

ASSOCIATION DES COLLÈGES PRIVÉS DU QUÉBEC
PROGRAMME DE RECHERCHE ET D'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

RAPPORT DE RECHERCHE

ÉTUDE SUR LES REPRÉSENTATIONS ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN LIEN AVEC
LE DÉVELOPPEMENT DE L'OPÉRATION PROFESSIONNELLE *UTILISATION* CHEZ LES
PROFESSEURS D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE DU COLLÉGIAL

SÉBASTIEN ROJO

JANVIER 2020



Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ).

La nouvelle orthographe recommandée par le Conseil supérieur de la langue française est utilisée dans ce texte. Pour tout savoir : <http://www.orthographe-recommandee.info>

Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

ISBN 978-2-922157-19-2

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2020



Le rapport *Étude sur les représentations et les pratiques pédagogiques en lien avec le développement de l'opération professionnelle Utilisation chez les professeurs d'éducation spécialisée du collégial* de Sébastien Rojo est mis à la disposition du public selon les termes de la licence Creative Commons attribution – pas d'utilisation commerciale – partage à l'identique 3.0 non transposé. Les autorisations au-delà du champ de cette licence peuvent être obtenues en communiquant avec l'auteur à l'adresse sebastien.rojo@clafleche.qc.ca.

Pour citer ce document :

Rojo, S. (2020). *Étude sur les représentations et les pratiques pédagogiques en lien avec le développement de l'opération professionnelle Utilisation chez les professeurs d'éducation spécialisée du collégial* (rapport de recherche), Québec, Collège Laflèche.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) qui, grâce à son Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP), a permis de subventionner ce projet. Je suis particulièrement reconnaissant à l'ACPQ pour son implication dans l'avancement de la recherche au collégial à travers ce type d'aide à la recherche.

Merci aux professeurs du département de Techniques d'Éducation spécialisée du milieu d'accueil d'avoir participé à cette Recherche-Action-Formation et de bien avoir voulu prendre de leur précieux temps pour continuer à se questionner, se développer et changer les choses dans leurs pratiques, et ce pour le bien des étudiants. Merci encore d'avoir bien voulu vous dévoiler et d'avoir adhéré au processus de co-construction, co-développement, co-négociation de savoirs par l'interaction et la coopération, par la réflexion et par l'expérience que je vous proposais. Merci aussi de m'avoir fait confiance tout au long de ce processus et d'avoir fait preuve d'ouverture.

Merci à Mlle Céline De Breucker pour sa précieuse collaboration dans ce projet et dans sa capacité à s'adapter à des changements de toutes dernières minutes. Merci aussi de m'avoir accompagné et d'avoir partagé avec moi sur les dimensions sensibles de ce projet.

RÉSUMÉ

Dans une perspective psychosociale, l'enseignement de l'opération professionnelle *utilisation* (OPU) peut s'avérer complexe et ardu à l'université comme au collégial. Pourtant, cette opération est centrale dans la pratique psychoéducative et elle est la pierre angulaire de l'intervention à des fins de développement des capacités d'adaptation de la personne.

Pourtant peu de connaissances sont en lien avec ce cette notion et quasiment pas d'écrits s'attarde sur la pédagogie à employer pour l'enseigner. C'est pour cela qu'un projet de recherche a été pensé afin d'explorer les pratiques professionnelles en lien avec l'OPU. L'objectif général de cette recherche est d'identifier les représentations des professeurs de Techniques d'éducation spécialisée au collégial et leurs pratiques à l'égard de l'enseignement de l'opération professionnelle *utilisation*. Afin d'atteindre cet objectif général, plusieurs objectifs spécifiques sont ciblés : 1) Situer les représentations et les pratiques des professeurs à l'égard de l'enseignement de l'opération professionnelle *utilisation* ; 2) Répertorier les pratiques des enseignants à l'égard de cette opération professionnelle ; 3) Dégager des pistes de perfectionnement qui prennent en compte les représentations et les pratiques des professeurs en matière d'enseignement de cette opération professionnelle.

Une recherche-action-formation (RAF) est choisie pour créer un espace interactif où les participants se mobilisent autour d'un projet visant à transformer leur réalité et à développer de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques. Le processus de la RAF est jalonné par différentes phases et en lien avec différents outils de collecte de données : des entrevues semi-dirigées et des rencontres de codéveloppement. L'analyse thématique permettra de comprendre en profondeur les données collectées et d'en extraire le sens que les participants donnent à leur cheminement réflexif.

Les résultats dégagent un portrait des représentations des participants, des stratégies pédagogiques pertinentes pour l'enseignement de l'OPU et des changements vécus au sein de la communauté de pratique.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ	4
TABLE DES MATIÈRES.....	5
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES FIGURES	8
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION	9
1.1 ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET PSYCHOÉDUCATION : LA PARENTÉ DISCIPLINAIRE.....	9
1.2 L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ ET L'INTERVENTION PSYCHOÉDUCATIVE.....	9
1.3 L'UTILISATION COMME PIERRE ANGULAIRE DE L'INTERVENTION	11
1.4 CONTEXTE ET AMORCE DU QUESTIONNEMENT	12
1.5 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	14
1.5.1 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
1.5.2 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	15
CHAPITRE 2. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	16
2.1 UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION COMME CHOIX ÉVIDENT	16
2.1.1 LE CHOIX DU TYPE DE RECHERCHE PARTICIPATIVE	16
2.2 LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE ET MODALITÉS DE RECRUTEMENT	18
2.2.1 CRITÈRES DE SÉLECTIONS	18
2.2.2 MODALITÉS DE RECRUTEMENT	19
2.3 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	19
2.3.1 ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	19
2.3.2 RENCONTRES DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION	20
2.4 ANALYSES ET OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES	20
2.5 CRITÈRES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE.....	21
2.6 CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE	22
2.7 PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	23
CHAPITRE 3. RÉSULTATS.....	25
3.1 EN AMONT : L'OPU POUR LES PROFESSEURS.....	25
3.1.1 CONNAISSANCES SUR L'OPÉRATION PROFESSIONNELLE <i>UTILISATION</i>	25
3.1.2 STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET OBSTACLES À L'ENSEIGNEMENT DE L'OPU	27
3.1.3 LES OBSTACLES PERÇUS	29
3.2 LES RENCONTRES DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION.....	30
3.2.1 PHASE PRÉPARATOIRE.....	30

3.2.2 PHASE DE MISE À L'ESSAI.....	33
3.2.3 PHASE DE SYNTHÈSE.....	48
3.3 AU BOUT DU PROCESSUS : CE QUI A CHANGÉ POUR LES PARTICIPANTS.....	51
CHAPITRE 4. CONCLUSION.....	54
RÉFÉRENCES.....	59
ANNEXES.....	64
ANNEXE A (CANEVAS D'ENTREVUES 1).....	65
ANNEXE B (CANEVAS D'ENTREVUES 2).....	66
ANNEXE C (FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PROFESSEURS).....	67

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE L'OPU DÉGAGÉS PAR LES PARTICIPANTS.....37

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. ÉLÉMENTS RETENUS ET REPRÉSENTATIFS DE L'OPU.....	37
FIGURE 2. SCHÉMATISATION DE L'OPU.....	43
FIGURE 3. LES OPÉRATIONS PROFESSIONNELLES EN LIEN AVEC L'OPU.....	44
FIGURE 4. L'INTERACTION ENTRE TROIS MODALITÉS DE COCONSTRUCTION DE SAVOIRS.....	56

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

1.1 Éducation spécialisée et psychoéducation : la parenté disciplinaire

Le domaine de la relation d'aide n'a eu cesse de se transformer au même rythme que le contexte sociétal et législatif (Cinq-Mars, 2009). Le champ de l'éducation spécialisée trouve ses sources au milieu des années 50 avec le Centre de formation des éducateurs spécialisés, approuvé par l'Université de Montréal (Le Blanc, 2003). Mais ce centre deviendra en 1969 le Centre de psychoéducation du Québec, ce qui démontre que les fondements des deux champs professionnels et disciplinaires sont communs et que les pratiques s'inspirent l'une de l'autre (Renou, 2014). Dès la création du collégial à la fin des années 60, le programme de Techniques d'éducation spécialisée y trouve une place de choix (Le Blanc, 2003). On constate que plusieurs éléments constitutifs sont communs à l'éducation spécialisée et à la psychoéducation (Renou, 2014). L'identité actuelle des éducateurs spécialisés est comparable à celle des psychoéducateurs à l'origine (Renou, 2014). D'ailleurs, les opérations professionnelles et les trois grandes fonctions (organisation, animation et utilisation) et le modèle d'organisation du milieu (ex. : les composantes de Gendreau) sont enseignés tant au niveau collégial qu'universitaire. La distinction professionnelle se fera à des niveaux d'élaboration plus complexes et des finalités distinctes ou quant à certains actes professionnels spécifiques (Office des professions du Québec, 2016). D'ailleurs, le contenu et le niveau de la formation d'éducateur spécialisé sont les paramètres de la reconnaissance de la spécificité d'intervention et ce qui lui confère la capacité d'autonomie dans l'exécution de ses activités professionnelles (Renou, 2014).

1.2 L'éducateur spécialisé et l'intervention psychoéducative

Le fait de vouloir devenir un éducateur spécialisé est fondamentalement motivé par l'envie d'aider les plus démunis (Renou, 2014). La formation de l'éducateur spécialisé lui permet « d'effectuer des

interventions auprès de clientèles suivant des problématiques multiples telles que l'exclusion sociale, la violence, la perte d'autonomie, les troubles de santé mentale et de toxicomanie, une déficience intellectuelle, des déficiences physiques ou neuropsychologiques desquelles découlent notamment les difficultés d'adaptation et de réadaptation ainsi que les situations de crise » (Table des coprésidents, 2011, p. 41 dans Centre de santé et des services sociaux de la Vieille-Capitale, 2013). Il est un intervenant impliqué dans l'organigramme des services offerts par les divers milieux d'intervention des services psychosociaux. Il est avant toute chose un professionnel de la relation d'aide (Chapleau, 2015). Une fonction importante qu'il occupe concerne le champ de la réadaptation de son client face à son environnement. Gendreau et al. (2001) décrivent ce champ d'expertise comme étant un processus de reconstruction visant à permettre à la personne de poursuivre ou retrouver équilibre et autonomie face à l'actualisation de son projet de vie. Pour y parvenir, l'intervenant doit accompagner et soutenir son client dans sa démarche de changement par le développement de ses capacités, en lui offrant un expérientiel favorable à ce changement. C'est notamment grâce à son savoir, son savoir-faire et son savoir-être que cela lui est possible (Bechler, 2005; Leboterf, 2001). Par la relation établie avec son client et par un vécu éducatif partagé, l'éducateur structure l'environnement pour qu'il devienne un dispositif qui, par l'interaction de ses composantes, favorise la démarche de réadaptation de la personne. La relation qu'il établit avec son client contribue également à répercuter et à traduire les effets de ce dispositif sur la personne de manière à ce qu'elle s'engage activement dans sa réadaptation et en atteigne les objectifs (Gendreau et al., 2001). Ces dernières notions réfèrent aux opérations professionnelles du travail d'éducateur : l'observation, l'analyse, la planification, l'intervention, la communication, le travail en équipe et l'évaluation (Chapleau, 2015). Dans la définition qu'ils proposent du modèle psychoéducatif utilisé en éducation spécialisée, ils élaborent une conception de l'intervention s'articulant autour de ces opérations professionnelles (Gendreau et al., 2001 ; Renou, 2005). Celles-ci soutiennent la mise en place d'une méthodologie de la pratique psychoéducative (Renou, 2005) qui, à juste titre, se veut garante de sa rigueur et de son efficacité. Ces opérations s'articulent autour de l'observation et de l'évaluation ; de la planification et de l'organisation ; et de l'animation et de l'utilisation. (Gendreau et al., 2001 ; Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec-OPPQ, 2014 ; Renou, 2005). Trois de ces opérations sont centrales dans la formation des

éducateurs spécialisés, soit l'*organisation* (les éléments de la structure), l'*animation* (son fonctionnement) et l'*utilisation* (le produit de l'animation en lien avec le travail spécifique à faire pour favoriser l'évolution de l'aide). Cette dernière est la pierre angulaire de ce processus de réadaptation, car c'est l'*utilisation* des situations et des actions du client qui permettra d'engager ce dernier dans la voie du changement, et ce facilité par l'intervenant.

1.3 L'Utilisation comme pierre angulaire de l'intervention

Parmi les différentes opérations professionnelles, force est de constater que l'*utilisation* est souvent méconnue ou mal définie par les étudiants et les professionnels de la psychoéducation et du même fait de l'éducation spécialisée. Pourtant, cette opération fait partie des compétences énoncées par l'OPPQ (2003) et se formule ainsi : « Utiliser les situations de vécu éducatif partagé à des fins d'intervention préventive ou réadaptative » (p. 4). L'*utilisation* touche les objectifs ciblés par l'*organisation* et l'*animation*. C'est dans l'animation que l'éducateur observe les comportements adaptatifs (forces, habiletés, difficultés, etc.) de la personne et les stratégies mises en place face au déséquilibre vécu (Pronovost et Renou, 2013). Ils soulignent aussi que c'est à travers ce vécu partagé que l'on va faciliter la généralisation des apprentissages. L'*utilisation* vise à faire des liens sur le plan cognitif, affectif, social et moral, entre ses pensées et ses actions dans une situation donnée (Gendreau et al., 2001).

Gendreau et ses collaborateurs (1995, 2001) situent l'*utilisation* comme une opération rétroactive rendue possible – et d'autant plus enrichie – par la connaissance que l'intervenant acquiert de la personne et par la qualité de la relation qu'il établit avec elle en contexte de vécu partagé : « En cours d'animation, l'éducateur a pu observer des interactions et des résultats qui ont fait ressortir certaines forces, habiletés, vulnérabilités ou difficultés de la personne ainsi que certaines richesses du contexte. Un retour sur ce vécu partagé peut favoriser la généralisation de tout ce qu'il comporte de positif et de richesses d'apprentissage. L'*utilisation* est une opération rétroactive » (p. 148).

Par conséquent, l'*utilisation* est une composante importante et spécifique de l'intervention psychoéducative et elle a besoin d'être valorisée dans la formation et la pratique professionnelle des éducateurs spécialisés (Caouette et Pronovost, 2013, Puska, 2014). Dans ce sens, savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit et prendre des initiatives dans l'action qui font preuve de cohérence avec les besoins cliniques fait partie des caractéristiques d'une personne compétente au plan professionnel (Lafortune, 2008). En effet, former à l'*utilisation* implique d'offrir à l'étudiant la possibilité d'analyser des situations d'intervention en regard de la dynamique des différents savoirs impliqués (Caouette et Pronovost, 2013). Par conséquent, les situations expérientielles et les stages deviennent non seulement l'occasion d'une intégration de la formation théorique à l'*utilisation*, mais également un lieu privilégié pour le développement d'une compétence à l'analyse des pratiques visant l'*utilisation*.

1.4 Contexte et amorce du questionnement

Dans un programme de Techniques d'éducation spécialisée du collégial (milieu de l'étude), cette opération professionnelle est enseignée aux étudiants, à travers tout le cursus et dans différents cours. Au profil de sortie, il s'avère que les étudiants ont développé, à des niveaux variables, les compétences d'*animation*, d'*organisation* et d'*utilisation* demandées. Cependant, force est de constater que la compétence d'*utilisation* soit la plus difficile à développer pour eux ; compétence qui semble pourtant centrale dans la prévention et la réadaptation de la clientèle (Centre de santé et des services sociaux de la Vieille-Capitale, 2013 ; Rojo et Beaudry, 2016). Depuis quelques années, c'est dans le cadre d'un cours dispensé à la 5^e session et portant sur l'Intervention psychosociale par la nature et l'aventure, que les étudiants ont été placés, dans la partie expérimentation du cours, devant l'objectif de permettre à diverses clientèles d'entreprendre un processus de changement par l'utilisation d'activités en contexte de nature et d'aventure. Ces derniers ont été capables de mettre en œuvre les opérations professionnelles demandées, donc en mesure d'organiser ces activités et de les animer. Toutefois, il a été surprenant de constater qu'ils ont essuyé de grandes difficultés face à l'*utilisation* de ces activités ou leurs résultantes, pour permettre un changement quelconque chez leur clientèle respective. La particularité de ce cours est de vivre et de faire vivre des situations expérientielles à fort potentiel de changement à travers des

activités d'aventure en contexte de nature à des fins d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) (Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017). Cette approche atypique permet de relever la capacité de mobilisation de ses compétences au regard du besoin du client, et ce dans des situations complexes et déstabilisantes. Cette approche permet de vivre des situations présentant un certain niveau de déséquilibre (dynamique, statique ou inhibant) favorisant l'atteinte des objectifs éducatifs ou rééducatifs. Toutefois, ces objectifs ne peuvent être atteints si et seulement si ces apprentissages sont utilisés à des fins de généralisation. Dans ce sens, les étudiants devaient utiliser le fruit de leurs activités afin d'en faire un apprentissage et de favoriser la généralisation, mais force est de constater que cette partie est généralement inexistante (Rojo et Beaudry, 2016). À ce sujet, Lambert (1989) souligne que les caractéristiques de l'intervenant peuvent avoir une incidence sur le processus thérapeutique et sur les résultats de l'intervention par exemple à la non-utilisation de ce qui se passe durant l'activité. De plus, Dionne (1991) soulève que l'urgence des situations renvoie souvent l'*utilisation* au second plan. Même s'ils ont appris, au point de vue technique et théorique, l'utilisation de certaines opérations professionnelles, ils peuvent être déstabilisés dans l'expérience concrète (Lecomte, Savard, Drouin et Guillon, 2004) et vivent un stress important comme nouveaux apprenants (Ronnestad et Orlinsky, 2005 ; Stovel et Steinberg, 2008).

Ainsi, bien que cette composante soit enseignée de manière théorique, elle n'est pas acquise ou trop peu, au profil de sortie des étudiants. L'enseignement des connaissances (le savoir) doit être arrimé avec la formation aux habiletés (le savoir-faire), mais surtout de l'acquisition d'attitudes nécessaires à l'intervention psychoéducative (le savoir-être) (Renou, 1998). Ainsi, l'acquisition de connaissances théoriques sur l'utilisation sera considérée en regard de son influence sur le savoir-être ; le développement de modalités propices à l'utilisation sera compris comme une traduction du savoir-être ; le savoir-faire expérientiel sera envisagé comme la concrétisation, dans la pratique, des connaissances acquises sur la personne, etc. (Caouette et Pronovost, 2013). Ces auteurs soulignent aussi les défis particuliers qu'offre cette opération professionnelle au niveau des clientèles (âge des sujets, capacité cognitive, etc.), mais aussi au niveau des intervenants (Desrosiers et Rojo, 2015). D'ailleurs ces mêmes auteurs soulignent l'importance d'explorer encore plus cette opération professionnelle.

1.5 Questions et objectifs de recherche

1.5.1 Questions de recherche

C'est précisément sous cet angle que s'inscrit ce projet de recherche. L'étude a pour but de déterminer les représentations de l'opération professionnelle *utilisation* et les défis pédagogiques dans l'acquisition de cette dernière auprès d'étudiants en éducation spécialisée. En outre, l'enseignement de savoirs complexes menant à leur mobilisation en contexte réel d'intervention est parfois difficile à enseigner (Béji et Fournier, 2006). D'ailleurs, c'est simplement à ce moment que l'on peut réellement déterminer si oui ou non elles ont été intégrées (Le Boterf, 2002). De plus, le corps professoral du département de Techniques d'éducation spécialisée est constitué de professionnels de l'intervention de posture épistémologique différente (psychoéducation, psychologie, neuropsychologie) ce qui occasionne fondamentalement des écarts dans leurs représentations du concept, sa compréhension et donc dans son enseignement. D'ailleurs, peu de littérature scientifique s'intéresse sur les façons d'enseigner cette opération professionnelle si difficile à appréhender. Cependant, la question qui tourne autour de l'*intervention* et des savoir-faire comme l'*utilisation* du vécu partagé semble être très actuelle et questionne dans le domaine de l'intervention psychosociale voire même la pierre angulaire de toute intervention qui vise un changement thérapeutique ou développemental chez une personne (Desrosiers et Rojo, 2015 ; OPPQ, 2014).

À la lumière de ce qui précède, il apparaît pertinent de mieux comprendre quelles sont les représentations de cette opération professionnelle et les stratégies pédagogiques mobilisées chez les professeurs de Techniques d'éducation spécialisée. Quels sont les facteurs facilitant l'apprentissage et quels sont les obstacles ? Comment peut se réaliser une communauté d'apprentissage autour de cet objet et quels sont les enjeux et défis vécus par les enseignants ? Quels sont les impacts sur l'ensemble des protagonistes et quels sont les facteurs liés à ces impacts ? On ne parlera pas ici de fausse ou vraie conception, mais plutôt, comme le suggèrent Giordan et De Vecchi (1987), de champ de validité d'une représentation. Cette représentation de l'*utilisation* en tant que savoir-faire et de compétence a des répercussions sur la formation initiale et continue des

intervenants en éducation spécialisée et de surcroît sur les futurs professionnels que sont les étudiants. Par conséquent, l'étude permettra une meilleure compréhension des stratégies pédagogiques mises en œuvre par les professeurs visant l'acquisition de cette opération professionnelle afin de favoriser un meilleur développement de ce savoir-faire si important en éducation spécialisée comme d'ailleurs en Éducation à l'enfance ou en Intervention en travail social.

1.5.2 Objectifs de la recherche

Au regard de la problématique énoncée, un objectif général et trois objectifs spécifiques orientent cette recherche.

Objectif général

Cette recherche poursuit l'objectif général d'identifier les représentations des professeurs de Techniques d'éducation spécialisée au collégial et leurs pratiques à l'égard de l'enseignement de l'opération professionnelle *utilisation*. Il se décline en trois objectifs spécifiques.

Objectifs spécifiques

- Situer les représentations et les pratiques des professeurs à l'égard de l'enseignement de l'opération professionnelle *utilisation*.
- Répertorier les pratiques des enseignants à l'égard de cette opération professionnelle.
- Dégager des pistes de perfectionnement qui prennent en compte les représentations et les pratiques des professeurs en matière d'enseignement de cette opération professionnelle.

CHAPITRE 2. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Cette partie décrit la démarche méthodologique de ce projet de recherche. Dans un premier temps, le choix de la recherche-action-formation sera discuté. Dans un deuxième temps, le profil des participants sera expliqué. Dans un troisième et quatrième temps, les outils de collecte de données et la méthode d'analyse seront décrits afin de bien comprendre le processus de la RAF. Pour terminer, les considérations éthiques ainsi que la pertinence seront présentées.

2.1 Une recherche-action-formation comme choix évident

Cette recherche s'inscrit dans le courant des recherches participatives. Au regard des objectifs de recherche, il s'agit de faire une recherche à la fois pour les connaissances scientifiques, mais aussi sur et avec les praticiens (Paillé, 1994). Ce type de recherche nécessite de recourir à des méthodologies qui réunissent chercheurs et praticiens dans la production de connaissances (Anadon et Couture, 2007). Globalement, elle peut se comprendre comme un espace interactif où les participants se mobilisent autour d'un projet visant à transformer leur réalité (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). Afin de réduire l'écart entre la recherche et la pratique (Desgagné et Bednarz, 2005), on y reconnaît la valeur des savoirs pratiques ancrés dans une réalité et contextuels (Anadon et Couture, 2007).

2.1.1 Le choix du type de recherche participative

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi la recherche-action-formation (RAF). Les finalités de cette méthodologie sont de provoquer des changements de pratique en regard d'un problème vécu dans la pratique et de développer une compréhension du processus de formation et d'apprentissage des participants impliqués dans le changement pratique (Barbier, 1991). En fait, ce choix permet de réunir chercheur et praticiens autour d'une compréhension commune de l'objet d'étude et d'arrimer la théorie à la pratique (Anadon et Couture, 2007). Premièrement, cette méthodologie nous permettra d'engager un groupe de professeurs du département de Techniques

d'éducation spécialisée vers la recherche de moyens et stratégies pour soutenir l'apprentissage du concept d'*utilisation*. Deuxièmement, elle nous permettra de mieux comprendre les conditions de formation qui soutiennent l'apprentissage de ce concept ainsi que des pistes de perfectionnement. De plus, ce type de devis méthodologique se veut un processus flexible et créatif où les méthodes et les outils sont continuellement ajustés aux objectifs de la recherche (Pirès, 1997).

Concrètement, la RAF implique des rencontres où le groupe de participants 1) définit ensemble les représentations de l'opération professionnelle *utilisation*, 2) identifie des stratégies pédagogiques potentielles, 3) expérimente ces dernières et transforme les expériences vécues en savoirs pratiques réutilisables. En ce sens, les rencontres avec le groupe de participants s'articulent autour de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion sur l'action. La recherche-action-formation s'apparente fortement à la recherche-action. Cependant, elle est originale en ce sens que des activités de formation sont planifiées et incluses dans le design de recherche ci-haut mentionné, pour soutenir les transformations de pratique ou encore la résolution de problèmes. Les formations se planifient au fur et à mesure selon les besoins manifestés par les participants et en fonction des expérimentations réalisées.

Cette méthodologie offre des lieux pour expliciter le savoir d'action et les théories d'action tacites des enseignants par la réflexion critique. En effet, elle est un moyen de favoriser chez l'enseignant des prises de conscience par rapport à sa pratique et aux raisons ou théories qui la sous-tendent (McNiff et Whitehead, 2006). Cet éveil à soi, en relation avec l'action et le changement, est en congruence avec les visées du projet de recherche. Le choix précis pour une RAF s'explique par la nécessité de créer des régulations entre l'action et la formation pour soutenir les transformations en profondeur que réclame la compréhension et l'enseignement de *l'utilisation*. Compte tenu des difficultés mentionnées dans la problématique, il importe de soutenir activement la construction des savoirs des professeurs pour provoquer les améliorations souhaitées.

Ce type de recherche s'articule autour de trois pôles : l'action, la formation et la recherche. Le chercheur et les participants doivent concevoir le changement autour de ces derniers autant dans leurs particularités que dans leur arrimage.

- Pôle Action : Expérimenter ensemble des pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage du concept d'*utilisation*. Dans ce contexte, les professeurs et le chercheur organisent des cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion. Ces expérimentations et leur analyse soutiennent le développement de nouvelles pratiques pédagogiques et la création de nouveaux savoirs pratiques.
- Pôle Formation : Soutenir les expérimentations et pratiques des professeurs par l'intégration de savoirs théoriques et pratiques sur les composantes et les opérations professionnelles qui entourent le concept d'*utilisation*.
- Pôle Recherche : Décrire les savoirs coconstruits par les professeurs et le chercheur. Il s'agit en quelque sorte de développer un répertoire de pratiques pédagogiques adaptées à l'enseignement du concept d'*utilisation*. Diffuser ces savoirs pratiques coconstruits après le projet et décrire le processus d'apprentissage vécu par les participants et les stratégies et conditions de formation gagnantes.

2.2 Les participants à la recherche et modalités de recrutement

Ce projet de recherche a été réalisé entre 2018 et 2019 dans un collège privé du centre du Québec. Les professeurs du département de Techniques d'éducation spécialisée abordant dans leurs cours le concept d'*utilisation* composent la population à l'étude.

2.2.1 Critères de sélections

Le choix du groupe de participants se fait de manière volontaire, et ce à travers le département d'Éducation spécialisée et en identifiant les caractéristiques que doivent présenter les participants pour faire partie de l'étude (Beaud, 2009 ; Savoie-Zajc, 2004). Voici ces dernières jugées importantes pour l'étude. Pour faciliter l'opérationnalisation du projet, les participants doivent démontrer leurs prédispositions à s'engager dans une démarche réflexive critique visant à transformer leurs pratiques et l'intérêt pour un engagement sur la période du projet (Charlier, 1998). Les critères reliés

à la discipline et au statut du professeur (chargé de cours ou professeur) sont retenus, mais sans exclusion en lien avec le nombre d'années d'expérience.

2.2.2 Modalités de recrutement

Dans le cadre de cette recherche, cinq à sept participants sont espérés comme le préconisent McNiff et Withehead (2006). Dans un premier temps, une présentation du projet subventionné sera effectuée auprès du corps professoral du département de Techniques d'éducation spécialisée dans le but de les informer. Cette dernière vise à présenter le projet et ses objectifs ainsi qu'à recueillir de l'information sur les participants dans le but de faire une sélection le cas échéant. Dans un deuxième temps, le chercheur collige les consentements éclairés et dûment signés et prend rendez-vous pour les prochaines étapes du processus.

2.3 Outils de collecte de données

Cette méthode de recherche se caractérise par des cycles itératifs de collecte et d'analyse de données. Cette itération permet la régulation entre la collecte et la pré-analyse et influence la collecte de la rencontre de recherche-action-formation suivante et ainsi de suite (Corbin et Stauss, 2008). La collecte de données s'effectue sur une période couvrant trois sessions (automne 2018, hiver 2019 et automne 2019). Plusieurs méthodes de collectes de données sont envisagées dans ce projet : les entrevues en aval et en amont du processus et les rencontres de recherche-action-formation. À travers le déroulement du projet, d'autres outils ont été utilisés avec les participants afin d'assurer toute la flexibilité que nécessite ce type de recherche, par exemple des schématisations conceptuelles (Charlier et Charlier, 1998).

2.3.1 Entrevue semi-dirigée

Des entrevues semi-dirigées sont privilégiées pour documenter les points de vue et les stratégies pédagogiques des professeurs. Des entrevues individuelles en amont et en aval du processus de codéveloppement ont été envisagées pour tenter de déterminer les transformations au niveau des représentations des professeurs sur l'opération professionnelle *Utilisation* et sur les stratégies

pédagogiques qui y sont reliées. Les thèmes abordés lors des premières entrevues semi-dirigées (en amont) sont choisis en concordance avec le cadre conceptuel (Savoie-Zajc, 2004). Ils abordent (Annexe A) :

- Les représentations de l'OPU (définition et insertion dans le continuum d'intervention)
- Comment elle est abordée en classe ?
- Les défis de compréhension par les étudiants
- Les stratégies pédagogiques pour enseigner cette opération professionnelle
- Les obstacles dans les stratégies employées

Les représentations sont recueillies à l'aval du processus (Annexe B). Les questions seront reformulées afin de décrire les apprentissages réalisés et de tenter d'identifier ce qui a provoqué ces changements et influencé ces derniers (Charlier et Charlier, 1998).

2.3.2 Rencontres de recherche-action-formation

Plusieurs rencontres ont été planifiées durant tout le processus (six rencontres collectives et interactives d'une heure trente), et ce durant les trois sessions. Chaque rencontre était enregistrée à partir d'un enregistreur numérique. Afin de favoriser l'engagement des professeurs, un dégagement de plusieurs C.I. a été prévu au budget de la recherche. Ces rencontres s'articulent autour de trois phases : la phase préparatoire, la phase de mise à l'essai et la phase de synthèse (Bergeron, 2014). Les rencontres sont séquencées autour d'étapes qui comprennent la validation des apprentissages de la séance antérieure, les activités de formations (axées sur les cycles planification, action, observation et réflexion) et la planification du prochain cycle. Chaque rencontre était établie aux regards de la rencontre précédente et des constats et interrogations qui s'en dégageaient.

2.4 Analyses et outils d'analyse des données

Les données collectées dans cette recherche se divisent en plusieurs ensembles : les données des entrevues en aval et en amont et celles des rencontres. Dans l'optique de comprendre, l'analyse des

données issues de cette recherche-action-formation est ancrée dans un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2004). Il s'agit de faire émerger le sens construit par les professeurs à partir de leur discours (Paillé et Mucchielli 2008 ; Savoie-Zajc, 2004). Dans un paradigme interprétatif, l'intérêt est porté sur la compréhension du sens que les participants donnent aux diverses activités du processus de recherche. De manière générale la démarche implique des cycles itératifs de collecte et d'analyse de données, inscrites à l'intérieur de chaque facette de la recherche (recherche, action, formation) et entre elles. Ces analyses itératives des données favoriseront le travail de validation écologique continue auprès des participants (Emerson, 2004). Une analyse thématique permettra de dégager les thèmes centraux découlant les propos des participants (Paillé et Mucchielli, 2008). Plus spécifiquement, l'analyse thématique consiste à repérer, regrouper et à l'examen des thèmes abordés. Les entrevues et les rencontres d'action-formation seront transcrites et ensuite analysées à partir du logiciel N.Vivo 10.

2.5 Critères d'ordre méthodologique

Il est important de souligner que la recherche qualitative/interprétative s'inscrit dans une reconnaissance de la subjectivité dans la complexité des réalités humaines (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). Le chercheur n'est pas ici à la recherche d'objectivité, mais c'est dans cette relation dyadique chercheur-participants que le sens se construit tout au long du processus. Dans ce type de devis méthodologique de la recherche qualitative interprétative, plusieurs critères sont importants à considérer (Savoie-Zajc, 2011).

- Le critère de crédibilité vérifie la plausibilité de l'interprétation du phénomène à l'étude. Cette auteure indique que les participants doivent se reconnaître dans les résultats. C'est pour cela qu'à chaque début de rencontre de RAF, une validation par les participants de ce qui a été dit la fois précédente est faite. De plus, une stratégie de triangulation doit être mise en place afin d'avoir une compréhension et une interprétation plus riches du phénomène étudié. Une immersion dans le milieu vient aussi favoriser la compréhension plus fine du contexte.
- Le critère de fiabilité s'appuie sur la congruence entre les questions de recherche, le processus et les résultats. Cette dernière doit se retrouver dans la logique du processus et

des différentes étapes formulées par le chercheur. Cette congruence doit être documentée par différents outils de suivi comme le journal de bord du chercheur.

- Le critère de transférabilité s'assure que les différents savoirs produits peuvent être adaptés dans d'autres contextes. Ici le processus même du codéveloppement de savoirs (pratique) peut être transféré dans d'autres contextes ainsi que les savoirs issus de cette recherche (théorique).
- Le critère relationnel est en lien avec la démarche de coconstruction et de codéveloppement de savoirs avec les participants. Il est en lien avec le caractère authentique de la recherche.

2.6 Considérations d'ordre éthique

Une lettre d'information et un formulaire de consentement sont remis aux participants. Leur participation est volontaire et anonyme, des mesures sont envisagées pour les protéger. La confidentialité de la démarche sera assurée ; l'identité des participants sera protégée et tous les documents et enregistrements audio provenant des journées d'action-formation et des entretiens individuels seront tenus sous clé dans un classeur. Seuls les chercheurs et un assistant de recherche y auront accès. De plus, les documents seront détruits après la fin de l'étude, et aucun nom ne sera mentionné dans les communications, les articles et les rapports pouvant émaner de cette recherche. Les participants seront informés qu'ils sont libres de participer à cette étude et qu'ils peuvent se retirer en tout temps, et ce, sans aucun préjudice. Si les participants en éprouvent le besoin, ils pourront être orientés vers des professionnels adaptés. Le chercheur met tout en œuvre pour respecter les principes éthiques présentés dans l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2, 2014) ainsi que la Politique institutionnelle de la recherche avec des êtres humains du Collège Laflèche. L'équipe de recherche fera preuve de prudence quant aux considérations d'ordre éthique, et ce en lien avec la relation de travail qui est présente dans ce contexte.

Aucun risque majeur n'est associé à la participation de ce projet si ce n'est la question du temps investi dans ce dernier et les possibilités de déséquilibre reliées au travail de coconstruction et à l'analyse réflexive critique de la pratique. Cependant, les retombées de ce projet engendreront

plusieurs bénéfiques pour les participants : l'amélioration des pratiques à l'égard du concept d'*utilisation*, la construction de nouveaux savoirs et la possibilité d'échanger dans un espace collectif stimulant et sans jugement.

2.7 Pertinence de la recherche

Ce projet présente donc une triple pertinence : scientifique, sociale et professionnelle, qui répond aux orientations du Collège Lafèche qui déploie actuellement des efforts importants pour l'apprentissage de compétences spécifiques et pour optimiser l'enseignement de savoirs complexes.

Rares sont les études qui s'intéressent aux représentations et aux pratiques pédagogiques des enseignants des techniques d'éducation spécialisée du collégial. Dans le contexte de formation à l'intervention psychosociale, les travaux sont beaucoup plus nombreux à l'ordre d'enseignement universitaire et peu existant au collégial. De surcroît, malgré l'ensemble de la littérature sur l'enseignement à la relation d'aide (Chalifour, 1993 ; Tremblay, 2015), force est de constater qu'il existe actuellement peu d'outils théoriques et pratiques pour soutenir les enseignants dans le contexte précis du collégial, et ce dans la visée d'atteinte de compétences en lien avec l'opération professionnelle *utilisation*. Peu de connaissances et d'exemples concrets en relation avec la discipline d'éducation spécialisée sont disponibles pour aider ces derniers à mieux se représenter les savoir-faire et plus précisément cette opération professionnelle très importante (Caouette et Pronovost, 2013). Des efforts importants restent à fournir dans le milieu collégial afin de mieux comprendre comment aider les enseignants à soutenir l'apprentissage de certains concepts centraux dans le domaine de l'intervention psychosociale surtout quand ils sont directement reliés à leur capacité d'intervenir auprès de clientèle. À l'instar de la formation en psychoéducation, cette conception de cette opération professionnelle en tant que compétence a des répercussions sur la formation des éducateurs spécialisés au niveau de son enseignement face au défi de l'interdépendance des différents savoirs qui permet l'actualisation de la compétence (Caouette et Pronovost, 2013).

De plus, mener une recherche de type participative comme celle-ci est une stratégie de développement professionnel de plus en plus significative, reconnue et pertinente (Bergeron, 2014). Ce projet permettra donc de mieux comprendre les représentations et les pratiques d'enseignement qui favorisent l'appropriation du concept d'*utilisation* auprès des étudiants du collégial. Quels sont les facteurs facilitant l'apprentissage et quels sont les obstacles ? Comment peut se réaliser la communauté d'apprentissage et quels sont les enjeux et défis vécus par les enseignants ? Quels sont les impacts sur l'ensemble des protagonistes et quels sont les facteurs liés à ces impacts ?

CHAPITRE 3. RÉSULTATS

Les entrevues semi-dirigées ont permis d'élaborer les représentations des participants en lien avec l'opération professionnelle *Utilisation* (OPU). Les deux moments de collecte de données permettent d'établir la compréhension de l'OPU avant le processus de la RAF et les changements qui se sont opérés après. Dans cette partie, nous discuterons des résultats en lien avec le processus mis en place et ils seront volontairement présentés de façon chronologique. Dans un premier temps, une présentation sommaire des représentations de l'OPU et des stratégies en lien avec elle se fera. Dans un deuxième temps, une présentation des rencontres de la RAF et des résultats de leurs analyses se fera. Dans un dernier temps, l'analyse des dernières entrevues en aval et les changements qui se sont opérés lors du processus seront présentés afin d'ouvrir sur le chapitre conclusif.

3.1 En amont : l'OPU pour les professeurs

Dans cette section, les représentations, en amont du processus de la RAF, des professeurs en lien avec l'OPU seront présentées. Deux thématiques regroupent les résultats et elles sont directement issues des catégories choisies pour le canevas d'entrevue. Donc, il sera présenté les connaissances en lien avec l'OPU, les stratégies pédagogiques utilisées et les obstacles associés.

3.1.1 Connaissances sur l'opération professionnelle *Utilisation*

Les données recueillies en amont auprès des participants informent sur leurs représentations en lien avec l'opération professionnelle *Utilisation*. Il est important de souligner que l'ensemble des participants a une formation académique en lien avec la psychoéducation, et ce à travers minimalement un baccalauréat dans ce champ disciplinaire (N=5) ou une technique Éducation spécialisée (N= 1). Ceci est important, car l'OPU est spécifique à l'approche psychoéducative. Tout d'abord, il est important de spécifier que l'ensemble des participants trouve cette opération professionnelle est très importante dans la fonction du technicien en Éducation spécialisée ainsi que chez les psychoéducateurs. D'ailleurs, ils soulignent que « c'est ce qui fait la différence » [T1-P1]. De plus, ils mentionnent son importance en soulignant que cela fait partie de la logique interne de la

discipline : « C'est ce qui est un peu la pierre angulaire, en tout cas, les fondements de la psychoéducation et de TES » [T1-P2]. Cependant, certains mentionnent qu'avant comme intervenant en insertion professionnelle, ils ne se sont pas attardés à ce concept : « Jeune intervenant je ne m'étais pas arrêté à cette notion-là » [T1-P1].

Pour la plupart des participants, l'OPU s'inscrit dans une situation réelle qui est en train de se passer. Dans le contexte de ces derniers, la situation est souvent rattachée à une animation, à un travail en salle de classe ou à une situation de stage (supervision). En des termes psychoéducatifs, les participants mentionnent le *vécu partagé* qui est le contexte d'intervention et par conséquent un tremplin à la mise en place de l'OPU : « l'opération *utilisation*, c'est de me servir de ce qui se passe au quotidien » [T1-P5].

À ce qui a trait à l'OPU, il apparaît que définir cette opération professionnelle n'est pas si facile. En effet, les définitions des participants laissent apparaître des éléments communs. En effet, la situation et l'action sont centrales chez la majorité des participants. Elles s'incarnent dans un vécu partagé qui permet d'être un tremplin pour déclencher le changement chez la personne : « En intervention, c'est d'utiliser tout ce qui est, qui donne un sens, en fait tout ce qui est proche de notre client, pour l'aider à mieux comprendre ce qu'il est en train de vivre, pour l'aider à cheminer, à progresser » [T1-P2]. Un aspect, souligné comme important, apparaît dans les définitions données par les participants. La généralisation fait partie des préoccupations de ces derniers quand ils définissent l'OPU : « Je te dirais un peu comme j'ai dit, de prendre des événements qui se sont passés dans un contexte de vécu partagé pour après être généralisé, puis faire des prises de conscience pour que la personne puisse après être à son meilleur au niveau de l'adaptation » [T1-P5]. La notion de sens est aussi présente dans la plupart des définitions et semble un élément important de cette opération professionnelle. Elle est là pour faire cheminer la personne dans un contexte développemental : « En intervention, c'est d'utiliser tout ce qui donne un sens, en fait tout ce qui est proche de notre client, pour l'aider à mieux comprendre ce qu'il est en train de vivre (...) pour l'aider à cheminer, à progresser (...) utiliser ce qui est vécu justement pour l'emmener plus loin. C'est ça je dirais beaucoup donner un sens dans l'immédiat ou dans le passé ou dans ce qui s'en vient » [T1-P2].

En somme, les participants ont une représentation assez claire de l'opération professionnelle *Utilisation*. Cependant, même si la plupart des éléments sont présents dans les définitions, définir cette dernière reste un défi. Les définitions s'accompagnent souvent d'exemples afin d'expliquer la notion d'*utilisation*.

3.1.2 Stratégies pédagogiques et obstacles à l'enseignement de l'OPU

Cette partie traitera des stratégies pédagogiques qui sont mises en place par les participants, et ce en lien avec l'opération professionnelle *Utilisation*.

Malgré l'importance que les participants donnent à l'OPU, il est étonnant de constater qu'ils n'en parlent pas de la même façon dans leurs cours. Selon le type de cours, les participants peuvent l'aborder comme une notion qui est rattachée à une compétence ou faire de l'utilisation à travers une situation précise, mais sans lien avec la notion même. Cependant, on s'aperçoit que chez certains cette opération professionnelle ne fait pas partie des notions abordées en cours : « Dans mes cours (...) c'est pas vraiment un concept que j'aborde » [T1-P6] ; « Honnêtement, je l'aborde très peu parce qu'on travaille à partir de vignettes qui sont écrites. On travaille à partir. Tu sais, ce n'est pas dans la réalité [T1-P5]. Certains mentionnent aussi la difficulté à enseigner cette notion qui peut paraître abstraite et complexe : « J'ai de la difficulté à enseigner (...) Oui, c'est ça, je ne pense pas que je l'enseigne » [T1-P5].

Pour ceux qui l'abordent dans leurs cours, plusieurs stratégies pédagogiques sont employées. L'utilisation d'exemples en intervention est une stratégie qui est souvent priorisée. La plupart des participants s'appuient sur leurs expériences professionnelles afin d'exemplifier l'OPU : « Je raconte des expériences que j'ai vécues comme professionnelle » [T1-P6]. Les exemples viennent souvent éclairer la partie théorique pour des fins de compréhension : « Une fois que j'ai donné un peu le principe de base puis que je l'ai défini, après, ben là, pour moi ça s'en va, mais je donne des exemples d'utilisation dans le quotidien. En fait, je l'enseigne un peu comme ça. » [T1-P4]. Ils

constatent que les exemples permettent de rendre plus compréhensible cette notion : « J'enseigne en première année le cours « Développer un projet d'activité » et on aborde le concept d'utilisation plus au niveau théorique pour leur enseigner un peu les bases de ce concept-là » [T1-P4].

Même si quelques participants mentionnent aborder l'OPU de façon théorique, d'autres participants relatent des stratégies qui s'inscrivent directement dans des approches expérientielles. En effet, ils utilisent des jeux de rôles ou des activités animées par les étudiants pour aborder cette opération professionnelle : « Je pense qu'ils comprennent encore davantage quand qu'on leur fait vivre ». [T1-P6]. De plus, certains mettent les étudiants en action afin de les confronter à des contextes réels et ainsi amener le contenu théorique à travers ce vécu : « Il n'y avait pas eu de notions théoriques. Puis en les faisant parler, discuter, durant l'activité, puis même en faisant leur retour, j'ai pisté, j'ai posé des questions puis de par leurs réponses, ben là, j'insérais de la théorie puis je vais pouvoir réutiliser l'expérience éventuellement » [T1-P4]. D'autres utilisent la déstabilisation et le déséquilibre afin de susciter des émotions et ainsi utiliser ce vécu expérientiel.

C'est la déstabilisation en fait. C'est de créer un contexte qui peut être émotif. Puis la surprise aussi, d'utiliser beaucoup la surprise donc d'utiliser ces moments-là finalement. Ce déséquilibre-là puis entre autres par des jeux de personnage. Donc je fais des personnages depuis peut-être deux ans, graduellement. J'ai commencé tout doucement. Je n'avais pas de, de compétences ou d'intérêt à être acteur ou quoi que ce soit, mais je vois bien l'impact que ces personnages-là peuvent avoir [T1-P1].

Certains participants amènent, dans le cadre de leurs cours, les étudiants à côtoyer certaines clientèles ou même intervenir auprès d'elles. Ainsi, le contact réel amène des situations ou des sujets de discussion ancrés dans la réalité.

Le contexte de stage amène certains participants à utiliser les rencontres d'accompagnement comme moment pour parler de l'OPU à travers les situations vécues par les étudiants dans les différents milieux : « Il y a des situations où on fait des prises de conscience, on va utiliser quelque chose qui se dit en supervision ou en intervention avec un jeune qu'ils ont eu par exemple, ils sont

en scolaire et après comment qu'on peut les amener à généraliser quelque chose pour un acquis » [T1-P6].

3.1.3 Les obstacles perçus

Globalement, certains obstacles sont identifiés par les participants au niveau de la compréhension. Pour certains participants, ils soulignent la difficulté qu'ont les étudiants de comprendre cette notion complexe et abstraite. Une autre difficulté est la capacité que peuvent avoir les étudiants à faire les liens lors des activités proposées, mais aussi entre les différents cours : « Je pense qu'il y a beaucoup de défis parce que souvent ils voient en silo fin qu'ils font une chose puis ils ont de la difficulté à la rattacher à d'autres choses » [T1-P2]. Le type de cours peut être un obstacle, car certains cours se prêtent plus que d'autres pour enseigner l'OPU.

Finalement, certains participants mentionnent le fait qu'ils aimeraient être plus formés sur cette opération professionnelle. Ils voudraient réactiver cette connaissance et l'approfondir afin de mieux l'enseigner : « Qu'est-ce que ça implique comme concept au niveau plus théorique ? J'aimerais ça explorer ce côté-là. Je pense qu'au quotidien je suis capable de bien l'utiliser, je veux dire de l'appliquer complètement, de le faire comprendre aussi, mais pour l'enseigner théoriquement c'est plus difficile pour moi. » [T1-P4] ; « Oui, bon il faudrait que je sois formée là, parce que je vois bien que je suis limitée dans ma compréhension » [T1-P5]. Certains veulent aussi passer du « senti » à des stratégies concrètes et réfléchies qui amèneraient les étudiants à mieux comprendre cette notion. Car tous les participants viennent du champ de la psychoéducation et ils soulignent qu'il est parfois difficile d'expliquer l'opération professionnelle. C'est qu'ils « incarnent » eux-mêmes le concept d'utilisation, mais ils ne pensent pas toujours l'identifier quand ils le font. Ils voient ça comme naturel chez eux : « On est beaucoup de psychoéducateurs et on dirait que c'est vraiment en nous, c'est inné, on le sait comment » [T1-P6].

Ces premières entrevues nous renseignent sur les représentations des participants sur l'OPU. On peut dire que globalement, ils cernent bien cette opération professionnelle même s'ils veulent

l'approfondir encore plus. En revanche, ils affirment que cela reste difficile de bien la faire comprendre aux étudiants et que les stratégies pédagogiques ne sont pas toujours efficaces.

3.2 Les rencontres de recherche-action-formation

Cette partie présente les activités des six rencontres qui ont jalonné le processus de recherche-action-formation. Elle se compose de trois phases (préparatoire, mise à l'essai et synthèse) et elles seront décrites afin de comprendre le déroulement des activités ainsi que le vécu des participants à travers les interactions. Toutefois, les stratégies pédagogiques expérimentées lors de la deuxième phase seront traitées dans la partie concernant les changements opérés chez les participants (3.3).

3.2.1 Phase préparatoire

Cette première phase comprend une rencontre et s'est déroulée à l'automne 2018. Elle rassemble tous les participants au projet (N=6), le chercheur et une assistante de recherche. Cette rencontre a plusieurs visées et se traduit dans différentes activités : 1) présentation et explication du mode de fonctionnement d'une recherche-action-formation, 2) expression des attentes des participants, 3) définition la situation-problème, 4) co-élaboration de la situation désirée, et finalement 5) la planification de l'action.

Dans la première activité, une présentation du projet est faite auprès des participants afin qu'ils comprennent bien les objectifs de la recherche. Ensuite, une explication du fonctionnement et du déroulement du processus de la recherche-action-formation est faite par le chercheur (question de recherche, le type de méthode de recherche, les différents rôles, les stratégies envisagées et les outils d'accompagnement). Les explications sur le déroulement et surtout sur la posture du chercheur sont venues rassurer quelques participants. Dans cette activité, le chercheur est venu présenter les grandes lignes de ce qui est ressorti des entrevues, et ce en lien avec les représentations des participants sur l'OPU. Cette présentation a soulevé des questionnements auprès des participants sur l'opérationnalisation de l'OPU. Ils donnent des exemples afin de valider

si leur compréhension est bonne. La confrontation des représentations globales vient créer certaines confusions sur l'aspect théorique de l'opération professionnelle.

La deuxième activité a permis aux participants d'exprimer leurs attentes en lien avec le projet de recherche. De plus, l'activité amène les participants à évaluer leur degré d'engagement dans le projet. Ils témoignent d'un intérêt à participer et à explorer encore plus cette notion qui suscite déjà des questionnements.

La troisième activité a pour but de définir la situation-problème en lien avec l'OPU, et ce à travers une matrice réflexive et collaborative. Le fruit de la réflexion des participants est regroupé en plusieurs catégories : les défis en lien avec eux-mêmes et ceux en lien avec les étudiants.

- *Les défis en lien avec eux-mêmes.* Les participants mentionnent le fait qu'il serait important que l'ensemble ait une définition et une compréhension commune de l'OPU et qu'il y ait congruence d'un cours à l'autre : « Si on a de la misère, nous à le définir, ben il ne faut pas s'attendre à ce que les étudiants sachent tellement le faire non plus » [RAF-R1]. Ils mentionnent aussi qu'ils ont une mauvaise représentation de l'action d'enseigner l'OPU. De plus, le type de cours dans lesquels les participants sont engagés peut être plus ou moins adapté à l'enseignement de l'OPU. Les participants se sont aussi questionnés sur la question de l'évaluation de l'OPU et de la complexité de le faire. Les participants disent que la planification de cet enseignement doit être bien pensée dans la grille de cours. Il peut avoir une différence si c'est amené en première session comparativement à la dernière. Pour finir, ils soulignent que le profil du professeur peut favoriser ou limiter l'enseignement dans l'action de l'OPU et son lien avec les étudiants.
- *Les défis en lien avec les étudiants.* En ce qui concerne les étudiants, tous les participants soulignent la difficulté qu'ont les étudiants à comprendre cette notion. Plusieurs font remarquer que la résistance au changement et au déséquilibre des étudiants est sans doute en lien avec la difficulté à comprendre : « Parfois les mobiliser, ça rentre peut-être dans les résistances ? En tout cas, la mobilisation qui irait peut-être avec t'sais quand on les amène

à sortir du cadre justement théorique » [RAF-R1]. L'engagement des étudiants est discuté aussi à travers le sens qu'ils peuvent trouver derrière cette notion : « Oui, puis ça va un peu avec ce que tu dis, après ils ne comprennent pas, pourquoi qu'ils font ça tu sais. Je parle de l'exemple du Rabaska, tu sais eux autres ils ne voient pas là que ça en est de l'utilisation là après tu sais pour faire des liens... » [RAF-R1]. Pour conclure, l'immaturité et l'inexpérience sont évoquées comme parfois un frein à la compréhension de cette notion complexe : « [Étudiants] Tu nous as parlé de l'utilisation beaucoup tout le long de la session puis on sait ce que c'est. [Professeur] Alors, j'ai dit définissez la puis ils ont eu de la difficulté à la définir. Puis après ça j'ai demandé, « Seriez-vous capable d'en faire? » [Étudiants] Ah pas du tout, pas du tout, pas du tout » [RAF-R4].

La quatrième activité vise l'élaboration de la situation désirée. Un travail réflexif est encore ici mis en place afin de faciliter la coconstruction des cibles de travail pour la suite du processus. Plusieurs cibles ressortent de cette activité. Notamment, ils souhaitent de dégager une définition commune de l'OPU, mais avec de la latitude dans son opérationnalisation. Dans ce sens, ils ciblent aussi « une meilleure connaissance théorique de l'OPU ». Ils espèrent aussi « être capables de transmettre la conception d'*utilisation* de façon à ce que l'étudiant puisse la mettre en pratique ». Ils veulent aussi essayer d'appliquer l'OPU de plusieurs façons « en valorisant la cohésion, l'entraide et la coopération ». Ils mentionnent aussi qu'ils seraient intéressants de se donner comme cible de « faire du modelage auprès des étudiants afin d'amener le concept de façon graduelle ».

Les interactions entourant cette activité amènent les participants à se questionner sur la faisabilité et surtout dans quel cours cela peut s'expérimenter. Le chercheur intervient à ce moment pour éclaircir ce point.

« Oui, par contre là, il y a deux choses là (...) Premièrement, on peut se questionner à savoir est-ce qu'on peut avoir un impact sur leur *utilisation* donc comment ils utilisent ce qui est généré à travers une activité pour eux. Donc ça veut dire, ça présuppose qu'ils comprennent, qu'ils maîtrisent et qu'ils aient assez de recul pour pouvoir utiliser ça. Deuxièmement, il y a aussi la capacité du corps professoral à prendre, et tu l'as dit, un pas de recul, c'est ce que tu as mentionné, pour être capable d'utiliser ce qu'il se passe (...) il y a comme deux niveaux-là. » [RAF-R1].

À ce moment un certain flou s'installe sur la compréhension de savoir qui doit faire de l'*utilisation* ? L'étudiant ou le corps professoral ? Ce dilemme cognitif amène les participants à réfléchir sur la priorité des cibles et s'il est possible d'agir sur ces deux plans. Ainsi, ils continuent en essayant de voir dans quels cours l'OPU pourrait se travailler, mais surtout comment ils vont pouvoir expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques.

La dernière activité est la planification de l'action sous l'angle macro (processus complet) et sous l'angle micro (rencontres RAF). Pour l'angle macro, une planification est proposée pour la phase de mise à l'essai et pour la phase de synthèse. D'ores et déjà, la phase de synthèse est proposée en septembre 2019 afin de se laisser du temps pour la phase de mise à l'essai. Pour l'angle micro, les prochaines rencontres de RAF sont planifiées. À ce moment, l'équipe identifie un obstacle qui sera la disponibilité de tous les participants pour toutes les rencontres, mais un processus de suivi est mis en place par le chercheur. Ce dernier rappelle ici que les participants doivent mettre en action des stratégies pédagogiques autour de l'OPU d'ici notre prochaine rencontre.

À travers cette rencontre, les participants s'engagent activement dans le processus. D'ailleurs, un « billet de sortie » permet d'évaluer leurs intérêts et leur motivation dans ce processus. Ce dernier vient confirmer le ressenti de l'équipe de recherche à la fin de la première rencontre.

3.2.2 Phase de mise à l'essai

Dans cette phase, plusieurs rencontres (4) sont planifiées avec les participants. Ces rencontres visent en priorité de discuter des essais que les participants ont mis en place dans leurs cours. Cependant, certains besoins émergent lors de cette phase et la planification s'adapte aussi en conséquence. Il faut rappeler qu'à chaque début de rencontre, un résumé de ce qui a été discuté la fois d'avant est validé par l'ensemble des participants afin de satisfaire le critère de crédibilité. Pour des fins de clarté et de synthèse, toutes les rencontres ne seront pas décrites dans leurs ensembles. Seuls les moments pertinents et porteurs de sens seront décrits dans ce rapport.

3.2.2.1 Une définition commune de l'opération professionnelle Utilisation [RAF-R2]

Suite à la première rencontre, les participants ont émis le souhait d'avoir une définition commune qui puisse guider leur compréhension et leurs stratégies. Ainsi, une activité a été mise en place (rencontre 2) pour tenter d'émettre en groupe une définition de l'OPU. Cette activité a été planifiée de telle sorte que les participants essaient de trouver les éléments constitutifs de l'OPU et qu'après ils les confrontent à la théorie. Dans un dernier temps, ils vont réévaluer et compléter leur propre définition. Cet essai de définition commune permet aussi de revenir sur les bases théoriques de cette opération professionnelle et ainsi travailler deux cibles mentionnées par l'équipe. L'activité de réflexion de groupe, facilitée par le chercheur, amène les participants à se questionner sur plusieurs dimensions constitutives de l'OPU. Plusieurs choses ressortent comme éléments importants pour les participants et elles sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 1

Éléments constitutifs de l'OPU dégagés par les participants

Éléments constitutifs	Commentaires
Apprentissage	« Tu vois c'est ça, moi quand je l'ai défini, je n'avais pas parlé d'apprentissage (...) mais j'trouve ça important parce qu'il y a des apprentissages à faire au niveau je sais pas moi des habiletés sociales ou quelque chose comme ça. »
Prise de conscience	« Tu sais des fois c'est lorsque la personne voit les choses d'une façon, mais nous on peut les lui amener comme à voir l'évènement d'une autre façon aussi. »
Vécu partagé	« Fin que j'pense que notre premier réflexe tout le monde ici comme psychoéducateur, on dit le vécu partagé c'est on vit quelque chose ensemble, mais comme professeur faut se dire attend il y a ça puis comment je le dégage aussi par rapport au fait que je suis observateur »
Temps de recul	« Puis j'ai le goût de dire aussi, est-ce qu'on peut dire que c'est comme un pas de recul aussi? C'est comme un temps d'arrêt qui permet de revenir pour permettre de faire des apprentissages »
Processus	« Puis moi je vois ça comme un processus aussi, il me semble (...) quelque part (...) l'utilisation (...) ce n'est pas un exercice simple à amener quelqu'un à comprendre ce qui vient de se vivre (...) » « Ouais t'sais pour lui donner un sens et j'pense qu'il doit y avoir des préalables puis que j'suis pas capable de dire c'est quoi qui devrait être là mais qu'il faudrait peut-être qu'il soit enseigné qu'il soit (...) dans la conscience de l'autre, la (...) »
Faire des lien et mise en sens	« C'est comme un moyen finalement pour parvenir à acquérir de nouvelles, donner un sens ou pour (...) » « Créer un levier de prise de conscience »
Plusieurs niveaux	« La planifiée puis la spontanée »
Stratégies pédagogiques	« J'pense que le modelage qu'on peut faire auprès de nos étudiants c'est une belle technique d'enseignement, moi j'trouve parce que si on fait, on fait des points d'arrêt un peu comme on parlait puis on dit « regarde! » ça en est de l'utilisation puis expliquer c'est quoi ben là me semble que concrètement pour eux ça fait : « Oh ! C'est ça de l'utilisation! (...) surtout en première année là »

Dans les discussions de cette activité, les participants commencent à évoquer des stratégies pédagogiques au fur et à mesure que les concepts théoriques sont discutés (ex. : explicitation, modelage).

Suite à cette activité, le chercheur propose un moment de confrontation de ces éléments constitutifs que les participants ont fait ressortir avec des appuis théoriques sur l'OPU. Cette activité a amené beaucoup de questions de clarification sur les différents concepts en jeu autour de l'OPU (ex. : niveau d'intervention versus opération professionnelle, vécu partagé, méta-sens, définitions et critères de l'*utilisation*). Suite à ces questionnements, d'autres éléments viennent s'ajouter à ceux cités ci-dessus.

Pour conclure, la demande des participants sur la nécessité de trouver une définition commune et d'approfondir les bases théoriques de l'OPU semblait pertinente. En effet, cette rencontre et les activités choisies par le chercheur ont permis de constater les différents niveaux de compréhension de l'OPU. Ce moment a permis de (re)mettre à niveau les participants, sur ce concept et par le fait même comment il sera possible de penser des stratégies pédagogiques congruentes avec l'objet même OPU. À partir de ces différents éléments discutés, une définition sera proposée à la prochaine rencontre.

Vers une schématisation de l'opération professionnelle Utilisation [RAF-R3]

Dans cette rencontre, l'équipe de recherche et les participants sont revenus sur les éléments constitutifs de l'OPU et qui pourraient être la base d'une définition commune. Après un retour de clarification et d'ajouts de certains éléments (ex. : généralisation), les participants proposent de ne pas finaliser cette réflexion par une définition, mais plus par une schématisation. Ainsi, la figure suivante illustre les éléments retenus par les participants pour représenter l'OPU.

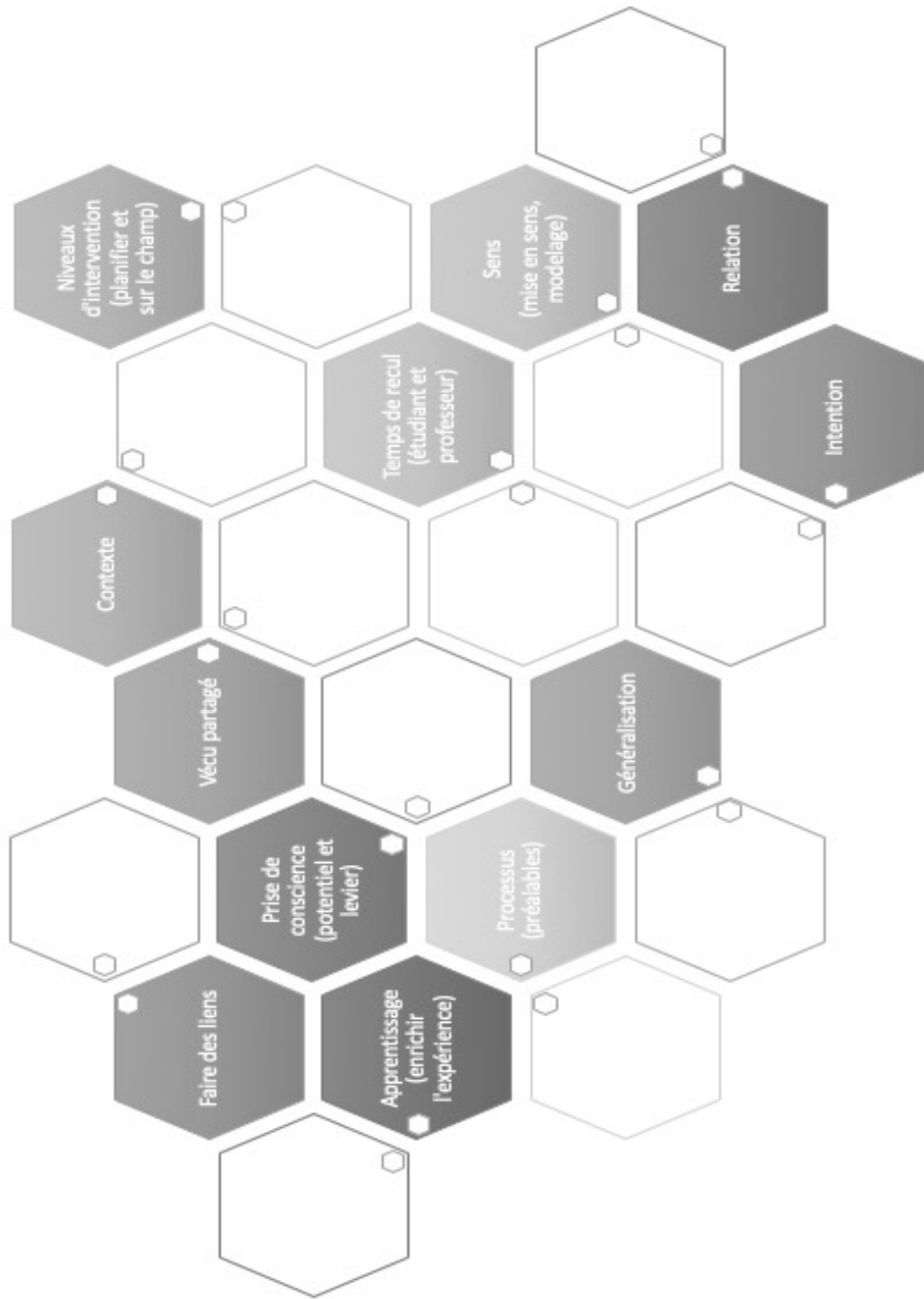


Figure 1. Éléments retenus et représentatifs de l'OPU

3.2.2.2 Des pistes de stratégies pédagogiques en lien avec l'opération professionnelle Utilisation [RAF-R3]

Cette activité se déroule en deux temps. Le premier temps permet d'identifier les stratégies que les participants mettent déjà en place. Ce temps-là ne sera pas discuté, car il a déjà été élaboré au 3.1.2. Le deuxième temps aborde les nouvelles stratégies pédagogiques qui pourraient être expérimentées au regard des réflexions que le groupe a eu depuis le début du processus.

- *Le modelage.* Cette stratégie est revenue à plusieurs reprises dans les discussions des participants. Ils ont déjà mentionné qu'ils faisaient beaucoup d'*utilisation* dans les cours, donc ils sont venus au constat qu'ils pourraient utiliser ce moment pour exemplifier l'opération professionnelle.

« Durant les laboratoires, tu sais que vous mettez un contexte pour faire vivre une expérience puis après ça dans le retour vous faisiez vous-même de l'utilisation, vous n'enseignez pas nécessairement, mais tu sais on parle de modeling. Je pense que dans les cours peut-être même avant qu'on parle d'utilisation c'est de nous-mêmes l'inclure dans nos cours » [RAF-R3].

Ils soulignent que ces moments devraient être soulignés dans les cours et que les professeurs doivent utiliser cette stratégie pour exemplifier une notion qui peut être parfois très abstraite.

- *Situation authentique.* Plusieurs participants mentionnent à travers les exemples qu'ils donnent qu'il est important d'être dans un vécu réel et partagé et non pas que dans la théorie pour expliquer la notion OPU.
- *Apprentissage expérientiel.* En lien avec la situation authentique, ils doivent être situés dans une perspective expérientielle afin de charger la situation pour qu'elle est un fort potentiel d'*utilisation*. De plus, il est fait mention qu'il serait intéressant de planifier en tenant compte de la boucle de l'apprentissage expérientiel.
- *Explicitation d'utilisation de l'OPU.* Les participants sont venus à la conclusion qu'ils devaient expliciter plus leur propre processus quand ils font de l'*utilisation* : « l'expliciter puis peut-être venir sur notre propre processus, puis l'expliquer ce processus-là ou à la limite peut-être leur demander : D'après vous c'était quoi nos intentions derrière ? Comment on a conceptualisé ça, comment on l'a planifié? ».

- *Mise en place d'activités intégratrice.* Une des stratégies évoquées est la mise en place d'une grande activité qui pourrait être utilisée par tous les autres professeurs, et ce dans leur propre cours et selon le contenu :

« que les profs des 3, 4 cours s'assoient ensemble puis qu'il y ait une grande activité tu sais juste une activité, une grande activité qu'on peut utiliser (...) et donc de voir dans chacun des cours, tu sais c'est la même activité pour tout le monde puis après ça, dans chacun de nos cours comment on peut aller rattacher la théorie puis ce qui fait que là ça ferait une grande trame de fond avec une quantité d'utilisation au potentiel (...) énorme à chacun notre manière, chacun notre couleur » [RAF-R3].
- *Évaluation.* L'évaluation est apparue comme une piste intéressante à explorer, et ce par plusieurs participants. En effet, travailler l'OPU en demandant aux étudiants de s'y pencher très tôt dans leur cursus et en proposant des évaluations formatives et sommatives en lien avec l'OPU apparaît pertinent.
- *Suivi de stage.* Pour plusieurs des participants, les stages sont de bons endroits pour travailler l'OPU. Par contre, la contrainte logistique est tout de suite identifiée, mais le potentiel est possiblement présent : « Parce que là on peut aller en plus aller cogner sur le clou de l'utilisation, tu faisais ça puis l'utilisation tu sais on parle d'activité, mais ce n'est pas toujours en contexte d'activités (...)» [RAF-R3]. C'est aussi l'endroit pour bien souligner et expliquer l'*utilisation* sur le champ versus planifiée en les accompagnant dans la compréhension de ce qu'ils font ou de ce qu'ils pourraient faire.

Dans cette activité, les participants ont dégagé plusieurs stratégies pédagogiques en lien avec l'apprentissage de l'OPU. Elle a été le lieu de beaucoup de discussions et de réflexions sur ce qu'ils pourraient faire et dans quel cadre (ex. : les différents cours). Évidemment, les obstacles à ces stratégies sont mentionnés, mais la mise à l'action de ces stratégies permettra de confirmer ou d'infirmer ces derniers. La fin de cette rencontre permet la mise en place d'une planification de cette mise en action avant la prochaine rencontre de groupe. D'ailleurs, les pistes d'action retenues sont :

- ✓ Revenir plus précisément sur le processus et faire les liens avec les autres cours
- ✓ Faire une activité intégratrice afin de faire les liens avec les autres cours

- ✓ Élaborer une grille de correction mixte (sommatif et formatif)
- ✓ Aller très tôt dans les milieux de stage pour soutenir l'étudiant et faire baisser le stress de l'observation par le professeur-évaluateur

3.2.2.3 Stratégies pédagogiques mises en place [RAF-R4]

Suite aux discussions en lien avec les différentes stratégies pédagogiques en lien avec l'OPU, la mise à l'essai a été réalisée autour des pistes d'action ciblées. Une activité dans la rencontre 4 a été pensée pour que les participants puissent partager sur ce sujet. Il s'avère que les participants n'ont pas forcément pu mettre en place des activités directement en lien avec les pistes d'action retenues. Les raisons sont dues à leur propre planification ou au contexte de classe (ex. : nombreux absents au cours). Cependant, certains ont quand même pu mettre en place des stratégies avec celles évoquées à la dernière rencontre.

Par exemple, une participante a mis en place une activité de sensibilisation sur les personnes en situation de handicap (mobilité restreinte) en chaise roulante (situation authentique). Elle explique au groupe le déroulement de l'activité, mais elle conclut par le fait qu'elle trouve qu'elle a un peu rater la cible. Cependant, elle est questionnée sur le retour qu'elle a fait et sur sa planification. Il s'avère que l'OPU est pensée dans le retour, et ce suite à l'expérimentation : « Ben déjà tu vois, dans ce que tu explicites, l'utilisation s'est fait dans le retour, puis dans les questions que tu as nommées parce que d'après ce qu'ils ont dit, et ce que tu nous dis là, et les réflexions des étudiants, il y a eu de l'utilisation » [RAF-R4].

Une autre participante a décidé d'essayer d'explicitier plus souvent les concepts de l'OPU à travers son cours. Elle décide de formaliser plus systématiquement l'utilisation du jargon en lien avec l'OPU. Ainsi, les étudiants seront plus souvent en « contact » avec cette notion : « j'écrivais au tableau moi mon menu du jour-là, j'écris *retour*, mais si je pouvais simplement écrire le mot *utilisation* ? » ; « Plutôt de dire : activité de l'enveloppe, et bien c'est : activité d'utilisation » [RAF-R4].

Un participant a essayé des stratégies dès la sortie de la dernière rencontre (R4). Lors d'un cours en fin de journée, il a pu exemplifier en explicitant l'utilisation qu'il a faite d'une situation de gestion de comportements perturbateurs en classe : « En fait, à travers l'utilisation ils ont pu voir l'observation que moi j'avais faite sans savoir ce qu'ils avaient vécu avant, mais il y avait clairement quelque chose. Ça a été un moment vraiment clef pour l'utilisation, pour la pertinence de l'observation sans avoir l'information » [RAF-R4]. Le constat du participant est que même s'ils sont en première année, ils peuvent être capable d'observer des moments d'*utilisation* : « Ma conclusion c'est qu'ils étaient prêts à en faire puis que là tant qu'eux n'en faisaient pas c'était le maximum tu sais de l'observer. Ils connaissaient la notion, ce n'était pas pire, mais tant qu'ils l'actualisaient pas, ils n'avaient aucune idée réellement de comment ça se pouvait » [RAF-R4]. Ce même participant souligne l'importance de les mettre en action, dans l'expérientiel afin de générer des situations comme celle qu'il a vécu. De plus, cela les motive plus que des cours théoriques :

« C'est important à quel point qu'il faille les mettre dans l'action rapidement parce qu'ils étaient prêts. Tu sais je sentais qu'ils étaient prêts et ils auraient eu du fun à l'essayer puis moi aussi j'aurais eu du fun à les mettre dans cette situation-là. Moi ça me motive beaucoup, dès les premières semaines de la technique, de tout de suite aller en relation » [RAF-R4].

Deux participants soulignent l'anxiété des étudiants comme frein à la mise en place de l'OPU. En effet, ils mentionnent qu'en fin de deuxième année ils ont du mal à utiliser le concept et à l'intégrer dans leurs interventions ce qui est, selon eux, un obstacle important à la bonne mise en place de l'OPU :

« Ils font leurs animations puis ils s'en tiennent vraiment à l'animation parce que là ils sont nerveux, ils sont en contexte réel, ils sont vraiment insécure. Puis là ils se sentaient vraiment (...) est-ce que j'avais dit ça la dernière fois (...) mais là ça ça a été clair encore cette semaine dans l'animation toute la semaine, ils s'en tiennent vraiment à leur animation puis ils font soit pas de retour soit vraiment : « Puis, vous avez aimé ça? » [RAF-R4].

En lien avec l'évaluation, une participante suggère de mettre des situations authentiques en place avant l'évaluation afin de travailler la rétroaction (évaluation formative) pour mieux les préparer : « Je me dis que des formatifs en général, tu essaies de faire plus d'utilisation puis là, est-ce que justement si on les met de plus en plus en contexte réel, est-ce qu'on ne pourrait pas faire un formatif en contexte réel avant de les évaluer? » [RAF-R4].

Cette rencontre se finalise sur la planification de l'action avec encore des stratégies pédagogiques à essayer. De plus, il est prévu en groupe que la prochaine rencontre (R5) est en fait de session (Hiver 2019) et qu'elle sera sous le thème de ce qui a été les apprentissages les plus significatifs sur l'opération professionnelle, mais aussi sur les stratégies pédagogiques qui y sont rattachées.

3.2.2.4 Essai de schématisation du processus d'enseignement de l'OPU [RAF-R5]

Tout d'abord, il faut spécifier que cette dernière rencontre de la session d'hiver 2019 n'est pas la phase synthèse du projet de recherche. Même si elle semble conclusive, elle permet de bien situer les réflexions qu'ont eues les participants durant les différents moments de la session. Dans cette rencontre, plusieurs activités ont été planifiées avec le groupe. Cependant pour ce rapport, nous retiendrons essentiellement l'activité de schématisation. En effet, cette activité a été très significative et elle a permis de mettre sous forme de schéma ce que les participants comprennent à ce moment de l'OPU, des éléments clés à retenir à travers les stratégies pédagogiques expérimentées. Afin d'expliquer le travail réflexif autour de la schématisation de l'OPU, présentons le schéma final dans la figure suivante.

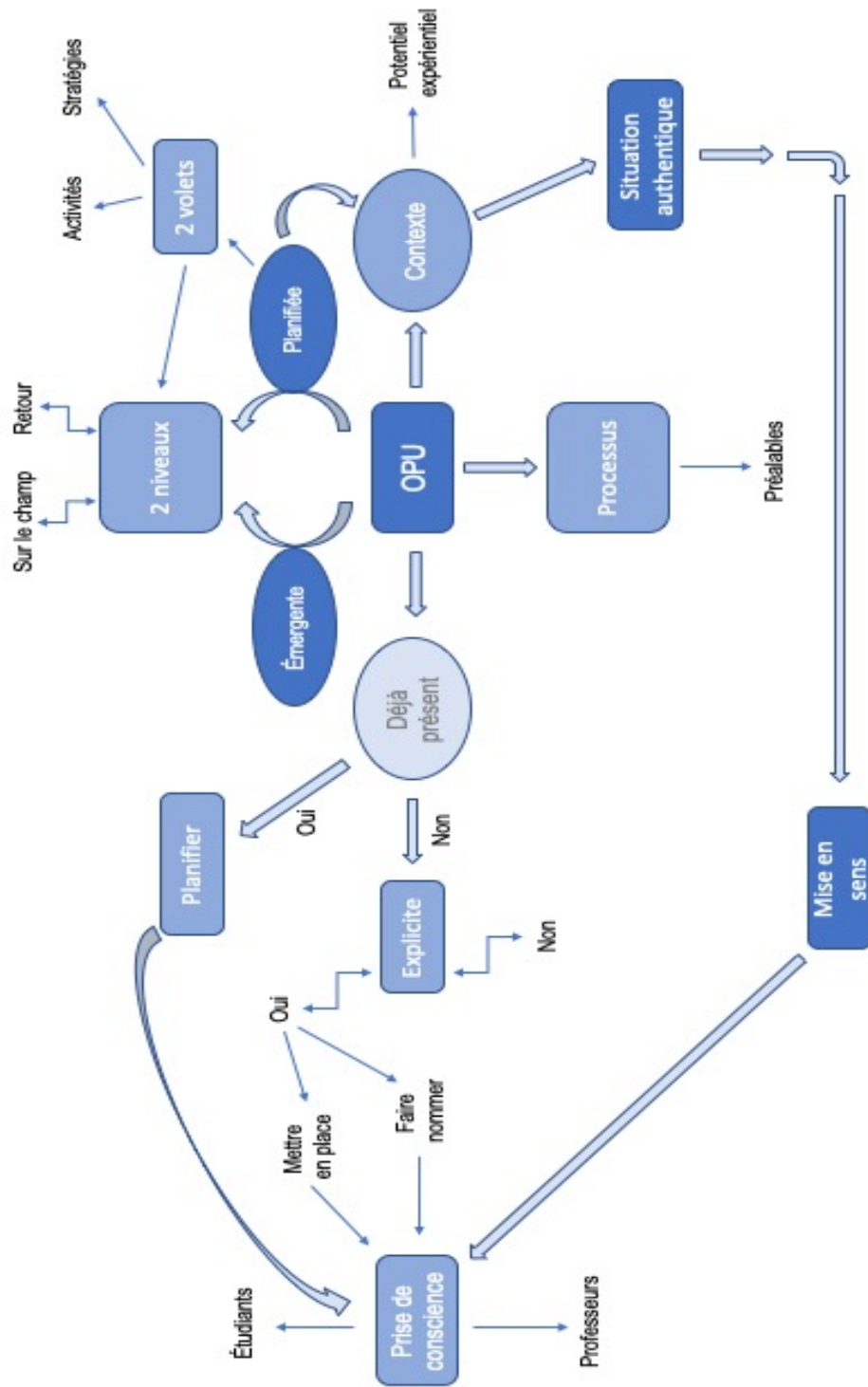


Figure 2. Schématisation de l'OPU

Plusieurs éléments ressortent de ce travail réflexif avec les participants. Ils se sont co-crésés au fur et à mesure du processus des rencontres de RAF et trouvent ici un sens dans les liens que les participants font.

Le processus

Premièrement, les participants inscrivent l'opération professionnelle *Utilisation* dans un processus. En effet, ils soulignent qu'il faut des préalables aux étudiants afin de bien appréhender cette opération professionnelle. Sa complexité a souvent été évoquée et c'est pour cela qu'une approche graduelle et soutenante est mentionnée. Même si la notion doit être abordée assez tôt, l'étudiant doit être capable d'acquérir d'autres compétences (ex. : planifier, animer) avant de pouvoir passer à l'étape d'*utilisation* : « Un point sur lequel j' pense que c'est important, c'est que pour l'étudiant, c'est un processus. Quand il fait de l'animation, on ne peut pas lui demander de faire de l'utilisation systématiquement dès qu'il apprend comment animer et lorsqu'il est encore en train de se positionner comme animateur » [RAF-R5].

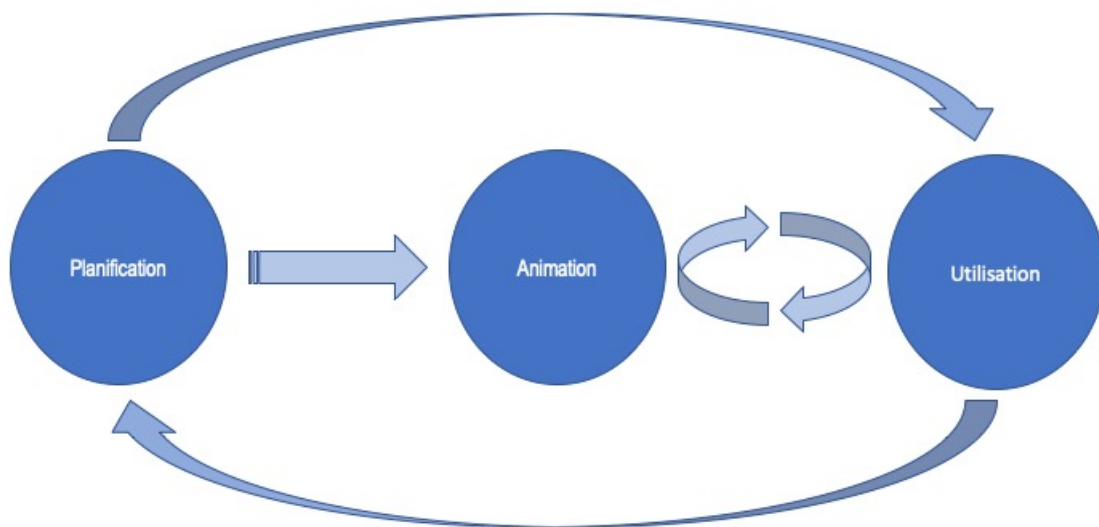


Figure 3. Les opérations professionnelles en lien avec l'OPU

Les différents moments d'utilisation

Deuxièmement, il apparaît deux moments dans l'OPU. Ces deux moments sont en lien avec deux volets quand on pense à cette opération. Les participants mentionnent qu'il y a le moment de la planification de l'OPU et son emploi sur le champ, dans l'action (situation émergente). Cette partie semble importante pour les participants, car le deuxième moment était celui qui a souvent été évoqué par eux comme étant le plus naturel chez eux. Par contre, le moment de planification était quelque chose que très peu pensée par les participants en amont du processus de la recherche. Par contre, les participants situent aussi la planification avec deux volets : pour les activités et pour les stratégies pédagogiques. Ils mettent en relief la préparation de l'OPU dans la macro-planification, donc au niveau de la planification des activités pédagogiques, mais aussi au niveau de la micro-planification (les stratégies pédagogiques). Le premier volet permet de planifier des activités qui pourront aborder l'OPU. Le deuxième volet pourra quant à lui charger expérimentalement l'activité par des stratégies pédagogiques adaptées afin d'offrir un potentiel d'*utilisation*.

Le deuxième s'accompagne d'un soutien adapté de la part du professeur afin de faciliter les liens à faire (ex. : faire faire du sens) : « Quand je le nomme en tant qu'enseignant. Ils ont pris conscience comme participants, mais en même temps vous voyez le deuxième niveau, vous êtes en train d'en faire de l'utilisation. Là je suis en train d'en faire aussi. Ce qu'on fait c'est de l'utilisation » [RAF-R5]. Ils soulignent que cela peut apporter aux étudiants plusieurs prises de conscience qui se trouvent au niveau de leur propre vécu durant l'activité (ex. : problématique de communication dans le groupe) et au niveau de la compréhension de l'OPU :

« Eux autres, ils vont faire comme deux prises de conscience : une sur leur communication, sur comment tout ça se passe : « Ok ah ouais, moi j'suis comme ça » puis l'autre prise de conscience c'est : « Ah voilà, ça en est de l'utilisation » donc quand je suis en train de modifier des variables, quand j'suis en train de planifier là, ok c'est une autre prise de conscience » [RAF-R5].

Une participante souligne le fait que l'on peut passer au deuxième niveau même si le niveau un n'a pas été si chargé expérimentalement :

« Ben je me questionne parce que tu sais on parle de niveau 1 puis de niveau 2 (...) je réfléchis puis je me dit que le niveau 2 peut selon moi quand même avoir lieu même si le niveau 1 n'a pas été à fort potentiel expérientiel. Tu sais de dire on a planifié, ça n'a pas levé, ça n'a pas fonctionné, mais de quand même aller au deuxième niveau : « regardez, j'avais prévu de faire de l'utilisation, ça n'a pas ressorti par mon contexte » [RAF-R5].

Il est intéressant de constater que cela fait référence à la capacité de planification, de modelage et d'adaptation à l'émergence de la situation du professeur : « J'ai juste une question est-ce que ça veut dire du coup que ça implique une double planification de l'utilisation ? Dans le sens où on utilise le contexte et après l'utilisation qui a été faite donc ça veut dire qu'il a une double intention » [RAF-R5]. Ce point ramène à ce qui a été souligné par les participants sur les préalables à la capacité d'*utilisation* des étudiants. Pour terminer, ils soulignent qu'il est quand même important de charger expérientiellement les activités à travers une bonne planification pour favoriser l'OPU, mais que l'*utilisation* sur le champ doit être explicitée pour que les étudiants comprennent mieux ce qui a été planifié et pourquoi. C'est dans ce contexte que la mise en sens est importante afin de mieux comprendre pourquoi l'OPU est une partie centrale du processus.

Les situations authentiques

Un des éléments essentiels que les participants ont souligné dans la schématisation est l'utilisation de situations authentiques. En effet, ils mentionnent qu'il est plus facile de faire du sens et de mieux comprendre l'OPU à travers des situations authentiques : « Puis dire : « oh là je l'ai senti, je l'ai vécu hey c'est vrai là je fais une prise de conscience parce que ce n'est pas juste dans ma tête que j'étais en train de le vivre puis c'est que là je le vis puis je réalise qu'effectivement ça c'est une difficulté ou ça c'est une force » [RAF-R5]. Ils disent que le fait d'employer des situations authentiques vient ancrer plus facilement ce qui a été ressenti lors de l'activité (ex. : émotions, sensations, comportements, etc.) : « Ce que je disais c'est que, c'est plus facile pour les étudiants de se l'approprier par l'expérience qu'ils vont avoir vécu que le professeur arrive avec une vignette ou c'est untel qui avait froid et qui se promenait dans la forêt » ; « Oui c'est ça, il y avait quand même un senti, il y avait des émotions, donc tu sais je me sentais donc (...) » [RAF-R5]. Ils suggèrent aussi que les situations authentiques permettent de motiver les étudiants, même si cela peut-être

stressant. Encore une fois, les participants font le lien avec une planification pensée et structurée autour du double objectif de l'OPU (apprendre le concept et l'utiliser) : « Puis nous on l'avait prévu parce qu'on savait que ça pouvait faire ça fin que c'est pour ça qu'on vous l'a demandé sinon on ne vous l'aurait pas demandé » [RAF-R5].

Cependant, une question apparaît dans la planification des situations authentiques en lien avec l'OPU. Est-ce qu'il doit avoir une répétition des situations pour arriver à une prise de conscience ou à une diversité des situations pour y arriver? Les participants discutent de ce point et ils arrivent à envisager deux possibilités. La première est qu'il y a répétitions de la situation afin que les étudiants puissent comprendre l'OPU. La deuxième est l'emploi de situations différentes, mais où les paramètres de la situation primaire se retrouvent dans les autres. En fait, c'est une situation différente, mais avec des paramètres semblables : « C'est que là, le contexte va changer et on va répéter ce qui doit être ancré en fait, l'apprentissage que tu as fait et dans des situations différentes » [RAF-R5]. En appréhendant ces deux situations, le chercheur les amène à réfléchir sur la possibilité d'avoir une situation identique, mais en la complexifiant à chaque fois qu'on la propose.

Les prises de conscience

Les discussions autour de la schématisation des éléments de l'OPU amènent le groupe à discuter de la finalité de l'*utilisation*. La prise de conscience apparaît comme l'objectif à atteindre dans les activités et dans le processus afin de généraliser au milieu écologique de l'étudiant. Il est intéressant de souligner que les participants nomment une prise de conscience à atteindre pour les étudiants dans le cadre de la formation, mais qu'il y a eu aussi une prise de conscience (en lien avec l'OPU) auprès des participants à la recherche.

Pour conclure, une des activités de la rencontre 5 avait pour objectif l'essai de schématisation des éléments importants pour les participants à la recherche. Plusieurs éléments sont ressortis et ont été mis en lien. Cet activité a permis de raffiner encore plus la compréhension de l'OPU, mais surtout de l'utilisation des situations authentiques pour faire des prises de conscience chez les étudiants. De plus, les différents niveaux dégagés et discutés en ce qui a trait à l'*utilisation* planifiée ou sur le

champ ont permis de mieux cerner pourquoi il faut le planifier et comment la charge expérientielle permet de faire ressortir de la « matière réelle » pour l'*utilisation* par la suite.

3.2.3 Phase de synthèse

La phase de synthèse est composée d'une rencontre finale (session d'automne 2019) qui regroupe tous les participants du projet. Cette rencontre est guidée par plusieurs objectifs qui sont : 1) affiner les stratégies pédagogiques explorées et en lien avec l'OPU, et 2) comprendre le sens que les participants accordent au processus vécu.

3.2.3.1 Retour sur les stratégies pédagogiques utilisées

Un participant a réalisé en préparant son cours de la session d'automne 2019 qu'il devait laisser du temps d'utilisation lors de ces cours : « J'ai réalisé que dans ma planification il fallait que je me donne du temps d'utilisation » [RAF-R5]. Ils disent qu'ils leur arrivent de mettre beaucoup trop de contenu ce qui les contraint ne plus avoir du temps pour l'OPU. De plus, il faut du temps pour s'inscrire dans la boucle de l'apprentissage expérientiel et ainsi faire faire du sens avec ce qui est vécu.

Les participants discutent aussi de l'arrimage entre les cours et de bien cibler ceux qui sont les plus pertinents pour héberger l'OPU. De plus, ils le lient directement avec la planification des cours, mais aussi des activités (macro vers micro) :

« Justement dans la réflexion qu'ils ont eue à 3 pour monter le nouveau cours, ils ont laissé du temps justement. Ils se sont donnés du temps pour ça et ils disaient dans leur planification, ils ont vraiment pensé des moments d'utilisation, des stratégies justement qui peuvent être gagnantes » [RAF-R6].

Les participants sont venus confirmer que l'explicitation des stratégies en lien avec l'OPU est une stratégie très pertinente : « Moi ce que j'ai le plus changé, je pense là depuis, je le dis beaucoup plus souvent ! » [RAF-R6] ; « Moi aujourd'hui sérieusement dans un cours de crise de quatre heures, je peux faire 1 ou 2, 4, 5 utilisations, et je vais le dire à chaque fois aux étudiants » [RAF-R6].

Dans cette rencontre, une activité sur les pistes à cibler pour la prochaine année est planifiée. Une question leur a été posée : Même si le projet de recherche-action-formation sera terminé, qu'est-ce vous espérez mettre en place dans la prochaine année pour continuer à travailler sur l'OPU ?

La majeure partie des participants veulent laisser plus de place dans leur enseignement à l'OPU. En effet, certains trouvent qu'ils ont encore besoin d'approfondir la notion en lui faisant une place dans leurs activités pédagogiques avec les étudiants : « Personnellement, il faut aussi que ça soit plus présent dans mon esprit là tu sais je ne suis pas à votre niveau-là, mais je pense qu'il faut que je me donne ça comme objectifs » [RAF-R6]. Ils mentionnent aussi la nécessité de trouver un équilibre entre l'apport théorique qu'ils doivent faire et la mise en pratique qui nécessite du temps : « C'est toujours de mieux l'accepter, de plus y croire, de trouver l'équilibre entre la théorie puis cette application-là » [RAF-R6]. Par contre, certains obstacles comme le temps imparti pour faire de l'utilisation, les locaux adaptés et le nombre d'étudiants par cours sont évoqués comme des freins à la mise en place de stratégies pédagogiques efficaces en lien avec l'OPU.

Ils soulignent aussi le besoin d'encore approfondir cette notion et de continuer ensemble pour toujours plus penser à des stratégies à mettre en place. Ce groupe de participants veut devenir une communauté de pratique en lien avec cette opération professionnelle, mais que ce prétexte permette toujours plus de s'améliorer dans leurs pratiques.

3.2.3.2 Donner un sens au processus vécu

Pour donner un sens au processus vécu et questionner ce que les participants en ont retiré un retour étape par étape est mis en place. Cette activité permet aussi de soutenir le processus de validation des données collectées tout au long du projet.

Plusieurs participants trouvent que les retombées du projet sur la compréhension de cette opération professionnelle, sur l'apport de certaines stratégies pédagogiques, sur les obstacles sont majeures : « L'impact de nos rencontres sur l'utilisation et sur moi, je le trouve majeur » [RAF-R6]. De plus, cela a permis de se questionner en équipe de travail sur certains cours. En effet, dans le processus,

plusieurs participants ont dû se pencher sur la refonte de certains cours et ils ont pu les repenser sous un angle plus prononcé en ce qui concerne l'OPU :

« Il y a des cours comme là on a travaillé avec plusieurs autres professeurs cet été où on planifiait un nouveau cours communiquer pour cette session-ci. Dans ce cours, il y a tellement de possibilités d'utilisation qu'on s'est vite rendu compte cet été qu'on avait déjà assimilé ça puis c'était déjà évident pour les trois que ça allait prendre beaucoup de place dans le cours. Donc là dès la planification du cours, on la conçoit dans ce sens. C'était cet été, aujourd'hui là on a 3, 4 cours de fait et on se les monte deux semaines d'avance. On va se le dire et puis là c'est naturel. Puis là, on n'y pense pas automatiquement tous les trois à chaque fois, mais on a assimilé si tu veux. Je pense surtout au processus puis là on n'a plus besoin de s'en parler. C'est partie prenante de la façon qu'on monte le cours puis on va axer le plus possible pour nous permettre de le faire » [RAF-R6].

Certains soulignent qu'ils se donnent plus le droit de donner moins de théorie, mais en axant plus sur l'OPU. Ainsi, ils travaillent cette opération, mais dans l'action et en créant du sens autour de ce concept : « Puis surtout dans le cours de crise, dans le fond c'est la légitimité de l'utilisation pour moi c'est ça, c'est que c'est plus légitime de lever le pied, de dire je vais donner un peu moins de théorie pour permettre d'utiliser » [RAF-R6]. En plus ils disent que cela leur donne plus de temps pour observer et pour saisir les opportunités pour soutenir les étudiants.

Les participants s'expriment aussi sur la prise de conscience qu'ils le faisaient inconsciemment comme « intervenant », mais que maintenant ils le font plus « consciemment » comme pédagogue. Cela souligne aussi une prise de conscience sur l'efficacité de cette opération professionnelle et de son fort potentiel comme catalyseur de changement chez les personnes : « Prise de conscience de l'efficacité, pour moi là c'est de l'efficacité (...) que l'efficacité de l'utilisation est plus grande qu'un contenu théorique de plus » [RAF-R6].

Cette phase de synthèse a permis de revenir sur les différentes stratégies pédagogiques en lien avec l'opération professionnelle *Utilisation*. De plus, lors de cette rencontre les participants ont pu partager sur le sens qu'ils ont coconstruit durant l'ensemble du processus de la recherche-action-formation. Ils disent qu'ils en ressortent beaucoup plus conscients des possibilités qui s'offrent à eux

et surtout de plus en plus alertes en ce qui concerne les fenêtres d'opportunité qui s'offrent à eux pour faire et pour enseigner de l'*utilisation*.

3.3 Au bout du processus : ce qui a changé pour les participants

Après les entrevues en amont et les rencontres de recherche-action-formation, la planification de recherche prévoit des entretiens semi-dirigés en aval du processus. Ces entrevues sont basées sur un canevas qui ressemble beaucoup au premier (voir Annexe A et B), mais qui questionne plus les changements chez les participants. Cette dernière partie s'appuie sur les données recueillies lors de ces entrevues. Il sera question ici des changements qui se sont opérés chez les participants, mais pas de la comparaison des représentations entre les entrevues en amont et celle en aval.

La création d'une communauté

Avant toute chose, l'ensemble des participants a mentionné le plaisir qu'ils ont eu à travailler ensemble lors de ce projet de recherche. L'approche participative utilisée à travers une recherche-action-formation a été judicieuse pour insuffler une dynamique de coconstruction et de partage. Plusieurs ont d'ailleurs souligné les bénéfices de travailler en groupe en ce qui concerne le partage des visions sur l'OPU : « Et puis comme équipe, c'est le fun parce qu'on partageait des visions différentes puis on agissait beaucoup en complémentarité » [T2-P4]. Dans ce sens, ce travail de coconstruction s'est élargi dans la planification de plusieurs cours entre collègues afin d'arrimer les concepts, mais aussi les stratégies en lien avec l'OPU : « Le fait que le projet de recherche soit avec plusieurs de mes collègues et en équipe, ben c'est beaucoup plus stimulant. Je monte des cours avec d'autres collègues et puis d'entrée de jeu, on amène l'utilisation, qu'est-ce qu'on peut en faire » [T2-P1].

(Re)prendre conscience de l'importance de l'OPU

La plupart sont d'accord sur la pertinence de l'apport théorique qui a été fait durant les périodes de formation. Pour certains, ce fut un retour aux concepts théoriques, mais pour d'autres, ça était une

découverte de certains aspects de cette opération professionnelle. Ils semblent tous d'accord sur le fait que la recherche a amené une prise de conscience au niveau du département de TES sur l'importance de l'OPU : « Je pense qu'au niveau départemental qu'on a compris l'importance de l'OPU. Je pense de l'enseigner, de le démontrer (...) parce que pour nous, comme je disais c'est comme inné quasiment t'sais, ça fait partie de nous » [T2-P6]. Le processus a aussi permis de mieux comprendre où se place cette opération professionnelle dans le processus clinique et ainsi comment elle s'articule avec les autres opérations : « Je la perçois vraiment plus comme une opération à part entière. C'est comme si j'ai sorti ça de ma compréhension, c'est comme si c'est conscient, ce n'est plus juste instinctif » [T2-P5]. Certains font le lien maintenant entre l'OPU et comment ils peuvent l'insérer dans leurs pratiques pédagogiques : « Je n'y avais jamais vraiment pensé. C'est bête, mais je n'avais pas pensé que je pouvais reprendre ce concept-là puis l'amener dans ma pédagogie. Ça me m'avait pas effleuré l'esprit. Humblement, c'est quelque chose qui manquait clairement, donc ça prenait la recherche, je pense, pour s'assumer, donc voilà ça permet le retour de l'utilisation » [T2-P1].

Les stratégies pédagogiques

Un élément que les participants font beaucoup ressortir est la notion de planification de l'*utilisation*. En effet pour tous ces intervenants/professeurs, l'*utilisation* est comme quelque chose « d'inné » qui se fait sur le champ. La réflexion en groupe et les apports théoriques ont permis de souligner l'importance de la planification de l'OPU : « Vraiment e fait que l'utilisation on peut la provoquer, la planifier (...) La provoquer, ça on dirait c'est quelque chose que j'avais comme oublié ou peut-être que c'était moins présent en psychoéducation à l'époque » [T2-P6]. Ils disent sortir un peu de l'instinctif pour plus la penser, la structurer et la planifier.

Les rencontres de RAF ont aussi facilité l'exploration d'éléments communs qui paraissaient comme constitutifs de l'OPU pour les participants (ex. : approche expérientielle, situation authentique, explicitation, etc.). Ces éléments ont été la base des stratégies pédagogiques réfléchies et expérimentées par les participants. Les stratégies essayées ont été porteuses et elles ont permis de normaliser ce que les participants faisaient dans leurs cours :

« Tandis que là avec l'implication de toute l'équipe de travail, je crois vraiment qu'on a une meilleure cohésion, une meilleure compréhension en équipe, puis que tout le monde va dans le même sens. On voit l'utilité de le faire, donc moi personnellement dans l'équipe de travail, je me sens beaucoup mieux puis je pense que les étudiants aussi vont voir une meilleure cohésion d'équipe dans notre enseignement » [T2-P3].

Pour terminer sur l'aspect des stratégies, quelques participants ont fait ressortir des prises de conscience des différents niveaux de l'OPU. En effet, le premier niveau est le fait d'utiliser ce que l'activité planifiée génère (*utilisation*) et dans un deuxième niveau, expliciter le pourquoi elle a été planifiée comme ça (modelage) :

« Des fois je dis que c'est à deux niveaux-là. C'est là que : regardez là on vient de vivre de l'utilisation ou je viens d'en faire ou une étudiante vient d'en faire avec toi regarde, là elle est en train de faire. Ça c'est un premier niveau, mais le deuxième c'est de réaliser qu'on est en train d'en vivre de l'utilisation à travers du modelage » [T2-P3].

Au niveau personnel

Pour certains, le processus a légitimé la possibilité de prendre plus de temps sur cette opération professionnelle et d'un peu moins axer sur le contenu théorique. En effet, la compréhension de l'importance de l'OPU et la réflexion sur différents dispositifs pédagogiques ont permis de justifier certains choix faits maintenant par les participants : « Puis le fait de l'assumer, d'être à l'aise aussi, l'impact est vraiment important pour moi pour vrai-là. Sérieusement, ça vient vraiment jouer sur ma pratique. C'est une motivation nouvelle je te dirais » [T2-P1].

Dans ces dernières parties, les résultats de recherche sont évoqués à travers le processus de recherche-action-formation. Plusieurs éléments ont été soulignés par les participants comme très intéressants au regard de l'opération professionnelle *utilisation*. Le chapitre conclusif met en exergue les points importants de ces résultats.

CHAPITRE 4. CONCLUSION

Dans le modèle psychoéducatif utilisé en éducation spécialisée, Gendreau, Bergeron, Duvauchel, Gascon Giard, Capuano, Gendreau et Renou (2001) élaborent une conception de l'intervention psychoéducatrice s'articulant autour d'opérations professionnelles. Ces opérations s'articulent en Éducation spécialisée autour de trois qui sont centrales dans la formation des éducateurs spécialisés, soit l'*organisation* (les éléments de la structure), l'*animation* (son fonctionnement) et l'*utilisation* (le produit de l'animation en lien avec le travail spécifique à faire pour favoriser l'évolution de l'aide). Cette opération professionnelle (OPU) est déterminante dans le processus de réadaptation, car c'est l'*utilisation* des situations et des actions du client qui l'amènera sur la voie du changement. Toutefois, cette opération professionnelle complexe est difficile à appréhender autant dans la compréhension théorique que dans sa mise en application (Rojo et Beaudry, 2016). C'est pour cela qu'un projet de recherche a été proposé à un département de Techniques d'Éducation spécialisée d'un collège de la Mauricie.

Cherchant à explorer quelles sont les représentations de ces professeurs en lien avec l'opération professionnelle *Utilisation* et à répertorier leurs stratégies pédagogiques et celles qui pourraient déployer dans le processus proposé, un projet de recherche est entrepris. Une Recherche-Action-formation est choisie afin d'explorer l'objet de recherche (l'OPU), mais aussi pour le développement de pratiques professionnelles en lien avec cet opération professionnelle. Ainsi, un groupe de praticiens se sont engagés dans cette démarche afin d'établir un lien plus étroit entre la recherche et la pratique. Les différentes phases de la RAF ont permis de collecter des données. L'analyse qualitative choisie (thématique) a permis de mieux comprendre l'objet d'étude.

Premièrement, ce projet de recherche nous éclaire sur les représentations des participants sur leurs connaissances de l'OPU ainsi que sur les stratégies pédagogiques qu'ils mettent en place. Selon le profil des participants, ils connaissent assez bien ce qu'est l'*utilisation*, mais la situent un peu moins comme opération professionnelle. Ils sont unanimes sur le fait que cette notion est complexe et qu'elle peut être difficile à comprendre pour les étudiants et de surcroît la mettre en œuvre. Ils ont

une bonne connaissance des finalités de l'OPU et de comment et quand elle s'intègre dans le processus clinique. Par contre, même s'ils en font assez régulièrement, ils ne le mentionnent pas si souvent auprès des étudiants. Ils évoquent aussi les obstacles que peuvent rencontrer les étudiants face à cette notion et ils proposent des hypothèses quant à l'origine de ces derniers. En ce qui concerne leurs stratégies pédagogiques, la plupart des participants sont moins explicites sur ce sujet. En effet, ils mentionnent qu'ils manient l'*utilisation* de façon intuitive, car elle fait partie de « l'ADN » du psychoéducateur et qu'ils n'élaborent pas forcément de stratégies pédagogiques en lien avec l'OPU. Ils appuient sur le fait qu'ils le font beaucoup « sur le champ » et dans l'émergence des situations, mais sans la planifier.

Deuxièmement, les participants disent avoir beaucoup cheminé à travers le processus de recherche-action-formation sur les connaissances entourant l'OPU, mais aussi sur les stratégies pédagogiques en lien avec cette dernière. Plusieurs changements s'opèrent tout au long du processus. Notamment, certains des participants ont vécu un conflit cognitif sur ce qu'ils croyaient savoir de l'OPU et ce qu'elle constate savoir (Raynald et Rieunier, 2009). Ils disent avoir approfondis cette notion et que certains aspects leurs semblaient loin voire inconnus (ex. : la planification). Certains disent avoir gagné de la « légitimité » à mettre en œuvre cette opération professionnelle en travaillant une certaine partie théorique à travers des situations d'*utilisation*. Ce changement de pratique est très intéressant, car il y a une prise de conscience de l'importance d'enseigner cette opération et que la théorie peut se faire à travers des situations du vécu partagé. D'ailleurs, l'importance de l'OPU dans le processus clinique est apparue flagrante pour la majorité des participants et son positionnement à plusieurs moments dans le continuum d'apprentissage essentiel.

Des changements sont apparus dans le développement de pratiques et dans la coconstruction de savoirs, et ce à travers une communauté de pratiques. Plusieurs ont souligné le fait qu'ils ont grandement apprécié travailler ainsi avec leurs collègues et que certaines relations/représentations ont changé. La mise en place de cette communauté de pratique a permis de partager et d'apprendre les uns des autres afin d'approfondir leurs connaissances et de créer de nouveaux savoirs en lien avec l'objet de recherche (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Dans ce processus, l'interrelation

des participants autour de l'OPU a permis la coconstruction de savoir sur les stratégies pédagogiques en lien avec l'opération professionnelle. Le développement de nouvelles pratiques professionnelles a été facilité par l'interaction entre trois modalités de coconstruction de savoirs : apprentissage par l'interaction et la coopération, la réflexion et l'expérience (Bergeron, 2014). Selon elle, l'interdépendance des modalités de coconstruction de savoirs mis en place durant le processus de RAF est bénéfique « à travers la réflexion et l'analyse collective qui l'accompagne » (p. 225).

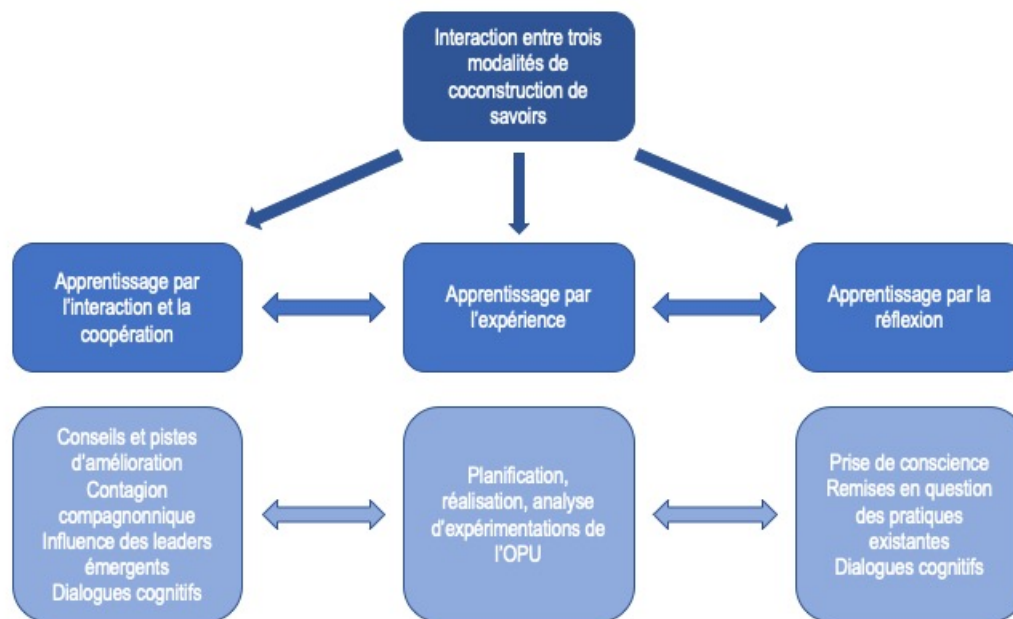


Figure 4. L'interaction entre trois modalités de coconstruction de savoirs (Bergeron, 2014).

Le processus de RAF a agi comme un catalyseur de changement personnel et professionnel. À la fin du processus, les participants ont émis le souhait de continuer cette démarche après la recherche.

Globalement, plusieurs pistes de stratégies pédagogiques en lien avec l'opération professionnelle *utilisation* ont été dégagées. Plusieurs éléments intuitifs étaient présents, mais pas de manière consciente. Tout d'abord, les participants ont vu la nécessité d'inscrire les étudiants dans des situations authentiques où l'étudiant peut mobiliser ses compétences et son jugement. Cette situation doit poser un problème (déséquilibre), être significative et être en lien avec des éléments

de la profession (ex. : savoir-être) (Herrington et Herrington, 2006). Par contre, ces situations authentiques doivent être suffisamment « chargées expérimentiellement » afin d'avoir des réactions et des comportements qui peuvent être la matière première de l'*utilisation*. Le déséquilibre ou défi psychoéducatif doit donc être présent dans les situations proposées. Dans ce sens, la stratégie pédagogique doit aussi s'inscrire dans une démarche d'apprentissage expérimentiel. D'ailleurs la boucle d'apprentissage expérimentiel (Kolb, 1984) fait écho au dernier propos, car elle s'incarne en premier lieu dans une situation authentique (concrète). L'expérience active est suivie d'un processus réflexif (guidé ou non) qui amène une nouvelle compréhension de la situation ainsi que le changement de nouveaux comportements (Rojo et al., 2017). S'il est guidé ou plutôt facilité, alors l'*utilisation* peut être faite en lien avec ce vécu réel.

Un autre point a été soulevé et expérimenté par les participants. Le modelage afin de rendre l'implicite explicite. Le modelage de la mise en place de l'*utilisation* est apparu comme important à expliciter. Le modelage est une mise en œuvre d'une action, d'une démarche ou d'un processus tout en verbalisant sa réflexion dans le but que les étudiants se l'approprient et le réinvestissent (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). En effet, plusieurs disent qu'ils font cela intuitivement, mais ils ont convenu qu'il serait pertinent de leur montrer que ce que le professeur fait est de l'*utilisation*.

Une des pistes de stratégies pédagogiques importantes qui a été soulevée est la planification de l'OPU. En lien avec plusieurs des propos déjà mentionnés, l'aspect très intuitif est très présent. Prendre conscience que l'on peut planifier l'*utilisation* a été un apprentissage important pour l'ensemble des participants. Cette planification se retrouve dans les critères de l'OPU (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux, 2012) :

- Opération rétroactive de deuxième niveau, car c'est un retour sur un premier niveau de vécu ;
- Elle porte sur un événement ;
- Elle implique l'élaboration, par le psychoéducateur, d'un méta-sens de l'événement vécu par le sujet ;
- Elle est appliquée de façon volontaire et planifiée par le psychoéducateur ;

- C'est une activité de liaison, pour faire faire des liens ;
- Elle vise une augmentation des capacités adaptatives de la personne.

Cette planification est soulignée comme très importante auprès des participants, et ce après le processus de RAF. Cela leurs permet de se projeter sur l'élaboration et la mise en place de situations pédagogiques (authentiques) signifiantes et en lien avec l'OPU.

Finalement, cette étude a permis d'explorer l'opération professionnelle *utilisation* et elle a donné l'occasion de réfléchir sur des stratégies pédagogiques qui peuvent amener les étudiants à mieux comprendre cette dernière, et ultimement à mieux la mettre en œuvre. Ce projet de recherche-action-formation nous amène encore plus à réfléchir sur l'OPU et à son implication dans le processus clinique. La complexité de cette notion et l'aspect très incarné/intuitive de celle-ci mériteraient qu'on y accorde encore plus d'intérêts sur la façon de l'enseigner et de l'opérationnaliser, et ce dans de nouvelles recherches.

RÉFÉRENCES

- Anadon, M. et Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadon (Éd.), *La recherche participative, Multiples regards* (pp. 1-7). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beaud, J-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 251-284). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bechler, P. (2005). *Le management des compétences en action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod.
- Béji, K. et Fournier, G. (dir.) (2006). *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle : rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, Collection « Trajectoires professionnelles et marché du travail contemporain ».
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse (document inédit), Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Caouette, M. et Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative : une compétence du psychoéducateur, *Revue de psychoéducation*, 42(2), 281-297.
- Centre de santé et des services sociaux de la Vieille-Capitale (2013). *Cadre de référence en psychoéducation et en éducation spécialisée du CSSS de la Vieille-Capitale*. Québec : Auteurs.
- Chalifour, J. (1993). *Enseigner la relation d'aide. Boucherville*. Québec : Gaëtan Morin éditeurs.
- Chapleau (2015). *L'éducateur spécialisé. Un intervenant au cœur du quotidien*. Boucherville : Béliveau éditeur.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation*

- continuée d'enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, Pratiques pédagogiques.
- Cinq-Mars, M. (2009). Portrait des rôles et tâches de l'éducateur spécialisé. Document inédit. Rapport de recherche. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e édition). Thousand Oaks, CA : Sage publications.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desrosiers, D. et Rojo, S. (2015, mai). Intervention par le plein air et enjeux liés à la formation au vécu partagé. Conférence donnée dans le cadre du Colloque de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Mont-St-Anne, Québec
- Dionne, J. (1991). La supervision centrée sur les opérations professionnelles : un outil de gestion de la qualité des interventions. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(2), 109-121.
- Emerson, R.M. (2004). Working with "key incidents". Dans C. Seale, G. Gobo, J.Gubrium et D. Silverman (Éds.), *Qualitative research practice* (pp. 427-442). London: SAGE publications Ltd.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Bruxelles : de Boeck
- Gendreau, G., Cormier, J.P., Lemay, L. et Perreault, P. (1995). *Partager ses compétences : un projet à découvrir* (Tome 1). Montréal, Québec : Éditions Sciences et Culture.
- Gendreau, G., Bergeron, G., Duvauchel, M., Gascon Giard, C., Capuano, F., Gendreau, P.L. et Renou, M. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Québec : Béliveau éditeur.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Delachaux et Nieslé Éditions.
- Herrington, A. et Herrington, J. (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA : Information Science Publishing.
- Instituts de recherche en santé du Canada (2014). Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains. Ottawa : Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche.

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Le Blanc, A. (2003). *Ces enfants qui m'ont tant appris*. Montréal : Sciences et Culture.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Lambert, M.J. (1989). The individual therapist's contribution to psychotherapy process and outcome. *Clinical Psychology Review*, 9(4), 469-485.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. 2^e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M.-S. et Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces : implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 73-102.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London : Sage.
- Office des professions du Québec (2016). *Code des professions – Chapitre 28*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal : Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pirès, A.P. (1997). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 233-256). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Pronovost, J. et Renou, M. (2013). Les concepts d'interaction et de convenance. Dans J. Pronovost, M. Caouette et J. Bluteau (dir.), *L'observation psychoéducative* (pp. 69-76). Longueuil : Béliveau éditeur.
- Puska, D. (2014). Une pratique réfléchie : commentaires. *La pratique en mouvement*, 8, 17.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). L'accompagnement psychoéducatif. Longueuil : Béliveau éditeur.
- Raynald, F. et Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7e édition). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Renou, M. (1998). Une analyse de l'évolution de la pratique et de la formation en psychoéducation, *Revue Canadienne de psycho-Éducation*, 27(2), 169-190.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Longueuil : Béliveau éditeur.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs. Une analyse, une conception, une histoire*. Longueuil : Béliveau éditeur.
- Rojo, S. et Beaudry, M. (2016). *Quand l'innovation laisse place à l'énovation par l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure en contexte de formation des étudiants en techniques d'éducation spécialisée*. Conférence présentée dans le cadre du Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec, Québec.
- Rojo, S., Plante, A., Bilodeau, M. et Tremblay, M. (2017). Les fondements de l'intervention par la nature et l'aventure. Dans S. Rojo, et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, exemples et pistes d'actions*. (pp. 49-82). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-151). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Stovel, L. et Steinberg, P. I. (2008). Learning within psychotherapy supervision. *Smith College Studies in Social Work*, 78(2-3), 321-336.
- Tremblay, L. (2015). *La relation d'aide au quotidien : développer des compétences pour mieux aider* (3e éd.). Anjou, Québec : Éditeurs Fides.

Wenger, E., McDermott, R. A., et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Massachussets : Harvard Business School Press.

ANNEXES

ANNEXE A (Canevas d'entrevues 1)

CANEVAS D'ENTREVUES

Questions

Quel est votre nom, prénom et votre fonction au département de Techniques d'éducation spécialisée?

Quelle est votre formation académique et professionnelle?

Pour vous, que représente l'opération professionnelle *Utilisation*?

- Comment pouvez-vous la définir?
- Comment s'insère-t-elle dans le continuum d'intervention?

Comment abordez-vous en classe cette opération professionnelle avec vos étudiants?

Existe-t-il des défis dans la compréhension de cette opération pour les étudiants d'éducation spécialisée?

Quels types de stratégies pédagogiques mettez-vous en place pour enseigner cette opération?

Vivez-vous des obstacles dans les stratégies pédagogiques que vous mettez en place pour enseigner cette opération professionnelle?

Voulez-vous ajouter autre chose?

ANNEXE B (Canevas d'entrevues 2)

CANEVAS D'ENTREVUES

Questions

Quel est votre nom, prénom et votre fonction au département de Techniques d'éducation spécialisée?

Suite au processus de cette recherche-action-formation, que représente pour vous l'opération professionnelle *Utilisation*?

Comment abordez-vous maintenant en classe cette opération professionnelle avec vos étudiants?

Quels types de stratégies pédagogiques avez-vous mis en place pour enseigner cette opération?

Vivez-vous des obstacles dans les stratégies pédagogiques que vous mettez en place pour enseigner cette opération professionnelle?

Qu'est-ce que votre implication dans cette recherche vous a apporté et qu'est-ce qui a changé pour vous? (en lien avec l'OPU).

Voulez-vous ajouter autre chose?

ANNEXE C (Formulaire d'information et de consentement pour les professeurs)

Formulaire d'information et de consentement

Titre de la recherche

Étude sur les représentations et les pratiques pédagogiques en lien avec le développement de la compétence *utilisation* chez les professeurs d'éducation spécialisée du collégial.

- Chercheur responsable de la recherche

Sébastien Rojo, professeur-chercheur au collège Laflèche.

- Assistante de recherche

Céline De Breucker

Préambule

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir un vocabulaire spécialisé que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui ne vous semble pas clair.

Votre participation à la recherche vise à étudier vos représentations et vos pratiques pédagogiques en lien avec la compétence *utilisation*. Cette dernière est subventionnée par le programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques de l'Association des collèges privés du Québec.

Objectifs

L'objectif de ce projet de recherche d'action-formation (RAF) est d'identifier les représentations des professeurs de Techniques d'éducation spécialisée au Collège Laflèche et leurs pratiques à l'égard de l'enseignement de l'opération professionnelle *utilisation*. Pour ce faire, les participants vivront une entrevue semi-dirigée avant et après le processus de cocréation et ils participeront à plusieurs rencontres d'action-formation.

Plus spécifiquement, ce projet vise à :

- Situer les représentations et les pratiques des professeurs à l'égard de l'enseignement de l'opération professionnelle *utilisation*.
- Répertoire les pratiques des enseignants à l'égard de cette opération professionnelle.

- Dégager des pistes de perfectionnement qui prennent en compte les représentations et les pratiques des professeurs en matière d'enseignement de cette opération professionnelle.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Rôle et responsabilités des participants et durée de la participation

Votre participation à ce projet de recherche se décline en trois étapes.

Étape 1 : Entretien semi-dirigé (60 minutes maximum, enregistré)

1. Explication de l'étude (cf. lettre d'information) et signature du consentement éclairé (5 min.)
2. Participation à l'entretien (55 min.)

Étape 2 : Rencontres d'action-formation (4 à 8 rencontres d'une demi-journée, enregistrées)

Participer aux rencontres (4 à 8 à l'hiver 2019). D'une durée de 3 heures, elles se tiendront dans un local au collège Lafèche. Elles consistent à plusieurs activités de formation et de réflexion sur la thématique étudiée.

Étape 3 : Entretien semi-dirigé (60 minutes maximum, enregistré)

1. Participation à l'entretien (60 min.)

Risques à la participation

Aucun risque majeur n'est associé à votre participation. Il se peut que certains inconforts ou sentiments désagréables se produisent lors du travail de coconstruction. Les chercheurs permettront aux participants de les rencontrer pour aborder ces inconforts et pour aider les professeurs dans le processus de RAF. Seul le temps consacré à votre implication peut-être un inconvénient.

Bénéfices

Votre participation à ce projet de recherche-action-formation vous offre une occasion de développement professionnel autour de l'opération professionnelle *utilisation*. Ce travail collectif vous permettra de mieux comprendre et d'essayer de nouvelles pratiques en lien avec l'*utilisation* auprès de vos étudiants. De plus, vous pourrez coconstruire avec vos pairs (communauté d'apprentissage) une nouvelle compréhension de cette opération tout en étant soutenu par ces derniers.

Confidentialité

Les données recueillies (enregistrements audio des entretiens semi-dirigés, les enregistrements audio des rencontres d'action-formation, les prises de notes) par cette étude sont entièrement confidentielles, anonymisées et ne pourront en aucun cas mener à votre identification, et ce dans les limites prévues par la loi. Votre confidentialité sera assurée d'un code alphanumérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur du bureau 101 du chercheur principal au collège Laflèche et les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs et l'assistante de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites dans 36 mois et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'affectera en rien les services auxquels vous avez droit.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée, mais un dégageant de 8,6 CI est accordé pour l'ensemble des participants de la recherche.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Sébastien Rojo, responsable de l'étude et professeur-chercheur au collège Laflèche à Trois-Rivières par téléphone au (819) 448-0689 et par courriel à sebastien.rojo@clafleche.qc.ca.

Le chercheur et l'équipe de recherche ont tout mis en œuvre pour respecter les principes éthiques présentés dans l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2, 2014)¹ ainsi que la *Politique institutionnelle de la recherche avec des êtres humains* du Collège Laflèche. Cependant, pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec Christine Linteau (Directrice des études) aux coordonnées suivantes : (819) 375-1049 poste 279 ; christine.linteau@clafleche.qc.ca.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

¹ CRSH, CRSNG, IRSC : Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, 2014, site : http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf

Formulaire de consentement

Numéro du certificat d'éthique : CER-LAF-2018-02
Certificat émis le 19 novembre 2018

Engagement des chercheurs

Moi, Sébastien Rojo (chercheur principal), je m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains (EPTC_2, 2014).

Participant :

Je, _____,
confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Étude sur les représentations et les pratiques pédagogiques en lien avec le développement de la compétence utilisation chez les professeurs d'éducation spécialisée du collégial*. J'ai bien saisi les conditions, les risques (inconforts et sentiments désagréables) et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Nom et signature du participant(e) à la recherche

Date