut-être une

résistance plus grande à l'ambiguïté. Je peux mieux vivre avec des questions sans réponse que je ne le pouvais l'an dernier ».

En même temps qu'ils ont appris à se connaître et à s'accepter eux-mêmes davantage et qu'ils sont devenus plus aptes à communiquer de façon plus authentique et personnelle avec l'enfant et l'adulte, les étudiants se sont davantage conscientisés à leurs responsabilités d'engagement social et ils se sont initiés à certaines stratégies de changement et d'intervention institutionnelle. Comparant ce qu'il a vécu dans le cadre du Projet C avec la formation antérieure qu'il a reçue à l'université, l'un des étudiants conclut ainsi son évaluation du modèle éducatif expérimenté : « ...cette sécurité académique qui vient de la connaissance directe des contenus d'apprentissage formels ne vaut pas la conscience réflexive des apprentissages informels, tellement plus modificateurs d'attitudes et de comportements parce que liés au vécu ».

Toutefois, les étudiants s'accordent à reconnaître la fragilité de ces apprentissages et, conscients des dangers d'être récupérés par le système ou du risque de vite abandonner la lutte pour le changement une fois plongés dans le milieu scolaire traditionnel, ils ressentent et expriment un besoin important de relance (follow-up), une fois leur scolarité obligatoire terminée.

4. *Recommandations*

Au terme de leur évaluation, les étudiants du Projet C ont formulé, à l'intention de leurs professeurs ou des étudiants qui les suivront, les recommandations suivantes :

i) Que les éducateurs de l'école où s'effectuent les stages soient mieux informés des objectifs spécifiques de formation du Projet C, que leur participation à la formation des stagiaires soit mieux définie.

ii) Que l'horaire de présence à l'école devienne plus souple à compter d'avril, si le mémoire doit être maintenu dans le programme de formation. Quant au mémoire lui-même, au lieu d'adopter la forme traditionnelle, il pourrait avantageusement consister en une évaluation complète et détaillée du Projet C, ou encore consister en deux ou trois rapports de travaux dirigés.

iii) Que l'accent soit mis très tôt, durant l'année académique, sur l'analyse et l'évaluation de la démarche d'apprentissage des étudiants, ce qui leur éviterait en partie de ressentir une sous-exploitation frustrante du matériel d'observation, de consultation et de lecture.

B) *Évaluation faite par les professeurs*

L'évaluation succincte que nous faisons comme professeurs ne porte que sur l'atteinte de l'objectif général du Projet C, de même que sur la démarche éducative et sur les différents rôles joués auprès des étudiants.

1. *Objectif général du projet*

Comme il a été dit plus haut, l'objectif général consistait à garantir chez les étudiants des apprentissages *significatifs* et *intégrés* et à situer leur formation dans une perspective *d'éducation continue.* Globalement, nous pouvons dire que nous avons atteint ce grand objectif de départ.

En effet, placés dans un milieu de travail particulièrement dynamique, les étudiants se sont très rapidement engagés à fond dans ces écoles, constituant leur milieu de formation, et dans leur propre démarche d'apprentissage. Un tel « engagement » s'étant maintenu toute l'année et même au-delà de l'année universitaire, puisque les étudiants ont continué de travailler dans ces écoles jusqu'à la fin de juin, il ne fait aucun doute pour nous que les apprentissages ont été significatifs, au sens où ils répondaient à des besoins ressentis et au sens, comme l'entend Rogers, où ils impliquaient toute la personne et déclenchaient un changement profond de la personne. (*Liberté pour apprendre*, 1976, p. X).

Quant à l'intégration des apprentissages, on peut l'entendre dans deux sens. Tout d'abord, au sens où ils ne sont pas uniquement d'ordre intellectuel ou cérébral, mais passent dans toute la vie de l'individu et en modifient le comportement de façon stable. Le qualificatif d'intégré rejoint ainsi la dimension significative dont il vient d'être fait mention. On parle parfois d'apprentissages intégrés dans un sens différent, à savoir que de tels apprentissages se caractérisent par l'intégration des disciplines. Les approches au lieu d'être de type unidisciplinaire sont plutôt multi- ou transdisciplinaires.

Dans leur rapport d'évaluation du Projet C, les étudiants ont été à même de mieux cerner et nommer les divers apprentissages réalisés sur le plan personnel et professionnel. Or, les qualités qu'ils reconnaissent avoir développées et les compétences acquises rejoignent les objectifs prioritaires du Projet C ; l'évaluation que nous en faisons ne peut donc être que positive.

Il demeure évident que l'approche pédagogique utilisée ne peut garantir l'acquisition de tous les éléments de formation que devrait posséder tout futur psychologue, mais cette constatation doit également être appliquée aux programmes traditionnels de formation, dans lesquels la préoccupation de contenu l'emporte généralement sur celle des habiletés fondamentales et généralisables que visait spécifiquement le Projet C.

Cependant, tous les étudiants du Projet C nous semblent entreprendre leur vie professionnelle avec une nette conception du processus d'éducation permanente, un vif besoin de réflexion et d'autoévaluation, lesquels ont d'ailleurs été régulièrement soutenus et encouragés durant leur année de maîtrise. Dans ces perspectives, tous ont été unanimes à souhaiter une relance qui leur paraît nécessaire pour poursuivre leur formation.

2. *Démarches et rôles éducatifs centrés sur l'apprentissage*

Dans une approche pédagogique centrée sur les besoins, les intérêts et les préoccupations de l'étudiant, et dans laquelle l'accent est mis davantage sur le processus

d'apprentissage que sur le contenu académique comme tel, il va de soi que les rôles et les tâches du « professeur » subissent de profondes transformations.

Disons, tout d'abord que nous avons été davantage des tuteurs, des collaborateurs et des facilitateurs que des pourvoyeurs de connaissances systématisées et définies à l'avance. Impliqués comme consultants, comme parents et comme animateurs auprès des éducateurs œuvrant dans les milieux d'application, les échanges que nous avons avec eux ne s'inscrivent plus dans des discussions fermées à caractère technique (étudiant-superviseur) mais dans des démarches collectives cherchant à utiliser les données scientifiques pour analyser et résoudre les problèmes du milieu. De plus, la présence des « tuteurs » dans les milieux d'application joue un rôle de support et d'entraînement face à l'insécurité et l'ambiguïté qu'éprouvent les étudiants dans le processus même d'apprentissage lié au vécu et dans une école où ils n'ont pas de rôle professionnel bien défini.

De plus, il était entendu que l'encadrement se ferait également en milieu universitaire et que nous serions disponibles à divers moments pour les rencontres hebdomadaires de groupe et pour des rencontres individuelles supplémentaires au besoin.

En plus de servir à des échanges d'information sur les activités des étudiants et des professeurs dans les milieux de formation, les réunions d'équipe permettaient aux étudiants d'identifier régulièrement leurs démarches de formation (c'est-à-dire de déceler ce qui était formateur dans leur « mise en situation »), leurs besoins d'approfondissement et les ressources les plus appropriées. Les professeurs incitaient très fréquemment les étudiants à situer leurs apprentissages dans une perspective d'éducation continue, surtout au moment où la fin d'année semblait à chacun s'amener trop tôt...

Il va sans dire, enfin, que tout le processus d'évaluation s'est fait de façon continue, ouverte et collective, selon les diverses modalités suivantes : autoévaluation des étudiants, autoévaluation des professeurs et évaluation réciproque des étudiants et des professeurs.

C) *Évaluation faite par les personnes-ressources*

Au début de ce rapport, nous avons mentionné que des personnes-ressources avaient été associées à notre projet pédagogique.

Dans l'élaboration du projet, nous avons consulté Pierre Dalceggio, agent de développement au Service pédagogique de l'Université de Montréal. Celui-ci a accepté de nous aider à présenter notre projet et il s'est montré intéressé à le suivre de près et à participer à son évaluation. Nous avons également invité Michel Lucier, vice-doyen aux Études à la Faculté de l'éducation permanente, à participer à notre démarche d'opérationnalisation du concept d'éducation permanente au niveau de la formation de psychologues scolaires. Michel Lucier, ayant quitté son poste à l'Université de Montréal vers la fin du premier trimestre de l'année académique, nous avons fait appel aux services de Louis Maheu, professeur au Département de sociologie, dont nous connais-

sons déjà l'intérêt pour la pédagogie universitaire et la participation à une nouvelle formule de stages en sociologie. Ces personnes ont donc suivi d'assez près le Projet C, en participant aux séminaires du vendredi, regroupant les cinq étudiants et les deux professeurs, et en rencontrant parfois individuellement l'un ou l'autre des étudiants du projet.

Si ces rencontres, individuelles autant que de groupe, ont semblé plutôt « artificielles » aux étudiants, elles ont toutefois été très stimulantes pour les professeurs et elles ont permis aux personnes-ressources de saisir de plus près ce qui était vécu et appris par les étudiants, de même que les intérêts et les exigences de la formule pédagogique expérimentée.

Au terme de l'année, messieurs Dalceggio et Maheu ont été invités à nous faire part de leur évaluation globale du projet et de leurs principales interrogations.

Pierre Dalceggio fait surtout ressortir la nécessité de recourir à un modèle d'évaluation aussi novateur que le projet lui-même. L'approche comparative des méthodes pédagogiques tout autant que des « réussites professionnelles » des étudiants s'avère peu praticable ou pertinente. Une évaluation de type interne semblerait plus appropriée et on propose le modèle élaboré par Torrosian, basé à la fois sur des techniques d'observation-terrain et sur l'approche systémique. Quant aux questions qui se posent, elles sont de divers ordres. Les unes touchent au concept même de l'éducation permanente et au rôle spécifique de l'Université ; les autres touchent directement le Projet C : celui-ci est-il déjà la concrétisation d'une approche valable en soi et généralisable, ou doit-il se situer d'abord dans une perspective de stratégie de changement et de transition vers un nouveau modèle d'Université ?

Pour sa part, Louis Maheu, lui-même professeur, s'interroge sur les exigences d'encadrement d'une telle formule, celle-ci impliquant particulièrement la présence active des professeurs dans les milieux de stages. Selon lui, une formule d'équipe étudiante « intégrée et autosuffisante » devrait être envisagée, de même qu'une participation accrue des personnes œuvrant déjà dans les milieux institutionnels où se font les stages. Quant aux apprentissages qu'il a observés chez les étudiants, il souligne surtout ceux qui ont trait aux nouveaux rôles socio-professionnels auxquels se sont initiés les étudiants, aux attitudes critiques qu'ils ont développées par rapport à l'institution-école et ses relations avec le milieu. Un intérêt particulier est suscité par l'ouverture que les étudiants ont développée pour les disciplines autres que la psychologie, ceux-ci devant constater que « la complexité du réel nécessite un renouvellement des approches disciplinaires ». Toutefois, il avoue ne pas avoir été en mesure de saisir si les étudiants en étaient effectivement venus à explorer systématiquement une telle perspective. C'est surtout au regard des nouveaux rapports que doivent établir les futurs professionnels avec les paradigmes de leur propre discipline, comme avec ceux d'autres disciplines scientifiques, que Louis Maheu situe davantage la collaboration des personnes-ressources impliquées dans le projet ; c'est dans cette perspective, qu'il a tiré le plus de profit

personnel de ce projet et qu'il songe à y associer éventuellement des étudiants et des professeurs du département de sociologie.

CONCLUSION

Des pages qui précèdent, deux idées majeures nous paraissent se dégager ; c'est sur ces idées que nous voulons conclure le présent rapport.

En premier lieu, le Projet C se révèle intéressant comme effort d'amélioration de la pédagogie universitaire. Il est intéressant, d'abord, parce qu'il tente d'opérationnaliser le concept d'éducation permanente au niveau de l'université et aussi, parce qu'il applique une telle approche à la formation d'étudiants réguliers inscrits à une maîtrise en psychologie appliquée.

En second lieu, le Projet C présente des difficultés particulières d'évaluation et il soulève d'importantes questions non seulement sur la pédagogie universitaire mais également sur le système d'évaluation généralement en usage à l'université. En d'autres termes, par les questions précises qu'il pose pour son évaluation, le Projet C nous amène à nous interroger sur les évaluations, même les plus « objectives et scientifiques », utilisées sans les autres programmes. Si nous sommes d'accord, par exemple, pour reconnaître que ce qui doit nous importer le plus comme professeurs c'est l'intégration des connaissances par l'étudiant, sa capacité de bien poser un problème, d'entreprendre une démarche scientifique appropriée, de s'adapter à diverses situations imprévues, d'établir une relation valable et une communication authentique, etc., nous sommes bien forcés de reconnaître que nos évaluations habituelles passent généralement à côté des dimensions que nous venons de signaler. Chacun de nous n'est responsable que d'un savoir précis (contenu des cours dont il a la responsabilité) et chacun n'est responsable que de vérifier à court terme (c'est-à-dire au moment de l'examen qui termine le cours), l'assimilation de ce savoir par l'étudiant. L'intégration des connaissances et la capacité d'utiliser ces connaissances, qui constituent pourtant la nature même de l'apprentissage (« apprendre, c'est modifier activement sa conduite... ») sont entièrement « abandonnées » à l'étudiant ; de plus, ce dernier peut rarement compter sur l'encadrement ou le tutorat dont *on lui parle* au début de ses études universitaires !

Ainsi donc, le Projet C nécessite une évaluation d'autant plus rigoureuse, qu'il constitue l'expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique et qu'il ne s'applique qu'à l'année de maîtrise, laquelle succède aux trois années régulières du baccalauréat spécialisé en psychologie. Toutefois, quoique rigoureuse, cette évaluation pose des questions auxquelles les réponses ne peuvent être apportées d'emblée, compte tenu du petit nombre d'étudiants (cinq) impliqués dans le Projet C et des caractéristiques individuelles de ces étudiants, pour ne pas dire des professeurs eux-mêmes. En somme, l'évaluation devrait être aussi innovatrice que le projet lui-même.

Comment, par exemple, puisque une simple évaluation comparative des étudiants du Projet C et des programmes réguliers ne saurait être appropriée, évaluer à court

terme l'atteinte des objectifs à plus long terme que poursuit le Projet ? Comment évaluer après coup les divers « contenus scientifiques » *maîtrisés* par les étudiants, contenus qui n'étaient pas établis au départ, qui ont varié d'un étudiant à l'autre conformément à la pédagogie de situation adoptée et, surtout, qui étaient d'abord envisagés comme moyens par rapport aux objectifs poursuivis ? Il ne s'agit en aucune façon d'évacuer une évaluation objective des contenus, il s'agit de déceler le mode d'évaluation le plus pertinent. Tout au cours du Projet, l'évaluation ayant constitué un *processus continu,* de nature formative, faut-il nécessairement aboutir à une évaluation *globale* de nature sommative ?

Faut-il songer également à évaluer l'adaptation des « finissants » du Projet C à leur milieu respectif de travail et leur *efficacité* professionnelle, compte tenu des caractéristiques spécifiques de leurs divers milieux de travail, et de l'ouverture plus ou moins grande de ces milieux au changement et aux nouveaux rôles professionnels auxquels les étudiants se sont surtout préparés ?

À cause du nombre considérable de variables, dont certaines sont relativement peu « contrôlables » *a priori*, certains collègues soulèveront surtout des questions concernant les critères et les mécanismes de sélection des étudiants. D'autres, plus enclins à croire d'emblée au modèle pédagogique expérimenté, seront plus préoccupés des questions touchant une *généralisation éventuelle* d'un tel modèle pédagogique, des exigences de ce modèle pour les professeurs (implication directe dans un milieu de travail et encadrement étroit des étudiants), des contraintes institutionnelles à une telle approche et de ses implications financières.

Ces nombreuses et très complexes questions et interrogations nous ont amenés à faire trois démarches :

1. Soumettre notre Projet au Vice-rectorat aux Études, pour une demande de subvention auprès du Comité d'attribution des fonds pour l'amélioration des programmes (CAFAP). Après avoir soumis le Projet C comme recherche-action visant à améliorer l'approche pédagogique, il nous est apparu important de soumettre ce même projet comme recherche visant à l'élaboration d'un nouveau programme de formation. En effet, le programme ne constituant pas d'abord un ensemble de contenus (savoirs et savoir-faire) mais une organisation, une « programmation » de l'ensemble des démarches d'apprentissage nécessaires à la formation de professionnels en sciences humaines appliquées, dans le cadre du Projet C, la distinction devenait beaucoup plus difficile à faire, sinon carrément artificielle, entre la *pédagogie* et le *programme.*
2. Poursuivre nos démarches d'évaluation et de relance auprès des anciens, surtout que quatre d'entre eux se sont retrouvés dans des postes pour lesquels le programme traditionnel ne les eût pas davantage préparés que le Projet C.
3. Constituer à l'intention première des responsables du Projet un comité d'universitaires intéressés à échanger sur un tel projet ou sur d'autres projets

analogues, à participer à une démarche commune d'évaluation et à élaborer éventuellement des projets conjoints, permettant des approches multidisciplinaires au niveau des professeurs et des étudiants.