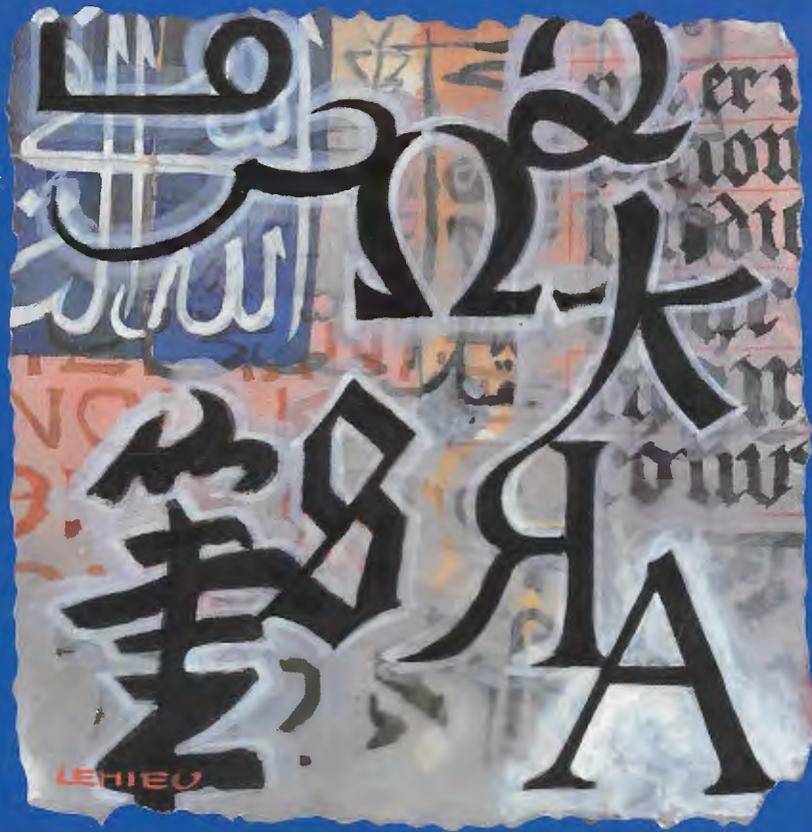


*Hélène Tardif*



SENS ET UTILITÉ  
DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE  
EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION  
EN SERVICES DE GARDE

Format  
**PDF**  
disponible

728351  
ex.2

Campus Notre-Dame-de-Foy

# RAPPORT DE RECHERCHE

*Hélène Tardif*

CENTRE DE  
DOCUMENTATION COLLÉGIALE

14 MAR. 2002



S E N S   E T   U T I L I T É  
D U   F R A N Ç A I S   E T   D E   L A   P H I L O S O P H I E  
E N   T E C H N I Q U E S   D ' É D U C A T I O N  
E N   S E R V I C E S   D E   G A R D E

# RAPPORT DE RECHERCHE



La présente recherche a été subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du collègue et de son auteur.

Dans ce document, le féminin est utilisé quand il concerne les élèves en Techniques d'éducation en services de garde puisque l'ensemble de ces élèves sont des filles. Le terme « professeur » est utilisé quand il concerne l'enseignant(e) de niveau collégial.

**Mise en pages :**

Hélène Tardif et Caroline Gendron.

**Révision linguistique :**

Richard Gervais, professeur de philosophie;  
Richard Bélanger, professeur de français.

**Illustration page couverture :**

«Frontières», aquarelle de Lemieu.

**Conception graphique page couverture :**

Miller graphistes conseils inc.  
Claire Lemieux.

71-21608

728351

enl. 2

Dépôt légal - 1<sup>er</sup> trimestre 2002

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920956-10-8

Code de publication: 14-1430-127

@ Tous droits réservés - Campus Notre-Dame-de-Foy

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche en s'adressant à :

Direction des études

Campus Notre-Dame-de-Foy

5000, rue Clément-Lockquell

Saint-Augustin-de-Desmaures

(Québec) G3A 1B3

Téléphone: (418) 872-8242, poste 243

*À la mémoire de Rachel,  
élève de la cohorte 1997.*

*Aux élèves,  
qui me font constamment redécouvrir  
le but de mon métier d'enseignante :  
être à leur service.*



« Un professeur, un éducateur, un chef,  
est essentiellement un générateur de sens. »

Ulric Aylwin

« Il y a des livres qui ferment un monde.  
Ils sont un point final : on les laisse ou on s'en va.  
Plus loin, ailleurs, n'importe.  
Il en est d'autres qui sont des portes de notre propre pays. »

Louis Aragon

« Ce qui trouble les hommes, ce ne sont pas les choses,  
mais les jugements relatifs aux choses. »

Épictète



# CONTRIBUTIONS

## **Chercheure principale**

Hélène Tardif, professeure en Techniques d'éducation en services de garde.

## **Assistants de recherche**

Suzanne Côté, professeure en Techniques d'éducation en services de garde au Campus Notre-Dame-de-Foy, année 2000-2001.

Richard Gervais, professeur de philosophie au Campus Notre-Dame-de-Foy, année 2000-2001.

Hélène Houle, conseillère pédagogique au Cégep Sainte-Foy, année 1999-2000.

## **Collaboratrices**

Margot Kaszap, spécialiste en méthodologie qualitative, Université Laval.

Élèves en Techniques d'éducation en services de garde, cohortes 1997, 1998 et 1999.

## **Remerciements**

Nous remercions la Direction générale de l'enseignement collégial qui a subventionné cette recherche.

Nous remercions monsieur Marcel Brien, directeur des études au Campus Notre-Dame-de-Foy, qui a appuyé ce projet et a mis à notre disposition toutes les ressources disponibles.

Nos remerciements s'adressent aussi à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à cette recherche ou qui ont manifesté un intérêt tout au long des travaux.

Finalement, nous remercions les élèves qui ont participé avec générosité et enthousiasme à cette recherche parce qu'elles voulaient que leurs points de vue puissent ultérieurement servir aux autres élèves du collégial.



## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	1
INTRODUCTION .....	3
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION .....	7
1.1 La réussite au collégial : une mise en chantier recherchée .....	8
1.2 La situation actuelle des services de garde québécois .....	10
1.3 La formation générale en services de garde .....	11
1.4 La nouvelle donne collégiale : l'approche programme .....	12
1.5 Besoins utilitaires des élèves du secteur technique .....	14
1.6 La motivation des élèves .....	15
1.7 La question de la recherche : une question de sens .....	18
1.8 Les objectifs de la recherche .....	19
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1 Les concepts-clés de notre recherche.....	23
2.1.1 Définition du concept de « sens » .....	23
2.1.2 Définition du concept d'« utilité » .....	24
2.1.3 Rapport entre le sens et l'utilité.....	24
2.2 Apprendre : une construction perpétuelle des représentations .....	26
2.2.1 Le désir d'apprendre .....	26
2.2.2 Le sens et l'utilité du savoir : une question de représentation .....	27
2.2.3 Le rapport entre apprendre et avoir du sens .....	29
2.2.4 Obstacles aux savoirs .....	30
2.2.5 Les représentations des élèves .....	31
2.3 Apprendre : une émergence du sens .....	32
2.3.1 L'utilité de la métacognition.....	32
2.3.2 L'utilité de l'émergence des significations.....	34
2.4 Le point de vue des élèves : un point de départ et un point d'arrivée.....	35
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....	37
3.1 Une recherche qualitative.....	37
3.2 La scientificité de la recherche qualitative .....	39
3.2.1 La récursivité de la démarche méthodologique .....	40
3.2.2 Un comité interjuges .....	40
3.2.3 La posture phénoménologique de la chercheure .....	41
3.2.4 Les responsabilités éthiques.....	42
3.2.5 La triangulation des méthodes .....	42

<b>3.3</b>	<b>La collecte des données</b>	<b>43</b>
3.3.1	La population cible	43
3.3.2	Validation des concepts-clés par une entrevue préenquête	44
3.3.3	L'échantillonnage stratifié	45
3.3.4	Les outils de collectes de données	46
3.3.4.1	Les questionnaires	47
3.3.4.1.1	La fiche <i>Renseignements personnels</i>	47
3.3.4.1.2	La fiche <i>Réseau conceptuel</i>	47
3.3.4.1.3	La fiche <i>Table d'objets</i>	48
3.3.4.1.4	La fiche <i>Retour sur le groupe focalisé</i>	48
3.3.4.1.5	La fiche <i>Credo de l'éducatrice</i>	48
3.3.4.2	Le groupe focalisé	49
3.3.4.2.1	Avantages et limites du groupe focalisé	49
3.3.4.2.2	Constitution des groupes focalisés	49
3.3.4.2.3	Les tables d'objets	50
3.3.4.2.3.1	Les objets associés au français et à la philosophie	50
3.3.4.2.3.2	Les objets associés au profil de sortie en TÉSG	52
3.3.4.2.4	Déroulement du groupe focalisé	52
3.3.5	L'administration des instruments de collecte de données	53
<b>3.4</b>	<b>Le traitement et l'analyse des données</b>	<b>55</b>
<b>CHAPITRE 4</b>	<b>DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES</b>	<b>57</b>
<b>4.1</b>	<b>La biographie scolaire des élèves</b>	<b>57</b>
4.1.1	Le rendement scolaire	58
4.1.2	L'intérêt scolaire	58
4.1.3	La satisfaction scolaire	59
4.1.4	Les intérêts culturels et les loisirs	59
4.1.5	Le travail rémunéré durant les études collégiales	59
<b>4.2</b>	<b>Les élèves en TÉSG et la lecture</b>	<b>59</b>
4.2.1	Les types de lectrices en TÉSG	60
4.2.2	Les facteurs de stress en lecture	61
4.2.2.1	Les obstacles à la lecture	62
4.2.2.2	La tâche scolaire	63
4.2.3	Les élèves et les disciplines scolaires	63
4.2.4	Constats et besoins des élèves	65
4.2.5	Les représentations des élèves relatives à la lecture à partir de la première table d'objets des groupes focalisés	65
4.2.5.1	Représentations relatives au roman <i>Le clan de l'ours des cavernes</i>	66
4.2.5.1.1	Le groupe Succès	66
4.2.5.1.2	Le groupe Échec	67
4.2.5.1.3	Le groupe Reprise	68
4.2.5.2	Représentations relatives au livre <i>Philosopher à 18 ans</i>	69
4.2.5.2.1	Le groupe succès	69
4.2.5.2.2	Le groupe Échec	70
4.2.5.2.3	Le groupe Reprise	70
4.2.5.3	Représentations relatives au magazine <i>Coup de pouce</i>	72
4.2.5.3.1	Le groupe Succès	72
4.2.5.3.2	Le groupe Échec	73
4.2.5.3.3	Le groupe Reprise	73
4.2.5.4	Représentations relatives aux citations d'auteurs	73
4.2.5.4.1	Le groupe Succès	74
4.2.5.4.2	Le groupe Échec	74

4.2.5.4.3	Le groupe Reprise .....	75
4.2.5.5	Représentations relatives au jeu de scrabble.....	75
4.2.5.6	Représentations relatives à l'ensemble cahier-crayon-gomme à effacer.....	76
4.2.5.6.1	Le groupe Succès.....	76
4.2.5.6.2	Le groupe Échec.....	76
4.2.5.7	Représentations relatives à la plume.....	76
4.2.5.8	Représentations relatives à l'ensemble disque-vidéocassette.....	77
4.2.5.8.1	Le groupe Échec.....	77
4.2.5.8.2	Le groupe Reprise .....	77
4.2.5.9	Représentations relatives aux photos d'auteurs.....	78
4.2.5.10	Représentations relatives au portable .....	78
4.2.5.11	Représentations relatives au dictionnaire.....	78
4.2.5.11.1	Le groupe Succès.....	79
4.2.5.11.2	Le groupe Échec.....	79
4.2.5.11.3	Le groupe Reprise .....	79
4.2.6	Les représentations relatives à la lecture procurées par <i>Le Credo de l'éducatrice</i> .....	80
4.2.7	Synthèse des représentations relatives à la lecture .....	81
<b>4.3</b>	<b>Les élèves en TÉSG et l'écriture .....</b>	<b>81</b>
4.3.1	Écrire pour une future éducatrice d'enfant.....	81
4.3.2	Les représentations relatives à l'écriture procurées par le <i>Credo de l'éducatrice</i> .....	82
4.3.3	L'utilité du français en TÉSG .....	82
4.3.4	L'utilité de la philosophie et l'écriture .....	84
4.3.5	Les facteurs influant sur la compétence en écriture .....	84
4.3.5.1	L'estime de soi .....	84
4.3.5.2	La concentration de l'élève .....	86
4.3.5.2.1	La prise de notes .....	86
4.3.5.2.2	Écrire en classe .....	87
4.3.5.3	La motivation à écrire.....	87
4.3.5.4	L'écriture « sans faute ».....	89
4.3.6	Constats et besoins des élèves .....	90
4.3.7	Les représentations relatives à l'écriture procurées par la première table d'objets des groupes focalisés.....	91
4.3.7.1	Représentations relatives à l'ensemble <i>cahier-crayon-gomme à effacer</i> .....	92
4.3.7.1.1	Le groupe Succès.....	92
4.3.7.1.2	Le groupe Échec.....	93
4.3.7.1.3	Le groupe Reprise .....	94
4.3.7.2	Représentations relatives à la plume.....	95
4.3.7.2.1	Le groupe Succès.....	95
4.3.7.2.2	Le groupe Échec.....	96
4.3.7.2.3	Le groupe Reprise .....	96
4.3.7.3	Représentations relatives au portable .....	97
4.3.7.3.1	Le groupe Succès.....	97
4.3.7.3.2	Le groupe Échec.....	97
4.3.7.3.3	Le groupe Reprise .....	98
4.3.7.4	Représentations relatives au dictionnaire.....	99
4.3.7.4.1	Le groupe Succès.....	99
4.3.7.4.2	Le groupe Échec.....	99
4.3.7.4.3	Le groupe Reprise .....	100
4.3.7.5	Représentations relatives au jeu de scrabble.....	101
4.3.7.5.1	Le groupe Succès.....	101
4.3.7.5.2	Le groupe Échec.....	101
4.3.7.5.3	Le groupe Reprise .....	101

4.3.7.6	Représentations relatives au roman <i>Le clan de l'ours des cavernes</i> .....	102
4.3.7.7	Représentations relatives aux citations d'auteurs .....	102
4.3.7.8	Représentations relatives aux photos d'auteurs.....	102
4.3.7.9	Représentations relatives aux figurines de papier.....	103
4.3.8	Synthèse des représentations relatives à l'écriture .....	103
<b>4.4</b>	<b>Les élèves en TÉSG et le professeur .....</b>	<b>103</b>
4.4.1	La vidéocassette : objet déclencheur dans le groupe Succès.....	104
4.4.1.1	La compréhension de la matière .....	104
4.4.1.2	Un rôle actif dans les cours .....	105
4.4.1.3	Les contraintes scolaires .....	106
4.4.1.4	Le profil de ces élèves .....	108
4.4.2	Le buste : objet déclencheur dans le groupe Reprise .....	109
4.4.2.1	Le manque de signification .....	109
4.4.2.2	Un contenu abstrait.....	110
4.4.2.3	Le « contrat didactique » .....	111
4.4.2.4	Le professeur et la cohérence du programme.....	112
4.4.2.5	Les préconceptions et la motivation .....	115
4.4.2.6	La maturité des élèves.....	115
4.4.2.7	La poursuite d'un but .....	116
4.4.2.7.1	Pour réussir : savoir ce que l'on veut.....	116
4.4.2.7.2	Pour réussir : savoir ce que le professeur veut .....	117
4.4.2.8	Le profil de ces élèves .....	118
4.4.3	Les figurines de papier : objet déclencheur du groupe Échec.....	119
4.4.3.1	Inattention des élèves et contenu de cours abstrait .....	120
4.4.3.2	Le mode d'apprentissage : condition de réussite .....	121
4.4.3.3	Processus motivationnel.....	123
4.4.3.3.1	Posture avant les cours .....	123
4.4.3.3.2	Posture durant les cours .....	123
4.4.3.3.3	Posture après les cours .....	124
4.4.3.4	Le professeur : un passeur « interactif » de savoirs.....	124
4.4.3.5	Le profil de ces élèves .....	125
<b>4.5</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>126</b>
<b>CHAPITRE 5</b>	<b>RECOMMANDATIONS DES ÉLÈVES.....</b>	<b>129</b>
<b>5.1</b>	<b>Recommandations relatives au <i>pourquoi</i> du français et de la philosophie.....</b>	<b>129</b>
5.1.1	Recommandations aux élèves.....	129
5.1.2	Recommandations aux professeurs .....	130
5.1.3	Recommandations au ministère de l'Éducation.....	131
5.1.3.1	Recommandations avant le cégep .....	131
5.1.4.2	Recommandations durant le cégep .....	131
<b>5.2</b>	<b>Recommandations relatives au <i>pour quoi</i> du français et de la philosophie.....</b>	<b>132</b>
5.2.1	Recommandations aux élèves.....	132
5.2.2	Recommandations aux professeurs .....	133
<b>5.3</b>	<b>Recommandations relatives au <i>comment</i> du français et de la philosophie .....</b>	<b>133</b>
5.3.2	Recommandations aux élèves.....	133
5.3.3	Recommandations aux professeurs .....	134
5.3.3.1	La médiation didactique .....	134
5.3.3.2	La situation didactique .....	135
5.3.3.3	La transposition didactique .....	136

5.3.3.4	Pourquoi présenter le contenu par des mises en situation didactiques variées? .....	137
5.3.3.5	Le contrat didactique.....	138
5.3.3.6	La relation didactique.....	139
5.3.4	Recommandations aux instances institutionnelles .....	140
<b>5.4</b>	<b>Recommandations relatives au <i>quoi</i> du français et de la philosophie.....</b>	<b>141</b>
5.4.1	Recommandations aux instances institutionnelles .....	142
5.4.2.1	Recommandations aux administrateurs du cégep et à la Direction de l'enseignement collégial .....	142
5.4.2.2	Recommandations au ministère de l'Éducation .....	142
<b>5.5</b>	<b>Recommandations relatives au français et à la philosophie dans un programme technique.....</b>	<b>143</b>
<b>5.6</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>145</b>
<b>CHAPITRE 6</b>	<b>DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>147</b>
<b>6.1</b>	<b>Interprétation des résultats de l'étude .....</b>	<b>149</b>
6.1.1	Une question de représentations des élèves.....	149
6.1.2	Des réactions émotionnelles.....	150
6.1.3	Des représentations motivationnelles .....	152
6.1.4	Des représentations relatives aux capacités intellectuelles.....	155
6.1.5	Comment la société et l'institution se représentent ces élèves .....	160
6.1.6	L'autoreprésentation de l'élève .....	162
6.1.7	Des obstacles en français et en philosophie .....	167
6.1.7.1	Des conflits de contenants cognitifs .....	167
6.1.7.2	Des conflits de dissonances cognitives .....	169
6.1.7.3	Des conflits de motivation .....	173
<b>6.2</b>	<b>Des représentations à mettre en question.....</b>	<b>175</b>
6.2.1	L'application des principes constructivistes à la réalité collégiale .....	176
6.2.2	Un changement de perception .....	178
6.2.3	Nos recommandations .....	181
6.2.3.1	Le sens de la didactique .....	181
6.2.3.2	La didactique et le sens de l'apprentissage.....	182
6.2.3.3	L'apprentissage et le rapport au temps .....	183
<b>6.3</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>186</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>.....</b>	<b>189</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>.....</b>	<b>195</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>.....</b>	<b>209</b>



## **LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1</b>	<b>Nos trois pistes de recherche et le triple questionnement du CSÉ.....</b>	<b>20</b>
<b>Tableau 2</b>	<b>Profils d'entrée des cohortes 1997, 1998 et 1999 .....</b>	<b>44</b>
<b>Tableau 3</b>	<b>Première table d'objets.....</b>	<b>51</b>
<b>Tableau 4</b>	<b>Deuxième table d'objets .....</b>	<b>52</b>
<b>Tableau 5</b>	<b>Constats et besoins touchant la lecture en français et en philosophie .....</b>	<b>65</b>
<b>Tableau 6</b>	<b>Constats et besoins relatifs à l'écriture en français et en philosophie .....</b>	<b>91</b>
<b>Tableau 7</b>	<b>Comparaison des buts des élèves en TÉSG .....</b>	<b>147</b>
<b>Tableau 8</b>	<b>Les conditions des variables motivationnelles .....</b>	<b>153</b>
<b>Tableau 9</b>	<b>Concept de soi dans les aspirations des élèves .....</b>	<b>164</b>
<b>Tableau 10</b>	<b>Concept de soi au niveau des comportements d'élèves .....</b>	<b>165</b>
<b>Tableau 11</b>	<b>Concept de soi scolaire selon la discipline de la formation générale.....</b>	<b>166</b>
<b>Tableau 12</b>	<b>Difficultés, besoins et solutions des élèves.....</b>	<b>179</b>



## **LISTE DES FIGURES**

<b>Figure 1</b>	<b>Le cursus de la formation technique .....</b>	<b>17</b>
<b>Figure 2</b>	<b>Interconnection des trois pistes de la recherche .....</b>	<b>20</b>
<b>Figure 3</b>	<b>La polysémie du sens.....</b>	<b>23</b>
<b>Figure 4</b>	<b>L'élève, épiceutre de l'apprendre .....</b>	<b>27</b>
<b>Figure 5</b>	<b>Adaptation au savoir selon Giordan (1998).....</b>	<b>31</b>
<b>Figure 6</b>	<b>La systémique des représentations des élèves.....</b>	<b>36</b>
<b>Figure 7</b>	<b>L'interdépendance des motivations à lire .....</b>	<b>63</b>
<b>Figure 8</b>	<b>La lecture, l'outil premier du collégial .....</b>	<b>67</b>
<b>Figure 9</b>	<b>Éléments relatifs à la réussite scolaire du groupe Succès .....</b>	<b>109</b>
<b>Figure 10</b>	<b>Éléments relatifs à la réussite scolaire du groupe Reprise.....</b>	<b>119</b>
<b>Figure 11</b>	<b>Éléments relatifs à la réussite scolaire du groupe Échec .....</b>	<b>126</b>
<b>Figure 12</b>	<b>Conflits de valeur .....</b>	<b>174</b>
<b>Figure 13</b>	<b>Triple utilité de la langue .....</b>	<b>176</b>
<b>Figure 14</b>	<b>Les quatre styles d'apprentissage, selon Kolb (1984) .....</b>	<b>177</b>
<b>Figure 15</b>	<b>Adaptation du concept d'apprendre, selon Trocmé-Fabre (1999) .....</b>	<b>180</b>
<b>Figure 16</b>	<b>Apprendre, triple processus (Develay, 1992 : 64).....</b>	<b>186</b>



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS**

C.d.é : fiche *Credo de l'éducatrice*

E.pe. : entrevue préenquête

G.f. : groupe focalisé

R.c. : fiche *Réseau conceptuel*

R.g.f. : fiche *Retour sur le groupe focalisé*

T.o : fiche *Table d'objets*

TÉSG : Techniques d'éducation en services de garde



## RÉSUMÉ

Les représentations collectives et mentales exercent déjà tout un poids dans l'acte d'apprendre et font partie du système de référence de l'élève (Sallaberry, 1996). Pour l'école de pensée constructiviste, les représentations constituent la base sur laquelle s'organise toute nouvelle perception et elles permettent l'élaboration du sens. Cette recherche, prenant appui sur les paradigmes constructiviste, interactionniste et systémique, est essentiellement une collecte, une compilation et une analyse des représentations des élèves en Techniques d'éducation en services de garde<sup>1</sup> (TÉSG) relativement au sens et à l'utilité du français et de la philosophie dans leur formation collégiale.

Cette recherche est menée auprès de cinquante élèves en TÉSG, clientèle en demande sur le marché du travail et fragile quant à sa diplomation. Elle couvre trois objectifs. En premier lieu, elle met au jour le sens et l'utilité que les élèves confèrent aux deux disciplines-mères de la formation générale, le sens n'étant pas nécessairement de l'ordre de l'utilitaire (Perrenoud, 1994-1996). En second lieu, elle relève les obstacles que ces élèves rencontrent dans leur apprentissage et savent nommer. En dernier lieu, elle fait état des moyens que proposent les élèves pour faire tomber ces obstacles, cela pour cristalliser un changement potentiel (Paquette, 1997) dans leurs conditions de réussite en formation générale et dans tout cours à caractère théorique.

À l'hiver 2000, une entrevue préenquête auprès de deux élèves a validé le mode de collecte des représentations des élèves par questions ouvertes. Par un échantillonnage stratifié (Angers, 2000), nous avons classé les élèves finissantes selon leur réussite en français et en philosophie. Plusieurs outils leur ont été administrés. Ces outils sont le questionnaire et le groupe focalisé avec un support symbolique. En mai 2000, les élèves de deuxième et de troisième années ont été sollicitées par le biais des questionnaires. Nos données contiennent des représentations nombreuses et variées recueillies chez ces dernières, et notre méthode de collecte se voulait délibérément sensible à pareille pluralité.

---

<sup>1</sup> Au printemps 2000, avec le programme par compétences, l'appellation Techniques d'éducation en services de garde s'est mutée en Techniques d'éducation à l'enfance.

Grâce à l'analyse des données, nous pouvons distinguer trois types d'élèves en situation d'apprentissage : les élèves qui veulent apprendre, par-delà le strict objectif de la réussite sanctionnée (diplôme), les élèves qui s'adaptent au régime collégial pour obtenir leur diplôme, les élèves qui, pour obtenir leur diplôme, se plient au rythme d'apprentissage plus lent qui est le leur et excèdent, ce faisant, les trois années de rigueur. Les élèves peuvent nommer leurs difficultés en français et en philosophie : stress lié à la lecture, à l'écriture, à l'évaluation des travaux, difficultés d'attention et d'abstraction. Elles identifient leur mode cognitif d'apprentissage et leurs besoins à cet égard : stimuli attentionnels, variations dans les méthodes pédagogiques, processus vers l'abstraction, suivi et soutien pédagogique du professeur.

Nous avons aussi constaté que plusieurs types de représentations maintiennent les élèves dans leur relative incapacité scolaire ou influent sur leur engagement : opinions sociales et institutionnelles entretenues à leur sujet ou à propos de leur choix professionnel ou de la formation générale et aussi perceptions négatives propres qu'elles entretiennent sur elles-mêmes. Ces élèves sont des praticiennes et elles ont des visées axiologiques. Elles éprouvent, dans leurs cours de formation générale, plusieurs conflits : des conflits de contenant cognitif (Gibello, 1992), des conflits de dissonance cognitive (Festinger, 1957, cité dans Joule, 1996) et des conflits de motivation (Gibello, 1992). Notre étude fait ressortir que, par rapport au français et à la philosophie, les élèves développent un concept de soi scolaire négatif variable selon les difficultés rencontrées. Elles manifestent de l'intérêt pour certains types de lecture et certains modes de pensée philosophique. Elles sont à même de relever des apports culturels et réflexifs.

Cependant, notre étude met également en évidence le fait que plusieurs élèves ont une certaine méconnaissance du sens des disciplines-mères de la formation générale. Plusieurs se questionnent sur le sens de la philosophie, même après en avoir suivi les trois cours obligatoires, et elles ramènent le français au savoir-écrire sans faute. Plusieurs élèves jugent souvent inutiles les outils proposés dans ces disciplines ou n'en saisissent pas la valeur. Elles soulignent le fait que le système scolaire oublie trop leur réalité : elles sont d'abord des personnes avant d'être des élèves, et des élèves avant d'être éducatrices. Elles ont manifestement besoin d'un rapport au savoir construit à partir de leurs capacités. Un dialogue didactique avec leurs professeurs leur apparaît une des clés de leur réussite collégiale.

## **INTRODUCTION**

La diplomation des élèves du secteur technique collégial s'avère une des préoccupations actuelles du ministère de l'Éducation (1997a). Le Conseil supérieur d'éducation (1997) est d'avis que les solutions pour augmenter la diplomation dans le secteur technique devraient venir des établissements et de leurs acteurs principaux, les professeurs. La diplomation en Techniques d'éducation en services de garde (TÉSG)<sup>2</sup> est tout particulièrement à rehausser, si l'on tient compte de l'ouverture croissante de centres de la petite enfance par le ministère de la Famille et de l'Enfance et du manque actuel d'éducatrices qualifiées (MFE et AEETESG, 1999). Que se passe-t-il donc dans ce secteur pour que le seuil provincial de diplomation soit parmi les plus faibles?

Les élèves en TÉSG semblent en panne ou en quête du sens et de l'utilité du français et de la philosophie au collégial et elles donnent l'impression de manquer de persévérance pour ce qui est de terminer ces cours avec succès. Pour mettre davantage au clair ces deux présupposés, notre recherche tire parti d'une série de représentations recueillies auprès d'élèves en TÉSG de notre collège, le Campus Notre-Dame-de-Foy. Elle énumère les obstacles identifiés par ces apprenantes dans les disciplines ciblées (français et philosophie) et, finalement, elle propose des solutions venant directement des élèves. Notre recherche apporte ainsi sa contribution dans la conjoncture actuelle du régime collégial, en remettant la réussite scolaire entre les mains des élèves.

Le chapitre 1 de ce rapport de recherche précise la problématique en ses aspects systémiques : diplomation des élèves du secteur collégial technique, situation des services de garde, formation générale en services de garde, approche programme, visées utilitaristes des élèves du secteur technique, motivation des élèves. Selon Sherman et Webb (1988 : 5), on ne peut faire l'étude des comportements humains en les extrayant de leur contexte. C'est pourquoi nous nous sommes attardée, dans le chapitre 1, à la réussite collégiale des élèves de TÉSG en tenant compte plus particulièrement des contextes social et institutionnel, bien importants comme facteurs de réussite ou de non-réussite des cégépiens.

---

<sup>2</sup> Au printemps 2000, l'appellation Techniques d'éducation en services de garde s'est mutée en Techniques d'éducation à l'enfance.

Le chapitre 2 indique les balises épistémologiques de nos travaux. Il fait une synthèse de la triple inscription conceptuelle de la recherche : le constructivisme, l'interactionnisme et la systémique. Il présente quelques aspects des trois principaux concepts-clés sur lesquels se base la recherche : la notion de sens, celle d'utilité et celle de représentation sociale comme mentale. Finalement, il situe les objectifs de la recherche dans une perspective didactique axée sur le sens des savoirs.

Le chapitre 3 résume la démarche méthodologique que nous adoptons pour le relevé des représentations des élèves. Notre méthode est qualitative. Aussi, dans un premier temps, ce chapitre rappelle-t-il les assises théoriques de toute recherche qualitative, assises dans lesquelles vient s'ancrer notre démarche méthodologique. Dans un deuxième temps, nous présentons les procédures utilisées et les divers outils de collecte de données. Finalement, nous décrivons la méthode suivie pour l'analyse descriptive des données.

Le chapitre 4 dresse le rapport de l'ensemble des données empiriques recueillies. Il présente d'abord la biographie scolaire des élèves, dont leurs résultats du primaire au collégial, leurs champs d'intérêt. Ensuite, il présente, selon le point de vue des élèves, la compétence de ces dernières en matière de lecture et d'écriture et le rôle que joue le professeur dans leur apprentissage. Les données proviennent de questionnaires individuels et de groupes focalisés. Les questionnaires servent à déterminer le point de vue des élèves sur les facilités et les difficultés en français et en philosophie. Dans les groupes focalisés, les élèves, regroupées selon leur rendement scolaire, étaient amenées à s'exprimer à partir d'un certain nombre d'objets prédéterminés. Grâce à ces données, nous décrivons et analysons ici les diverses significations que les élèves confèrent aux disciplines du français et de la philosophie ainsi que le sens que revêt à leurs yeux le diplôme terminal.

Le chapitre 5 complète la description des données empiriques par une classification des solutions que les élèves proposent pour aplanir leurs difficultés scolaires. Il se subdivise en deux parties : d'abord, leurs recommandations relatives au sens de leur formation générale; ensuite, les recommandations relatives à l'utilité du français et de la philosophie dans un D.E.C. technique. Ces « solutions » des élèves sont présentées sous leur forme brute de données d'enquête.

Le chapitre 6 expose la synthèse des principaux résultats de l'analyse des données. Il se trouve à poursuivre l'analyse des données entreprise dans les deux chapitres précédents, plus descriptifs. L'accent est mis sur la compréhension du français et de la philosophie chez les élèves de TÉSG, sur les représentations en jeu dans leur motivation à la réussite scolaire, sur leurs besoins en matière d'apprentissage et sur la réutilisation, dans leur éventuel métier d'éducatrices, de ce qu'elles acquièrent en français et en philosophie. Nous ajoutons des recommandations pour faciliter la construction, chez ces élèves, du sens de tous leurs cours collégiaux à caractère théorique.

\* \* \*

Peut-être cette recherche donnera-t-elle l'impression d'apporter peu de nouveau à qui s'attend, pour diminuer les difficultés des élèves inscrits au D.E.C., à des miracles pédagogiques de la part de l'un ou de l'autre palier institutionnel ou de la part de personnes extérieures à nos groupes-classes. La présente étude permet d'établir que les élèves en TÉSG savent identifier leurs difficultés scolaires, leur mode d'apprentissage et les stratégies susceptibles de les aider à mieux apprendre. Elle confirme le professeur dans son rôle : être au service des élèves et partager ses connaissances, le but de sa discipline et ses propres représentations. Dans la perspective constructiviste, les perceptions des élèves dominent dans leur apprentissage (Meirieu, 1987). C'est en fonction de ces perceptions que les élèves s'intéresseront ou non à tout nouveau savoir et qu'elles sauront ou non se l'approprier. Nos travaux apportent donc tout à la fois un lot de questionnements et de pistes pédagogiques pour tenir davantage compte des perceptions des élèves dans notre enseignement. Cette façon de faire semble une voie pouvant favoriser une meilleure intégration des contenus disciplinaires et, conséquemment, une meilleure réussite scolaire. C'est du moins l'avis des élèves interrogées.



Les cégeps ne diplôment pas assez. Dans le secteur technique, ils diplôment encore moins. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1995), un peu plus du quart des élèves des programmes techniques obtiennent leur D.E.C. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, en 1996, constate que le taux de diplomation des élèves en TÉSG, à l'échelle du Québec, est de 31,4 %. En 1997, une étude du Conseil supérieur de l'éducation révèle que ces élèves présentent un des plus bas taux de diplomation du secteur technique. À notre collègue, nous constatons qu'en 1999 seulement 34 % des élèves en TÉSG terminent leur collégial en trois ans (Campus Notre-Dame-de-Foy, 2000).

D'emblée, au collégial, les échecs ou les abandons semblent se retrouver à l'état endémique dans les cours de français et de philosophie, véritable pierre d'achoppement pour les cégépiens (Beauchesne, 1997; AQPC, 1997). Des travaux d'Aylwin (1997) et de l'ACPQ (1997) indiquent deux présupposés souvent entendus : ces cours n'apportent rien aux élèves ou des professeurs croient qu'ils sont incapables de faire face aux contenus actuels. Pour les élèves en TÉSG, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1996) énumère divers facteurs qui concourent à leur non-diplomation : leurs antécédents scolaires, l'orientation et les changements de programme, l'effet de la formation générale et l'attrait du marché du travail. Le Conseil supérieur de l'éducation (1997), quant à lui, ajoute à ces facteurs le fait que les élèves tendent à reporter à plus tard les cours de formation générale, étant donné la charge de travail dans les cours de spécialisation, la longueur des études et la possibilité d'obtenir sans D.E.C. un emploi en service de garde.

Actuellement, les recherches au collégial abondent en actions et en mesures d'aide pour hausser le taux de réussite des cégépiens : accueil et intégration des nouveaux élèves (Cyrenne et Lacombe, 1997), projets d'élève dans le processus d'intégration des apprentissages (Laurin et Lizotte, 1992), outils-diagnostic pour aider le professeur (Barbeau, Montini et Roy, 1997; Gagnon, Lacroix, Lasnier, Lessard et Thivierge, 1993), etc. D'autres recherches se construisent à partir des perceptions d'élèves pour proposer des pistes de réflexion pédagogique. Couture et Ouellet (1996), dans leur recherche sur la signification des apprentissages, démontrent l'importance des conditions d'apprentissage pour réussir. Rivière, Sauvé et Jacques (1997) font

valoir la perception qu'a l'élève du macroenvironnement, soit la vie personnelle et professionnelle, en vue d'un engagement significatif dans son expérience scolaire. Ils affirment que « la réussite aux études peut être fortement conditionnée par l'approfondissement du sens que leur accordent les étudiants » (p.241). Le champ théorique et épistémologique du sens du savoir et de sa réutilisation chez les cégépiens est encore jeune. Pour engager l'élève à l'aide de dispositifs didactiques, Perrenoud (1997a) classe en trois champs les recherches en cours : la motivation, le rapport au savoir, le sens de l'expérience et du travail scolaire. La présente recherche met l'élève en relation avec son apprentissage. Elle se situe à l'intersection de ces trois champs.

---

## **1.1. LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL : UNE MISE EN CHANTIER RECHERCHÉE**

D'après une recherche de Robitaille (2000), il y aurait encore 37 % des jeunes entre 15 et 24 ans non diplômés au Québec. Cette problématique de non-diplomation ou de décrochage scolaire des jeunes Québécois est complexe. Bissonnette (1995 : 24-25) énumère trois causes souvent entendues :

1. le statut socio-économique des familles;
2. l'organisation même de l'école, l'absence ou la pauvreté d'encadrement et l'environnement contraignant;
3. les contenus, « ce que les jeunes appellent la « platitude » de l'enseignement qu'ils reçoivent », ne trouvant pas de lien entre l'école et la vie réelle.

De nombreuses recherches dans la lutte contre l'échec scolaire s'intéressent aux facteurs de motivation et de réussite des élèves, soit en comprenant davantage les causes du décrochage scolaire (Rivière,1995, 1996; Rivière *et al.*,1997), soit en se penchant sur la culture de l'élève, l'image de soi ou le sens des savoirs (Perrenoud,1996). Plusieurs causes ont été identifiées pour expliquer la différence de réussite entre les élèves : les éléments stratégiques tels les attitudes, la persévérance dans les études et la réussite scolaire (Tardif,1992), le problème d'appartenance scolaire, le rendement dans les tâches scolaires, la mutation des valeurs sociales (Perrenoud,1998; CSÉ,1996b), la préparation scolaire et l'inégalité des acquis (CSÉ, 1995; Perrenoud,1993) . Divers facteurs ont également été considérés : les variables dans les croyances allant du défaitisme à la proaction (Rivière *et al.*, 1997), un dépouillement du pouvoir et des responsabilités des élèves (Aylwin,1996). Certains chercheurs, dont Meirieu (1987, 1995) et Perrenoud (1997b) défendent l'hypothèse qu'on ne tient pas assez compte, dans l'enseignement, d'une appropriation différenciée des élèves d'une même expérience formatrice.

Eu égard au nombre de recherches qui en traitent, la réussite scolaire des jeunes Québécois est une question de plus en plus présente dans le réseau de l'enseignement collégial. Le Conseil des collèges (1992 : 231) considère même que la réussite scolaire est une urgence :

« Dans le contexte actuel où il est de plus en plus indispensable de posséder une formation poussée, complète et de qualité, le Conseil est-il convaincu que des efforts beaucoup plus importants et mieux orientés doivent être consentis afin de hausser d'une manière significative les taux de réussite des études collégiales. »

La connaissance, la compétence, la « matière grise » représentent désormais les « ressources premières », les « biens » les plus essentiels au progrès et à l'épanouissement des sociétés comme des personnes (Dorais et Laliberté, 1998). Toutefois, il semble qu'un fossé se creuse entre les compétences exigées pour les travailleurs et un certain déclin dénoncé sur le plan intellectuel des nouvelles générations. On doit cependant replacer la part impressionnante des non-diplômés dans une perspective historique. Aujourd'hui sont acceptés, dans le régime collégial, les élèves qui n'y avaient pas accès hier. La durée moyenne de séjour à l'école s'est fortement allongée. Selon Beudelot et Establet (1989), plusieurs recherches démontrent qu'il y aurait une corrélation entre l'entrée massive des jeunes à l'école et l'échec scolaire dans les pays où l'enseignement est obligatoire.

Il est certes reconnu que la tâche première de l'élève est d'aller en classe et de réussir. Si les élèves vont à l'école pour apprendre et obtenir un diplôme, pourquoi entendons-nous si fréquemment que plusieurs ne semblent pas intéressés ni à l'un ni à l'autre? Si l'école remplit une fonction sociale, puisque l'on apprend par et grâce à ce que savent les autres, que penser du cégépien qui abandonne ou se démotive en cours de formation? Plusieurs interprétations se dessinent. Le Conseil supérieur de l'éducation (1996b) suppose que l'abandon ou la démotivation scolaire semblent être le fruit d'un processus intérieur qui est directement rattaché à l'histoire scolaire de l'élève. Perrenoud (1994-1996) avance l'hypothèse que, si l'élève est censé apprendre *pour* réussir, une partie de ce travail peut être évitée s'il apprend à réussir.

Caouette (1997) conçoit, quant à lui, que les jeunes, par leurs comportements de décrocheurs ou de démotivés, affirment leurs besoins d'apprendre, de comprendre et de trouver leurs racines humaines. Ce chercheur s'interroge : Tout élève, en quête de savoir, en quête d'identité, donc en quête de sens de lui-même et de sa place dans la société, se forme-t-il seulement en pensant à son avenir? Quels sont les besoins réels des jeunes? Étudient-ils seulement pour

obtenir un emploi? Considérant l'abandon scolaire comme un « abandon mental » (p.84), Caouette propose deux pistes pour obvier à ce phénomène et favoriser le processus de maturation personnelle et sociovocationnelle des élèves : pour les élèves, trouver du sens à l'école, pour le professeur, mettre « son pouvoir et sa compétence au service du processus de croissance de l'éduqué » (p.95).

---

## **1.2**

### **LA SITUATION ACTUELLE DES SERVICES DE GARDE QUÉBÉCOIS**

Le réseau des services de garde québécois est en grande restructuration tant gouvernementale qu'administrative. Des recommandations touchant à la qualification du personnel, la qualification étant associée à la formation, viennent de toutes parts : le Conseil du statut de la femme (1994, cité dans CSÉ, 1996a), le Conseil supérieur de l'éducation (1996a), le ministère de l'Éducation (1998b). Des organisations, dont l'Association des enseignantes et enseignants en Techniques d'éducation en services de garde (1998a,1998b), l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (1998), la Commission des états généraux sur l'éducation (1996), recommandent que, lors du recrutement du personnel, le Diplôme d'études collégiales en TÉSG ou l'équivalent devienne une condition d'accès à l'emploi.

Il y a actuellement une demande de personnel qualifié auprès de l'enfance par les diverses instances du réseau des services de garde : le ministère de la Famille et de l'Enfance, les regroupements régionaux des centres de la petite enfance. Il y a aussi un nombre grandissant d'individus qui désirent intégrer rapidement le marché du travail. L'avènement d'un manque d'éducatrices formées au Québec entraîne un processus de multiplication des programmes d'études : programmes courts divers, formation continue par le biais des regroupements des centres de la petite enfance et des cégeps, reconnaissances des acquis, compléments de formation en cours du soir, cours à distance, etc. Parallèlement à ces voies de formation, que se passe-t-il concernant le diplôme d'études collégiales? Les exigences de cette formation de base augmentent. Qui plus est, depuis le redressement salarial de 1999, les éducatrices des centres de la petite enfance ayant réussi la formation sanctionnée par une attestation d'études collégiales (A.E.C.) obtiennent, après trois ans en emploi, le même salaire que les éducatrices pourvues du D.E.C.

Quelles sont les causes réelles du faible taux de diplomation des élèves en TÉSG? Jusqu'à quel point entre en jeu un manque de persévérance de ces élèves dans leurs études? Le degré d'enracinement de la formation générale dans leurs études collégiales fait-il défaut au point que ces élèves s'orientent vers le marché du travail, sans avoir leur D.E.C. terminé? Ces élèves veulent-elles accéder si rapidement au marché du travail et sont-elles vraiment influencées par les avenues multiples de qualification du personnel en services de garde? Quel que soit le problème de diplomation de ces élèves, un fait demeure : l'ensemble des élèves en TÉSG restent inscrites au D.E.C. jusqu'à la fin de la troisième année.

---

### 1.3

### LA FORMATION GÉNÉRALE EN SERVICES DE GARDE

Une chose semble claire : la formation générale de base est en demande par les employeurs (Allaire,1994). Ceux-ci sont de plus en plus à la recherche de personnes capables d'habiletés relationnelles et sociales et d'habiletés générales comme la compréhension dans l'écrit, la communication orale, le raisonnement critique (Tardif, Désilets, Paradis et Lachiver,1995). Selon des recherches canadiennes et québécoises sur la formation du personnel en services de garde, les compétences spécifiques à la tâche d'éducatrice ne suffisent pas. Des exigences professionnelles autres ou plus globales sont nécessaires pour composer avec la pluralité des situations familiales. Comme le précisent Beach, Bertrand et Cleveland (1998), l'éducatrice doit, de plus en plus, faire face à des situations complexes, discerner des problématiques dès leur apparition et les solutionner. Ils recommandent d'ajouter deux éléments au curriculum relié aux situations de services de garde : une sensibilisation aux différences culturelles et les « compétences nécessaires pour fonctionner dans l'environnement social actuel, notamment les compétences de communication orale et écrite, une connaissance des enjeux liés à la pauvreté, la discrimination sociale, la violence familiale et le sexisme<sup>3</sup> » (p.141).

Des recherches québécoises indiquent, comme exigences professionnelles en TÉSG, les capacités de concevoir et d'appliquer une philosophie éducative, d'exercer un jugement critique, de s'engager dans un processus de réflexion et d'analyse (Lavoie et Painchaud, 1992a,1992b; Gravel, Parent et Tremblay,1995). En 1994, une recension de recherches américaines démontrait que la prévention de l'échec scolaire commence « dès le premier cycle de

---

<sup>3</sup> Prenons par exemple la compétence de l'éthique professionnelle exigée dans la situation décrite par Michel Tremblay dans son livre *Le cœur découvert : roman d'amours* (Leméac, 1986) : une éducatrice qui a dans son groupe d'enfants une fillette avec deux mères.

l'enseignement primaire » (Slavin *et al.*, cités dans CSÉ, 1996a : 41). Pour ce faire, quatre conditions devraient être satisfaites lors des interventions à la petite enfance : les interventions doivent favoriser la continuité éducative entre les centres de la petite enfance et l'école primaire; elles doivent être adaptées aux besoins des tout-petits; elles doivent être de qualité, c'est-à-dire que les éducatrices aient les compétences requises pour les faire et, finalement, les interventions doivent faciliter un partenariat avec les parents. Donc si la prévention au décrochage scolaire commence dès la petite enfance, c'est dire que le travail d'éducatrice devient, pour la société, de plus en plus important et qu'il exige de l'éducatrice des capacités de jugement, d'expression ou d'écoute, de l'imagination créatrice ou de la rigueur méthodologique, buts précisément de la formation générale.

L'on se retrouve devant la question suivante : Qui doit-on former pour assurer l'éducation de l'enfant d'âge préscolaire? La tâche première de l'éducatrice revêt une certaine analogie avec celle de tout professeur et elle nécessite la maîtrise d'une pluralité de compétences. Pour établir notre comparaison entre une éducatrice et un professeur, nous remplaçons le terme enseigner, propre au professeur, par celui de « faire connaître » qui convient aux deux. L'un et l'autre doivent maîtriser les « savoirs à faire connaître » et les « savoirs pour faire connaître » (Altet, 1996-1998). Si l'on en juge par les recommandations faites dans des recherches sur les éducatrices à l'enfance, la maîtrise des opérations développées par la formation générale semble bien nécessaire pour le personnel en services de garde. Ne doit-il pas faire preuve d'ouverture d'esprit à l'endroit des individus, parents et enfants qu'il côtoie quotidiennement? Ne doit-il pas aussi s'adapter constamment aux transformations sociales et familiales?

---

## **1.4**

### **LA NOUVELLE DONNE COLLÉGIALE : L'APPROCHE PROGRAMME**

La réforme de l'enseignement collégial institutionnalise l'approche programme et en fait le lieu d'intégration de l'enseignement général et de l'enseignement technique. À ce modèle d'enseignement, s'articule l'approche par compétences dont la visée est un agir contextualisé (Tardif, 1999). Ce modèle d'enseignement centré sur les compétences vise l'intégration des formations fondamentale et professionnelle (Côté et Marcoux, 1994). Le diplôme d'études collégiales comporte maintenant ce double passage obligé de l'épreuve synthèse de programme et de l'épreuve uniforme de français. Les élèves doivent avoir réussi leurs cours de formation générale pour se présenter à ces épreuves.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1998a) établit pour 1999, à partir de l'analyse de la situation de travail, les compétences d'une éducatrice en services de garde. Le profil de sortie du D.E.C. en TÉSG, défini par chaque collège, décrit cet ensemble cohérent des compétences (ministère de l'Éducation, 1998c), dont l'enjeu est le curriculum optimal. Pourtant, les compétences touchant le jugement, la communication, l'éthique, la culture, etc. demeurent imprécises.

La place accordée à la formation générale dans les programmes collégiaux ne fait pas l'unanimité : certains en voient le bien-fondé dans l'acquisition du savoir-écrire ; d'autres, dans l'acquisition de la culture (CSÉ, 1998). Dans son rapport final, la Commission des états généraux (1996) recommande fortement de préserver les caractéristiques québécoises de l'enseignement collégial : la cohabitation des formations technique et préuniversitaire et la présence d'une formation générale commune. Le ministère de l'Éducation (1997b) considère l'apprentissage et la maîtrise du savoir-parler et du savoir-écrire comme des savoirs essentiels puisqu'ils font référence au patrimoine culturel et à sa préservation. Ces savoirs sont particulièrement greffés à la langue maternelle (ou la langue d'enseignement).

Qu'apporte à l'élève le diplôme d'études collégiales? D'abord, au terme de sa formation générale, il a acquis des savoirs culturels essentiels pour se situer dans sa citoyenneté et son histoire (ministère de l'Éducation, 1997b). Il a acquis des compétences de conceptualisation, d'analyse et de synthèse (Schleifer,1992; Gohier,1990). Il a acquis des outils méthodologiques, tant en ce qui a trait à la résolution de problèmes qu'à toute communication orale ou écrite. Puis, au terme de sa formation générale et spécifique, il est capable d'évaluer ses acquis et de répondre à ses besoins de perfectionnement (ministère de l'Éducation, 1998d).

Pourtant, depuis une dizaine d'années, plusieurs recherches dénoncent les difficultés des cégépiens et proposent des avenues pédagogiques à explorer pour soutenir les élèves. Laliberté (1995) relève des faiblesses marquées quant aux capacités d'abstraction conceptuelle, d'application et de transfert des connaissances. Plusieurs études font état des reproches souvent adressés aux élèves : incapacité à faire des liens conceptuels (Dorais,1995), à garder en mémoire les connaissances de leur scolarité antérieure (Tardif et Meirieu, 1996). Il semble que les élèves ont des « savoirs figés », pour reprendre l'expression de Buquet-Melançon et Bergeron (1997). Romano (1993) constate que l'enseignement offert au collège n'est pas vraiment de nature à favoriser le développement des habiletés de penser des élèves. Sur cet

aspect, l'enseignement serait déficitaire. Boisvert (1996) recommande de hausser le niveau des objectifs cognitifs d'enseignement et de prendre les moyens pédagogiques efficaces pour les atteindre.

Plusieurs pensent comme Couture et Ouellet (1996) : la formation de l'esprit critique devrait être un objectif de tous les enseignements. Quant aux cours de langue d'enseignement et de littérature, plusieurs déplorent que l'accent ne soit pas davantage mis sur la communication écrite et parlée au lieu d'étudier les courants littéraires (CSÉ, 1997). Certains craignent que l'approche par compétences privilégie le savoir-faire au détriment d'une formation fondamentale tournée vers la rigueur de pensée, le sens critique, la conscience historique et le savoir culturel (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996). Comme l'indique Roy (1991), la culture générale a des dimensions que notre société économique semble mettre un peu de côté : la curiosité intellectuelle, le souci du terme juste et de la nuance dans l'expression, le désir de connaître les fondements historiques et épistémologiques de la culture, de notre culture, etc.

Les cégépiens baignent dans ce contexte social. Pourtant dans tous les cursus de formation québécois, de l'école primaire à l'université, en passant par le secondaire et le collégial, la maîtrise du français lu, écrit et parlé semble être une priorité. Selon Gagné, Lalande et Legros (1995 : 256), la langue constitue « un des éléments de base de l'insertion sociale et de la réussite professionnelle ».

---

## 1.5

### BESOINS UTILITAIRES DES ÉLÈVES DU SECTEUR TECHNIQUE

Dans le contexte social, l'idée de réussite scolaire implique que les connaissances acquises et maîtrisées soient utilisables et transférables (CSÉ, 1995; Develay, 1994). Qu'en est-il pour le cégépien? Des recherches le démontrent. Le premier facteur lié aux tâches scolaires est la perception par l'élève de leur pertinence et de leur valeur utilitaire (Elliot et Dweck, 1988). Selon Buquet-Melançon *et al.* (1997), plus il y a de liens entre les apprentissages en cours et des situations professionnelles, plus l'apprentissage prend un sens pour ceux à qui on le propose. Est-ce à dire que plus l'élève comprend l'importance et l'utilité de ce qu'il apprend, plus il a tendance à se fixer des buts d'apprentissage? Les travaux de Romano (1995) vont dans ce sens si d'autres facteurs essentiels à la poursuite de buts d'apprentissage des élèves sont aussi

présents. Ces facteurs résultent en bonne partie de l'environnement pédagogique offert par les professeurs :

1. la nature des tâches scolaires;
2. le degré de nouveauté et de variété des tâches scolaires;
3. la possibilité de faire des choix de contenus et de tâches;
4. le niveau de difficultés des tâches adapté aux capacités des élèves.

Nous ne pouvons tenir sous silence que, socialement, il est de plus en plus soutenu que le rêve d'une école qui répand le savoir pour lui-même, indépendamment de son utilisation économique, n'a plus cours. Comme le dit De Closets (1996), tout enseignement de « culture générale » est souvent qualifié de savoir abstrait très éloigné de la vie quotidienne. C'est pourquoi il avance plutôt l'hypothèse que l'enseignement de la culture générale est, en réalité, le plus pratique de tous; c'est le mode d'emploi de notre société. Comment se fait-il que cela ne marche pas auprès des cégépiens, notamment auprès des élèves en TÉSG? Comment se fait-il qu'une éducation visant à développer la curiosité et la maîtrise de sa propre langue, la participation à la mémoire collective et l'élaboration d'un point de vue personnel (Buquet-Mélançon *et al.*, 1997; Tremblay, 1995) ne provoque, bien souvent, que l'indifférence ou le désintéressement?

---

## 1.6

## LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

La motivation en contexte scolaire se définit à partir des perceptions mêmes que chaque élève a de lui-même et de son environnement (Viau, 1994). Les recherches de Barbeau (1993,1994) et celles de son équipe (1997) distinguent des déterminants de la motivation (les systèmes de conception et de perception de l'élève) et des indicateurs (l'engagement, la participation et la persistance). La façon de l'élève de voir les buts poursuivis par l'école et sa conception de l'intelligence échafaudent ces systèmes de conception et de perception. Ceux-ci sont directement influencés par le contexte dans lequel l'élève se trouve.

Les recherches sur la motivation scolaire portent à croire qu'un élève motivé l'est parce qu'il perçoit la valeur d'une activité ou d'une tâche, sa compétence à la réaliser et l'exercice d'un certain contrôle ou d'initiatives quant à la tâche (Tardif, 1992). Ce sentiment de n'avoir aucun contrôle sur ses apprentissages s'appelle *impuissance apprise* : l'élève juge que tout lui est imposé (Viau, 1999). Ces recherches démontrent également que ces déterminants et ces

indicateurs de la motivation sont en constante mutation. Ils sont influencés par des processus affectifs, sociaux et des processus cognitifs de chaque élève (Tardif, 1992).

Selon Brophy (1987), la motivation est un processus menant à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés particulières. Aylwin (1995) rappelle que Feather (1982) définit la motivation comme étant le produit de la prévision de succès scolaire par la valeur accordée aux résultats de la tâche ( $M = P \times V$ ). Cette prévision du succès peut prendre deux directions, soit la motivation extrinsèque, si l'élève a des buts de performance (réussir pour réussir), soit la motivation intrinsèque, s'il se donne des buts d'apprentissage (réussir pour apprendre). Dans ce dernier cas, il y a un accroissement du temps passé à des tâches d'apprentissage et une plus grande persistance face aux difficultés. Aylwin (1995) affirme que la prévision du succès par l'élève dépend totalement de sa métacognition. Même pour Tardif (1992), la motivation scolaire fait intégralement partie de la métacognition de l'élève. Il y aurait donc des corrélations significatives entre les buts d'apprentissage, les diverses stratégies d'autorégulation, les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies de motivation et la performance scolaire (Elliot et Dweck, 1988).

Rivière (1996) rapporte que, selon Morris, Pawlovich et McCall (1991), il n'existe pas de rapports constants entre les capacités intellectuelles et l'abandon prématuré. Il signale également que De Ketele (1990) arrive aux conclusions suivantes : le facteur d'aptitude n'explique que 25 % de la réussite scolaire, 45 % si on ajoute la variable « intérêt porté aux études » et 80 % si l'élève se fixe des objectifs dans un programme spécifique.

La figure suivante illustre la situation que voici. Le cursus de formation technique, constitué de la formation spécifique et de la formation générale, est mis en application dans un environnement pédagogique duquel découlent les buts de l'élève. D'après des travaux de D'Amour (1997) et de Lafortune et St-Pierre (1994), pour réussir sur le plan scolaire, l'élève doit se fixer des buts d'apprentissage et utiliser la métacognition comme stratégie d'autorégulation. Si l'on tient compte des propos souvent entendus des élèves en TÉSG, celles-ci trouvent plus facilement un but d'apprentissage quand elles trouvent un lien entre les cours et le marché du travail. Leur motivation première demeure de travailler avec les enfants.

Et nous revenons à la case départ : quels liens les élèves en TÉSG voient-elles entre les cours de formation générale et leur rôle d'éducatrice? Notre hypothèse de recherche est que les

élèves abandonnent ou échouent particulièrement en français et en philosophie parce que, d'une part, elles n'en comprennent pas le sens et l'utilité dans leur travail d'éducatrice d'enfants et que, d'autre part, des obstacles les empêchent d'investir de façon fructueuse.

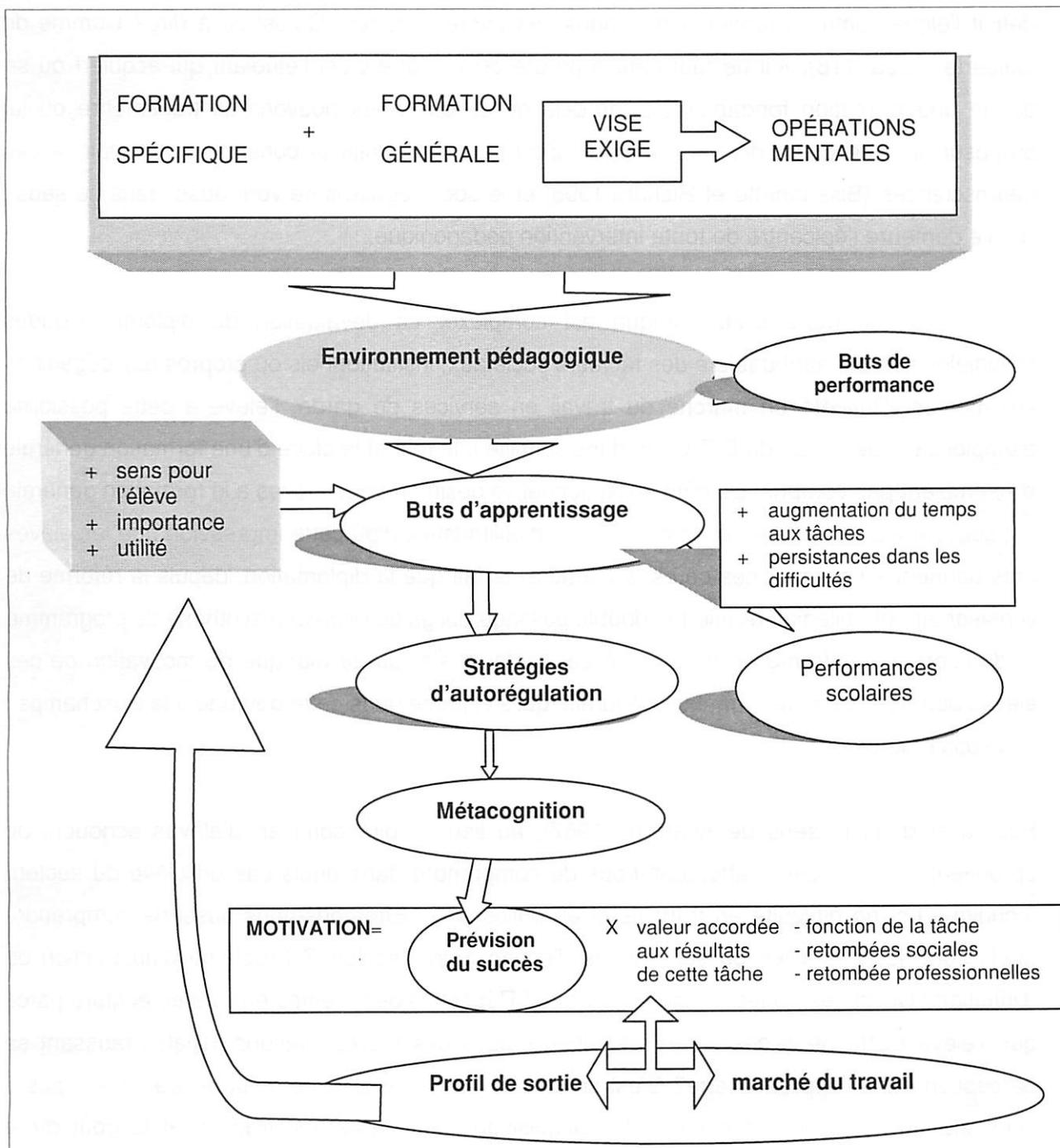


Figure 1

Le cursus de la formation technique

## 1.7

### LA QUESTION DE LA RECHERCHE : UNE QUESTION DE SENS

Actuellement, le ministère de l'Éducation fait de la réussite scolaire sa priorité en instituant, dans les curricula préuniversitaires, ce qu'il appelle le paradigme de l'apprentissage. Ce paradigme définit l'élève comme premier acteur dans ses apprentissages. Qu'est-ce à dire? Comme dit Laliberté (1995 :118), « il ne faut jamais perdre de vue que c'est l'étudiant qui acquiert ou se donne une formation fondamentale; au-delà de ce que nous pouvons lui transmettre ou lui proposer, il reste qu'en dernière analyse, c'est lui qui assimile et construit son savoir. » Les neurosciences (Bissonnette et Richard,1998) et le sociocognitivism vont aussi dans ce sens : l'élève demeure l'épicentre de toute intervention pédagogique.

Le contexte de notre problématique est complexe. La dévaluation du diplôme d'études collégiales semble attribuable à des facteurs sociétaux, institutionnels ou propres aux cégépiens eux-mêmes. Du côté du marché du travail en services de garde, l'élève a cette possibilité d'emploi sans détention du D.E.C. et, dans ce milieu, le rôle et la place d'une formation générale n'y semblent pas compris. Du côté institutionnel, le désintérêt des élèves à la formation générale est souvent associé à leurs besoins qualifiés d'utilitaristes, d'où cette impression que les élèves abandonnent en premier ces cours; il y a aussi le fait que la diplomation, depuis la réforme de l'enseignement collégial, requiert le double passage obligé de l'épreuve synthèse de programme et de l'épreuve uniforme en français. À ces facteurs s'ajoute le manque de motivation de ces élèves pour les cours de formation générale, qui s'exprime dans cette boutade à la Deschamps : « Qu'ossa donne? » .

Pour aller dans le sens de Avanzini (1967), au lieu de dire combien d'élèves échouent ou éprouvent des difficultés, efforçons-nous de comprendre dans quels cas un élève du secteur technique est en difficulté en français et en philosophie. Efforçons-nous aussi de comprendre quels sont ses obstacles ou ses causes d'échec. Ennui scolaire? Problème d'abstraction ou d'intuition? Difficultés en lecture ou en écriture? Répétition des mêmes erreurs en écriture parce que l'élève s'attache à des critères extérieurs ou à des représentations initiales faussant sa perception dans l'apprentissage? C'est comme si les élèves d'aujourd'hui ne s'adaptent pas à leurs études collégiales, comme si les acquisitions sont devenues fragiles et le goût de la culture, de l'effort et du travail intellectuel en perte de sens. C'est pourquoi nous nous intéressons au relevé des difficultés auxquelles les élèves en TÉSG sont confrontées en français et en philosophie à partir de leurs perceptions.

Plusieurs recherches dont celles de Rivière (1996) et de Perrenoud (1998) dénoncent la place accordée à la méritocratie scolaire basée sur la pensée formelle, les habiletés mentales ou les aptitudes cognitives. Questionner, dans cette recherche, les aspects de sens et d'utilité du français et de la philosophie pour des élèves en TÉSG replace la formation de ces élèves par rapport à leurs perceptions et à leurs caractéristiques d'apprenants. Nous croyons que les élèves, tout en identifiant ce qui leur fait sens, peuvent également nommer leurs difficultés et entrevoir des moyens pédagogiques favorables à leur réussite. Notre recherche apporte une nouvelle perspective sur l'engagement des élèves en français et en philosophie : tenir compte de leur point de vue devient un moyen pour améliorer leurs conditions d'apprentissage dans ces disciplines.

---

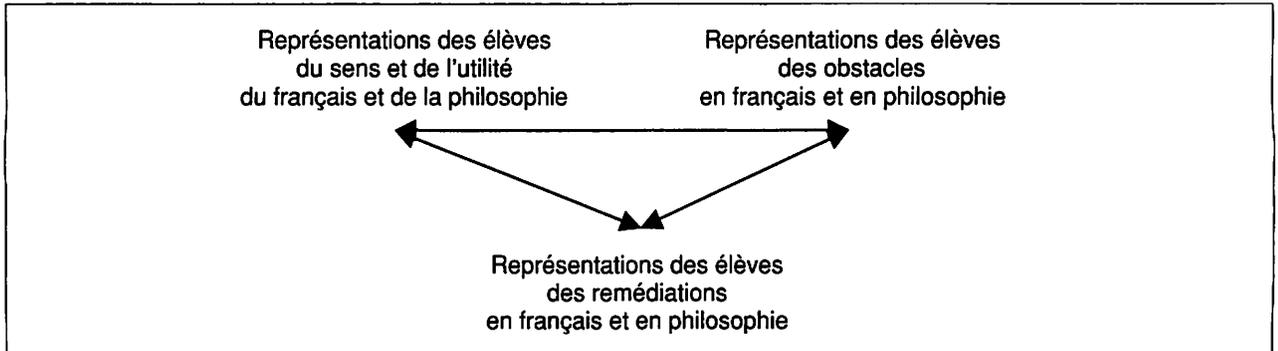
## 1.8

## LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Tout le monde le sait : l'élève n'arrive pas dépourvu aux cours de formation générale puisqu'il a une histoire scolaire et il a eu à lire et à écrire pour obtenir son diplôme d'études secondaires, condition d'accès au collégial. Certes, pour faire ses études, il doit savoir lire et savoir écrire (Perrenoud 1992). Dans leur cursus collégial, les élèves en TÉSG associent ces deux habiletés au français et à la philosophie.

Dans nos cours de formation technique, nous observons souvent les attitudes suivantes chez nos élèves: elles s'engagent, participent et persistent dans leur travail. Pourtant, elles échouent à leurs cours de formation générale, les abandonnent ou les réussissent difficilement (Houle,1998). En 1997, dans un projet d'implantation d'un nouveau modèle de formation générale dans les programmes techniques au sein des collèges privés, nous avons mené une enquête informelle auprès d'élèves de deuxième et de troisième années de TÉSG. Nous voulions connaître leur position sur la formation générale. Nous avons perçu leur bonne volonté : ces élèves veulent réussir dans ces disciplines, malgré leurs difficultés scolaires (Tardif,1997). De là est venue la nécessité de nous interroger plus profondément sur ce que pensent les élèves du français et de la philosophie dans leur formation technique et d'identifier les obstacles auxquels elles se heurtent dans ces disciplines.

Bref, la recherche poursuit trois pistes interreliées : les perceptions des élèves en TÉSG quant au sens et à l'utilité du français et de la philosophie, celles de leurs difficultés dans ces disciplines et celles des solutions pédagogiques qu'elles proposent pour obtenir leur diplôme.



**Figure 2**

**Interconnexion des trois pistes de la recherche**

Ces pistes s'accordent au triple questionnement du Conseil supérieur de l'éducation (1997 : 45).

<b>Conseil supérieur de l'éducation</b>	<b>Nos objectifs de recherche</b>
La clarification et la reconnaissance des finalités de la formation générale	Points de vue des élèves sur le sens et l'utilité de la formation générale
La compréhension du sens de la formation générale dans une formation technique	Points de vue des élèves sur leurs capacités et leurs obstacles dans ces cours
Des moyens pour améliorer la qualité des études et augmenter la réussite scolaire	Points de vue des élèves sur les solutions pour réussir ces cours.

**Tableau 1**

**Nos trois pistes de recherche et le triple questionnement du CSÉ**

Dès que l'on aborde l'apprentissage du français et de la philosophie, dans le régime collégial, on fait d'abord et avant tout référence à l'apprentissage d'une double langue : celle de la pensée qui s'exprime par la parole ou l'écrit et celle de la langue elle-même jouant un rôle prépondérant dans l'élaboration, la clarification, la structuration et l'expression de la pensée. Les propos de Balthazar et Bélanger (1989 :129) résument la complexité de cet apprentissage: « On ne peut pas apprendre à penser sans apprendre une langue et on ne peut pas apprendre véritablement une langue sans apprendre à penser. »

Plusieurs chercheurs s'entendent sur ce point : la formation générale devient le creuset pédagogique pour rendre la langue comme objet capital de toute formation. C'est dans ce sens

que nous comprenons les propos de D'Hainaut (1990) quand il dit que la formation fondamentale ne peut se limiter à des savoirs. Elle fait également état de savoir-faire, elle constitue ce qui rend les savoirs opératoires, c'est-à-dire utilisables. Pour nous, l'utilité de la formation générale présente un double aspect : les connaissances à acquérir et les opérations cognitives et métacognitives aussi à acquérir. L'un et l'autre de ces aspects sont nécessaires pour pouvoir faire preuve, en tant qu'individu, de nuance et de rigueur dans l'exercice d'une conscience individuelle et sociale.

Or, la quête de sens et l'utilité de toute formation s'imposent tout autant dans les actes de l'enseignement que dans ceux de l'apprentissage. Les professeurs du réseau collégial prennent de plus en plus conscience de la nécessité de favoriser l'intégration entre la formation générale et la formation spécifique. Ils veulent intervenir pour améliorer, chez les élèves, la compétence langagière et la pensée critique. Notre posture participe de cette nécessité d'intervention.



## CHAPITRE 2

## CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent montrait la fragilité de la diplomation des élèves en TÉSG dans le contexte social et institutionnel actuel et il exposait le propos central de la recherche : les représentations de ces élèves en ce qui a trait aux savoirs à acquérir en français et en philosophie. Les concepts de sens et d'utilité deviennent les noyaux autour desquels ces représentations s'articulent. Le présent chapitre définit donc ces deux concepts-porteurs de la recherche en tenant compte des paradigmes épistémologiques de notre étude.

### 2.1

### LES CONCEPTS-CLÉS DE NOTRE RECHERCHE

#### 2.1.1

#### Définition du concept de « sens »

Le concept de sens comporte plusieurs acceptions :

- le système récepteur du corps humain régi par toute son organisation plurisensorielle, donc le sens dégagé par la perception de l'individu : l'action de sentir et de percevoir;
- la direction empruntée pour se rendre à un but donné, donc le sens dégagé par la poursuite avouée ou non d'un but; ce but peut être personnel, scolaire ou professionnel (Rivière *et al.*, 1997); il induit le désir, la motivation, le motif, etc.;
- le rapport entre un objet d'apprentissage<sup>4</sup> (le signifiant) et ce à quoi il renvoie, le signifié, donc le sens dégagé par la représentation de l'objet par l'individu : la manière de voir et de juger de l'individu, la signification.

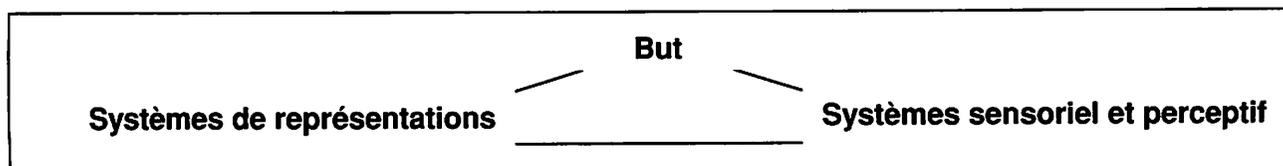


Figure 3

La polysémie du sens

4 Ici « objet d'apprentissage » se définit comme tout élément servant de stimulus pour apprendre.

Dans le contexte scolaire, le sens renvoie à la complexité même de l'individu, qu'il soit professeur ou élève. Chacun a des buts plus ou moins clairs et il perçoit et agit selon ses systèmes sensitif, perceptif et représentatif. Du côté de l'élève, Perrenoud (1994-1996) observe quatre faits par rapport au sens : le sens est personnel, il est en rapport avec la visée qu'on ambitionne, il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, il n'est pas donné d'avance puisqu'il se construit au quotidien, en situation, dans une interaction. Pour Develay (1996), ce dernier point est le rapport entre l'intention de l'élève et son action et il correspond au désir d'apprendre.

---

### **2.1.2**

### **Définition du concept d'« utilité »**

Utilité se dit de ce qui sert à quelque chose. Est utile ce qui est ou peut être avantageux à quelqu'un et qui satisfait un besoin. Est utile un moyen (un outil, une méthode, une condition...) qui permet de réaliser une fin (un but, un objectif, une visée...). Le concept d'utilité peut se rapporter à celui de valeur. La valeur qu'on accorde à tel ou tel but tend à rejaillir sur les moyens de l'atteindre. Trouver une utilité à quoi que ce soit est associé à l'intérêt que l'on y porte. L'absence de but désintéresse des moyens. Enfin, la perception de l'utilité d'une chose dépend de l'échelle des valeurs d'un chacun et varie donc souvent d'un individu à l'autre.

Glaserfeld (1994), dans son épistémologie constructiviste radicale, parle de « viabilité ». Sont viables « une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte d'un but » (p.22). Ce chercheur précise que, dans tel contexte, une connaissance prendra toute sa valeur alors que dans tel autre, elle ne sera pas jugée pertinente, si l'individu n'y trouve pas de signification.

---

### **2.1.3**

### **Rapport entre le sens et l'utilité**

De plus en plus de didacticiens se demandent comment les élèves s'intéressent aux savoirs disciplinaires et en viennent à s'investir pour les maîtriser. Lenoir (1993) est un de ceux-là et il avance l'hypothèse que la valeur accordée à une connaissance, dans le contexte scolaire, provient du sens qu'on lui donne. Pour lui, « la responsabilité du didacticien est bien de faire en

sorte que les apprentissages scolaires soient effectivement un processus de construction de sens pour et par l'élève » (p.19). Pour ce faire, il propose de tenir compte de trois dimensions : la psychologie de l'élève, l'épistémologie des savoirs à enseigner et le développement de stratégies pédagogiques créant un rapport significatif entre l'élève et ces savoirs.

Giordan et De Vecchi (1987) développent la même préoccupation en ce qui concerne la didactique. Pour eux, si les élèves trouvent du sens à ce qu'ils apprennent, ils pourront organiser le contenu et le réutiliser. Si le sens des apprentissages leur échappe, ils peinent à le faire. Ils mémorisent sans comprendre la matière. De plus, ils refont les mêmes erreurs dans leurs travaux ou ils se préoccupent peu du contenu proposé par leurs professeurs. En d'autres mots, cela revient à dire que si les élèves peuvent attribuer un sens au contenu d'une discipline, leur intérêt est suscité et soutenu.

Selon Glasersfeld (1988), pour que les connaissances servent dans l'atteinte des buts d'un élève, il faut deux conditions : qu'elles permettent de passer à travers l'épreuve de l'expérience et de mesurer ce qu'il y a à faire ou à éviter. La viabilité d'une connaissance induit le comportement à adopter pour l'atteinte d'un but. Cela revient à dire que si l'élève considère que telle connaissance est plus ou moins pertinente pour l'atteinte de son but (**sens ou direction**), il évalue ce qu'il a à faire et il adopte les comportements requis (**valeur ou utilité**). Si la connaissance est jugée inutile, l'élève n'y portera aucun intérêt.

Les recherches de Barth (1993) et de Astolfi (1992) montrent que l'engagement scolaire de l'élève a entre autres pour clé le fait de trouver du sens à ses apprentissages. Dans le monde éducatif, notamment celui des sciences humaines, le concept de sens rejoint celui du « pourquoi » (Trokmé-Fabre, 1999) et celui du « rapport à », qui signifie établir un lien, « une association explicite, et historiquement marquée, entre un sujet et son environnement par l'intermédiaire d'une activité » (Barbier, 2000 : 61). Pour apprendre, l'élève a donc besoin d'activités significatives. Un des buts déclarés de l'enseignement n'est-il pas qu'au-delà de l'information, des savoir-faire et des savoirs purs (expression de Reboul, 1980-1999), tout contenu pédagogique ait une quelconque fonction opératoire? Dit autrement, ne vise-t-on pas, par tout enseignement, à ce que l'élève puisse réutiliser les contenus de ses cours, les faire siens s'il veut « s'y connaître » (1980-1999 :182), toujours selon une expression de Reboul ? Trockmé Fabre (1999) traduit l'utilité d'un apprentissage par le *pour quoi faire*. Le sens et l'utilité de tout savoir deviennent donc, pour nous, indissociables.

Dans cette étude, tout élément influençant la façon de voir de l'élève en TÉSG est à examiner : la clarté de ses intérêts, la signification des activités pédagogiques, l'appropriation de tout nouveau savoir, l'évaluation qu'elle fait des disciplines à l'étude et sa perception quant au cursus même des disciplines : l'utilisation des acquis d'un cours à l'autre dans la même discipline (*cohérence verticale*) et l'utilisation des acquis de ces disciplines dans les autres aspects de la formation (*cohérence transversale*) (Ferry et Renault, 1999). Le profil de sortie des élèves en TÉSG correspond aux tâches de l'éducatrice, aux interventions auprès des parents, des enfants, etc. Il est en quelque sorte la motivation première de l'élève qui choisit ce secteur de formation. Les perceptions du rôle de l'éducatrice sont, elles aussi, à examiner : quelle est la réutilisation des acquis du français et de la philosophie en services de garde?

## 2.2

### APPRENDRE : UNE CONSTRUCTION PERPÉTUELLE DES REPRÉSENTATIONS

#### 2.2.1

#### Le désir d'apprendre

Develay (1996) soutient la thèse suivante : pour l'élève, le savoir apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée, s'il n'en perçoit pas l'utilité. L'élève accumule, en vrac, une somme de données qu'il aura peine à relier entre elles. Ainsi ne faut-il pas s'étonner si, comme l'affirme De Closets (1996 : 27), « les élèves ne retiennent même pas les notions de base. Ils régurgitent tout ce qu'ils ont ingurgité lorsqu'ils s'orientent dans une autre direction. »

Le sens ne provient-il pas d'un investissement affectif personnel dans une situation ? Develay (1996) propose, pour améliorer ou bonifier le rapport au savoir de l'élève, que le professeur comprenne le comportement d'un élève par rapport à l'école, prenne en compte ses représentations, provoque des débats cognitifs et positionnels (objectifs personnels, construit de la discipline, pédagogie du doute, etc.) et revoit avec lui le sens des disciplines scolaires. Pour l'élève, la motivation peut se définir comme étant « le prolongement du désir vers la mise en actes » (p.96). Cette définition de la motivation signifie que le professeur doit s'interroger pour transformer toute conduite de rejet ou d'indifférence par l'élève en une attitude de désir de connaître.

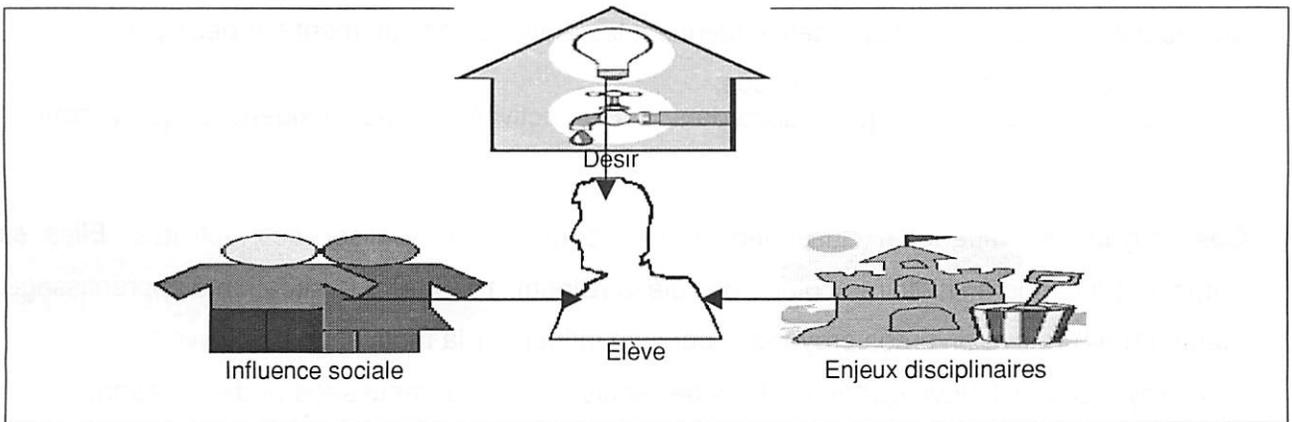


Figure 4

L'élève, épiceutre de l'apprendre

Trois actions aident l'élève à trouver du sens à l'école: se créer des repères, se fixer des valeurs et les partager ou les comparer avec celles d'autrui. Une situation d'apprentissage ne revêt du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne de réaliser. C'est pourquoi Develay (1994) revisite le quotidien scolaire par une redéfinition du travail scolaire, la tâche première de l'élève, une redéfinition des exigences des disciplines, de l'institution et de la réussite. Pour Develay (1996), l'élève se doit d'identifier son rapport au savoir. Trois écoles de pensée guident cette réflexion sur le métier d'élève :

1. selon l'approche psychanalytique, tout objet enseigné à l'école doit être investi de désir pour être approprié; au-delà de ses structures cognitives, l'élève apprend quand il aime; il est donc amené à nommer son désir d'apprendre;
2. selon l'approche sociologique, le rapport que l'élève entretient au savoir scolaire subit l'influence de ses relations; il identifie donc les représentations des uns et des autres et les influences qu'ils exercent sur lui;
3. dans leur dimension épistémologique, les rapports de l'élève aux savoirs résident dans la compréhension des enjeux disciplinaires qui lui sont enseignés; donc l'élève s'interroge sur le pourquoi de chaque discipline.

## 2.2.2

### Le sens et l'utilité du savoir : une question de représentation

Qui n'a pas de croyances ou d'opinions sur l'école, l'apprentissage, les matières à l'étude et les tâches demandées? Plusieurs études (Paris et Winograd, 1990) ont démontré que les croyances entretenues par les élèves influencent leur succès et la valeur accordée aux activités scolaires. Des travaux de Dweck (1986 et 1989, cité dans Romano, 1995) démontrent que les croyances

des élèves découlent des buts poursuivis par l'école perçue comme un lieu d'apprentissage ou un lieu d'évaluation. Ces croyances influencent les élèves principalement sur deux plans :

1. celui de leurs attentes de succès;
2. celui de la valeur qu'ils accordent à ces activités et aux exigences qui y sont attachées.

Ces croyances influencent aussi leur propre capacité de réaliser ces activités. Elles se rattachent à la fois à l'histoire scolaire de l'élève (Bloom, 1979) et à la situation d'apprentissage.

Martin (1994) relève diverses croyances pouvant influencer sur la motivation de l'élève :

- croyances de l'élève quant aux buts de l'école : lieu d'apprentissage et d'évaluation;
- croyances de l'élève quant à ses capacités cognitives et à sa compétence :
  - relatives aux causes de succès et d'échec;
  - relatives à l'intelligence et aux habiletés reliées à des domaines particuliers;
  - relatives à l'efficacité ou à sa compétence devant les tâches à accomplir;
- croyances quant à l'aide et à la coopération;
- croyances quant à l'efficacité et à l'utilité des méthodes (étude, gestion du temps, etc.);
- croyances quant à la valeur des matières et des tâches scolaires.

D'après Pépin (1994), le professeur entretient, lui aussi, des croyances :

- croyance que l'éducation fondamentale fournit aux élèves toutes les connaissances de base nécessaires au travail interdisciplinaire;
- croyance qu'une connaissance peut s'apprendre maintenant pour être utilisée plus tard;
- croyance que les élèves accepteront les connaissances transmises sans remise en question.

Pour Aylwin (1997), les croyances entretenues sur les élèves sont les suivantes :

- croyance qu'un certain nombre d'échecs scolaires est inévitable;
- croyance que les élèves n'ont pas la compétence intellectuelle pour évaluer et corriger eux-mêmes leurs travaux;
- croyance que la plupart des élèves ne s'engagent pas à fond, spontanément, dans leurs études;

Aylwin (1997) dénonce aussi, du côté du professeur, cette croyance que tout contenu déterminé doit être vu dans son cours. Selon lui, plusieurs conséquences en découlent: ne pas oser élaguer le contenu, choisir des éléments de contenu au lieu des besoins des élèves, ne pas prendre le temps de combler les lacunes scolaires des élèves, décliner sa responsabilité au regard de la formation fondamentale, escamoter l'évaluation formative et valoriser la formule de l'exposé magistral.

Les croyances font donc partie de la représentation que l'on se fait d'un objet ou d'un individu. Elles proviennent soit d'observations ou d'échanges avec autrui (ce qui en favorise la prise de

conscience), soit elles sont liées à l'inconscient (Sallaberry, 1996). Toute représentation individuelle s'alimente donc constamment des mises en perspective, des comparaisons, des points de vue que constituent les échanges avec les autres et les observations de l'expérience propre.

Cette recherche s'intéresse plus particulièrement aux points de vue des élèves. Pour Sallaberry (1996), la qualité d'une formation tient en bonne partie aux représentations que les élèves élaborent sur la pertinence même de ce qui leur est proposé. Ce chercheur énumère trois représentations associées à une formation efficace:

1. Le fait, pour l'élève, de sentir que ce qu'il apprend est utile;
2. L'impression qu'il a de la compétence de ses formateurs;
3. L'impression qu'il éprouve de progresser et d'accroître ses possibilités.

---

### **2.2.3**

### **Le rapport entre apprendre et avoir du sens**

Varela (1989) définit l'apprentissage comme actualisation de potentialités auto-organisatrices du système cognitif : c'est l'élève qui donne sens à l'information qui lui arrive; cela exige qu'il entre en contact avec elle. On a beau expliquer tel ou tel savoir à un élève, c'est lui seul qui chemine pour le comprendre. On ne peut que lui proposer du soutien pour qu'il parvienne de lui-même, grâce à cette médiation, à élaborer une signification. Comme le propose Varela (1989), il ne s'agit pas de « *réfléchir le monde, mais de l'établir* » (p.41). Nous sommes façonnés par notre classe sociale et notre éducation, mais nous le sommes aussi par nos propres façons d'apprendre (Jacob,1981). Comme l'explique Karli (1995), nous sommes constamment en processus d'apprendre. Faisant partie d'une collectivité, nous partageons nos représentations. Les représentations sont utilisables par chacun de nous comme source d'information sur le monde et comme instruments de régulation et de planification de nos conduites.

Dans le quotidien de l'enseignement, nous ne pouvons nier la transformation des systèmes de représentations et de valeurs des élèves quant aux savoirs qu'ils ont à acquérir. Pour tout élève, ces représentations influent sur sa façon d'appréhender une matière donnée. Selon Denis (1989), la caractéristique principale des représentations est de dégager des valeurs qui deviennent des facteurs déterminants des conduites. Le comportement est une réponse significative à une situation qui, elle aussi, a un sens (Nuttin, 1980). Les valeurs permettent à

tout un chacun de se repérer puisqu'elles font partie du système de référence de l'individu ou de la collectivité.

---

## **2.2.4**

## **Obstacles aux savoirs**

D'après Giordan et De Vecchi (1987), on attribue généralement les échecs scolaires aux causes que voici : l'inadéquation personnelle de l'élève, ses faiblesses cognitives et mnémoniques, ainsi que son insuffisante habileté à transférer l'acquis. Du côté de l'élève, comme le précise Glasersfeld (1988), quand il éprouve des difficultés dans ses apprentissages, il en impute souvent la faute à une cause extérieure plutôt qu'à lui-même et à sa façon d'opérer

Giordan et De Vecchi (1987) remettent en cause le choix des connaissances que l'école a à transmettre. Ces chercheurs supposent que les élèves sont paralysés devant la masse de renseignements à laquelle ils sont confrontés dans leur cursus scolaire. Pour eux, il serait préférable d'« aider les élèves à apprendre <sup>5</sup> », en identifiant avec eux les représentations qu'ils ont sur les contenus d'une discipline, en proposant une démarche d'apprentissage adaptée à la façon d'apprendre des élèves.

Depuis quelques années, les recherches en psychologie, en didactique et en épistémologie ont mis au jour un ensemble de facteurs contribuant à la réussite scolaire : 1. la motivation ou le sentiment que le savoir est utile; 2. l'acquisition d'habiletés métacognitives; 3. l'élaboration continue et individuelle, par approximations successives, des connaissances à partir des conceptions et des systèmes de pensée des élèves; 4. les apports sélectifs et pluri (sic) argumentés de l'enseignement pour aider les élèves dans l'acquisition de connaissances (Giordan et De Vecchi, 1987; Jonnaert, 1988).

Selon Giordan (1998), le rapport au savoir et à ses exigences se joue donc pour l'élève à trois niveaux :

1. celui de l'attitude de l'élève intéressé au savoir en cours d'acquisition (le pourquoi);
2. celui du jugement porté sur l'utilité de ce savoir (le pour quoi);
3. celui des moyens pris pour s'approprier ce savoir de façon significative (le comment).

---

<sup>5</sup> Titre du livre *Aider les élèves à apprendre*, Gérard de Vecchi, Paris Hachette Education, 1998.

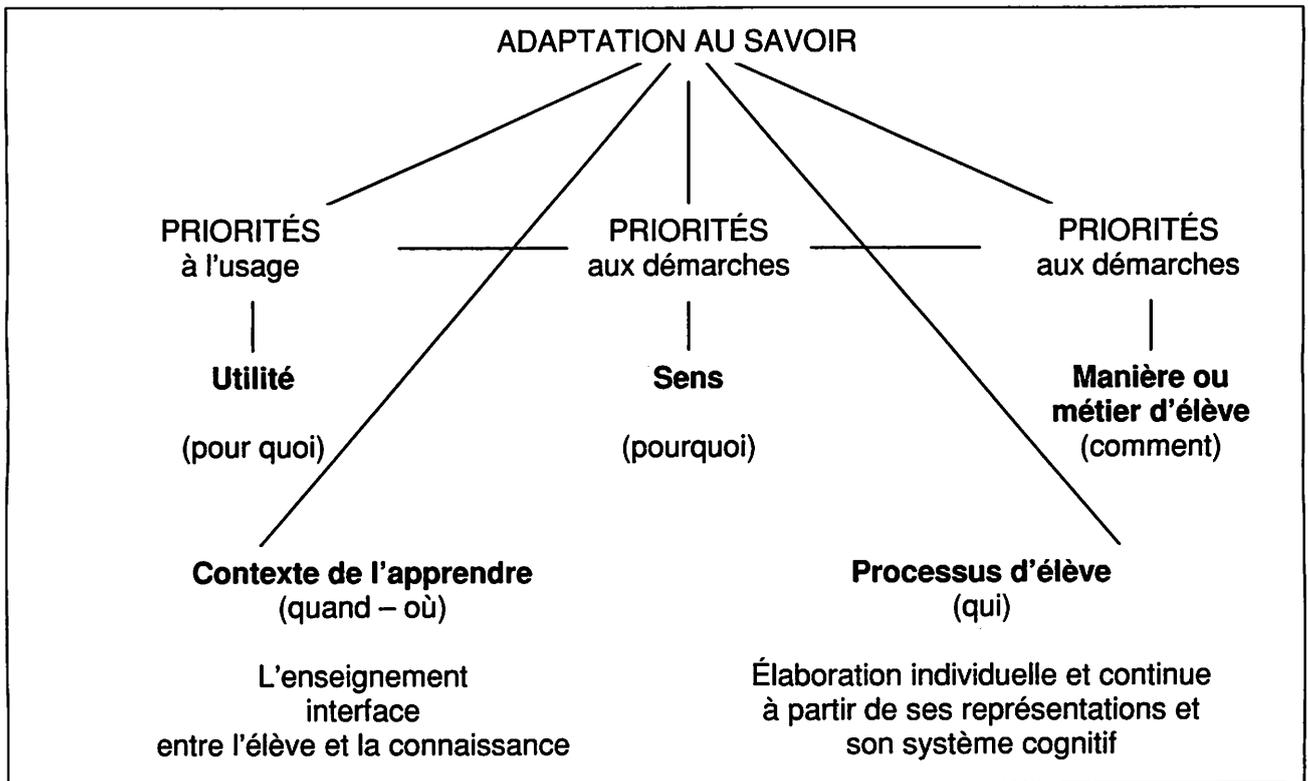


Figure 5

Adaptation au savoir selon Giordan (1998)

L'apprentissage de tout savoir ne va pas sans révéler des résistances, des évidences premières, des idées préconçues et des habitudes chez l'apprenant, qui deviennent autant d'obstacles épistémologiques surtout lorsque ce dernier gère mal son propre processus d'apprentissage. Les représentations sont des facteurs dont le professeur doit tenir compte pour éviter justement le placage des connaissances ou pour obvier aux fâcheuses conséquences qu'elles peuvent avoir.

### 2.2.5

### Les représentations des élèves

En psychopédagogie et en didactique, le constat des difficultés éprouvées par les professeurs à transmettre des modèles scientifiques a fait ressortir l'importance de tenir compte des prénotions et des connaissances antérieures de l'élève, c'est-à-dire de leurs « représentations initiales ». Giordan et De Vecchi (1987) définissent ces conceptions comme étant la connaissance antérieure ou la conception spontanée d'une chose avant d'en avoir une

explication juste. Ces représentations initiales sont souvent conservées telles qu'elles chez l'individu, même après la démonstration contraire.

Est-il possible que des représentations sur les disciplines mêmes obstruent le sens de certains contenus didactiques, influencent l'attitude de l'élève et sa motivation? Dans la foulée des recherches sur l'importance du sens que l'apprentissage peut revêtir pour l'élève, il nous a semblé nécessaire de saisir le sens que les élèves en TÉSG accordent au français et à la philosophie. Pour cela, nous avons voulu faire ressortir leurs représentations de ces deux disciplines, c'est-à-dire des présupposés entretenus ou modifiés en cours de formation.

Les représentations servent à tout individu à établir des interactions internes (sa psyché) et externes (les normes et les règles du savoir, les représentations des autres qui sont, eux aussi, dans les mêmes dynamiques). Pour notre étude, si nous convenons de la structure systémique des représentations, à la fois individuelle et collective, mentale et sociale, notre vision des représentations faisant obstacle à l'apprentissage se situe dans une autre perspective que celle de la représentation d'un objet de connaissance en particulier. Nous envisageons les représentations des élèves relativement à leur formation générale. Il s'agit de la façon dont les élèves, individuellement et collectivement, se représentent le français et la philosophie avant d'assister aux cours, pendant les cours et après les cours. Notre position n'empêche pas de recueillir aussi chez les élèves toute représentation initiale ou connaissance antérieure d'un contenu de cours.

---

## **2.3**

## **APPRENDRE : UNE ÉMERGENCE DU SENS**

---

### **2.3.1**

### **L'utilité de la métacognition**

Le terme « métacognition » désigne la connaissance que le sujet a de ses propres connaissances et le contrôle qu'il exerce sur son propre processus cognitif. Pour Flavell (1987), la métacognition comprend les connaissances métacognitives et les expériences métacognitives. Il classe en trois catégories les connaissances métacognitives:

- connaissances relatives aux personnes : ce sont des connaissances sur ses propres connaissances et sur celles des personnes de son entourage;
- connaissances relatives aux tâches : ce sont des connaissances sur les tâches à faire (par exemple : une lecture plus difficile parce que...);

- connaissances relatives aux stratégies : ce sont des connaissances sur les moyens, les méthodes ou les procédures à utiliser pour faire une tâche.

Quant aux expériences métacognitives, elles comprennent en même temps les expériences cognitives et affectives conscientes. Toujours selon Flavell, les réactions affectives de tout individu, lors d'une activité cognitive, influencent le désir de s'engager dans l'activité.

L'école de Brown (1987) rapporte ses concepts métacognitifs au processus de gestion ou d'autorégulation de l'apprenant : contrôle (classer, vérifier, évaluer et anticiper) et régulation des activités (prendre la décision concernant l'adéquation des ressources cognitives – effort, attention... – à la tâche à faire). On se sert de la métacognition pour acquérir de l'information sur ses propres états cognitifs et ses propres activités cognitives dans le cours de leur déroulement, pour transformer ou pour maintenir ces états ou activités. Tel que le décrit Giasson (1990 : 154), Brown distingue quatre aspects relatifs à l'habileté à utiliser des processus d'autorégulation, nommés par Noël (1991 :10) processus « d'auto-conscience » :

- savoir **quand**<sup>6</sup> nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas);
- savoir **ce que** nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas);
- savoir **ce dont nous avons besoin** pour comprendre;
- savoir que nous pouvons **faire quelque chose** quand nous ne comprenons pas.

Les habiletés métacognitives permettent de mesurer ce que l'on sait, reconnaître ses besoins d'apprendre et d'utiliser des stratégies pour y parvenir. Cependant pour que la métacognition soit opérationnelle, Richard, Bonnet et Ghiglione (1989) relèvent deux conditions dans son utilisation :

- la capacité de l'individu de s'observer lui-même et de reconnaître ses activités et ses états mentaux;
- sa capacité de verbalisation.

Remarquons que certains individus éprouvent des difficultés à émettre un jugement métacognitif correct. Pour Noël (1991), la cause serait associée au recours à des processus cognitifs erronés ou inadaptés à la situation. Cela signifie que parmi les obstacles à l'apprentissage sont également présents les procédés métacognitifs utilisés.

Dans la présente recherche, la métacognition est un outil utile pour la collecte des représentations des élèves puisque les représentations en question sont d'ordre métacognitif. Elles couvrent en l'occurrence trois plans :

---

6 En gras dans le texte de Giasson (1990 :154).

1. la relation de l'élève avec lui-même : il se voit et voit ses représentations;
2. la relation entre l'élève et les autres : il se voit et voit ses représentations tout en percevant celles de l'autre;
3. la relation entre l'élève et l'action (la sienne et celle des autres) : il se voit et voit ses représentations tout en percevant celles des autres, les uns et les autres dans l'action, s'influencent mutuellement dans et par l'agir.

---

### 2.3.2

### L'utilité de l'émergence des significations

Si la validité d'une discipline dans une formation donnée semble claire pour le professeur, qu'en est-il pour l'élève? Si le savoir souvent défini par le professeur semble clair pour lui, qu'en est-il du côté de l'élève? Qu'est-ce que le savoir et qu'est-ce que savoir pour lui? Le savoir peut se décrire sous la forme d'un produit fini, statique, contenant un ensemble de connaissances. Si on s'attarde à sa fonction, à « ce qu'il permet de faire, ce à quoi il sert » (Barth, 1993 : 48), le savoir ne peut-il être autre que dynamique? Pour Barth (1993), le savoir est à la fois structuré, évolutif, culturel, contextualisé et affectif. Pour de nombreux chercheurs, dont Barth, le sens que l'élève donne à tout apprentissage influence directement sa méthode de travail et sa motivation à apprendre. Dans la perspective constructiviste, le sens est, tout à la fois, le moteur de l'action et la direction de l'action (Bourgeois, 2000). Il est essentiellement construit par l'individu. Dans le contexte scolaire, le sens ou son émergence résulte des représentations sociales, mentales et métacognitives de l'élève sur un objet d'apprentissage (Lenoir, 1993).

Or, selon Nuttin (1980), le rapport au savoir est le rapport à une situation signifiante. Pour les constructivistes, tout savoir se structure à partir de l'importance qu'on lui accorde (**pour quoi**, c'est-à-dire les valeurs, intérêt ou utilité), il provient d'un contexte historique (le **pourquoi** ou les causes de son existence) et il est transmis dans une formation (le **pourquoi** ou les raisons actuelles de l'apprendre). Les moyens pris pour en prendre connaissance (le **comment** ou les manières) façonnent le contexte nécessaire à son ancrage chez chaque élève. Finalement, cette appropriation du savoir permet d'en vérifier la compréhension. Cette compréhension démontre le sens personnel que l'apprenant donne au savoir en cours (Rochex, 1995). Si l'élève a compris ce savoir, il peut le réutiliser. La roue de l'apprentissage recommence.

En résumé, le sens, le but ou la direction empruntée oriente la signification ou le comportement. L'intérêt ou le degré d'importance accordé à l'objet d'apprentissage découle des représentations mentales et sociales de l'apprenant. Dans une classe, le sens de tout apprentissage est un

construit exigeant un travail de mise en rapport de différentes valeurs chez les élèves et le professeur.

## **2.4 LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES : UN POINT DE DÉPART ET UN POINT D'ARRIVÉE**

Pour nous, une éducatrice est une « cobâtisseuse de la connaissance et de la culture » (Dahlberg, Moss et Pence, 1999). Elle transmet des valeurs, elle facilite le développement de l'enfant et elle est une interprète et une médiatrice de paroles (Bettelheim et Rosenfeld, 1995). Bruner (1991-1997) soutient que nos actions s'inscrivent dans un système culturel d'interprétation. Pour les chercheurs qui s'intéressent aux représentations sociales, celles-ci sont utilisables par l'individu comme source d'information sur le monde et comme instruments de régulation et de planification de ses conduites. Ces points de vue de chercheurs font ressortir à nos yeux l'importance de tenir compte de la signification que les élèves en TÉSG accordent à la formation générale pour vérifier si elles étudient « sans savoir » ce qu'elles apprennent ou si elles savent pourquoi elles abandonnent ou échouent en français et en philosophie. La présente recherche vise donc à mieux définir le rapport au savoir des élèves inscrites en TÉSG. Elle s'interroge sur ce qu'elles pensent de suivre ces cours et sur ce qu'elles jugent bon d'apprendre.

La construction du sens est paradoxale et complexe parce qu'elle est à la fois individuelle et collective et que toute élaboration intime doit aussi tenir compte de l'élaboration collective. Chaque personne construit du sens à partir de renseignements qui l'assaillent. C'est pourquoi nous choisissons d'explicitier la construction du sens et de l'utilité du français et de la philosophie dans la formation technique en TÉSG à l'aide des représentations même que les élèves s'en font. Spontanément, les élèves s'enquière de la situation des services de garde, de la formation générale en services de garde, de l'approche programme, de leurs besoins et de leur motivation. De cela ont émergé trois pistes de collecte de leurs représentations : leurs perceptions du sens et de l'utilité du français et de la philosophie, celles de leurs difficultés et des obstacles qu'elles rencontrent dans ces disciplines et les solutions qu'elles proposent pour assurer leur diplomation.

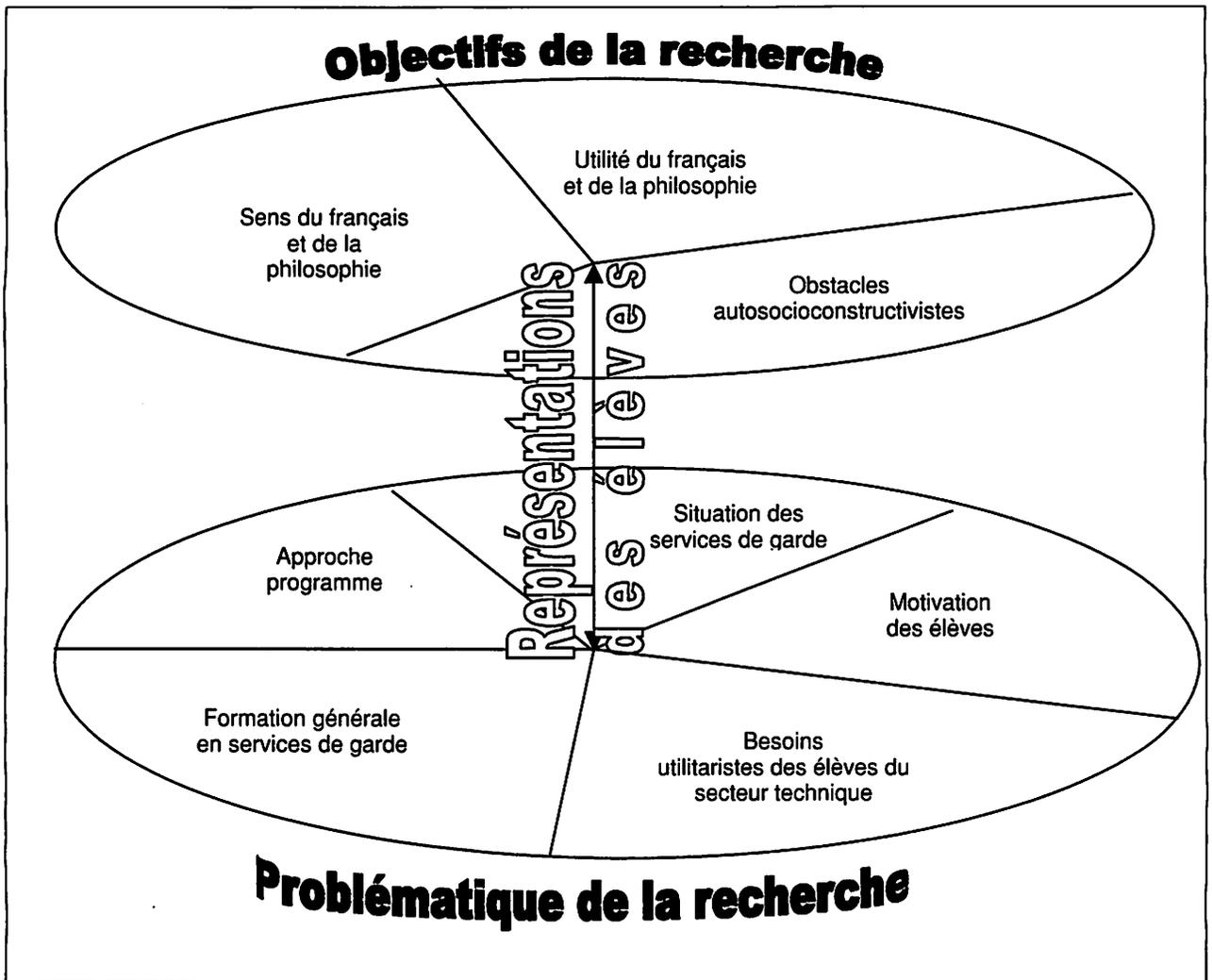


Figure 6

La systémique des représentations des élèves

Nous convenons avec Sallaberry (1996 :19) que « la représentation est cette capacité, détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet. » Cependant, des chercheurs, dont Varela, Thomson et Rosch (1993), remettent en question le rôle clé de la représentation, puisque, selon eux, elle n'est qu'un des maillons du système cognitif. Aucune représentation n'est fixe et immuable. Ces chercheurs parlent plutôt d'un processus de représentation. Leur point de vue est que « l'intelligence change de perspective : de capacité de résoudre des problèmes, elle devient la capacité d'entrer dans un monde partagé de significations » (p.281). Les représentations que nous collecterons chez les élèves seront donc à examiner d'un œil critique et à revisiter. Porter, dans la présente recherche, notre attention sur les représentations des élèves en TÉSG, c'est identifier avec elles leur désir d'apprendre.

## **CHAPITRE 3**

## **MÉTHODOLOGIE**

Pour favoriser l'atteinte des objectifs poursuivis, nous avons fait des choix méthodologiques et nous avons utilisé plusieurs procédés méthodologiques. Dans un premier temps nous décrivons notre choix méthodologique : l'approche qualitative, ses limites et ses avantages pour notre étude. Dans un deuxième temps, nous décrivons les procédés méthodologiques : la collecte des données, le traitement et l'analyse des données.

### **3.1**

### **UNE RECHERCHE QUALITATIVE**

Notre recherche a pour but d'examiner, auprès des élèves en TÉSG, les éléments qui leur font sens en français et en philosophie dans leur formation collégiale. La recherche consiste en une collecte des représentations que se font ces élèves des deux disciplines-mères de la formation générale. Elle poursuit un triple but : faire émerger les perceptions des élèves quant au sens et à l'utilité de ces disciplines, identifier les obstacles qu'elles rencontrent et faire part des solutions qu'elles proposent. Compte tenu de ces objectifs, une recherche exploratoire est tout indiquée. L'approche que nous privilégions est qualitative.

Le but de la recherche qualitative est de comprendre une expérience comme unifiée et l'objet même de ce type de recherche n'est pas de vérifier des hypothèses, mais celui d'avoir une compréhension du phénomène à l'étude dont les éléments, à la base, sont complexes. Notre triple objectif de recherche indique, en lui-même, la complexité de la recherche strictement définie et interprétée à partir de représentations d'élèves. Notre recherche se définit comme une collecte de points de vue des élèves en TÉSG quant à des aspects de leur formation. Elle est en soi une expérience de compréhension le plus près possible de ce que les élèves disent ou vivent sur les thèmes à l'étude : le sens et l'utilité du français et de la philosophie dans leur formation, les obstacles rencontrés et les solutions proposées. Pour Smith et Heshusius (1986, cités dans Sherman et Webb, 1988 : 11), cette perspective de compréhension fait en sorte que nos motivations et les questions d'ordre philosophiques telles les intentions et les valeurs sous-jacentes sont aussi importantes que la discussion ou l'analyse sur les données. C'est pourquoi

notre recherche est une recherche évaluative telle que définie par Patton (1990) lorsqu'il parle de la recherche qualitative.

Notre recherche se réalise dans le milieu naturel d'observation de notre collège. De plus, sur le plan de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données, notre recherche tient compte d'une observation participante de la chercheuse et de la vision des gens engagés : chercheuse, experts disciplinaires et méthodologiques, élèves (Angers, 2000). En recherche qualitative, les sujets sont des participants. Il en est ainsi pour la nôtre. D'ailleurs, même les élèves en TÉSG sont considérées comme des collaboratrices. En 1997, nous avons mis sur pied, en collaboration avec la conseillère pédagogique du collège, un comité de travail sur un projet de formation générale intégrée. Plusieurs élèves de première année (cohorte 1997) en ont fait partie. Tout au long de la recherche, plusieurs élèves de toutes les cohortes nous ont rencontrée de façon informelle pour s'enquérir de la poursuite des travaux et formuler des points de vue ou des suggestions. Ainsi, nous en avons tenu compte dans l'élaboration de nos outils de collecte de données. Quoique nous ayons maintenu nos devis de recherche, nous avons concentré nos interventions en tenant compte des divers points de vue des élèves afin que la recherche soit construite à partir d'eux (Poisson, 1991).

Notre recherche comporte un caractère descriptif (Van der Maren, 1995-1996), puisqu'elle décrit les éléments essentiels du phénomène à l'étude. Ross (1988) voit cette description à deux niveaux : celui de l'interprétation des significations et des relations entre les divers éléments collectés, celui du jugement porté sur leur valeur. Comme le propose Edson (1988), les intentions de la recherche qualitative sont de rendre le phénomène encore plus complexe, dans une perspective holistique. Notre choix méthodologique va donc permettre de découvrir de nouvelles avenues d'interprétation dans le processus même d'étude des données recueillies. Ainsi que l'écrivent Sherman et Webb (1988 : 5) : « The aim of qualitative research is not verification of a predetermined idea, but discovery that leads to new insights. »

Les étapes de la recherche sont définies à partir des points de vue des élèves. Dans leurs propos, les élèves établissaient constamment le rapport entre les quatre questions-clés : « Pourquoi le français et la philosophie dans ta formation technique? À quoi cela te sert-il? Quelles difficultés y rencontres-tu? Que proposes-tu? » Nous avons respecté cette façon de procéder.

Selon Trocmé-Fabre (1999), pour apprendre et pour poser les actions nécessaires, l'élève doit savoir nommer toutes ses croyances, ses a-priori et les conséquences qui en résultent. Ce point de vue renvoie aux intentions mêmes de cette étude. Notre expertise pédagogique auprès des élèves participantes nous permet d'affirmer qu'elles aiment s'exprimer en groupe. Le paradigme des représentations sociales fournit matière à élaborer notre recherche à même le système de représentation des élèves :

1. par ses quatre pôles principaux (Jodelet, 1984) :
  - le contexte dans lequel sont situées, d'une part les disciplines en question et, d'autre part, les élèves interrogées;
  - la communication à établir pour faire le relevé des représentations des élèves;
  - les cadres d'appréhension que fournit le bagage culturel de ces élèves;
  - les codes, valeurs et idéologies liés à leurs positions ou appartenances sociales.
2. par une collecte à la fois individuelle et collective des représentations des élèves, basée sur des représentations autant mentales et sociales que métacognitives. Selon Lenoir (1993), le sens ou son émergence résulte de la combinaison de ces types de représentations.

---

## **3.2**

## **LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE QUALITATIVE**

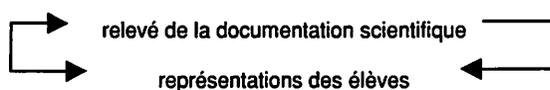
Pour valider la collecte et le traitement d'un corpus qualitatif, des critères de contrôle et de vérification de l'information et des interprétations sont nécessaires. Le caractère scientifique de la recherche dépend des critères et des procédures de validation que sont la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité (Pourtois et Desmet, 1988). Ces critères scientifiques comportent de multiples facettes (Cohen, Manion et Morrison, 2000). Ils supposent l'honnêteté, la richesse, la densité et l'étendue de la collecte des données, l'emploi de méthodes de triangulation. Ils supposent aussi l'approche empathique envers les participants, une capacité d'adaptation et un souci de questionnement de la part du chercheur (Patton, 1990). Il y a une grande quantité d'outils de validation. Nous indiquons ceux que nous avons retenus dans nos stratégies de collecte et d'analyse de données pour répondre aux exigences méthodologiques de la recherche qualitative.

### 3.2.1

### La récursivité de la démarche méthodologique

Notre recherche emprunte à la théorie de la « théorisation ancrée » de Glaser et Strauss son idée de découverte du phénomène à travers les yeux des participantes. Pour Patton (1990), l'approche de la théorisation ancrée est à l'opposé d'une construction déductive. Cette méthodologie est inductive, pragmatique et concrète. C'est pourquoi, comme le décrit Paillé (1994), dans son modèle de théorisation ancrée, notre démarche suit un processus de questionnement dans lequel il y a « simultanément de la collecte et de l'analyse » (Paillé, 1994 : 93).

Nous avons utilisé deux moyens pour couvrir les aspects multidimensionnels (Lapointe, 1997) de la recherche : 1. des sources de données ayant des perspectives différentes; 2. un relevé de documentation (Cohen et al., 2000) couvrant les dimensions soulevées par les élèves et nos questionnements personnels.



Nous avons ainsi obtenu des renseignements sur ce qui concerne les élèves en français et en philosophie : les représentations qu'elles se font du sens et de l'utilité de ces disciplines dans leur cursus de formation, de leur métier d'élèves dans ces disciplines, de leurs acquis en français et en philosophie pour leur futur travail d'éducatrices.

Tout au long des travaux, nous avons maintenu et réalisé de front nos objectifs, précisément parce que les représentations des élèves servaient de lieu d'ancrage à la fois aux aspects de notre problématique, aux objectifs de la recherche et à notre position épistémologique. Nous les avons abordés de front ou en combiné parce qu'aussi, quand les élèves nous parlaient, elles passaient spontanément d'un point de vue à l'autre.

### 3.2.2

### Un comité interjuges

Un élément de validité interne de la recherche qualitative est la collaboration d'autres chercheurs (Le Compte et Preissle, 1993, cités dans Cohen et al., 2000 : 108). Un comité

interjuges a été formé pour valider, tout au long des travaux, la méthodologie de la recherche. Dans la première année de la recherche (1999-2000), ce comité était formé d'une spécialiste en méthodologie qualitative, d'une conseillère pédagogique et de la chercheure. Ce comité a validé l'échantillonnage des élèves, les étapes préliminaires à l'administration des instruments, cette administration elle-même et le seuil de saturation de la collecte des données. Pour nous assurer de l'authenticité des données d'entretiens recueillies dans les groupes focalisés, un membre du comité interjuges assiste à ces entretiens. Dans la deuxième année, le comité interjuges était formé de la spécialiste en méthodologie qualitative, d'un professeur de philosophie et d'une professeure en TÉSG de notre collège. Ce comité a validé le cadre conceptuel et les opérations de traitement des données, ainsi que les diverses étapes de rédaction du rapport. À l'occasion, le coordonnateur de français de notre collège s'est joint à ce comité pour discuter et clarifier certaines questions de sa discipline. Un membre du comité interjuges a aussi codé les données, tel que préconisé par Angers (2000 : 154).

---

### **3.2.3**

#### **La posture phénoménologique de la chercheure**

L'immersion proposée comme critère d'appropriation du phénomène à l'étude est allée de soi (Proulx et Thériault, 1997). L'intérêt que les élèves manifestaient pour notre recherche elle-même nous a guidée. Des conversations avec elles nous ont amenée à partager, avec elles comme avec des experts disciplinaires, certaines lectures instructives ou révélatrices. Conformément à la démarche dite de théorisation ancrée (Hutchison, 1988), notre collecte de données a commencé dès que nous avons voulu déceler les difficultés qu'éprouvaient les élèves dans la poursuite de leurs études.

Puisque la recherche qualitative décrit un phénomène et engage conséquemment le chercheur à rester très près de ce que les sujets disent ou ressentent, elle s'inscrit dans la perspective phénoménologique. Qualifier, selon Proulx et Thériault (1997), signifie que la possibilité de « mesure » est la somme des caractéristiques des sujets rencontrés. C'est dans la perspective de conserver l'authenticité (Patton, 1990) des propos des élèves que nous avons conçu les outils de la recherche.

### **3.2.4**

### **Les responsabilités éthiques**

Les buts et les moyens de la recherche ont été expliqués à l'ensemble des élèves en TÉSG, dès le début de la session d'automne 1999. Une lettre de déontologie (voir annexe 1) leur expliquant l'engagement attendu d'elles et pris par nous, leur a été distribuée. À l'hiver 2000, lors de la collecte de données, la fiche *Inscription-collecte de données* a été remise aux élèves de la cohorte 1997 (voir annexe 2). Au printemps 2000, les élèves des cohortes 1998 et 1999 ont été sollicités pour des collectes de données (voir annexe 8).

Les élèves connaissent les conditions de passation des collectes de données correspondant à leur cohorte. Elles s'inscrivaient aux étapes qui les intéressaient. Elles pouvaient se retirer à tout moment de la recherche. La confidentialité a été assurée. Les élèves sont toujours identifiées par un pseudonyme. Seulement la chercheuse principale en connaît l'identité. Deux garçons participent comme élèves à l'ensemble des travaux. Pour préserver leur anonymat, leurs pseudonymes sont des prénoms féminins. La permission d'enregistrer les entretiens a toujours été demandée aux élèves. Dans les chapitres d'analyse et d'interprétation des données, nous préservons l'identité des élèves. L'anonymat des élèves est aussi respecté dans la publication du rapport. Nous utilisons toujours le féminin quand il s'agit d'elles.

---

### **3.2.5**

### **La triangulation des méthodes**

Une triangulation méthodologique est utilisée pour la collecte de données et son analyse. Nous présentons les méthodes utilisées dans chaque section correspondante. Pour la collecte de données, notre attention est concentrée sur les élèves de façon à faire preuve de la meilleure empathie possible envers elles, c'est-à-dire une approche qui explore pour ainsi dire de l'intérieur ce qui les pousse à agir (Horth, 1986, cité dans Proulx et Thériault, 1997 : 82) :

1. en nommant nos biais de chercheuse aux élèves et aux collaborateurs de recherche;
2. en nous concentrant sur la construction du sens par les élèves interviewées.

Pour l'analyse des données, notre intérêt se portait davantage sur le processus que sur le produit. Notre analyse se concentre sur les qualités intrinsèques des phénomènes observés plutôt qu'à leur fréquence, moyenne de quelques variables arbitraires. Les rapports établis entre les représentations individuelles des élèves et celles partagées dans les groupes focalisés sont descriptifs, respectant les propos des élèves.

### **3.3**

## **LA COLLECTE DES DONNÉES**

#### **3.3.1**

#### **La population cible**

La recherche a été réalisée au Campus Notre-Dame-de-Foy auprès des élèves en TÉSG entre l'automne 1999 et le printemps 2001. Dans la maquette de cours du programme de TÉSG, la séquence de français débute à la première session et se termine à la quatrième. Les trois cours de philosophie sont offerts à la deuxième, à la quatrième et à la cinquième session. Les données recueillies contiennent des perceptions d'élèves n'ayant pas suivi le même nombre de cours.

La population visée est l'ensemble des élèves en TÉSG. La cohorte 1997 compte 45 élèves au début du programme en TÉSG, 16 d'entre elles proviennent du secondaire et les 29 autres proviennent du collégial. Soixante-six pourcent des élèves ont déjà fréquenté un cégep. De ce nombre, 12 élèves (26%) ont quitté le programme de TÉSG. Les raisons sont un changement de collège, un changement de programme à notre collège, un emploi en services de garde, etc. La cohorte 1998 compte 19 élèves à leur entrée dans le programme, 12 proviennent du secondaire et 7 du collégial. À l'automne 1999, 4 élèves ont quitté le programme. Ce groupe d'élèves provient à 60% du secondaire. La cohorte 1999 compte 20 élèves, 45 % des élèves arrivent du secondaire. Peu importe les cohortes, l'écart est faible et non significatif, entre la note scolaire moyenne obtenue à la sortie du secondaire par les élèves provenant directement de cet ordre et celle qu'avaient obtenue les élèves provenant du collégial. Nous avons observé que les élèves des cohortes 1997 et 1998 qui ont changé de programme au collégial détenaient une moyenne plus faible au secondaire.

Le tableau suivant présente le profil d'entrée des élèves des trois cohortes. Il comprend le nombre d'inscriptions réelles dans le programme de TÉSG, la provenance de ces élèves inscrites (du secondaire ou du collégial) et la moyenne scolaire de chaque cohorte au secondaire.

Cohorte	Année	Nombre total d'inscrites	Élèves en provenance du secondaire		Élèves en provenance du collégial	
			Nombre	Moyenne au secondaire	Nombre	Moyenne au secondaire
1997	1 <sup>er</sup>	45	16	73 %	29	67 %
	2 <sup>er</sup>	34	12		22	
	3 <sup>er</sup>	33	11		22	
1998	1 <sup>er</sup>	19	12	72 %	7	69 %
	2 <sup>er</sup>	15	9		6	
	3 <sup>er</sup>					
1999	1 <sup>er</sup>	20	10	67%	10	70 %
	2 <sup>er</sup>					
	3 <sup>er</sup>					

**Tableau 2**

**Profils d'entrée des cohortes 1997, 1998 et 1999**

Bref, en début de recherche, l'ensemble des élèves que nous voulions interroger se regroupe ainsi : 33 élèves en troisième année (cohorte 1997), 15 élèves en deuxième année (cohorte 1998) et 20 élèves en première année (cohorte 1999).

### 3.3.2

#### **Validation des concepts-clés par une entrevue préenquête**

Deux entrevues individuelles ont servi de préenquête à la validation des mots-clés. Menée selon le modèle de l'entrevue semi-directive de Paillé (1991), l'entrevue semi-directive est semi-préparée, semi-structurée et semi-dirigée. Nous avons retenu des questions et rédigé un guide d'entrevue à partir des quatre mots-clés associés à nos objectifs de recherche et à notre cadre conceptuel. Malgré ce guide, nous sommes restée ouverte à la spécificité et à la personnalité des interviewées. Les questions n'avaient pas d'ordre prédéterminé puisque nous voulions dégager les points de vue de chaque élève participant à la préenquête. Pour la validation théorique et administrative de l'entrevue, le canevas de l'entretien a été soumis au comité interjuges. Le protocole de l'entrevue semi-structurée a été modifié pour tenir compte des remarques des expertes consultées.

Deux élèves de troisième année en TÉSG se sont portées volontaires pour l'entrevue semi-structurée. Ces deux élèves avaient déjà fait du cégep. L'une a travaillé dans divers services de garde durant ses études en TÉSG. Chaque entrevue a duré une heure et a été filmée. Avant l'entrevue, les élèves remplissaient un questionnaire sur leur biographie scolaire (voir point 3.3.4.1.1). Au début de l'entretien, les objectifs de la recherche ont été soulignés et chaque

élève a été invitée à s'exprimer à partir des quatre questions résumant la thématique de recherche : Que veulent dire pour toi les cours de français et de philosophie? Comment t'en sers-tu? Quels obstacles as-tu rencontrés et que proposes-tu pour ces cours? Chaque élève choisissait la question qui lui convenait pour démarrer la conversation. En cours d'entretien, nous leur avons fait préciser les changements survenus dans leur métier d'élèves et les savoirs ou habiletés acquis en français et en philosophie en cours de formation. À la fin de l'entrevue, nous avons répété les quatre dimensions de la recherche pour vérifier si l'élève trouvait les avoir suffisamment traitées. Puis nous leur avons demandé leur perception quant au sens et à l'utilité du français et de la philosophie pour une éducatrice d'enfants en poste et leur motivation à poursuivre des études collégiales jusqu'au D.E.C. (diplôme d'études collégiales), comparativement à la formation conduisant à l'A.E.C. (attestation d'études collégiales).

La passation des deux entrevues de validation de nos mots-clés a eu les résultats suivants. Les élèves ont fait ressortir des dimensions différentes concernant les concepts-clés. Elles ont abordé des aspects communs au français et à la philosophie et en ont distingué d'autres; elles ont naturellement parlé de leurs difficultés et ont proposé des solutions. Une élève a établi des liens avec son histoire scolaire au primaire, l'autre avec les apports du français et de la philosophie pour une éducatrice. Les deux se sont longuement attardées à leur histoire dans les autres collèges.

Puisque toute entrevue est ponctuelle, nous avons été disponible à ce qui se passait (interactionnisme symbolique – Proulx et Thériault, 1997) et nous avons évalué avec chaque élève la crédibilité de leur position. L'attitude des deux élèves nous a confortée dans l'idée de traiter simultanément, lors de la collecte des données, l'ensemble des objectifs de la recherche et des représentations des élèves sur le français et la philosophie. Cela a eu pour conséquence de développer seulement des outils à questions ouvertes. Durant toute la collecte des données, nous sommes restée à l'écoute des dimensions exprimées de façon informelle par les élèves.

---

### **3.3.3**

### **L'échantillonnage stratifié**

Angers (2000) parle d'échantillonnage stratifié quand les caractéristiques de la population à l'étude peuvent être distinguées. Les élèves de la cohorte 1997 ont reçu l'ensemble des cours de français et de philosophie. Avant d'élaborer les instruments de collecte, nous avons fait un

tableau du cheminement scolaire de ces élèves durant leurs études collégiales depuis leur entrée au programme de TÉSG jusqu'à l'année 1999-2000, année de la collecte des données. Les bulletins ont servi de source de données. Le cheminement scolaire des élèves contient :

1. les réussites en français;
2. les réussites en philosophie;
3. les réussites dans les autres cours de formation générale;
4. les réussites en formation spécifique.

Cet exercice a permis de distinguer trois portraits scolaires des élèves finissantes en TÉSG relativement aux disciplines de français et de philosophie. Pour les identifier dans la recherche, nous les appelons le groupe Succès, le groupe Reprise et le groupe Échec :

1. les élèves n'ayant eu aucun échec en français et en philosophie depuis leur entrée au collégial (groupe Succès).
2. Les élèves ayant eu des échecs en français et en philosophie, ayant fait les reprises de ces cours et les ayant réussis dans le cursus actuel (groupe Reprise).
3. Les élèves ayant des échecs ou des abandons en français et en philosophie dans leur cursus actuel (groupe Échec).

---

#### **3.3.4**

#### **Les outils de collectes de données**

Le choix premier de notre approche demeure le « vécu » en français et en philosophie « tel qu'il se présente à la conscience des élèves » (Barbès, 1996) . Pour ce faire, nous avons utilisé des combinaisons de sources de données dans le but d'assurer l'émergence des représentations des élèves.

Notre méthode de collecte des données appartient à la méthodologie de recueil des représentations sociales : les méthodes interrogatives verbales et figuratives. Elles « consistent à recueillir une expression des individus concernant l'objet de représentation étudié » (Abric, 1994 : 60). Nos outils de collecte sont le questionnaire et le groupe focalisé avec un support symbolique. Selon Moscovici (1961), ces deux outils d'observation permettent d'aborder les mêmes questions, tantôt de manière individuelle, tantôt de manière collective. L'échange verbal permet de dégager certains aspects qu'il peut être difficile de formuler par écrit. Le questionnaire écrit, quant à lui, fournit des renseignements que les participantes n'exprimeront pas nécessairement durant un échange verbal. La combinaison d'un groupe focalisé et de questionnaires favorise l'expression des participantes, soit de manière uniformisée (toutes réagissent aux mêmes mots), soit de manière différenciée (chaque participante s'engage ou non dans une réponse). Le groupe focalisé et les questionnaires sont donc fabriqués de façon,

comme dirait Abric, à « demander au sujet lui-même d'effectuer sur sa propre production un travail cognitif d'analyse, de comparaison, de hiérarchisation » (1994 : 71).

---

### **3.3.4.1**

### **Les questionnaires**

---

#### **3.3.4.1.1**

#### *La fiche Renseignements personnels*

La fiche *Renseignements personnels* a pour but de situer l'élève avant et depuis son inscription en TÉSG. Elle comprend une biographie scolaire : le primaire, le secondaire, le cégep avant l'admission en TÉSG et depuis l'entrée en TÉSG. La fiche est subdivisée en quatre sections. La section 1 de cette fiche est l'histoire scolaire de l'élève collectée sous trois aspects : la diplomation, l'intérêt en cours du cheminement scolaire et la satisfaction ressentie après cette expérience scolaire. La section 2 constitue un aperçu des intérêts culturels de l'élève et de ses loisirs. La section 3 relève le nombre d'heures travaillées actuellement au cégep. La section 4 est une échocarte, soit un schéma des personnes avec lesquelles l'élève s'entretient de ses cours de français et de philosophie (voir l'annexe 3). Cet outil a été administré aux cinquante élèves participant à la recherche.

---

#### **3.3.4.1.2**

#### *La fiche Réseau conceptuel*

La fiche *Réseau conceptuel* permet à l'élève de noter les représentations que provoquent chez elle les mots inducteurs de la fiche. Cette fiche comprend des indicateurs visant à recueillir une triple perception de l'élève : 1. son comportement face à elle-même; 2. son attitude en classe, ses besoins et ses sentiments, son attitude avec les autres, ses pairs et ses professeurs; 3. finalement son attitude vis-à-vis de la lecture et de l'écriture, qui sont, selon les élèves, les bases des disciplines visées par la présente enquête.

Ces mots inducteurs sont tirés des propos entendus des élèves en cours d'échanges informels (voir l'annexe 4). Cet outil a été présenté aux cinquante élèves participant à la recherche.

3.3.4.1.3

La fiche *Table d'objets*

La fiche *Table d'objets* offre un double but : faire émerger des représentations des élèves quant à leurs cours de français et de philosophie à partir d'objets symboliques; amorcer une discussion dans le groupe. Sur la fiche *Table d'objets* sont notés quatorze objets (voir 3.3.4.2.3.1) servant de support à la discussion durant les groupes focalisés (voir annexe 5). L'élève numérotait par ordre d'importance la série d'objets, puis elle décrivait ce que chaque objet signifiait pour elle. Toutes les élèves participant aux groupes focalisés ont rempli cet outil.

3.3.4.1.4

La fiche *Retour sur le groupe focalisé*

La fiche *Retour sur le groupe focalisé* fournit de l'information sur le questionnement des élèves participant aux groupes focalisés. Par un retour réflexif, l'élève se situe par rapport à cette expérience collective. La fiche est subdivisée en trois phases temporelles : avant, pendant et après la rencontre (voir l'annexe 6). Cet outil a été administré aux élèves participant aux groupes focalisés.

3.3.4.1.5

La fiche *Credo de l'éducatrice*

La fiche *Credo de l'éducatrice* a pour but de relever les rapports que les élèves peuvent spontanément établir entre le travail d'éducatrice et le français et la philosophie. Ce questionnaire comprend une série de quatorze mots-clés tirés des devis ministériels des deux disciplines à l'étude. Il est construit, de façon ouverte, selon une variante de l'écriture automatique consistant à relancer l'écriture à partir du même début de phrase (Poirier, 1998). Chaque section de cette fiche débute par « *Je crois que, pour une éducatrice* ». S'ajoute à ce bout de phrase un agir provenant des habiletés génériques du français ou de la philosophie : argumenter, se poser des questions, lire, analyser, écrire, communiquer, juger, apprendre, faire connaître, être logique, faire preuve de sens éthique, montrer de l'ouverture d'esprit, dire ce qu'on pense, réfléchir à sa façon de penser et d'agir (voir l'annexe 7). Cet outil a été administré aux cinquante élèves participant à la recherche

### **3.3.4.2**

### **Le groupe focalisé**

---

#### **3.3.4.2.1**

#### **Avantages et limites du groupe focalisé**

Un groupe focalisé réunit un certain nombre de participants qui s'entretiennent sur un sujet prédéterminé, qui laisse place cependant aux variations apportées par les participants eux-mêmes (Morgan, 1998). Le groupe focalisé est une méthode de recherche qualitative permettant de comprendre le phénomène à l'étude à partir des croyances et des expériences des participants. Comme le précise Morgan (1998 : 32) : « Focus group produce large amounts of concentrated data in a short period time. This more efficient method of data collection has its costs, however, since focus group do not provide the richly textured view of life that comes from participant observation. »

Étant donné que plusieurs élèves s'informaient de la recherche et tenaient à être sollicitées, nous avons voulu profiter des groupes focalisés pour :

- connaître comment cela se passe dans le contexte naturel;
- ramasser des données substantielles sur une courte période;
- connaître des expériences et des positions du groupe tout en laissant à chaque élève un temps de parole;
- favoriser la collecte de renseignements par une stimulation entre les élèves.

C'est, d'après Morgan (1998), ce que permettent les groupes focalisés. Toujours conformément à Morgan, les collectes de données de nos groupes focalisés pourraient exiger au moins une vingtaine de rencontres individuelles pour arriver sensiblement à ces résultats.

---

#### **3.3.4.2.2**

#### **Constitution des groupes focalisés**

Nous avons constitué trois groupes focalisés avec la cohorte 1997. Les raisons sont les suivantes. Ces élèves sont à la fin de leur cursus de formation et nous voulions obtenir leurs points de vue, avant qu'elles ne quittent à la fin mars 2001 pour leur dernier stage.

Chaque groupe focalisé correspond à une des trois catégories d'élèves déjà distinguées grâce au cheminement scolaire au collégial :

1. le groupe Succès
2. le groupe Échec
3. le groupe Reprise

---

#### 3.3.4.2.3

#### Les tables d'objets

Pour nous, la technique dite d'éducation à l'enfance comporte une dimension ludique. Nous optons pour une table d'objets comme support symbolique au groupe focalisé parce que c'est une approche projective. La table d'objets favorise l'expression des participantes sous des angles que ne peut fournir l'entretien classique. Cette « méthode projective et interprétative » (Frank, 1939, cité dans Pourtois et *al.*, 1988 : 148) permet même d'exprimer ce qu'on ne dirait pas autrement. Comme le spécifie Cassirer (1975 : 169), « le rapport entre le symbole et son objet doit être naturel et non simplement conventionnel. » Le but poursuivi par ce support symbolique est de laisser une large place à l'interprétation des élèves. Tout comme le souligne Abric (1994), sa mise en place nécessite un travail et une analyse préalables. Nous avons sélectionné des objets de façon à recouvrir les éléments dégagés des deux entrevues préenquêtes. Nous avons préparé deux tables d'objets : l'une représentant l'univers du français et de la philosophie; l'autre celui des services de garde.

---

##### 3.3.4.2.3.1

##### Les objets associés au français et à la philosophie

La première table d'objets correspond à la liste des quatorze objets de la fiche *Table d'objets* (point 3.3.4.1.3). Elle fournit un support visuel à la fiche elle-même et à la discussion. Les objets ont été choisis en tenant compte à la fois de notre vision de la recherche et de représentations entendues chez des élèves en TÉSG. La série d'objets est complétée et validée par le comité interjuges.

Parmi les objets, nous avons réuni des documents à lire de formats différents : un roman, un essai ayant le mot philosophie dans le titre, un magazine, une vidéocassette, des citations d'auteurs, divers outils d'écriture (un ordinateur portable, le coffre à outils de l'élève (un cahier, un crayon et une gomme à effacer); une plume dans un écrin), des illustrations de penseurs (un

buste, des photos de littéraires et de philosophes), des jeux (le jeu de scrabble, des figurines de papier faites par un enfant), et un symbole classique du savoir (une pomme).

Pour diminuer autant que possible toute interprétation subjective en cours d'entretien avec les élèves, nous avons soumis au comité interjuges les représentations que nous associons nous-mêmes aux objets de la table. Le tableau qui suit énumère ces objets et indique les mots-clés et les objectifs de recherche qui y sont associés.

OBJETS	MOTS-CLÉS	OBJECTIFS
Buste d'un éducateur (Marie-Victorin)	Auteurs à travers les siècles	Rapport au temps culturel
Cahier, crayon, gomme à effacer	Sens de l'effort Conception de l'erreur	Buts des disciplines Obstacles autosocioconstructivistes
Citations d'auteurs : <i>Coelho, L. Lemay, Prévert, Vigneault, Socrate</i>	Réutilisation des lectures	Rapport stratégique
Dictionnaire <i>Le plaisir des mots</i>	Outils-clés significatifs  Biographie scolaire	Cursus de formation : -Savoir-lire -Savoir- écrire -Savoir- communiquer Travail scolaire
CD sur Ronsard Vidécassette de Lepage (catalogue de publicité)	Activités d'apprentissage significatives Profil d'apprentissage	Intérêt de l'élève Contexte pédagogique : source de motivation
Figurines en papier	Réseau social : sphères scolaire et sociale, travail	Relation didactique Réseau d'influence Savoir- parler
Jeu de scrabble	Attitude liée à sa technique Pensée créative	Cohérence transversale des 2 disciplines : la place du jeu par rapport au profil de sortie
Livre <i>Philosopher à 18 ans</i> (Luc Ferry et Alain Renaut, Paris :Grasset, 1999).	Intérêts de la philo au D.E.C. Obstacles	Position de l'élève face à la philosophie
Magazine <i>Coup de pouce</i> <sup>7</sup>	Vulgarisation des savoirs Choix de lecture	Buts personnels en français, philosophie Sens des contenus adaptés
Ordinateur portable	Progrès, changements Inhibitions	Transmission des connaissances Besoins, aides, supports
Photos de personnalités littéraires ( <i>Gide, Sartre, etc., avec pochette</i> )	Attitude face aux penseurs Influence de penseurs	Multiplicité des points de vue Lectures qui font sens
Plume avec écrin	Goût d'écrire	Construction du sens en écriture
Pomme	Goût d'apprendre Transmission de connaissances aux enfants	Désir d'apprendre (buts personnels) Visée éducative (le « fruit » de la connaissance)
Roman <i>Le clan de l'ours des cavernes</i> , (Jean M. Auel, Paris : Presses de la Cité, 1991)	Goût de lire  Obstacles	Construction de sens en lecture (français). Attitude face à la nouveauté.

**Tableau 3**

**Première table d'objets**

<sup>7</sup> Le magazine *Coup de pouce* est choisi suite à une consultation auprès d'une élève.

3.3.4.2.3.2

Les objets associés au profil de sortie en TÉSG

La deuxième table d'objets est axée sur le profil de sortie de la future éducatrice d'enfant. Cette table d'objets se divise en deux séries. La première touche le métier d'élève : travaux pratiques faits par les élèves, questionnaires d'examen de français et de philosophie, exemplaires de l'épreuve synthèse du programme et de l'épreuve uniforme de français, livres de spécialisation qu'elles ont eu à lire. La deuxième série touche au milieu de travail : dossiers sur les services de garde, éléments requis pour l'emploi : diplôme, curriculum vitæ et contrat d'engagement, formulaires de comptes-rendus que l'éducatrice remplit pour les parents. Le tableau ci-dessous présente la correspondance entre ces objets, les mots-clés et nos objectifs de recherche.

<b>OBJETS</b>	<b>MOTS-CLÉS</b>	<b>OBJECTIFS</b>
D.E.C. Curriculum vitæ Contrat d'engagement	Projet personnel Réussir	Notion de futur clair (Develay,1996) Sens des apprentissages
Dossiers sur les services de garde : articles, recherches, etc.	Situation actuelle du réseau des services de garde	Valeurs sociales du rôle de l'éducatrice
« Épreuves du D.E.C. » : épreuve uniforme de français, épreuve synthèse; profil de sortie.	Contraintes du D.E.C. Stress de l'élève dans le secteur technique	Formation générale en services de garde
Références en techniques de garde : livres, programme éducatif, document d'élèves.	Réutilisation de documents en services de garde et en milieu de travail.	Formation technique

**Tableau 4**

**Deuxième table d'objets**

3.3.4.2.4

Déroulement du groupe focalisé

Chaque groupe focalisé est d'une durée de trois heures et demie. Il a lieu dans le studio d'enregistrement du collège. Il est filmé. La caméra est placée de manière à être oubliée par les participantes. Les tables sont disposées en cercle afin de mettre au centre, les objets des tables d'objets. Ces rencontres sont enregistrées. La chercheuse interviewe les élèves. Du début de la rencontre jusqu'à la pause, celles-ci discutent à partir de la première table d'objets. Après la pause jusqu'à la fin de la rencontre, elles discutent à partir de la deuxième table d'objets. Le mot à mot des rencontres et le contexte des propos sont retranscrits intégralement. Pour diminuer la part de subjectivité de la chercheuse, une experte externe au programme agit à titre d'observatrice. Les groupes focalisés se réalisent dans cet ordre : le groupe Succès, le groupe Échec, le groupe Reprise. Deux éléments ont modifié l'organisation des groupes focalisés : le

nombre d'élèves inscrites, le moment de la rencontre. L'organisation humaine et temporelle des groupes se présente donc ainsi :

1. Le groupe Succès comprend 10 élèves. L'heure de la rencontre est déplacée vu que les élèves sont alors surchargées de travaux scolaires. Deux élèves inscrites à cette rencontre ne peuvent se présenter.
2. Le groupe Échec comprend 6 élèves. Une élève inscrite ne peut se présenter.
3. Le groupe Reprise comprend 9 élèves. Il est déplacé, dans le temps, pour les mêmes raisons que pour le groupe Succès. Trois élèves inscrites ne peuvent se présenter. Une élève arrive une heure en retard.

Pour la première partie du groupe focalisé, les élèves utilisent la fiche *Table d'objets* (point 3.3.4.1.3) et les objets associés au français et à la philosophie (point 3.3.4.2.3.1). Cette partie est subdivisée en cinq étapes ou tâches à accomplir par l'élève :

1. repérer les quatorze objets de la première table d'objets présentés par la chercheuse;
2. remplir individuellement la fiche *Table d'objets* en indiquant un classement et en notant une justification à chaque objet;
3. indiquer formellement le premier et le dernier choix d'objets en le justifiant;
4. commenter librement le classement des objets effectué par d'autres participantes ou ce que ces objets représentent pour elles;
5. si le groupe en décide ainsi, passer en revue les objets non sélectionnés, le cas échéant, pour dire ce qu'ils représentent à ses yeux.

Pour la deuxième partie du groupe focalisé, servent les objets associés au profil de sortie de la future éducatrice d'enfant (point 3.3.4.2.3.2). Cette partie est plus informelle et vise à :

1. repérer sur la table les documents présentés par la chercheuse;
2. intervenir spontanément.

---

### **3.3.5 L'administration des instruments de collecte de données**

À la mi-session de l'hiver 2000, la chercheuse rencontre chaque groupe d'élèves de troisième année. Elle présente les étapes de la collecte de données. Elle expose les raisons justifiant la distinction préalable des groupes Succès, Échec et Reprise pour la formation des groupes focalisés. La fiche *Inscription-collecte de données* a été remise aux élèves (voir annexe 2). Les conditions d'inscription de l'élève pour faire partie des groupes focalisés leur sont remises et expliquées: remplir trois fiches avant le groupe focalisé, c'est-à-dire la fiche *Inscription-collecte de données*, la fiche *Renseignements personnels*, la fiche *Réseau conceptuel*. Trente et une élèves s'inscrivent : douze forment le groupe Succès; douze le groupe Reprise et sept élèves, le groupe Échec.

Si nous jugeons bon de compléter l'information recueillie, toutes les élèves indiquent leur disponibilité pour une entrevue. Elles se portent volontaires pour fournir leurs commentaires lors des rencontres individuelles avec la chercheuse. Plusieurs d'entre elles en font spontanément par téléphone ou lors de rencontres occasionnelles au collège.

L'ensemble des outils de collectes de données est administré aux élèves de troisième année inscrites dans les groupes focalisés. Ces élèves sont libres de s'y prêter ou non. Nous inspirant de l'approche autosocioconstructiviste de Wallon (Bassis, 1998), nous avons administré les instruments de collecte de données selon cette procédure :

1. Avant le groupe focalisé : les élèves remplissent seules deux questionnaires: la fiche *Renseignements personnels* et la fiche *Réseau conceptuel*; trente-et-une élèves ont remis ces questionnaires;
2. durant le groupe focalisé : les élèves remplissent pour elles-mêmes un questionnaire papier-crayon, la fiche *Table d'objets*, pour se préparer à l'entretien collectif, puis elles discutent de leurs représentations; vingt-cinq élèves ont rempli ce questionnaire et ont participé aux groupes focalisés;
3. après le groupe focalisé : les élèves remplissent à nouveau deux questionnaires papier-crayon : la fiche *Retour sur le groupe focalisé* et la fiche *Credo de l'éducatrice*; vingt-trois élèves ont remis ces questionnaires.

En mai 2000, la chercheuse rencontre les cohortes 1998 et 1999. Elle expose où en est la recherche et elle demande la collaboration des élèves pour poursuivre la collecte de données. La condition de participation de l'élève est la suivante : remplir quatre fiches (fiche déontologique, fiche *Renseignements personnels*, fiche *Réseau conceptuel* et fiche *Credo de l'éducatrice*). Les quinze élèves de la cohorte 1998 et seize élèves de la cohorte 1999 s'inscrivent. En indiquent également leur disponibilité à l'automne 2000 dans la poursuite des travaux. Sept élèves de la cohorte 1999 et quatorze élèves de la cohorte 1998 nous font parvenir leurs questionnaires par la poste durant l'été. Les questionnaires sont la fiche *Renseignements personnels*, la fiche *Réseau conceptuel*, la fiche *Credo de l'éducatrice*. Ces trois questionnaires servent à vérifier le seuil de saturation de la collecte des données. Aucun groupe focalisé, ni entrevue individuelle ne sont tenus auprès des cohortes 1998 et 1999 parce que les données des questionnaires de ces cohortes confirment la saturation des données.

### **3.4**

## **LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES**

La compréhension de l'élève sert de trame de fond, à la fois dans les principes théoriques et dans la collecte de données. Les représentations des élèves dont les représentations mentales et les représentations sociales servent de fil conducteur pour mettre au jour les présupposés des élèves (Varela, 1989; Denis, 1989)

Dès le début de la recherche, nous voulons déterminer le seuil réel de difficulté des élèves en français et en philosophie. Nous établissons le portrait scolaire de la population visée pour ce qui est de son rendement en français et en philosophie. Ces travaux préalables ont pour conséquence de reporter des opérations de collecte de données.

Le procédé d'analyse se conforme à l'approche de la théorisation ancrée décrite par Paillé (1994) et est réalisé dans les étapes suivantes :

1. L'élaboration d'une grille de concepts-clés à partir de lectures et des objectifs de la recherche;
2. La validation des concepts-clés par les membres des comités interjuges;
3. La mise en ordre par codage des données pour établir une catégorisation des réponses à chacune des questions; cette codification sert à faire le nettoyage du mot à mot des entrevues collectives et à en relever les recueillir l'information non verbale;
5. Le double regroupement des données : description des perceptions des répondants sur les trois principaux thèmes abordés dans les outils de collecte de données : la lecture, l'écriture et le rapport au professeur, interprétation des résultats en tenant compte des relations entre les variables de la recherche;
6. L'interprétation globale de notre problématique au moyen d'une triple comparaison :
  - comparaison entre les résultats de l'analyse des réponses aux questionnaires et ceux des entrevues collectives;
  - comparaison entre les catégories de l'échantillon stratifié de la cohorte 1997;
  - comparaison entre les cohortes 1997,1998 et 1999.

La codification fut réalisée dans l'ordre de passation des outils de collecte de données. Nous codifiions d'abord en marge les données à partir de notre première arborescence. Nous y ajoutions des mots-clés et des mémos, puis un membre du comité interjuges de chaque année faisait la même opération. Nous codifiions les résultats des intercodages en complétant les catégories correspondantes. Le traitement des données est amorcé par le logiciel NUD'IST et il est complété par le logiciel N'VIVO.

L'ensemble des travaux d'analyse et d'interprétation est soumis, discuté et validé par le comité interjuges de l'année. D'après Paillé (1994), déjà la codification constitue le point de départ du travail d'analyse puisque l'exercice de codifier étiquette l'ensemble des données du corpus. C'est pourquoi, pour la catégorisation des données, nous avons, comme le veut Paillé (1994), fait preuve de « prudence empirique » par un travail de minutie et d'interrogation sur le corpus. Des codes se sont ajoutés, ont été modifiés ou précisés tout au long de cette étape.

Nous essayions également de faire preuve de « pétulance interprétative », pour reprendre les mots de Paillé (1994), en ne spéculant pas sur l'interprétation des données, mais en notant, au fur et à mesure de cette opération, des commentaires, des codes à notre arborescence et en vérifiant tout au long de cette opération les perceptions des deux codeurs. Puisque cette recherche est essentiellement descriptive, l'interprétation des données est un prolongement de l'analyse effectuée. Nous en discutons les principales conclusions.

Dans les chapitres subséquents du rapport, les points de vue des élèves sont présentés. Tous les propos rapportés ont été reproduits conformément à ce qui a été entendu. Cependant, les répétitions de mots ou d'idées ont été éliminées. Certaines tournures de phrases, très voisines de la langue orale, ont été transcrites de façon à être plus facilement compréhensibles.

## CHAPITRE 4

## DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous présentons les données selon les trois axes abordés spontanément par les élèves : leur rapport à la lecture, leur rapport à l'écriture et leur rapport au professeur. Rappelons que nos pistes d'interrogations auprès des élèves en TÉSG poursuivaient un triple but : connaître leurs perceptions relativement au sens et à l'utilité du français et de la philosophie, connaître les obstacles auxquels elles font face, faire part des solutions qu'elles proposent.

Notre analyse du contenu des représentations des élèves s'inscrit dans la démarche proposée par L'Écuyer (1990 : 1) : c'est « le système de référence de l'auteur [c'est-à-dire la personne interrogée] et non celui du chercheur qui doit primer dans l'analyse de contenu. » Aussi, dans la présente partie, notre description se limite-t-elle à présenter le plus objectivement possible les propos des élèves rattachés aux deux premiers objectifs de la recherche : les perceptions et les obstacles. Quant aux solutions (troisième objectif), les élèves en proposent volontiers, et nous les avons regroupées dans un chapitre à part (chapitre 5). La description que nous offrons ici respecte l'ordre de passation des outils de collecte de données : d'abord le *Réseau conceptuel* (R.c.), ensuite le *Groupe focalisé* (G.f.), enfin le *Credo de l'éducatrice* (C.d.é).

De l'outil *Réseau conceptuel* ressortent principalement les facteurs de motivation ou de démotivation que les élèves relèvent concernant la tâche scolaire et leurs apprentissages. Les groupes focalisés recueillent les représentations des élèves sur les points à l'étude. L'outil *Credo de l'éducatrice* révèle la place accordée par les futures éducatrices à la réutilisation des acquis en français et en philosophie. Dans ce dernier outil, les valeurs des élèves ressortent fortement.

### 4.1

### LA BIOGRAPHIE SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Avant d'entreprendre toute collecte de données, nous avons relevé l'histoire scolaire des cinquante élèves participant à la recherche. Nous présentons ici la synthèse de ces résultats.

#### **4.1.1**

#### **Le rendement scolaire**

L'âge des élèves en TÉSG se situe entre 17 et 28 ans. Pour l'ensemble des cohortes, à l'exception de la cohorte 1999, des élèves ont éprouvé des difficultés scolaires dès le primaire. Trois faits sont communs à toutes les cohortes : des élèves ont eu des échecs au secondaire; certaines se sont inscrites au cégep avant d'arriver en TÉSG, d'autres avaient des échecs en TÉSG.

#### **4.1.2**

#### **L'intérêt scolaire**

Les champs d'intérêt sont semblables d'une cohorte à l'autre. Au primaire, les intérêts dominants sont les activités sportives, les arts, les sciences de la nature et les amis. Plusieurs élèves de chaque cohorte affirment vouloir apprendre. Des élèves du groupe Échec 1997 et de la cohorte 1999 notent l'importance du professeur. Au secondaire, peu importe la cohorte, des élèves ont peu ou pas d'intérêt pour les cours à caractère abstrait : chimie, physique, mathématiques. Les intérêts dominants sont les arts plastiques, la musique, les sports, les activités parascolaires, les sorties. L'intérêt est variable selon le cours et le professeur. Quelques élèves avouent leur insouciance quant à l'avenir.

La plupart des élèves ayant déjà fait du cégep ou ayant abandonné l'école avant le cégep ne savent pas ce qu'elles veulent faire plus tard. Celles qui sont allées au cégep ont ressenti de l'ennui ou de l'indifférence relativement à leurs cours. Certaines se sentaient perdues; d'autres appréhendaient leur avenir. La plupart ressortent avec une image négative de leur première expérience de cégep. Celles qui ont été sur le marché du travail avant de s'inscrire en TÉSG appréciaient avoir de l'argent de poche. Pour plusieurs, la priorité était les amis. Pour toutes, leur venue en TÉSG répond à un intérêt premier : les enfants. Elles manifestent un intérêt très marqué pour les projets et les cours pratiques de la technique, les activités parascolaires (sports et activités culturelles) et les amis. Elles apprécient l'encadrement de professeurs.

---

### **4.1.3**

### **La satisfaction scolaire**

Certaines ont aimé leur passage au primaire; d'autres l'ont mal vécu, parce qu'elles éprouvaient des difficultés scolaires ou avec leurs pairs ou parce qu'elles étaient trop timides. Les élèves du groupe Échec ressentent une fierté d'avoir finalement réussi. Au secondaire, toutes les élèves ont été affectées par des variations de motivation ou elles ont ressenti des difficultés d'adaptation. Les élèves du groupe Échec ont eu de nombreuses absences. Elles reprochent au système scolaire de les avoir mal préparées au cégep. En TÉSG, l'ensemble des élèves se sentent à leur place. Une élève, provenant d'une autre ville, indique avoir connu des difficultés d'adaptation. Des élèves de toutes les cohortes s'étonnent d'avoir fait preuve d'autant de persévérance ou d'avoir réussi avec facilité. Toutes veulent leur D.E.C. Quelques-unes projettent d'aller à l'université.

---

### **4.1.4**

### **Les intérêts culturels et les loisirs**

Les intérêts culturels gravitent autour de la musique, des chansons, des spectacles, des musées, de la littérature, du théâtre québécois, du cinéma, des langues. Les loisirs dominants sont les activités humanitaires, les activités de plein air, les activités sportives, la lecture, les activités artistiques, les sorties et le restaurant.

---

### **4.1.5**

### **Le travail rémunéré durant les études collégiales**

Il y a une augmentation des heures de travail rémunéré entre le cégep 1 et le cégep 3 : en cégep 1, 40 % des élèves travaillent; en cégep 2, 50 %; en cégep 3, 60%. Celles du groupe Reprise travaillent le plus : entre 20 à 30 heures par semaine.

---

## **4.2**

## **LES ÉLÈVES EN TÉSG ET LA LECTURE**

Dans des conversations informelles avec celles-ci, elles disaient que la lecture est directement associée au français et à la philosophie. C'est pourquoi une partie de l'outil de collecte de

données *Réseau conceptuel* les questionne sur ce point. Il est construit à partir de mots-clés afin de recueillir leurs points de vue sans influence de notre part. Cet outil *Réseau conceptuel* met ainsi en évidence une pluralité de réactions et de représentations des élèves. Concernant la lecture, trois éléments ressortent : dans toutes les cohortes, le portrait des élèves en lecture est similaire : des élèves ont des difficultés. Elles les signalent. De plus, elles discernent leurs champs d'intérêt et indiquent les éléments qui permettraient leur progrès dans l'acquisition de cette habileté qu'elles trouvent essentielle à leur réussite scolaire.

---

#### 4.2.1

#### Les types de lectrices en TÉSG

« Quand j'ai à lire, je n'aime pas ça!!! » (R.c. Reprise 1997-s.6.2 : 519-520).

Cette phrase se retrouve plusieurs fois dans la fiche *Réseau conceptuel* des cohortes. Les élèves, notamment celles des groupes Reprise et Échec, manifestent, de façon générale et spontanée, une certaine aversion pour la lecture. Diverses émotions sont exprimées allant du désintérêt au désœuvrement en passant par l'ennui.

« Quand j'ai à lire, je suis désespérée, car je déteste lire. » (R.c. Échec 1997-s.7.2 : 344-345).

Ces émotions ou attitudes cognitives engendrent divers comportements face à la lecture : les élèves en retardent l'exécution et, quand elles s'exécutent, c'est par devoir, par nécessité en lien avec leurs résultats scolaires. Pour plusieurs, aimer lire et avoir de l'intérêt pour une discipline ne vont pas nécessairement de pair : « Je vais faire mes lectures, car j'aime lire, mais pas toujours parce que j'aime la matière » (R.c. Échec 1997- s. 12.3 : 823-825).

Les élèves s'attardent tout particulièrement à leur attitude face à la lecture. Si la lecture à entreprendre présente du sens à leurs yeux, elles s'y intéressent. Or, une lecture fait sens à leurs yeux quand elles la choisissent. Lire est associé pour elles à un triple bénéfice : celui de se divertir, celui de se détendre et celui de satisfaire sa curiosité.

« Quand j'ai à lire, je le fais, mais souvent à reculons parce que les cours nous offrent souvent des livres inintéressants. Toutefois, certains me touchent plus comme *Le Petit Prince*, *Ces enfants de ma vie* et *Le temps d'Alexandre* que j'ai adorés! » (R.c. Succès 1997-s.5.2 : 440-446).

De façon générale, toute lecture scolaire semble une surcharge.

Les élèves parlent très peu de leur méthode de lecture. Elles décrivent plutôt comment elles « vivent » l'acte de lire. L'outil *Réseau conceptuel* de toutes les cohortes laisse fortement transparaître cet aspect des choses.

« Quand j'ai à lire, je m'endors après 3-4 pages. Je dois relire 2 ou 3 fois la phrase pour m'en souvenir. Je dois m'isoler pour être concentrée. Je n'aime pas lire et lorsque la lecture m'est imposée, c'est encore pire. Je commence à lire avec l'idée ailleurs. » (R.c. Reprise 1997-s.4.3 : 279-285).

« Quand j'ai à lire, je me décourage vite. Je passe des pages ou je dévore le livre en moins de 2. Cela dépend toujours si c'est un livre imposé en français, que le livre est vraiment plate ou que je l'ai déjà lu. » (R.c. Cohorte 1999-s.4.40 : 501-506).

Nous constatons que les élèves en TÉSG tendent à contester les lectures obligatoires, mais nous ne pouvons généraliser cette observation. Au contraire des propos des élèves, nous avons pu nettement distinguer trois catégories de lectrices : dans chaque cohorte, il y a des élèves qui ne lisent pas, des élèves qui aiment lire peu importe la lecture proposée et, enfin, des élèves qui aiment lire mais qui déchantent dès que la lecture est obligatoire. En outre, des élèves indiquent qu'il n'y a pas de rapport entre leur intérêt pour les lectures en français et en philosophie et leur réussite scolaire : réussissent des élèves qui n'aiment pas lire comme échouent d'autres qui aiment lire.

---

#### 4.2.2

#### Les facteurs de stress en lecture

La plupart des élèves, peu importe leur rendement scolaire, se découragent vite quand elles ont à lire pour leurs cours. Elles discernent trois éléments à la source de cet état : leur difficulté de concentration, l'incompréhensibilité des textes en français et en philosophie et la lourdeur de leur tâche scolaire.

4.2.2.1

Les obstacles à la lecture

Signalons, en tout premier lieu, que les difficultés de concentration piègent en quelque sorte les élèves et engendrent chez elles une bonne dose de stress sur tous les aspects du savoir-faire scolaire : le savoir-écouter, le savoir-lire, le savoir-écrire et le savoir-parler.

« Ces cours me demandent de rester concentrée durant un long moment sans bouger, seulement écouter. Il faut souvent lire des livres, les résumer et faire un exposé oral, ce qui me stresse. » (R.c. Reprise 1997-s.4.8 : 311-315).

Peu importe leur rendement scolaire, les élèves mettent le doigt sur un premier facteur les aidant à maintenir leur concentration : le lieu où elles étudient. Sur la totalité des élèves interrogées, seulement une lit en regardant la télévision, les autres disent avoir besoin d'être seules et en silence pour pouvoir lire. Un autre facteur les aide à rester concentrées : le thème de la lecture.

« Je dois être seule, sinon je ne comprends pas ce que je lis (j'ai de la difficulté à me concentrer). Ce doit être très silencieux et je retiens mieux ce que je lis lorsque le sujet m'intéresse personnellement. » (R.c. Succès 1997-s.11.2 : 893-898).

Les propos des élèves du groupe Échec montrent bien que pour pouvoir s'intéresser à une lecture et demeurer attentives, elles doivent comprendre ce qu'elles lisent.

« Je suis intéressée si le sujet me plaît, mais en français, les livres sont la plupart du temps difficile à comprendre. » (R.c. Échec 1997-s.1.3 : 12-14).

« Je lis avec concentration et plaisir quand c'est intéressant et que je comprends ce que je lis. » (R.c. Échec 1997-s.7.2 : 358-360).

Quelques élèves ont cet élan premier de prendre le livre prescrit par un cours et de vouloir en découvrir le contenu. Pour les autres, les éléments faisant obstacle les paralysent. Deux facteurs sont omniprésents dans toutes les cohortes : le goût ou l'habitude de lire mêlé au sentiment de ne pas comprendre ce qu'on lit.

« Quand j'ai à lire, je n'aime pas vraiment, surtout en philo lorsqu'il y a des centaines de pages à lire sur un sujet non décodable. » (R.c. Cohorte 1998-s.14.3 : 891-894).

Qui plus est, ces facteurs peuvent se répercuter dans le décodage et la compréhension des consignes associées aux travaux à faire. Leurs résultats scolaires semblent confirmer leurs

difficultés en lecture : les « réponses d'un devoir sont mauvaises » (R.c. Succès 1997-s.6.12 : 579-583).

Trois facteurs de motivation à lire reviennent fréquemment dans l'outil *Réseau conceptuel* : comprendre le texte, être intéressé au sujet et maintenir son attention en cours de lecture. Si l'un ou l'autre de ces éléments fait défaut, la roue de la motivation est rompue et la lecture aussi.

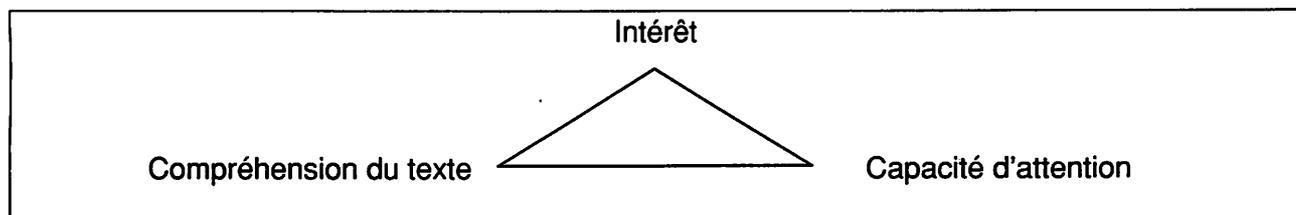


Figure 7

L'interdépendance des motivations à lire

---

#### 4.2.2.2

#### La tâche scolaire

Le délai alloué pour une lecture dans un cours stresse les élèves et s'ajoute aux facteurs de découragement. Peu importe la cohorte, les élèves se retrouvent vite, en cours de semestre, aux prises avec un double problème : le temps dont elles ont besoin pour s'approprier un texte et la quantité de lecture à faire dans un temps donné.

« Quand j'avais à lire, je le faisais si c'était des livres, mais pas des notes de cours. Je n'avais jamais le temps de finir à temps, j'avais de la difficulté à me concentrer. » (R.c. Échec 1997-s.11.27 : 721-725).

« Quand on a un examen sur un livre de lecture, je dois le lire plus vite et je ne comprends pas l'histoire. (Je n'ai pas souvent le temps de lire, car j'ai de nombreux travaux à faire). » (R.c. Cohorte 1999-s.4.2 : 354-361).

---

#### 4.2.3

#### Les élèves et les disciplines scolaires

L'intérêt pour les lectures en français et en philosophie n'est pas acquis au point de départ et, peu importe la cohorte, il varie, bien sûr, selon la discipline et selon l'élève. Des élèves sont catégoriques, elles ne s'intéressent qu'aux livres qui touchent leur spécialisation. D'autres sont stimulées par l'un ou l'autre cours de formation générale. Dans l'outil *Réseau conceptuel*, nous

n'avons pas identifié d'élèves manifestant simultanément un intérêt pour les deux cours de formation générale.

« Quand j'ai à lire, je m'ennuie, car le sujet ne m'intéresse pas. J'aime lire des livres qui m'apprennent des choses et ont un rapport avec mon futur métier. » (R.c. Reprise 1997-s.10.2 : 764-767).

« En philo : je suis intéressée, je me pose des questions. En français : je suis désintéressée, je ne le lis pas au complet. » (R.c. Échec 1997-s.2.3 : 79-82).

« Je suis contente de lire un livre pour le cours de français, je le dévore, mais pour la philo, je m'endors presque en lisant. » (R.c. Succès 1997-s.3.3 : 196-199).

Cependant, une distinction s'observe chez les élèves. Si elles ressentent certaines compétences en français ou en philosophie, elles savent déterminer leurs champs d'intérêt. Ils sont variés : la littérature, la poésie, la vie des auteurs classiques, les théories morales, tels courants philosophiques, la lecture d'autres ouvrages des auteurs étudiés en classe. Si elles éprouvent des difficultés de compréhension des textes, cela les renvoie automatiquement à un sentiment d'incompétence greffé à la discipline contre laquelle elles butent. Et même des élèves s'étonnent d'avoir réussi certains cours généraux. Ce n'est pas tant la discipline ou son contenu qui font ombrage à l'élève, mais les problèmes associés aux textes à lire qui, selon les élèves, sont plus faciles, soit en français, soit en philosophie. Et l'on revient à l'obstacle premier de ces élèves : les capacités de lecture requises pour avoir accès à certains textes.

« En philo, je me sens nulle, je n'aime pas ça et j'ai l'impression de ne rien comprendre. Je dois tout prendre en note pour comprendre. Je dois relire plusieurs fois avant de comprendre. Les phrases sont trop complexes. » (R.c. Succès 1997-s.2.13 : 147-152).

Finalement, dans l'outil de collecte de données *Réseau conceptuel*, des élèves constatent leurs progrès en lecture ou indiquent spontanément ce dont elles ont besoin pour améliorer leurs capacités de lectrices : travailler leur structure de phrases, lire plus souvent, lire pour leur plaisir en dépassant ce sentiment d'obligation. Certaines sont d'avis qu'elles auraient plus de facilité à lire si les lectures étaient graduées. Une autre solution apparaît : avoir des textes en lien avec l'actualité et la vie de tous les jours afin que la lecture soit « moins abstraite » (R.c. Cohorte 1999-s.3.38 : 334-338).

Certaines reconnaissent un changement chez elles survenu grâce aux lectures faites en formation générale : un changement culturel, un besoin de continuer à lire, une certaine habitude à chercher la signification des mots nouveaux.

« J'ai changé d'avis sur la lecture. Je sais que c'est en lisant qu'on s'instruit, se cultive. On apprend beaucoup dans les livres. Avant je trouvais cela « plate », « ennuyant » lire, car les lectures m'étaient imposées, maintenant j'aimerais bien lire certains livres. » (R.c. Reprise 1997-s.4.12 : 366-373).

Même des élèves indiquent l'importance de lire dans notre société : « Si on ne sait pas lire, on est bloqué sur plusieurs points. Ex. : lire des recettes de cuisine, lire le journal, lire des dépliants d'information (réunions, conférences...) » (R.c. Reprise-s.4.9 : 317-335).

#### 4.2.4

#### Constats et besoins des élèves

Bref, les élèves en TÉSG connaissent leurs difficultés de lecture. Ces difficultés, malgré les embûches motivationnelles qu'elles créent, ne les empêchent pas de vouloir améliorer leur potentiel de lectrices.

Constats	Besoins
Rapport entre le sentiment de compétence en lecture et l'habitude de lecture. Stress face à la lecture. Utilité de la lecture. Habitudes de lectrices. Qualité de l'intérêt.	Rapport entre la matière du cours et des exemples quotidiens. Travail sur la structure de phrase. Lectures plus fréquentes. Lecture « progressive » et graduée.

*Tableau 5*

*Constats et besoins touchant la lecture en français et en philosophie*

#### 4.2.5

#### Les représentations des élèves relatives à la lecture à partir de la première table d'objets des groupes focalisés

Les trois groupes focalisés clarifient ou renforcent certaines représentations déjà énoncées dans l'outil *Réseau conceptuel*. Ils en font émerger d'autres. Pour assurer un relevé conforme aux propos des élèves, nous faisons une description systématique des représentations suscitées par chaque objet de la table d'objets et en suivant l'ordre de réunion des groupes focalisés :

- le groupe Succès;
- le groupe Échec;
- le groupe Reprise.

Treize des quatorze objets présentés ont inspiré des commentaires relatifs à la lecture. Seul l'objet *pomme* n'a inspiré aucun groupe d'élèves. Le groupe Reprise a été le seul à associer

l'objet *buste* en même temps à la lecture et au professeur. Nous relevons ces représentations plus loin, au point 4.4.2. Quant à l'objet *figurines de papier*, seul le groupe Échec en fait état en établissant aussi des liens avec la place du professeur. Ces représentations sont abordées au point 4.4.3.

Nous décrivons les représentations que les élèves ont souvent analysées dans le cours même de la discussion. Pour Moscovici (1961 : 328), « en tant que système d'interprétation, la représentation sociale se révèle comme médiatrice entre les membres d'un même groupe humain, médiatrice générale par l'étendue de son horizon, collective par sa puissance et son origine. » C'est pourquoi nous avons tenu pour important de relater le déroulement des discussions dans les groupes focalisés.

Trois éléments ressortent des discussions dans les groupes focalisés : les capacités métacognitives de ces élèves, la pluralité des significations d'un même objet et les suggestions de moyens pour aplanir les difficultés des élèves et soutenir leur intérêt

---

#### 4.2.5.1 Représentations relatives au roman *Le clan de l'ours des cavernes*

##### 4.2.5.1.1 Le groupe Succès

Quoique 80% des élèves du groupe Succès aient situé *Le clan de l'ours des cavernes* de Auel parmi leurs cinq premiers choix, le roman a été très peu discuté. La plupart de ces élèves aiment lire. Le roman est le type de livres qui leur plaît, et le cours de français permet justement d'en découvrir. Une élève fait du *Clan de l'ours des cavernes* son premier choix parce qu'elle considère apprendre beaucoup dans les livres. Par contre, elle précise que les romans québécois que ses professeurs proposent ne l'inspirent pas. Les membres de ce groupe sont unanimes à dire que chaque personne a ses critères de préférence pour les livres, mais pour elles, deux critères prédominent pour qu'un livre soit intéressant : qu'il ait un lien avec leur technique et un rapport direct avec leur apprentissage.

« En français, on avait lu des romans qui parlaient des enfants. Veux, veux pas, c'est notre occupation principale. C'était plus intéressant de lire *Ces enfants de ma vie* que *Maria Chapdelaine*. Même si ça ne parle pas de la technique, si le roman a un sujet intéressant, tu embarques plus facilement dans l'histoire. Tu apprends plus. Ça dépend aussi de chacun. » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.99 : 485-527).

4.2.5.1.2

Le groupe Échec

Dans le groupe Échec, trois élèves sur six disent aimer lire. Cinquante pour cent des élèves ont situé le roman parmi leurs cinq premiers choix. C'est le seul groupe dont toutes les élèves ont exprimé leurs goûts en lecture. Elles se disent sélectives en matière de romans : leurs goûts alternent entre les biographies, les livres de psychologie, les livres de la collection Frissons, les histoires de magie, les livres d'aventures, les romans d'amour et *Le Petit Prince* qu'une d'entre elles avoue avoir lu plus de quinze fois. Les livres rapportant les propos de Socrate ne sont pas prisés. Ceux proposés dans leurs cours de spécialisation les attirent plus particulièrement puisqu'ils traitent des enfants.

Un élément est fortement affirmé : une plus grande aisance en lecture, une plus grande rapidité de décodage leur permettraient de laisser davantage libre cours à leur imaginaire.

« Les romans développent la lecture et la vitesse de lecture. Il y en a qui lisent lentement. Plus tu lis, meilleur tu es! C'est comme dans toute chose! Cela aide aussi l'imagination parce que cela peut t'aider à créer des nouvelles histoires. » (Sonia, G.f. Échec 1997-1-s.1050 : 4028-4060).

Ces élèves voient quatre problèmes : la lecture comme étant, à l'école, le principal moyen d'appropriation de tout contenu, le temps qu'elles prennent pour faire une lecture, la quantité de lectures à faire dans un court laps de temps, le manque de temps pour lire vu l'accumulation des autres travaux scolaires. Comme l'indique Akim, « On a le temps de lire, mais c'est juste ça qu'on fait » (G.f. Échec 1997-1-s.1081 : 4095-4105).

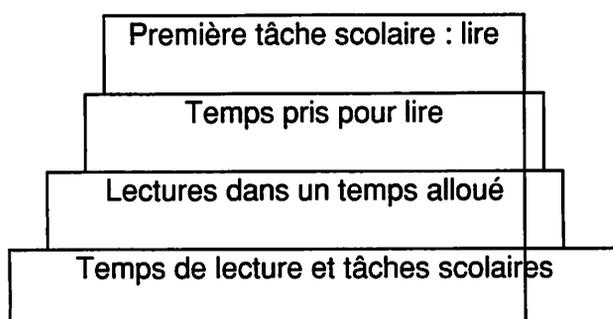


Figure 8

*La lecture, l'outil premier du collégial*

Ces quatre dimensions les ramènent à leurs difficultés de lectrices. Deux élèves de ce groupe n'aiment pas lire. Il leur faut certaines conditions pour y parvenir : le texte à lire doit être

intéressant, pas trop long, facile à décoder et à comprendre. Si le texte est accompagné de photos, elles peuvent mieux s'y retrouver (G.f. Échec 1997-1-s.1087 : 4121-4125). Deux choses sont claires : les gros romans obligatoires, ces élèves ne les lisent pas; si le sujet d'un livre les intéresse, elles peuvent prendre plusieurs mois pour en finir la lecture. Comme le dit Mimi, elle a mis trois ans à lire *Lancelot du lac* (G.f. Échec 1997-1-s.1089 : 4129-4136).

---

#### 4.2.5.1.3

#### Le groupe Reprise

Dans le groupe Reprise, on a discuté de la lecture assez longuement. Cinquante-cinq pour cent de ces élèves (5/9) ont situé le roman dans leurs cinq derniers choix. Pourquoi, disent-elles? Elles n'aiment pas lire. Pourquoi n'aiment-elles pas lire? Leurs raisons sont variées : les lectures sous pression, la jaquette et la calligraphie du livre, la concentration que requiert l'acte de lire et le décodage que nécessitent certains textes. S'ajoute à ces raisons l'impression d'avoir à lire, pour leurs cours de français et de philosophie, des textes tous semblables.

« Mon dernier choix est le roman parce que je n'aime pas lire. Souvent ce sont des lectures qui sont faites sous pression pour des tests de lectures ou des textes à composer à partir du livre. Je ne me concentre jamais sur ce que je lis. Je me concentre sur le texte qu'il me reste à lire et sur les pages. Plusieurs textes parlent toujours de la même chose. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.130 : 617-628).

Trente-trois pour cent des élèves (3/9) disent aimer lire principalement pour trois raisons : la stimulation de l'imaginaire, la culture personnelle et la découverte de grands auteurs.

« J'ai choisi le roman parce que j'aime lire! Ça laisse aller l'imaginaire! Que ce soit une lecture que je fais en français ou une lecture que je choisis moi-même, j'aime découvrir des nouvelles choses. Je lis des romans, du Jacques Poulin. J'aime le québécois! Je lis aussi du Boris Vian. Un petit peu de tout. » (Marie-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.171 : 799-842).

Une élève dit aimer lire mais manquer de temps pour le faire. De façon générale, les élèves de ce groupe préfèrent choisir leurs livres. Comme elles l'avaient déjà exprimé dans l'outil *Réseau conceptuel*, elles éprouvent une réticence naturelle pour toute lecture imposée.

Seulement une élève fait part de son évolution en lecture. En cours de formation en TÉSG, son attitude s'est transformée : au lieu de réagir négativement aux lectures proposées, elle cherche

à y trouver des satisfactions personnelles. Elle a appris à faire confiance aux choix de livres de ses professeurs :

« J'ai appris à lire et à aimer lire les livres obligatoires à l'école. Oui, on va le lire par obligation. C'est clair qu'on va trouver ça plate, c'est une obligation! Mais si tu te dis « O.K., je vais le prendre, je vais le lire, je vais essayer de le faire pour mon propre plaisir! », tu vas voir le livre autrement. Habituellement les profs ne sont pas si tartes, ils vont essayer de nous proposer des bons choix! C'est sûr que des fois... » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.954 : 4442-4455).

Le groupe Échec voit la lecture comme l'outil de base pour tout travail scolaire. Le groupe Reprise arrive à la conclusion que les évaluations consistent carrément à vérifier si les élèves ont fait les lectures demandées : elles se sentent contrôlées dans leurs lectures. Elles aimeraient lire sans avoir à remettre en plus un compte-rendu.

« Ce n'est pas parce que cela ne te rapporte pas [personnellement] si tu n'as pas le temps de lire, c'est peut-être parce qu'il faut que tu te rapportes trop [aux professeurs] par tes travaux! Tu as à faire ceci ou cela. Tu as le goût de prendre du temps pour toi, mais tu n'as peut-être pas nécessairement le goût d'être encore dans des feuilles! Ce n'est pas que tu n'as pas le goût de lire. Tu as le goût d'être ailleurs que juste d'être dans des feuilles. Tu n'as que le goût de changer. » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.930 : 4283-4315).

---

#### 4.2.5.2

#### Représentations relatives au livre *Philosopher à 18 ans*

Dans les trois groupes focalisés, très peu d'élèves ont commenté cet objet relativement au thème de la lecture. La raison est toute simple : elles ont achoppé sur le mot philosophie contenu dans le titre. Pour elles, philosophie est d'emblée synonyme de démotivation.

---

#### 4.2.5.2.1

#### Le groupe succès

Deux élèves ont noté le livre parmi leurs deux derniers choix. L'une a une antipathie naturelle envers la philosophie; l'autre a de la difficulté à comprendre le contenu de cette discipline, malgré un intérêt marqué :

« Des fois, on avait juste une feuille à lire en philo. Je la lisais. J'étais obligée de la relire à peu près 5 fois. Je ne comprenais même pas encore [le texte]! (rires). Pourtant, quand le professeur nous l'expliquait le lendemain, je trouvais très intéressant ce que le texte signifiait. Moi, je n'avais rien compris [quand je le lisais seule]. Dans le fond, c'est très

intéressant : cela me fait réfléchir, sauf que sur le coup, les mots sont peut-être difficiles à comprendre ou c'était moi qui étais dinde, je ne comprenais pas. » (Maude, G.f. Succès 1997-s.270 : 1427-1447).

En écoutant ses pairs, une élève distingue trois catégories d'élèves au collégial: ceux qui ont de la facilité dans une matière, ceux qui sont lents et ceux qui s'en désintéressent. Cette élève manifeste de l'empathie pour le professeur qui, dans la classe, fait face à ces différentes catégories d'élèves et qui doit leur faire aimer la matière.

« Il y a 30 élèves : il y a du monde qui vont aimer la philo, qui vont en manger et l'assimiler facilement. D'autres vont l'assimiler plus lentement. Pour d'autres, cela ne rentrera pas. On dit souvent que l'attitude du prof influence, mais pour le prof cela doit être difficile de s'adapter à trois versions différentes. Comme en français, des élèves prennent 3 h ou 1 h pour rédiger une intro. C'est au professeur à s'adapter pour qu'en bout de ligne tout le monde passe ou soit content. Le prof en avant se dit : « Lui, il aime cela; elle, elle n'aime pas cela ». Trouver un intérêt commun entre les élèves doit être difficile. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.270 : 1401-1425).

---

#### 4.2.5.2.2

#### Le groupe Échec

Du côté du groupe échec, 50 % des élèves ont situé le livre *Philosopher à 18 ans* dans les quatre derniers objets. Les élèves en parlent peu. Déjà, en voyant le mot « philosopher » dans le titre, elles manifestent un désintéressement catégorique à toute lecture de cette discipline. Elles l'étendent au contexte collégial dont l'outil premier d'apprentissage est la lecture. Revient à nouveau toute l'appréhension associée à l'acte de lecture durant leurs études.

« En dernier, j'ai mis le livre philosophique! Il faudrait qu'ils me tordent un bras pour que je le lise! (rires) Je ne le lirai jamais! C'est le titre du livre! Il ne m'intéresse pas, il ne m'inspire pas! Je n'ai pas regardé le 18 ans, j'ai plus regardé philosopher! Le livre doit être plate! (rires) Peut-être que je suis tannée de lire aussi, cette session-ci. C'est la démotivation. » (Sandrine, G.f. Échec 1997-1-s.95 : 443-489).

---

#### 4.2.5.2.3

#### Le groupe Reprise

Pour le groupe Reprise, 77% des élèves (7/9) situent ce livre dans leurs quatre derniers choix. La discussion met en évidence un écueil : la difficulté de voir clair dans les textes de philosophie parce qu'ils sont abstraits. Cela signifie, pour elles, que les idées des textes sont sans suite, sans histoire, sans repère permettant de relier significativement entre elles les idées qui y sont

exprimées. Ainsi, une élève, qui a considéré le roman comme son premier choix, a fait de l'essai *Philosopher à 18 ans* son dernier :

« Mon dernier choix, c'est le livre de philosophie, même si c'est un peu contradictoire. Je trouve cela trop technique les lectures imposées dans les cours. Il n'y a pas d'histoire, c'est trop d'informations l'une après l'autre. C'est pour cela que je n'aime pas ce genre de livres. » (Marie-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.177 : 815-826).

Les élèves s'entendent rapidement sur un point : la maturité de l'élève est nécessaire pour trouver du sens à la philosophie, puisque l'appropriation du contenu exige une capacité de conceptualisation, une ouverture d'esprit et une capacité de transfert au quotidien.

« Quand on rentre au collégial, pour arriver à philosopher, [on doit maîtriser] énormément de connaissances. Il faut que tu sois rendu là dans ton développement. Si tu n'es pas capable de faire des liens entre ce que tu apprends dans le cours, ta vie à l'extérieur en général, toutes tes connaissances, tu n'arriveras pas à passer ces cours-là haut la main. Je crois que la personne doit avoir un certain type de pensée et doit être très ouverte. Je ne pense pas qu'on puisse vraiment arriver à philosopher à cet âge-là. C'est sûr qu'il y en a. Y faut que tu aies une base. Je l'associe à la maturité. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.335 : 1492-15141).

Les élèves sont convaincues que la philosophie sert au développement de la pensée du cégépien et qu'elle a pour but de mettre en lien des idées. Mais la complexité même de la philosophie et le manque de maturité de l'élève sont des obstacles majeurs au transfert des acquis :

« C'est ça la difficulté : faire des liens. Je n'étais pas rendue là! La philo, c'est très complexe : ça se passe entre les 2 oreilles. C'est toute la connexion entre faire des liens, faire des apprentissages et les transférer. Ce n'est pas tout le monde qui est rendu là! Moi, j'étais pas rendue là à 17 ans. » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.341 : 1526-1541).

Une élève ramène la discussion au premier obstacle déjà énoncé pour la lecture : elle est rébarbative à toute lecture, peu importe la discipline, parce que l'épaisseur des livres la décourage; elle peine à lire plus de dix pages. Toutefois, sachant la manière de procéder des professeurs, elle réussit à s'en tirer à bon compte.

« Souvent j'ai de la misère à lire 10 pages. Souvent, je ne lirai même pas [le livre] parce que je sais qu'il va falloir que je me fie seulement aux exemples de textes dits dans le cours de français. Le reste, cela ne me donne rien. Je n'aime pas lire! » (Marie-Andrée, G.f. Reprise 1997-s.808 : 3818-3840).

Le livre *Philosopher à 18 ans* remet en mémoire l'expérience négative des premières leçons de philosophie de ces élèves. Celles-ci ont fini par réussir le premier cours après deux ou trois tentatives; maintenant, si nous pouvons l'exprimer en boutade, elles veulent « faire abstraction » de la philosophie dans leur vie. La distinction entre « passer un cours » et « s'intéresser à un cours » se dessine. Pour ces élèves, le but premier est de passer le cours.

« Dans mes premiers cours de philo, j'en avais là! (geste avec sa main au-dessus de la tête). Avec ce livre (en le pointant), cela aurait été trop! Je me concentre sur mes cours, je n'ai pas besoin de plus! J'étais tellement tannée de mes cours de philo que cela ne m'intéresse même plus! Pourtant je n'ai pas peur de lire pour lire, je suis une fille qui aime lire! Mais j'ai été écœurée : je ne veux plus rien savoir. J'en ai gardé les pensées, c'est sûr et certain. Mais revenir vraiment dans la théorie, cela ne tente pas. » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.815 : 3847-3863).

---

#### 4.2.5.3

#### Représentations relatives au magazine *Coup de pouce*

Le magazine, que nous croyions être un élément pouvant stimuler les élèves à lire, a été très peu discuté dans les trois groupes focalisés.

---

##### 4.2.5.3.1

##### Le groupe Succès

Six élèves sur dix se sont exprimées sur le magazine. Certaines élèves n'établissent aucun lien direct entre le magazine et leurs cours de français et de philosophie, parce que les magazines n'ont pas tous des chroniques sur les livres. Toutefois, les textes étant courts, le magazine permet de grappiller des connaissances, selon l'intérêt du moment. Les gros titres servent de supports visuels et thématiques. Le tri de l'information se fait rapidement puisque celles-ci sont concises, précises et ainsi le lecteur épargne du temps. Une élève accorde au magazine une importance culturelle : elle le conçoit comme un lieu collectif de connaissances.

« C'est l'accessibilité, c'est ouvert à tout le monde. Il y a des magazines sur tous les sujets. Cela nourrit beaucoup le peuple. Même si tu vas pas à l'école, même si tu ne fais pas d'études supérieures, tu peux savoir toutes les connaissances. Lire c'est du français. » (Estaire, G.f. Succès 1997-s.311: 1598-1612).

#### 4.2.5.3.2

#### Le groupe Échec

Seulement deux élèves se sont prononcées sur le magazine. L'une conçoit qu'elle puisse apprendre par ce moyen qu'elle considère cependant superficiel et divertissant. L'autre s'interroge sur la place d'un magazine dans ses cours de français et de philosophie parce que « lire une revue, c'était important pour l'actualisation de la vie et différents renseignements » (Sonia, G.f. Échec 1997-1-s.1051 : 4008-4013). Nous n'avons pas pu faire préciser cette perception.

#### 4.2.5.3.3

#### Le groupe Reprise

Ce groupe a placé le magazine à mi-chemin sur l'échelle des objets. La discussion tourne autour du type de magazine et de l'usage que l'on peut en faire : se documenter rapidement, apprendre de façon moins ardue tout en se divertissant. Des élèves lisent peu ou prou de magazines parce que les articles fournissent des renseignements incomplets. Certains sujets d'article en amènent d'autres à développer davantage leur recherche. L'élève, dont le premier choix est le roman, ne porte aucun intérêt à cet objet qu'elle qualifie de potinage artistique. L'élève, qui disait ne pas lire plus de dix pages, aime les magazines pour la découverte rapide de l'information. Finalement, une élève, ayant déjà dit que les textes de philosophie étaient tous semblables, fait du magazine son premier choix : les sujets sont divertissants, variés; ils ne demandent que de brèves concentrations et le format magazine offre au lecteur la possibilité de choisir en fonction de ses intérêts (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.130 : 609-616).

#### 4.2.5.4

#### Représentations relatives aux citations d'auteurs

Nous exposons ici les représentations suscitées chez les élèves par les citations d'auteurs déposées sur la table.

4.2.5.4.1

Le groupe Succès

Les élèves de ce groupe abordent très peu les citations d'auteurs. Elles les classent en deux types : les citations qui les perturbent et celles qui les stimulent. Une élève a besoin, pour analyser une citation, d'avoir en mains d'autres références, telle la photo de l'auteur, par exemple. Pour quatre élèves, les citations sont leur premier ou deuxième choix parce qu'elles leur livrent un élément de culture, les inspirent, les font réfléchir, les émeuvent et les font rêver. Ces élèves aiment analyser par elles-mêmes des citations d'auteurs : « Qu'est-ce qu'il dit? Pourquoi il dit ça? » (Rose-Marie, G.f. Succès 1997-s.160 : 758-772). Les citations d'auteur donnent souvent un sens différent à leur propre quotidien ou à leurs relations interpersonnelles.

« À travers certaines les citations, il y a un message : « Aie confiance en toi ! » Des fois quand tu es découragée, une citation remonte le moral. Tu peux changer, tu peux évoluer. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.572 : 2810-2814).

4.2.5.4.2

Le groupe Échec

Dans le groupe Échec, 50% des élèves ont mis les citations d'auteurs dans leurs cinq premiers choix. Trois élèves ont relevé des dimensions bien différentes l'une de l'autre : les citations donnent une idée de ce que peut faire l'analyse pour la compréhension d'un texte. L'analyse exige un effort, mais l'élève voit les progrès que l'exercice lui permet de faire dans la compréhension d'un texte :

« Les citations, je les avais mises en second parce que, dans les cours de français, on prend des textes et on apprend à les analyser. Des fois, tu lis un texte, tu te dis : « Cela n'a aucun rapport et ne me touche pas! ». Quand tu commences à l'analyser, tu dis « C'est beau ce qu'il dit, c'est intéressant. » C'est important de comprendre ce que disent les citations! Alors je vais m'en servir. Cela ne veut pas dire que [l'analyse] est une technique que j'aime parce que c'est long! L'effort me dérange pas, mais c'est long. » (Mimi, G.f. Échec 1997-1-s.554: 2243-2252).

Les citations permettent aussi de situer les auteurs dans l'histoire, de mieux comprendre des faits historiques ou de constater l'évolution de la langue. Comme le dit Sonia, « le langage du 16<sup>e</sup> siècle est très beau comparativement à celui d'aujourd'hui » (G.f. Échec 1997-1-s.578 : 2290-2325).

Enfin, les citations permettent aux élèves de constater leur besoin de connaître le contexte pour avoir des repères dans leur lecture et pouvoir faire des liens.

---

#### 4.2.5.4.3

#### Le groupe Reprise

Dans le groupe Reprise, l'objet *Citations d'auteurs* a été particulièrement prisé. Pour ces élèves, les citations font référence au contenu de la citation, à l'impression qu'elles ont de l'auteur et à leur curiosité d'en savoir davantage sur l'auteur et le texte. Les citations fournissent des connaissances. Ces bouts de texte expriment ce que les élèves ressentent et ne savent pas dire. Les citations peuvent être de véritables « coups de cœur » personnels alors même qu'elles ont un caractère universel et qu'elles peuvent toucher plusieurs personnes. Elles permettent, comme dit Rosalie, « de réfléchir sur moi-même, de prendre conscience d'éléments entourant ma vie, touchant un ou des aspects particuliers de mon petit moi-même » (G.f. Reprise 1997-s.93 : 443-455). Cette quête de soi est primordiale pour les élèves de ce groupe. Elles y reviendront souvent durant le groupe focalisé.

Les citations d'auteurs renvoient également à la complexité des phrases et au besoin de lire des textes plus simples. L'idée de complexité du texte soulève à nouveau la question de l'intérêt. Il apparaît clairement que les élèves se désintéressent quand elles ne peuvent comprendre un texte qu'on leur présente.

« Citations d'auteurs! C'est toujours des grands mots. Je ne comprends rien. Dit dans des mots simples, je vais comprendre. Dit avec des grands termes de 150 000 piasses, je suis perdue! Cela m'aiderait que [ces citations] soient moins compliquées. Je me souviens avoir eu des poèmes à décortiquer ou des mots d'auteurs de ce genre, je n'étais même pas dans le bon sujet! Je n'aime pas cela et je n'ai pas d'intérêt. C'est trop compliqué pour moi! Moi, il faut que ça soit simple! Je ne comprends pas les termes, je ne comprends même pas le sens que l'auteur a mis. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.651 : 3117-3166).

---

#### 4.2.5.5

#### Représentations relatives au jeu de scrabble

Seul le groupe Succès établit un rapport entre le jeu de scrabble et la lecture. D'abord, l'objet renvoie aux enfants du primaire et à leur besoin de concrétiser leur vocabulaire. Puis, il renvoie au rapport entre l'engagement actif de l'élève dans son apprentissage, la relation didactique et

le processus même d'apprentissage : le fait pour l'élève ne pas juste rester assis à écouter, de se risquer en classe et d'apprendre par ses essais et ses erreurs, par des jeux didactiques et grâce au soutien du professeur (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.405 : 1981-2004).

---

4.2.5.6 Représentations relatives à l'ensemble cahier-crayon-gomme à effacer

Seuls les groupes Succès et Échec ont fait des liens entre cet ensemble et la lecture.

---

4.2.5.6.1 Le groupe Succès

Le seul lien des élèves avec cet objet est de prendre des notes pendant leur lecture.

---

4.2.5.6.2 Le groupe Échec

Ce groupe fait le lien entre la corvée de lire et celle des résumés de lecture. Éprouvant des difficultés à décoder les textes, obligées de les lire plusieurs fois pour en saisir le sens, les élèves de ce groupe peinent également à les résumer, à les expliquer ou à les commenter dans des dissertations. Apparaissent à nouveau les problèmes de compréhension et de synthèse des textes, en particulier ceux du Moyen Âge. On retrouve encore une fois ici les difficultés que les élèves réfractaires à la lecture éprouvent à dépasser la matérialité du livre, son aspect simplement visuel. Quand les sujets portent sur leur spécialisation, cela leur semble plus facile : c'est comme si elles s'y reconnaissaient.

---

4.2.5.7 Représentations relatives à la plume

Le groupe Succès fait des liens entre la lecture et cet objet. La plume est le symbole des écrivains et de leur créativité. Elle renvoie au goût personnel de lire et d'écrire.

« Les auteurs me passionnent! Faut vraiment qu'ils aient du talent et beaucoup de créativité. Quand tu lis un livre, tu es tellement concentrée que tu ne penses même pas à l'auteur devant sa machine à écrire. C'est vraiment du monde créatif. La plume, c'était un symbole de l'auteur. » (Estaire, G.f. Succès 1997-s.385 : 1899-1917).

Chez une élève, la plume ramène à son enthousiasme pour la poésie et pour l'interprétation des figures de style.

« Je la voyais plus comme de la poésie : Beaudelaire, Nelligan, le genre romantique. C'est tellement beau, c'est rempli de figures de style. Les poètes veulent dire beaucoup de choses. Dans le fond, cela ne veut rien dire, mais quand tu fouilles comme il faut, tu réussis à trouver une partie de ce que l'auteur pense. Je trouve ça fascinant. » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.387 : 1926-1946).

---

#### 4.2.5.8 Représentations relatives à l'ensemble disque-vidéocassette

Les groupes Échec et Reprise ont fait des liens entre cet ensemble et la lecture.

---

##### 4.2.5.8.1 Le groupe Échec

Le visionnement d'une vidéocassette aide à la compréhension d'un texte difficile et présente l'avantage d'épargner du temps. Une élève a loué la vidéocassette de *L'Avare* de Molière et elle a compris le texte par le jeu des comédiens et la mise en scène (Alice, G.f. Échec 1997-1-s.672 : 2648-2681).

---

##### 4.2.5.8.2 Le groupe Reprise

La vidéocassette est un stimulus pour gagner l'intérêt de l'élève, car elle sollicite plusieurs sens et facilite la mémorisation du contenu. La vidéocassette renvoie, *a contrario*, à la « routine pédagogique » des cours de français et de philosophie construite essentiellement autour de textes. Elle renvoie également au style d'apprentissage de ces élèves.

« Ce n'est pas tout le monde qui est capable d'apprendre seulement en utilisant des feuilles et de la lecture. C'est tout le temps ce qu'on fait dans les cours de français/philo. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.732 : 3502-3513).

---

4.2.5.9

Représentations relatives aux photos d'auteurs

Selon notre attente, les photos d'auteurs allaient passablement faire réagir les élèves qui pourraient mettre un visage sur des noms et, peut-être, sur des textes. Or, seulement deux élèves du groupe Succès ont établi un rapport avec la lecture. Pour une des élèves, l'ensemble des photos est le dernier choix car voir la photo de l'auteur bloque son imaginaire

« C'est lui qui a écrit ça! (rires des autres) Quand tu vois le visage de l'auteur, cela enlève la beauté et l'importance de ce qu'a écrit cette personne. Par exemple, Gabrielle Roy n'est pas nécessairement une belle femme. La voir enlève la magie de ses propos. » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.111 : 539-561).

Pour la deuxième élève, connaître le visage de l'auteur pique sa curiosité : elle se questionne sur l'auteur et veut en savoir davantage, tant sur sa vie que sur ses écrits. La photo la situe dans le contexte de la vie de l'auteur et l'ouvre à des dimensions culturelles. C'est un complément d'information.

« Souvent la photo t'amène à connaître la vie de l'auteur. En voyant Gabrielle Roy, à l'endos du livre, tu dis « llllllllllll, elle a vécu! Elle est vraiment maganée». Tu vas découvrir d'autres œuvres d'un auteur! Cela donne des connaissances, de la culture. Quand tu vois un livre ou tu le lis, la photo aide à situer l'auteur [dans son époque]. Tu sais plus le contexte de sa vie. » (Estaire, G.f. Succès 1997-s.598 : 2926-2957).

---

4.2.5.10

Représentations relatives au portable

Seulement une élève du groupe Reprise associe le portable à la lecture. Internet lui permet de glaner de l'information et de trouver plus rapidement l'essentiel d'un thème comparativement à un livre.

---

4.2.5.11

Représentations relatives au dictionnaire

Quoique certaines élèves fassent allusion au dictionnaire comme outil de vérification du sens des mots, il en fut très peu question dans les trois groupes focalisés.

4.2.5.11.1

Le groupe Succès

Le dictionnaire a été le dernier objet traité dans la discussion. Deux des dix élèves de ce groupe notent le dictionnaire comme premier choix. L'une de ces deux élèves en fournit la raison suivante : le dictionnaire lui est nécessaire en français et surtout en philosophie pour chercher la bonne définition des mots. Malgré la froideur d'un dictionnaire, plusieurs élèves y fouilleront au cours de la journée et se feront prendre à y fureter ici et là en cherchant un mot. Le dictionnaire servira même à régler une controverse dans une équipe à propos d'un mot à mettre dans leur texte. Il est clair pour les élèves de ce groupe que l'habitude du dictionnaire s'acquiert d'abord au primaire et à la maison.

4.2.5.11.2

Le groupe Échec

Toutes les élèves de ce groupe se sont exprimées au sujet du dictionnaire. Cinquante pour cent d'entre elles l'ont inscrit dans leurs trois premiers choix. Les raisons sont les suivantes. L'une d'elles, Akim, valorise l'usage du dictionnaire et dit l'utiliser régulièrement parce qu'elle veut comprendre le sens de mots nouveaux et satisfaire sa curiosité. Mimi indique qu'elle consulte souvent le dictionnaire et que son vocabulaire s'est amélioré depuis son inscription au collégial. Elle prétend que ses professeurs ne sauraient se douter qu'elle l'utilise de la sorte étant donné qu'elle fait beaucoup de fautes. Par contre, elle constate une nette amélioration dans ses notes, ce qui a pour conséquence d'accroître sa motivation. Sonia déclare utiliser le dictionnaire seulement pour comprendre l'anglais. Enfin, ces élèves signalent, parmi leurs difficultés scolaires, le manque de vocabulaire, le manque d'habitude à chercher l'orthographe et la signification des mots.

4.2.5.11.3

Le groupe Reprise

Dans ce groupe, le dictionnaire varie de la deuxième à la douzième place sur l'échelle des objets. Les sentiments qu'inspire à ces élèves le dictionnaire se ramènent à deux : important, plate. Ces élèves utilisent peu le dictionnaire, même dans leurs études collégiales. Ayant de la difficulté à repérer les mots dans le dictionnaire, elles n'aiment pas cet ouvrage. Marie-Andrée se contredit en cours de discussion : elle place le dictionnaire au troisième rang parce que cet

outil l'amène à chercher la définition des mots, à vérifier l'orthographe. Puis, elle affirme s'en servir peu et dit qu'un dictionnaire, dans une bibliothèque, cela paraît bien. Pour ce groupe, l'habitude du dictionnaire part de l'école primaire. Seulement une élève a acquis, dans sa formation en TÉSG, l'habitude du dictionnaire; elle en voit l'effet à trois niveaux: personnel (meilleure estime de soi), lexical (utilisation des mots justes) et scolaire (meilleures notes au bulletin).

« J'ai appris à travailler avec le dictionnaire. C'est toute une différence: du premier coup tu vas réussir à écrire le mot de la bonne façon. C'est valorisant pour toi, tu sens que les efforts faits servent à quelque chose. Ton français, tu en as toujours besoin. Il t'apporte sur tous les aspects. Le dictionnaire, c'est enrichissant parce que tu vas apprendre des définitions de termes nouveaux : « Ah! O.K.! c'est ça que ça veut dire! » Tu augmentes ton bagage personnel et tu vas pouvoir ajouter tout mot nouveau dans un autre texte. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.690 : 3288-3303).

Grâce à leurs copains, deux élèves ont acquis une certaine habitude de chercher la définition des mots inconnus pour leur bagage personnel. Finalement pour ces élèves, le dictionnaire est un outil de travail important mais aride, dont le goût croît avec l'habitude, habitude qu'elles savent encore non acquise chez elles.

---

#### **4.2.6 Les représentations relatives à la lecture procurées par *Le Credo de l'éducatrice***

Qu'en est-il des représentations des élèves en ce qui a trait à l'utilité de la lecture pour une éducatrice? Dans l'outil de collecte de données *Credo de l'éducatrice*, les élèves avaient à compléter la phrase suivante : « Je crois que pour une éducatrice, lire, c'est... ». Le sommaire des propos révèle que toutes les élèves interrogées croient à l'importance de la lecture. Pour elles, la lecture est une source de culture personnelle et de ressourcement. La lecture présente plusieurs utilités : se nourrir intellectuellement, se documenter, se maintenir à jour, enrichir son vocabulaire, s'ouvrir sur le monde, se perfectionner de façon continue. Pour une éducatrice compétente, la lecture est un moyen privilégié d'acquisition de connaissances transférables dans son travail auprès des enfants.

#### **4.2.7**

#### **Synthèse des représentations relatives à la lecture**

Les élèves avouent avoir le goût de lire. Pour ce qui est des lectures à faire en français et en philosophie, trois moments se dégagent. Premier moment : avant la lecture. À la seule annonce d'une lecture, les élèves affrontent déjà deux facteurs de stress : la difficulté appréhendée de la tâche (lecture ardue) et leur crainte de ne pas pouvoir l'accomplir (leur manque d'assurance comme lectrices). Deuxième moment : pendant la lecture. Les élèves éprouvent divers stress qui augmentent l'aversion de certaines d'entre elles pour la lecture. L'ambiance dans laquelle se place l'élève pour lire, ainsi que les thèmes de ses lectures sont des facteurs qui facilitent sa concentration. En revanche, la quantité de lectures à faire dans un laps de temps réduit confronte les élèves à leurs insuffisances. Les lectures proposées en français et en philosophie sont difficiles; les élèves ne peuvent s'y intéresser d'emblée. Finalement, un élément reste frappant : le temps pris en classe à décoder les textes permet aux élèves de mieux comprendre et apprécier les textes en question et de s'ouvrir à certaines dimensions poétiques, analytiques et culturelles. La lecture demeure un outil de perfectionnement pour leur futur travail.

---

### **4.3**

### **LES ÉLÈVES EN TÉSG ET L'ÉCRITURE**

Pour les élèves, l'écriture est, avec la lecture, l'autre élément qu'elles associent spontanément au français et à la philosophie. Une autre partie de l'outil de collecte de données *Réseau conceptuel* les interroge donc sur ce point. Les réactions et représentations des élèves manifestent à la fois l'importance de l'écriture tout comme leur difficulté à écrire.

---

#### **4.3.1**

#### **Écrire pour une future éducatrice d'enfant**

Dans les propos des élèves, trois éléments nous frappent : l'utilité du français, la place que l'écriture occupe dans le quotidien et celle qu'elle occupera dans leur futur travail. Pour les élèves en TÉSG, toutes cohortes confondues, l'essentiel en français est le savoir-parler et, plus particulièrement, le savoir-écrire.

Je me sers du français ...

- « chaque fois que j'écris et que je parle. Lorsque j'ai à communiquer avec quelqu'un que je connais moins, je soigne plus mon vocabulaire » (R.c. Succès 1997-s.2.14 : 154-158);
- « pour parler, pour écrire, pour corriger mes fautes, pour aider au développement du langage des enfants, pour être un bon modèle de langage » (R.c. Échec 1997-s.7.13 : 432-435);
- « pour écrire, composer et lire. Je m'en sers aussi pour parler et écouter (analyser des mots, leurs significations) » (R.c. Reprise 1997-s.4.16 : 387-390);
- « lorsque je lis, lorsque j'écris, lorsque je parle » (R.c. Cohorte 1998-s.6.13 : 317-318);
- « pour discuter, pour écrire, en lisant des livres; bref, dans la vie de tous les jours » (R.c. Cohorte 1999-s.4.51 : 548-550).

---

#### **4.3.2 Les représentations relatives à l'écriture procurées par le *Credo de l'éducatrice***

Dans l'outil de collecte de données *Réseau conceptuel*, toutes les élèves concevaient que leur éventuelle compétence en écriture soit bénéfique dans leur futur travail d'éducatrices, principalement dans la communication avec les parents. Cette constatation nous incita à mettre au jour ce que l'écriture représente, connote ou évoque pour ces futures éducatrices. Dans l'outil de collecte de données *Credo de l'éducatrice*, le savoir-écrire s'avère essentiel parce que l'éducatrice, par son métier même, se trouve constamment en situation de communication et que, comme on sait, l'écriture est l'un des principaux instruments de cette communication. L'écriture sert à noter des observations et des réflexions quotidiennes, à informer les parents ou la direction du centre de la petite enfance, etc. Pour l'ensemble des élèves, un principe est bien présent : une éducatrice devrait écrire **sans faute**. Qui plus est, aux yeux de certaines élèves, l'éducatrice a la responsabilité de bien parler et écrire le français et de valoriser la qualité de la langue dans son milieu de travail.

Revenons maintenant à la réalité collégiale de ces élèves qui savent que leur évaluation scolaire passe principalement par l'écriture.

---

#### **4.3.3**

#### **L'utilité du français en TÉSG**

Selon les élèves, beaucoup de gens ne savent pas écrire. Elles conçoivent que le but du français au collégial est d'écrire sans faute et devrait être un des buts des élèves en TÉSG.

« Le français : c'est très utile. Il faut s'appliquer sur notre façon d'écrire et de parler; c'est en quelque sorte notre reflet. » (R.c. Reprise 1997-s.3.10 : 236-240).

Sans équivoque, cette discipline est donc essentielle et nécessaire. Plusieurs élèves, plus particulièrement celles des cohortes 1998-1999, affirment réutiliser dans leur formation ce qu'elles ont acquis en français en termes de construction de phrases (syntaxe) et d'orthographe (fautes).

« Quand j'ai à écrire, je me sers énormément de ce que j'ai appris dans mes cours de français afin de faire le moins de fautes possibles. Je me rappelle souvent les trucs que mes professeurs m'ont appris. » (R.c. Cohorte 1999-s.1.4 : 24-28).

Deux facteurs contribuent à la démotivation de plusieurs élèves dans chaque cohorte. D'abord, comme elles font du français depuis la première année du primaire, elles ne perçoivent pas ce que leur apporte de plus le français au collégial. Elles ont l'impression de l'inutilité du français au collégial du fait d'y relire les mêmes livres qu'au secondaire. Ensuite, elles ne comprennent pas qu'on consacre tant de temps à la dissertation, moyen d'écriture qui ne leur servira plus une fois sorties de l'école. Il faut préciser qu'à ce propos les avis sont partagés. Plus particulièrement, les élèves du groupe Succès trouvent la formule dissertation intéressante ou importante, sans cependant définir pourquoi.

« Je dis aux autres que le français, c'est difficile, mais que c'est très intéressant de faire des dissertations et de connaître des auteurs. » (R.c. Succès 1997-s.1.19 : 79-81).

« Je dis aux autres que le français, c'est important, mais la façon qu'on nous l'apprend à l'école ne nous sert pas à grand chose. À quoi cela va me servir de savoir analyser un texte de littérature pour le métier que je veux faire? » (R.c. Échec 1997-s.7.17 : 453-457).

« Je dis aux autres que le français est emmerdant, car je n'écrirai pas de dissertation plus tard. » (R.c. Reprise 1997-s.10.18 : 844-846).

Les élèves ont déjà entendu pareilles impressions avant leur arrivée au cégep; elles les propagent, à leur tour, dans les conversations de corridor.

#### **4.3.4**

#### **L'utilité de la philosophie et l'écriture**

Dans l'esprit des élèves, il va de soi que, l'écriture est plus particulièrement associée au français. Qu'en est-il de l'association de l'écriture avec la philosophie?

Comme nous l'avons dit à propos de la lecture, la philosophie est utile pour structurer la pensée du cégépien, lequel, à 17 ans, n'a pas la maturité suffisante pour le constater. Or, souvent, dans les travaux en philosophie, les élèves se sentent vite à côté du sujet. Elles comprennent plus ou moins les concepts qu'elles doivent traiter. Et cette difficulté à comprendre les textes à lire en philosophie renvoie encore ici, pour la N<sup>e</sup> fois, à leur malaise en matière d'écriture, et réciproquement. Toutefois, certaines élèves constatent que les efforts fournis augmentent leur capacité de réflexion sur des questions d'ordre moral ou éthique. Elles affirment avoir acquis une meilleure capacité d'expression de leurs idées.

---

#### **4.3.5**

#### **Les facteurs influant sur la compétence en écriture**

---

##### **4.3.5.1**

##### **L'estime de soi**

L'intérêt porté à l'écriture semble aller de pair avec le sentiment de se sentir capable d'écrire. Plusieurs élèves de différentes cohortes constatent, d'elles-mêmes, leur facilité d'expression dans l'écrit et en tirent une satisfaction. Aimant composer, elles se sentent dans leur élément et s'y donnent à fond, pour reprendre leur expression. (R.c. Succès 1997-s.5.10 : 493-495). Elles utilisent l'écriture dans leur vie personnelle comme moyen d'évasion ou pour composer des contes pour enfants. Elles apprennent à s'exprimer correctement dans l'écrit ou elles peuvent s'y concentrer facilement.

« En français, je me sens assez bonne, dans le sens que j'ai très confiance en moi et que je ne fais plus beaucoup de fautes. » (R.c. Reprise 1997-s.2.11 : 160-163).

Plusieurs élèves distinguent le savoir-parler du savoir-écrire.

« Quand j'ai à écrire, je prends soin d'écrire des phrases bien construites, non répétitives et sans faute (le plus possible). Je n'écris pas comme je parle, ça c'est sûr. » (R.c. Cohorte 1998-s.11.4 : 631-635).

Dans toutes les cohortes, beaucoup d'élèves, dont le groupe Échec en entier, expriment un malaise réel quant à l'écriture. Leurs difficultés en écriture éveillent le même stress que celui qu'éveille la lecture : état de panique ou d'angoisse, jugement négatif porté sur elles-mêmes. Elles se disent « pas bonnes », « pourries », incompetentes en français ou en philosophie et elles ont l'impression de perdre leur temps dans ces cours. Elles sont négatives à l'égard d'elles-mêmes et ont l'impression de ne jamais être correctes (R.c. Échec 1997-s.1.5 : 16-19).

« Quand j'ai à écrire, je me sens un peu insécure, car j'ai de la difficulté à écrire. Je suis trop directe. De plus, je n'ai pas vraiment de style. J'ai souvent tendance à écrire comme je parle. Je suis allée au Centre d'aide en français. Je me suis énormément améliorée, mais j'ai encore de la difficulté. Parfois, on dirait que je n'ai rien à dire ou que je me répète trop. » (R.c. Échec 1997-s.7.3 : 362-368).

« Quand j'ai à écrire, je me sens épuisée en partant. J'ai de bonnes idées, mais j'ai de la difficulté à m'exprimer de façon à faire un texte concret, précis, clair et bien dit. Je sais que je vais passer plusieurs heures. Je sais que je vais faire beaucoup de fautes et les corriger va me prendre encore un certain temps. J'aime écrire quand j'ai une bonne connaissance du sujet, que je détiens de bons arguments et que le sujet me touche et m'accroche. » (R.c. Succès 1997-s.4.3 : 306-316).

Les conséquences de ces difficultés se font ainsi sentir: les élèves fuient les occasions d'écriture, repoussent la rédaction de leurs travaux à la dernière minute et quand elles s'exécutent, c'est pour s'en débarrasser (R.c. Reprise 1997-s.7.3 : 585-587). Dans toutes les cohortes, ce stress associé à l'écriture l'emporte sur le goût de s'exprimer par l'écrit. On retrouve là le même phénomène qu'en lecture : si c'est pour elles-mêmes, les élèves aiment écrire; si c'est par obligation (texte à remettre pour évaluation), la motivation diminue ou disparaît. Comme s'il y avait, pour elles, une distinction entre, disons, écrire et composer. Le premier renverrait à l'expression de ce qu'elles ressentent ou pensent, sans le regard d'un tiers; le second, à la technique même de la dissertation, donc au mode d'évaluation de leurs capacités.

« Quand j'ai à écrire, je n'ai pas vraiment de difficulté, sauf pour les dissertations en français. » (R.c. Reprise 1997-s.10.3 : 769-772).

« Quand j'ai à écrire, je le fais par obligation, car dans la majorité des cas, les sujets ne sont pas très intéressants. J'ai trouvé plus facile d'écrire en français qu'en philosophie, mais le prof de philo avait des thèmes touchant plus à notre technique. » (R.c. Succès 1997-s.5.3 : 448-453).

« J'aime bien écrire, mais quand il s'agit de composer un texte, je suis moins motivée. » (R.c. Échec 1997-s.4.3 : 164-166).

Quelques élèves ont conscience des progrès effectifs qu'elles font en cours de formation.

« Avant mon cours de français au Campus, je ne me sentais pas bonne. Maintenant, depuis ce cours de littérature, je me questionne plus sur le sens des mots et des phrases quand je lis et je compose mieux. » (R.c. Reprise 1997-s.5.11 : 466-471).

« J'ai changé d'avis sur l'importance de ces cours. Finalement, ils nous apportent de la structure (surtout les textes) et de la rigueur. » (R.c. Cohorte 1998-s.15.10 : 1023-1026).

---

#### 4.3.5.2

#### La concentration de l'élève

Le stress, le manque d'estime de soi, les exigences de l'argumentation sont autant d'écrans cognitifs ou affectifs qui nuisent à la concentration des élèves quand vient le moment d'écrire. L'outil *Réseau conceptuel* nous a en outre permis de discerner deux situations scolaires qui, selon les cas, entravent ou stimulent la concentration des élèves : la prise de notes et les exercices d'écriture en classe.

---

#### 4.3.5.2.1

#### La prise de notes

Pour la plupart des élèves, les difficultés d'écriture se font sentir dès la prise de notes. Certes, prendre des notes en classe permet aux élèves de mieux assimiler la matière et de la réviser au besoin par la suite (R.c. Cohorte 1999-s.3.3 : 152-156). À ce sujet toutefois, les élèves relèvent un hic : souvent, elles ne comprennent pas le sens de ce qu'elles notent et ne comprennent pas davantage quand elles se relisent. La compréhension verbale qu'exige tout cours magistral représente une difficulté majeure pour ces élèves.

« Je vais prendre toutes mes notes, mais des fois, je ne comprends pas le sens de ce que l'on nous fait écrire. » (R.c. Cohorte 1998-s.12.4 : 827-830).

La prise de notes a évidemment un rapport direct avec la capacité de synthétiser les propos du professeur. Toutefois, pour nous, une évidence demeure : comment peut-on synthétiser les propos d'un locuteur si l'on n'en comprend pas le sens?

« En philo, je me sens nulle, je n'aime pas cela et j'ai l'impression de ne rien comprendre. Je dois tout prendre en note pour comprendre. Je dois relire [les notes] plusieurs fois

avant de comprendre. Les phrases sont trop complexes. » (R.c. Succès 1997-s.2.13 : 147-152).

---

#### 4.3.5.2.2

#### Écrire en classe

Écrire en classe soulève deux types de réactions : la fuite ou la participation.

Dans le cas où écrire en classe fait peur, les élèves bâclent la tâche ou l'étirent pour pouvoir compléter à la maison (R.c. Cohorte 1998-s.9.3 : 480-484).

Dans le cas où écrire en classe les rassure, elles s'y appliquent et travaillent leur texte en profitant de l'expertise du professeur (R.c. Reprise 1997-s.5.6 : 446-449).

Tout comme elles l'ont fait pour la lecture, les élèves relèvent certaines conditions nécessaires à leur concentration au moment d'écrire : être seule, dans le silence et dans un endroit calme. Un dictionnaire à proximité est un atout.

« Je dois me concentrer pour ne pas faire de fautes. Si c'est pour une dissertation, je dois avoir le calme autour de moi. » (R.c. Échec 1997-s.8.3 : 480-482).

« Je choisis un endroit où je peux être à mon aise. Selon le travail à faire, je peux rechercher un endroit plus calme. J'utilise le dictionnaire au besoin ou quand il est à portée de la main. » (R.c. Reprise 1997-s.1.3 : 19-24).

---

#### 4.3.5.3

#### La motivation à écrire

Le syndrome de la page blanche affecte plusieurs élèves : elles ne savent pas comment commencer un texte. Certaines sont en attente d'inspiration avant d'écrire; une fois sur leur lancée, les mots s'enchaînent facilement. Il reste que la plupart trouvent difficile ce moment de la mise en train, difficulté qu'elles rapportent davantage à elles-mêmes qu'au fait que les premiers pas soient difficiles en écriture.

« Je ne sais jamais comment commencer, car je manque de confiance en moi. » (R.c. Reprise 1997-s.12.3 : 933-935).

Comme le dit Claudia, élève de première année en TÉSG, faire une analyse littéraire n'est pas simple. Il faut s'y exercer : cela prend beaucoup de temps et de patience (R.c. Cohorte 1999-s.3.8 : 167-170). Aussi les élèves demandent-elles des trucs pour dresser un plan de dissertation et pour rédiger. Les raisons invoquées sont les suivantes : en cours de rédaction, elles déploient beaucoup d'efforts pour rester concentrées, mais se retrouvent plus souvent qu'autrement en panne d'inspiration; elles butent contre la technique même de la dissertation.

« Je ne sais jamais quoi mettre sur le papier. Je n'ai pas vraiment d'inspiration; c'est ce que je trouve le plus difficile. En français, il faut suivre un plan et c'est parfois difficile. » (R.c. Cohorte 1998-s.14.4 : 896-900).

Par contre, s'il s'agit des arguments à trouver pour leur dissertation, aux unes l'inspiration vient davantage en français, aux autres, en philosophie.

« J'ai beaucoup de choses à écrire dans une dissertation en français, mais en philo les idées me manquent; les sujets sont plus philosophiques, il faut que j'y réfléchisse. » (R.c. Succès 1997-s.3.4 : 201-205).

« Quand j'ai à écrire, je me concentre. Je n'éprouve pas de difficulté (surtout à « délirer » sur des concepts abstraits de la philosophie). » (R.c. Cohorte 1998-s.11.28 : 727-730).

Les élèves qui ont assimilé certaines techniques d'écriture peuvent plus facilement s'y appliquer.

« Quand j'ai à écrire, je me concentre, car ce n'est pas toujours facile. J'utilise ce que j'ai appris en français pour faire un texte. (sujet amené, posé, divisé) ainsi que des marqueurs de relation). Je ne le faisais pas avant. » (R.c. Reprise 1997-s.5.4 : 435-440).

Rappelons que les élèves n'ont pas indiqué leurs méthodes de lecture. En écriture, elles nomment les procédés qu'elles utilisent: faire un brouillon, travailler les structures de phrase, revoir des règles de grammaire, lire et relire certains passages des textes à l'étude. Certaines élèves font part de leur habitude de relire leurs écrits, soit pour corriger leurs fautes, soit pour améliorer leur formulation. Par contre, plusieurs n'exécutent aucune de ces opérations méthodologiques. Pourquoi? Elles perdent leur motivation devant la tâche de rédiger un texte long.

4.3.5.4

L'écriture « sans faute »

Les élèves privilégient la règle du **sans faute**. Pour elles, savoir écrire se ramène à savoir orthographier, au respect de l'orthographe d'usage et d'accord. L'idée que les fautes puissent être d'ordre syntaxique ou argumentatif est plutôt en dehors de leur champ de vision. Cette préoccupation des fautes de français, on la retrouve dans toutes les cohortes. Elle est la principale conception du « bien écrire » et une marque de professionnalisme (R.c. Reprise 1997-s.4.21 : 414-417). Certaines élèves du groupe Succès ont découvert, durant leur formation, qu'elles obtiennent de bonnes notes pour la composition ou la structure de leurs textes, mais qu'elles perdent des points à cause de leurs fautes d'orthographe et se retrouvent au bout du compte avec des résultats globaux diminués (R.c. Succès 1997-s.8.7 : 646-650). Aussi, bien écrire signifie-t-il, la plupart du temps, se concentrer sur les fautes potentielles, prendre le temps de se relire et de se corriger ou trouver quelqu'un pour le faire. Le but de cet effort est de perdre le moins de points possible, même chez celles qui savent d'avance qu'elles vont en perdre le maximum (R.c. Cohorte 1998-s.7.4 : 347-349).

Plusieurs élèves des groupes Reprise et Échec se résignent et abandonnent la partie : elles ne prennent pas, elles-mêmes, le temps de se corriger ou ne savent pas comment faire. Plusieurs se tournent vers autrui. Si elles ne perçoivent pas que leur professeur est là pour les aider à mieux écrire, elles se tournent vers leurs pairs.

« Les profs n'étaient pas toujours disponibles pour moi ou pour m'aider lorsque j'en avais besoin pour bien écrire mon français. » (R.c. Reprise 1997-s.11.7 : 875-879).

Dans le groupe Succès, trois élèves sur neuf ont exprimé leur besoin d'être aidées à vérifier leurs travaux : elles font relire leur texte parce qu'elles ne sont pas capables d'y déceler elles-mêmes les fautes d'orthographe.

« Quand j'ai à écrire, je suis concentrée sur mes fautes car j'en fais beaucoup. J'essaie de ne pas en faire, mais c'est difficile. » (R.c. Succès 1997-s.2.3 : 101-104).

Plusieurs fois, les propos des élèves ressemblent à des vœux pieux d'amélioration. Très peu d'élèves maîtrisent leur obsession des fautes d'orthographe en misant sur leur éventuel progrès en la matière. Nous ne retrouvons clairement cette idée qu'une fois dans l'outil de collecte de données *Réseau conceptuel*.

« J'ai toujours peur de faire des fautes. C'est inévitable, même quand je me corrige, il reste des erreurs. Par contre je sais que ça va aller en s'améliorant. » (R.c. Cohorte 1999-s.3.24 : 259-263).

Une fois les cours de français et de philosophie « passés », le stress tombe.

« Maintenant, j'aime beaucoup lorsque j'écris (parce que j'ai développé cette passion, je n'ai plus à être évaluée sur ce que j'écris). » (R.c. Cohorte 1998-s.11.41 : 791-794).

Enfin, quand les élèves sentent qu'elles deviennent de plus en plus capables d'exprimer leurs opinions par le moyen de l'écrit, écrire devient un plaisir, une sorte de défi positivement envisagé. Au contraire, si elles peinent à rendre leurs idées de façon acceptable pour leurs professeurs, elles se rabaissent et tendent à fuir les occasions d'écrire.

Toutefois, les élèves, dans l'ensemble, perçoivent aisément leurs points forts et leurs points faibles relativement à l'écriture, comme elles l'ont fait instinctivement pour la lecture. Par exemple, l'une se fait facilement comprendre par ses textes, mais elle est incapable de se corriger elle-même; l'autre déteste les dissertations, mais elle adore la littérature; une autre est capable de soigner son style; une autre enfin se sent bonne en composition, mais nulle pour mémoriser les faits historiques.

Bref, les élèves en difficulté d'écriture savent dire où le bât blesse : le fait même de composer, la longueur du texte à rédiger, le développement d'une argumentation, les structures de phrases pour exposer leurs arguments, la pauvreté de leur vocabulaire et l'orthographe des mots utilisés. En résumé : tout ce qui fait l'acte même de rédiger !

---

#### **4.3.6**

#### **Constats et besoins des élèves**

Leurs difficultés en écriture, les élèves les ressentent d'autant plus en français et en philosophie que ces cours mettent particulièrement à l'épreuve leur compétence en la matière. Les élèves qui connaissent déjà des faiblesses en orthographe et en rédaction à leur entrée au cégep en arracheront donc davantage au cours même de leurs études collégiales. D'ailleurs les disciplines de la formation générale s'enseignent soit avec plus d'ampleur (littérature, langues), soit pour la première fois (philosophie). Dans ce contexte, réussir peut devenir difficile, voire impossible. Par contre, la plupart des élèves se disent prêtes à faire des efforts. Elles expriment



représentations renvoie, bien sûr, aux capacités métacognitives des élèves, même si elles l'ignorent ou disent l'ignorer.

---

#### 4.3.7.1 Représentations relatives à l'ensemble *cahier-crayon-gomme à effacer*

Les trois groupes focalisés ont discuté longuement autour de cet ensemble.

---

##### 4.3.7.1.1 Le groupe Succès

Soixante-dix pour cent des élèves situent l'ensemble *cahier-crayon-gomme à effacer* parmi leurs cinq premiers choix. Cet objet a donné matière à plusieurs connotations : l'usage quotidien que l'élève en fait, plus particulièrement en français et en philosophie; la place de la réflexion en philosophie, la rédaction de journaux de bord, l'annotation en cours de lecture, le plaisir d'écrire. Chez ces élèves, l'écriture comme telle semble être un plaisir, un mode personnel d'expression

« Écrire, c'est quelque chose que j'aime faire. J'aime écrire même si je fais beaucoup de fautes. Prendre des notes, faire des réflexions. Il n'y a rien d'écrit sur la page. Avec ton crayon, tu peux écrire ce que tu veux. C'est illimité. Tu n'as pas de consigne. Je voyais [cet objet] vraiment comme une liberté! » (Rose-Marie, G.f. Succès 1997-s.511 : 2513-2521).

Les élèves ont aussi traité séparément les éléments de cet ensemble. La gomme à effacer signifiait le droit à l'erreur, le progrès des élèves en écriture depuis le secondaire, les faiblesses dans leurs tournures de phrases, la nécessité d'améliorer leur concentration et de se relire. Effacer signifie s'exercer et encore s'exercer à écrire sous la supervision du professeur. Une rétroaction du professeur à chaque étape de la dissertation leur montre à corriger leur texte, c'est-à-dire à reformuler des phrases pour en rendre le contenu plus clair et découvrir leur style. Cette découverte de leur style d'écriture semble être un facteur d'affirmation personnelle (Estaire, G.f. Succès 1997-s.515 : 2525-2561).

Quant au crayon, c'est pour ainsi dire un aide-mémoire dans la mesure où il sert à colliger de l'information reçue durant le D.E.C. Le crayon est aussi surtout le symbole de la correction du professeur. Certaines élèves voient, dans les corrections du professeur émaillant leur copie, un moyen pour elles de repérer leurs points faibles et de faire ce qu'il faut pour se reprendre. Elles se motivent ainsi. Le professeur leur est utile pour acquérir de la confiance en elles.

« Aussi, le crayon signifie correction : le professeur corrige et te donne son point de vue. Tu te dis : «Je suis faible en cela. Je m'y mets et je me corrige.» À l'école, c'est le temps parce que les professeurs sont là pour nous soutenir. Tu as plus confiance en toi au bout de la ligne en corrigeant tes erreurs. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.537 : 2642-2657).

Cependant, le fait de reprendre leur texte exige un effort qui décourage certaines puisque le résultat escompté n'est jamais satisfaisant (Maude, G.f. Succès 1997-s.544 : 2667-2681).

---

#### 4.3.7.1.2

#### Le groupe Échec

Le groupe Échec a le plus parlé de l'ensemble *cahier-crayon-gomme à effacer*. Cet ensemble est associé à l'école et, comme le dit Sandrine, l'école, c'est « faire des apprentissages... Écrire, écrire...Avoir à remettre [des travaux écrits] » (G.f. Échec 1997-s.263 : 1083-1105). Pour ces élèves, l'ensemble en question renvoie aux cours de français et de philosophie parce qu'une des tâches importantes que ces cours leur demandent est d'écrire (examens en classe, travaux à la maison, prise de notes...).

« Mon premier choix est *cahier, crayon, efface* parce qu'on écrit beaucoup en philo et en français. On prend beaucoup de notes. Je n'aime pas cela nécessairement, mais on est obligé d'écrire en français et en philo et je hais écrire. Je hais cela! Aussitôt que je vois français/philo dans mon horaire, je me dis : « Bon, c'est un cours où que je vais écrire beaucoup! » » (Alice, G.f. Échec 1997-s.115 : 497-523).

Comme l'a fait le groupe Succès, le groupe Échec a aussi traité séparément les trois éléments de l'ensemble *cahier-crayon-gomme à effacer*. Il s'est plus particulièrement attardé à la gomme à effacer. Cet objet suscite trois types de commentaires ou associations d'idées : le temps pris à effacer un travail et à le recommencer; le découragement devant l'inutilité certaine de l'effort à fournir (peu importe ce qu'elles écrivent, elles prévoient que ça ne sera jamais satisfaisant), le fait, enfin, que les gommes à effacer devraient être d'autant plus grosses qu'est petite l'assurance des élèves en français écrit.

C'est le seul groupe qui a mentionné aller voir régulièrement les professeurs. Elles résument souvent le résultat de ces rencontres comme suit : les conseils du professeur sur les modifications à apporter à leur texte, elles croient les y incorporer fidèlement, pour s'étonner ensuite de la faible note obtenue.

« On a un travail à faire. Je commence à l'écrire. Je vais voir mon professeur et je lui demande si c'est correct, s'il y a des choses à ajouter. Il me dit : « Tu devrais peut-être parler de ça, de ça, de ça! » Moi j'en parle. La correction me revient. [Le prof note] que cette phrase n'allait pas à cet endroit, que je n'aurais pas dû parler de ça... Mais il m'avait dit de l'écrire. L'efface est ce que je pense qui convient, mais il faut l'effacer. » (Mimi, G.f. Échec 1997-s.289 : 1172-1188).

Un élément ressort très fortement : toutes ces élèves ont besoin d'être rassurées par le professeur et de savoir ce qu'il en est réellement de leur texte. Ces élèves connaissent leur histoire scolaire et leur incapacité relative à écrire. Depuis qu'elles vont à l'école, elles ont nettement le sentiment d'être nulles en français, peu importe les efforts fournis. Les résultats scolaires au collégial confirment et maintiennent cette impression, d'où la difficulté de trouver un intérêt à écrire.

« Cela m'a découragée : je n'ai jamais été bonne en français! À chaque fois, je suis toute fière d'avoir fait une demi-page, je vais la montrer : « C'est bon », [me dit le prof], sauf qu'il enlève des affaires ici, là. Je me dis : « C'est correct, c'est la première fois! » Je recommence. Il y a encore quelque chose. Je reçois mon résultat, je passe sur la fesse. J'ai eu souvent ça dans ma vie. Je ne suis plus intéressée. Je me dis « Coudonc, je suis pourrie! » J'ai tout le temps eu les mêmes résultats. Je fournis de l'effort et je ne suis pas récompensée. » (Akim, g.f. Échec 1997-1-s.297 : 1199-1218).

Seule une des élèves, en voyant la gomme à effacer, pense au droit à l'erreur. Elle considère que ses professeurs de français ont su lui montrer comment mieux formuler ses idées en les réécrivant devant elle. D'après elle, ces professeurs étaient disponibles et ont su l'aider à se corriger. Finalement, une autre élève, découragée de ses difficultés en français, déclare qu'elle ne va plus voir ses professeurs parce qu'elle sait d'avance qu'elle aura à recommencer, et cela la démotive. Cette élève s'oriente vers une attestation d'études collégiales, quitte à terminer son D.E.C. plus tard, à son rythme.

---

#### 4.3.7.1.3

#### Le groupe Reprise

Soixante-dix-sept pour cent des élèves de ce groupe situent l'ensemble *cahier-crayon-gomme à effacer* parmi leurs quatre premiers choix. Cet ensemble leur fait d'abord penser à certaines tâches du métier d'élève : prendre des notes, faire des brouillons, recopier des travaux, etc. Deux élèves l'ont mis dans leur dernier choix parce que ça leur fait penser à l'écriture, tâche qu'elles détestent.

Pour plusieurs, le rapport à la gomme à effacer est négatif. Effacer signifie recommencer et refaire les textes parce qu'ils ne sont jamais bons.

« Je le vois comme efface et recommence. L'efface signifie que je suis à côté du sujet. Tout ce que j'ai fait, il faut que je le recommence! Il faut que je reparte au point de départ! Lui (montre le crayon), il sert à commencer le texte. Il sert à faire ce que j'ai à faire, mais l'efface, si je me trompe, je vais m'en servir quand même! Les deux se complètent. » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.499 : 2469-2489).

Pour d'autres, la gomme à effacer renvoie au processus même de l'écriture. Malgré l'effort et le temps mis à écrire, des élèves voient que cela donne quelque chose.

« Efface, c'est correction d'erreurs, propreté, se réorganiser, s'adapter. Tu écris quelque chose, tu penses autre chose, tu l'enlèves, tu te réajustes. C'est sûr que cela peut devenir plate : si tu fais beaucoup d'erreurs par rapport à l'orthographe, un moment donné, tu te tannes, mais c'est largement positif. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.495 : 2451-2465).

---

#### 4.3.7.2

#### Représentations relatives à la plume

---

##### 4.3.7.2.1

##### Le groupe Succès

Pour le groupe Succès, la plume dans un écrin suggère quatre idées : les écrivains en général, tout particulièrement ceux du Moyen Âge avec leurs belles histoires, comme elles disent, le romantisme, la poésie et, finalement, la créativité, qualité première des écrivains.

« La plume, je l'avais mise en 2<sup>e</sup>. Moi, je suis comme toi (en pointant Eugénie), les auteurs me passionnent. Quand j'étais jeune, je voulais être un auteur, j'écrivais 2 lignes et je n'avais plus d'inspiration. » (rires) (Estaire, G.f. Succès 1997-s.385 : 1917-1920).

Une élève explique que la plume évoque sa propre créativité. La plume relève en effet une attention particulière, plus charnelle, au geste d'écrire. (Maude, G.f. Succès 1997-s.399 : 1965-1973). Mais dans le groupe, cet aspect n'a été soulevé que par cette élève, qui y revenait en cours de discussion.

4.3.7.2.2

Le groupe Échec

Dans ce groupe, il a été très peu question de la plume et son écrin. Les élèves ont seulement indiqué leurs représentations relativement à cet objet. Pour l'une d'entre elles, l'objet lui rappelle les compositions de français; pour une autre, il n'y a pas de lien avec le français ou la philosophie; pour une troisième, cet objet, c'est pour un homme d'affaires; pour une quatrième, il correspond aux livres « savants » et pour la cinquième, un stylo ferait pareil.

4.3.7.2.3

Le groupe Reprise

Quant au groupe Reprise, certaines des élèves n'ont vu que la plume, d'autres que le boîtier. Les significations de la plume évoluèrent en cours d'entretien. Aux yeux des élèves ayant placé l'objet au dernier rang de leur préférence, la plume ne sert qu'à écrire de façon officielle et imposée; elle fait « homme d'affaires », c'est-à-dire qu'elle connote un certain type de personne publique ou de fonction sociale. Le boîtier est inutile ou trop formel. S'il se trouve que la plume écrit bien, elle motivera l'élève à entreprendre son texte et à s'y appliquer. Enfin, la plume sert à consigner par écrit ce qu'on ressent et qu'on garde pour soi (Marie-Andrée, G.f. Reprise 1997-s.843 : 3976-3983). Ce dernier aspect semblait important pour plusieurs élèves, mais il n'a pas été développé.

En cours de discussion, les élèves constatent qu'elles n'ont pas vraiment vu l'écrin, un objet qui s'ouvre. Certaines discutent de l'analogie entre le coffret et l'ouverture que peut manifester le professeur concernant leur écriture. La discussion en vient à conclure que les deux éléments importants dans l'apprentissage scolaire sont l'empreinte d'une discipline sur l'élève, si celui-ci est disponible à apprendre, et la relation professeur-élève basée sur une ouverture mutuelle pour apprendre l'un de l'autre.

« Prends, [par exemple], le cours de philosophie. Si tu décides de le prendre, oui, cela va couler, cela va te tacher, cela va rester pour toujours, c'est pareil. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.846 : 3987-3997).

« C'est une action réciproque, que les 2 soient ouverts l'un à l'autre, à ce que chacun a à apporter. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.883 : 4105-4109).

Les élèves s'enthousiasment de constater le déroulement de la discussion autour de la plume.

---

4.3.7.3 Représentations relatives au portable

4.3.7.3.1 Le groupe Succès

Ce groupe établit peu de lien entre le portable et l'écriture parce que les cours de français et de philosophie sont les seuls cours n'exigeant pas de travaux à l'ordinateur. Le portable est un enjoliveur de présentation et il épargne du temps de rédaction.

4.3.7.3.2 Le groupe Échec

Ce groupe associe le portable aux exigences de présentation des travaux écrits. Les élèves en ont longuement parlé. Ils ne comprennent pas pourquoi on exige d'elles des travaux à l'ordinateur. L'ordinateur leur permet de faire moins de fautes d'orthographe dans leurs travaux à la maison, mais cela ne les aide pas dans les examens en classe. Les élèves se sentent pénalisées si elles n'ont pas d'ordinateur à la maison, puisqu'elles doivent rester au collège pour rédiger leurs travaux. De plus, pour elles, un travail à l'ordinateur demande deux fois plus de temps, et cela leur enlève du temps pour les autres tâches scolaires.

« Mon premier choix est le portable parce qu'il faut tout le temps remettre nos travaux à l'ordinateur. Quand tu n'en as pas, cela va mal! Si j'en avais un chez moi, je m'en servirais. Cela prend plus de temps taper [un travail] que de le faire à la main. C'est du temps qui gruge sur nos autres cours. » (Mimi, G.f. Échec 1997-1-s.171 : 675-697).

À leur sens, l'ordinateur est utile pour le paraître du travail. Ainsi une élève qui peut faire un travail tape-à-l'œil gagne automatiquement des points comparativement aux autres qui le rédigent à la main.

« Tu perds des points parce que ton travail n'a pas de visuel. [Les profs] regardent le visuel des travaux. Si tu n'as pas ce logiciel pour le faire, [ton travail] n'a que des petits dessins. Il n'est pas aussi beau que celui de l'autre. Si tu n'es pas bonne en dessin, cela fait pitié ou tout est en noir et blanc. » (Nellie, G.f. Échec 1997-1-s.482 : 1920-1950).

Des professeurs attribuent ouvertement un pourcentage déterminé des points à la présentation formelle des travaux. Ces élèves protestent contre ce qu'elles estiment injuste. Elles sont convaincues que cela joue dans l'évaluation de leurs notes, leurs travaux n'étant « pas assez

attrayants, pas assez beaux, pas assez frappants » (Nellie, G.f. Échec 1997-1-s.520 : 2098-2099). Elles trouvent injuste aussi de perdre des points pour les marges et les dessins. Ne pouvant pas toujours satisfaire à ces normes de présentation, elles se doutent que leurs travaux ne soient pas aussi appréciés par les professeurs.

« Les profs, dans leurs critères de correction, mettent des points sur le visuel. Si tu remets [ton travail] en noir et blanc, le visuel tu ne l'as pas : il n'y a pas de couleurs, c'est pas beau! Quand le travail est en couleurs, je suis certaine que le professeur va dire : « Ah, j'avais corrigé celui-ci, il est beau, il a l'air propre! » Devant l'autre, il dit : « Plus tard, plus tard. » » (Mimi, G.f. Échec 1997-1-s.524 : 2111-2121).

Ces élèves se plaignent du fait que vu le temps mis à produire un travail, elles doivent en mettre encore pour le présenter dans les normes. Au bout d'une longue discussion, elles constatent que ce ne sont pas tant les professeurs de la formation générale qui ont ces exigences de présentation, mais les professeurs de la formation spécifique. Le questionnement des élèves aboutit finalement à se demander pourquoi des professeurs exigent ce qu'ils ne sont pas capables eux-mêmes de faire. Elles vivent cela comme une frustration.

« Montre-nous ta technique pour apprendre à le faire. J'ai passé combien d'heures à essayer de faire un « pamphlet » parce que je ne savais pas comment on faisait! Déjà là, cela nous fait perdre notre temps. Finalement, je perds des points parce que la marge n'est pas à la bonne place. » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.496 : 2001-2009).

---

#### 4.3.7.3.3

#### Le groupe Reprise

Le groupe Reprise voit d'autres significations au portable. Le portable d'abord ramène les élèves à leurs difficultés d'écrire et, plus précisément, à leur aversion pour l'écriture : « En français ce que je n'aime pas, c'est écrire » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.157 : 749-750). Grâce à l'ordinateur, quelques élèves ont le goût d'écrire, se sentent plus efficaces, composent mieux et apprécient de pouvoir consulter Internet et le dictionnaire à l'écran. L'utilisation du crayon leur donne mal à la main (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.155 : 736-745). Effacer à l'ordinateur leur est plus facile qu'avec une gomme à effacer.

« Je considère que c'est un outil qui me permet d'aimer le français et d'aimer écrire. Moi, quand j'écris, j'efface tellement souvent que cela m'enrage...(rires). J'efface : « Ah! Ce n'est pas ce que je voulais dire!» J'efface. Ma feuille est toute barbouillée. J'écris 3 phrases pour une page. » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.631 : 3032-3049).

D'autres élèves se méfient de l'ordinateur et estiment que c'est un mythe de penser qu'il favorise la maîtrise de la langue.

« Je n'aime pas l'ordinateur. J'ai l'impression de faire davantage de fautes d'orthographe, d'erreurs grammaticales. Même si tu as le dictionnaire, tu apprends moins parce que c'est lui qui te corrige, ce n'est pas toi qui cherches tes affaires. Des erreurs de frappe, tu n'en fais pas quand tu t'écris à la main. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.620 : 2959-2979).

Finalement, ces élèves se questionnent sur le rapport entre l'utilisation de ce matériel par les jeunes du primaire et la piètre qualité de leur français écrit. Elles craignent que les plus jeunes éprouvent davantage de difficulté qu'elles en ont elles-mêmes, car savoir écrire son français est, selon elles, un travail de longue haleine et qui comporte d'incontournables exigences.

« Concernant justement le fait d'apprendre à écrire les mots correctement, de faire l'effort de vérifier [l'orthographe] quand tu ne les connais pas, d'apprendre ta grammaire : le français, il faut que tu le travailles. Tu n'as pas le choix pour apprendre à le comprendre comme il faut et que cela te rentre dans la tête. Si l'ordinateur fait le travail pour toi, c'est sûr qu'il ne fait pas tout, mais s'il le fait pour toi, tu ne t'en rappelleras pas. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.628 : 3014-3028).

---

#### 4.3.7.4

#### Représentations relatives au dictionnaire

---

##### 4.3.7.4.1

##### Le groupe Succès

Le dictionnaire est utile pour la compréhension des mots nouveaux, surtout en philosophie, et pour la rédaction en général.

---

##### 4.3.7.4.2

##### Le groupe Échec

Pour plusieurs élèves, le dictionnaire fait partie des premiers choix et il leur fait penser à la quantité de fautes qu'elles font en écrivant. L'une dit que la première difficulté pour écrire est de ne pas faire de fautes. Elle ajoute que chercher dans un dictionnaire est une perte de temps. Parce que corriger ses travaux lui prendrait trop de temps, elle les fait corriger par son grand-père. Une deuxième dit avoir progressé dans ses résultats depuis son arrivée au cégep grâce à l'utilisation du dictionnaire. Une troisième identifie sa faiblesse : les terminaisons de verbes. Le dictionnaire lui rappelle les longues dissertations et le temps pris pour en réviser le texte. Pour

une quatrième élève, le dictionnaire fait penser à l'expression écrite des idées et à la difficulté qui y est associée : la construction des phrases, difficulté que le dictionnaire n'aide pas en soi à aplanir.

« Je n'ai pas de problème pour les fautes, mais j'en ai en syntaxe. Pour ça, le dictionnaire n'aide pas! Il ne me dit pas comment formuler ma phrase. Le mot de vocabulaire, je vais le voir parce que je suis très visuelle. C'est rare que je fais des fautes, par exemple, si le mot prend un « l » ou 2 « l »! Mais pour faire des phrases, il n'y a pas de dictionnaire. » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.651 : 2572-2603).

---

#### 4.3.7.4.3

#### Le groupe Reprise

Un des apports du français et de la philosophie concerne la définition et l'orthographe des mots. Pour quelques rares élèves, le dictionnaire est un outil de valorisation puisqu'elles constatent que les efforts mis à trouver les mots justes et à les écrire conformément à l'orthographe améliorent leurs résultats. Le dictionnaire leur permet aussi d'apprendre la définition de termes, de les réutiliser dans d'autres travaux les termes assimilés, d'augmenter leur bagage personnel. Cependant, quelques élèves ne savent pas se servir d'un dictionnaire.

Les affiches remplies de fautes deviennent insupportables pour d'aucunes qui, par fierté pour la langue, en font part aux responsables des services de garde ou de quelque autre lieu public (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.690 : 3304-3332). Finalement, la discussion tourne en rond autour de la règle voulant qu'on enlève des points pour les fautes de français. Cette règle, parce qu'elle exerce une pression de plus sur l'élève, nuit à sa réussite. Pour deux élèves, l'écriture sans faute semble être l'un des obstacles visant à l'obtention du diplôme.

« J'aurais aimé que l'on ait seulement à écrire pour se faire comprendre! C'est de la grosse compétition tout le temps. Regarde les textes qu'on écrit à l'école, on réussirait des fois pas mal mieux si ce n'était pas des fautes. Oui, il faut que je me force, mais si on n'écrivait que pour se faire comprendre, pour émettre nos idées, il n'y aurait pas de problème et le dictionnaire n'existerait pas. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.696 : 3336-3376).

4.3.7.5

Représentations relatives au jeu de scrabble

4.3.7.5.1

Le groupe Succès

Les premières remarques sur le jeu de scrabble concernent les écoliers du primaire : ce jeu les aiderait à concrétiser ce qu'ils apprennent en français. Pour elles-mêmes, le scrabble renvoie à leur autonomie, à la possibilité qu'il offre d'acquérir du vocabulaire par soi-même : « Le prof a beau essayer de t'apprendre un mot, tant que tu ne l'as pas déjà écrit, tu l'as pas retenu » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.0 : 2041-2073). Finalement, il y a unanimité des élèves sur un point : pour écrire des textes, il « faut savoir jouer avec les mots, savoir beaucoup de mots pour pouvoir avoir des textes riches » (Rose-Marie, G.f. Succès 1997-s.0 : 2151-2167).

4.3.7.5.2

Le groupe Échec

Les premiers liens que les participantes de ce groupe établissent entre le scrabble et le français sont que ce jeu aide à orthographier des mots et à enrichir son vocabulaire. Le scrabble ramène aussi les élèves à leurs trois principales difficultés par rapport à l'écriture : la hantise de la page blanche, la longueur des textes et les fautes d'orthographe. Faire place à des jeux dans les cours de français et de philosophie les aiderait peut-être. Ces élèves ont découvert durant leur formation technique combien elles peuvent apprendre tout en s'amusant. Mais, au fil de la discussion, cette proposition leur est apparue moins applicable en français et en philosophie. Elles établissent également un lien direct entre leur réussite en philosophie et la manière qu'on a de leur enseigner cette discipline : elles décrochent aux contenus trop abstraits pour elles. Enfin, la discussion sur le scrabble se termine sur deux facteurs qui retiennent ces élèves à reprendre les cours échoués : l'organisation scolaire et la peur d'échouer à nouveau.

4.3.7.5.3

Le groupe Reprise

Pour ces élèves, le scrabble se joue en famille. Elles n'aiment guère ce jeu qui demande de faire des mots et, qui pis est, avec des lettres imposées. Plusieurs élèves donnent leur opinion sur le scrabble en avouant n'y avoir jamais joué. Comme elles le disent, au scrabble, c'est le temps de « sortir son vocabulaire » en trouvant un mot avec les lettres à sa disposition. L'exercice permet d'ailleurs d'en mesurer l'étendue. On profite également du vocabulaire des

autres joueurs, puisqu'on construit ses mots à partir des leurs. D'association en association, deux élèves en viennent à comparer ce jeu avec ce que leur a apporté la philosophie : apprendre à trouver des mots et à les utiliser dans les dissertations, faire preuve de patience et de concentration dans la rédaction de texte (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.792 : 3750-3761).

---

#### 4.3.7.6 Représentations relatives au roman *Le clan de l'ours des cavernes*

Une élève du groupe Reprise établit un rapport entre le roman et l'écriture : la pression ressentie lors des tests de lecture et les compositions écrites à partir de lectures (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.131 : 617-621). La discussion ne va pas plus loin.

---

#### 4.3.7.7 Représentations relatives aux citations d'auteurs

Deux élèves de ce groupe font un lien entre l'écriture et les citations d'auteurs. Aimant écrire, les citations enrichissent leur vocabulaire ou les incitent à la réflexion personnelle (Rosalie et Paule G.f. Reprise 1997-s.0 : 489-547).

---

#### 4.3.7.8 Représentations relatives aux photos d'auteurs

Les photos d'auteurs suggèrent aux élèves du groupe Échec le temps consacré à leur tâches scolaires, à leurs difficultés de rédaction et à leur rythme d'apprentissage.

« Une chose me fait vraiment décrocher du français et de la philo : les dissertations. C'est le mode d'écriture. Tu as une dissertation à faire, par exemple, un examen. Tu as 3 heures pour le faire. Il faut que tu te dépêches, tu es pressée par le temps : cela te stresse. Tu n'as pas le temps de corriger tes fautes. » (Sandrine, G.f. Échec 1997-1-s.956 : 3681-3703).

Ces élèves se sentent parfois diminuées quand un professeur, pour encourager les élèves, indique le temps que pourrait prendre la rédaction d'un travail écrit alors qu'elles constatent qu'il leur en a fallu, à elles, trois fois plus. Se creuse alors l'écart entre le professeur-expert et l'élève-novice.

« Le français prend beaucoup de temps. Souvent les professeurs disent : «Le devoir, nanana, n'est pas long, cela va vous prendre une heure! » Moi je ne comprenais jamais pourquoi je prenais trois heures! Le prof, lui, fait cela depuis combien d'années? Il n'est pas obligé de nous dire le temps qu'un travail peut prendre! Si les profs disent que le travail prend une heure à faire et que toi, tu en prends trois, cela n'aide pas dans l'estime de soi. Je me dis, dans ma soirée, je vais faire une heure de français, une heure de ceci et une de cela... parce que c'est ce que les profs disent. En fin de compte cela me prend huit heures pour faire 2 devoirs. » (Mimi, G.f. Échec 1997-1-s.985 : 3787-3814).

---

#### 4.3.7.9

#### Représentations relatives aux figurines de papier

Pour le groupe Reprise, les figurines rappellent les histoires à écrire et le français est nécessaire pour ce faire.

---

#### 4.3.8

#### Synthèse des représentations relatives à l'écriture

Pour la plupart des élèves en TÉSG, écriture signifie évaluation, donc notes au bulletin. Les quotas de fautes d'orthographe les ramènent constamment à leur histoire scolaire et au constat suivant : peu importe leur intérêt pour l'écriture, leurs résultats scolaires ne correspondent pas à l'effort fourni. Tout comme pour la lecture, l'écriture confronte les élèves à deux facteurs de stress : l'appréhension relative à la tâche elle-même et la crainte de ne pas avoir les compétences rédactionnelles qu'il faut pour l'accomplir. En ce qui a trait à la production de dissertations, les élèves se trouvent vite à court d'arguments. Pour plusieurs d'entre elles – la chose est flagrante –, la pression qu'elles ressentent devant les tâches d'écriture et le temps que ça leur prend pour les réaliser leur renvoient une image d'elles-mêmes souvent négative. Elles ont donc recours à plusieurs stratégies pour améliorer leur style et leur performance en écriture : se relire, se corriger ou se faire corriger, consulter le dictionnaire, etc. Toutefois, le recours à l'expertise du professeur reste le principal moyen d'améliorer leur écriture.

---

### 4.4

### LES ÉLÈVES EN TÉSG ET LE PROFESSEUR

Si tous les chemins mènent à Rome, tous les chemins scolaires semblent mener au professeur. La discussion des groupes focalisés démarre à partir de trois objets pourtant différents, mais elle

porte sur le même sujet : la place accordée au professeur. Nous présentons ici les représentations relatives à ces trois objets : la *vidéocassette* pour le groupe Succès, le *buste* pour le groupe Reprise et les *figurines de papier* pour le groupe Échec.

Le *buste* est considéré parmi les objets les moins significatifs d'après l'ensemble des élèves. Toutefois, dans les groupes Échec et Reprise, les élèves en ont parlé un long moment. C'est pourquoi nous ajoutons, après les représentations relatives aux *figurines de papier* du groupe Échec, celles du *buste*.

---

#### **4.4.1 La vidéocassette : objet déclencheur dans le groupe Succès**

---

##### 4.4.1.1 La compréhension de la matière

Cinquante pour cent des élèves du groupe Succès classent la *vidéocassette* parmi les deux premiers choix, toutes sensiblement pour les mêmes raisons : elle aide à comprendre la matière d'un cours dans la mesure où elle diffère des autres moyens de transmission et elle sollicite les sens pour favoriser la mémorisation et l'acquisition des connaissances. Selon ces élèves, la variété des procédés pédagogiques est nécessaire et permet d'atteindre un double résultat : en rompant la routine, elle garde en éveil l'attention des élèves et facilite l'apprentissage. La transmission d'un contenu par le cours magistral ne semble pas fournir à ces élèves assez de stimulations pour maintenir leur intérêt sur une longue période.

« J'ai mis le disque et la cassette vidéo en premier parce que cela m'aide à comprendre. C'est une autre manière d'amener la théorie, la matière qu'on est en train de voir. Il n'y a pas seulement le prof qui parle en avant. En ayant un vidéo par rapport au cours, cela aide à mieux assimiler qu'en écoutant le prof ou en lisant. Quand c'est tout le temps le prof qui parle, à un moment donné, c'est trop : je perds l'attention. Il me faut du concret, ou du visuel ou quelque chose comme cela. » (Juliette, G.f. Succès 1997-s.65 : 358-390).

En cours de discussion, une élève demande si, en fait, l'intérêt pour la vidéocassette ne constitue pas l'aveu implicite d'un désir de « supprimer les professeurs » de français et de philosophie. La raison qu'elle avance est la difficulté pour le professeur de français et de philosophie de laisser une empreinte significative chez l'élève. Devant cette observation, les autres élèves soulèvent des objections : la vidéocassette symbolise leur besoin de nouveauté pédagogique et non leur rejet du rôle du professeur dans leur formation. Au contraire, c'est le

professeur qui peut situer les auteurs à l'étude dans leur contexte historique et en montrer l'importance théorique (Eugénie, G.f. Succès 1997-s.180 : 844-893).

En réalité, le problème est ailleurs. Dans quel état en effet peut se trouver la concentration des élèves quand elles en sont à leur cinquième ou huitième heure de cours théoriques d'affilée? L'utilisation de moyens variés les aide à mieux suivre quand un même cours théorique ou des cours théoriques différents s'étalent sur plusieurs heures. Par exemple, les cours de français s'étendent sur deux à trois heures consécutives, et les élèves savent qu'elles perdent l'attention après une heure (Maude, G.f.-Succès 1997-s.190 : 891-893). Cette baisse d'attention provoque un effet sur l'ensemble de la classe : un brouhaha s'installe chez les élèves inattentifs, d'autres veulent suivre l'exposé du professeur et le professeur s'impatiente.

« Ce n'est pas contre les profs que j'en ai. C'est tout le temps la même affaire : tu arrives au cours, le prof parle, parle, parle, parle. Après trois heures, il arrête de parler et tu t'en vas. Tu passes trois heures assis sur ta chaise à l'écouter parler. De plus, les sujets ne sont pas tout le temps... c'est assez ordinaire. Au bout d'une demi-heure, tu n'es plus là. Tu jases avec le voisin. Le prof pogne les nerfs parce que tu le déranges. Les licheux chialent. Finalement tu n'écoutes plus et cela ne donne rien parce que tout le monde est choqué : le prof est choqué parce que tu parles, les licheux sont choqués parce qu'ils ne peuvent plus suivre et toi tu l'es parce que c'est plate. » (Alexia, G.f. Succès 1997-s.198 : 920-964).

---

#### 4.4.1.2

#### Un rôle actif dans les cours

Un fait est évident pour les élèves : les cours de technique sont plus intéressants; ils les rejoignent davantage. Cet intérêt est associé au dynamisme des professeurs. Il ne faut cependant pas se méprendre sur ce dynamisme des professeurs de technique. Ce sont les cours de technique eux-mêmes qui, par définition, permettent davantage de mettre l'élève à contribution dans la pratique. Ils répondent à son besoin d'activité pratique et l'élève apprécie pouvoir s'y engager. Ce besoin, que les élèves expriment de se sentir impliquées dans les cours, les amène à une certaine définition de ce qu'est un professeur dynamique : un professeur capable de recourir à d'autres moyens pédagogiques que simplement lire ses feuilles et écrire au tableau.

« Dans les cours de technique, le prof parle un peu. Ensuite, tu fais un travail d'équipe, un oral, une présentation en avant. Tous ces moyens gardent ton attention. C'est varié. » (Alexia, G.f. Succès 1997-s.198 : 935-944).

Avant même d'entrer dans la classe de français ou de philosophie, les élèves se disent démotivées. Elles savent qu'elles ne feront que prendre des notes et ne sauront maintenir l'attention qu'on attend d'elles. Par contre, cette démotivation n'est pas généralisée à tous les cours de formation générale. Des professeurs de français et de philosophie, par des procédés pédagogiques variés et judicieux, favorisent chez les élèves l'intégration, par exemple, de styles littéraires ou de théories philosophiques. Ils suscitent la participation active des élèves en alternant discussions et moments d'écriture. En fait, la vidéocassette évoque chez les élèves leur besoin d'appliquer immédiatement les éléments théoriques pour mieux les intégrer.

« J'ai trouvé qu'on avait quand même des profs assez dynamiques [en formation générale]; on avait de bons professeurs. Ce que j'aimais le plus est quand on avait une participation active. En français, le prof donne la théorie, ce qui s'est passé au 18<sup>e</sup>, les styles littéraires et, ensuite, tu écris. En philo, le prof donne des théories morales et, ensuite, tu fais une réflexion, tu écris sur ta réflexion ou tu fais des réflexions de groupe comme on fait actuellement. » (Estaire, G.f. Succès 1997-s. 212 : 1035-1056).

Trois éléments stimulent la motivation du groupe Succès :

1. le fait, pour le professeur, de mettre des morceaux de sa matière en relation avec la spécialisation des élèves; on donne l'exemple d'un cours de philosophie où le professeur faisait des liens entre la théorie, l'éducation et ses enfants; les élèves avaient l'impression que ce professeur se mettait à leur place et l'impression aussi de mieux assimiler les aspects théoriques;
2. le fait, pour le professeur, de pratiquer de l'évaluation formative; faire des dissertations en classe, sans que cela compte, permet de s'y rompre et diminue le stress lorsque viennent les évaluations sommatives;
3. le fait, pour le professeur, de réserver du temps en classe même pour l'exécution des travaux. Les élèves sont alors moins chargées le soir. Pouvoir récupérer le soir, en se sentant moins surchargées par la tâche, les dispose mieux mentalement pour les cours du lendemain.

---

#### 4.4.1.3

#### Les contraintes scolaires

Des problèmes d'attention surviennent qui ne dépendent pas seulement du professeur. Les élèves s'en imputent d'ailleurs une part de responsabilité. Elles ont un effort à fournir pour s'intéresser aux cours.

« Des fois, on met la faute sur tout le monde. Il faut vouloir aussi mettre l'effort et la motivation. Si tu viens au cours en disant que cela ne te tente pas d'écouter, si tout ce que tu fais est de parler à ton voisin, même si le prof amène plein de choses, tu n'es

pas là. Je pense qu'un effort vient aussi de nous. » (Maude, G.f. Succès 1997-s.218 : 1086-1096).

Toutefois, cet effort est souvent difficile à maintenir durant toute une session. Les élèves savent d'ailleurs détailler les facteurs d'alourdissement des sessions, qui deviennent, en cours de formation, des facteurs de démotivation :

1. les nombreuses heures de cours;
2. le poids relatif des cours à caractère théorique, tant au technique qu'au général;
3. la tâche accrue par l'accumulation des travaux d'équipe dans le secteur technique;
4. le temps requis pour la rédaction des travaux de français et de philosophie;
5. les difficultés particulières de rédaction en philosophie.

Le stress que l'élève en TÉSG peut éprouver devant la tâche d'assimiler un contenu de français ou de philosophie et d'en rendre compte par écrit en un temps donné entraîne des conséquences. L'une d'elles, pratique, est que, quand vient le temps d'exécuter une tâche, l'élève fera presque toujours passer ses travaux de formation professionnelle avant ses travaux de formation générale.

« Le français, c'est long, mais tu t'attelles et cela y va. En philo, il faut que tu réfléchisses. Tu réfléchis un petit peu, tu regardes la théorie et tu écris une phrase. Cela t'amène à autre chose, tu y réfléchis, tu relis une autre fois. C'est beaucoup de réflexion. Le français est « sujet amené » ... En philo, c'est plus long écrire. Faire les dissertations, chez soi, est vraiment plus long. En classe, cela va plus rapidement parce que le professeur est là pour t'aider. Chez soi, si on a le choix entre un travail de technique ou une dissertation qui va être très longue à faire, on fait le travail de technique. Ensuite on fait le travail de français ou de philo. Mais souvent rendues là, on est déjà fatiguées. » (Estaire, G.f. Succès 1997-s.238: 1204-1228).

Les sessions lourdes engendrent des effets négatifs sur les élèves : elles se découragent, elles ne se tolèrent plus dans les travaux d'équipe ou dans les groupes homogènes, elles se sentent vite dépassées par la somme des travaux. Aussi, concluent-elles que leurs travaux seront mauvais, vu les conditions dans lesquelles elles sont placées. Résultat : la volonté de maintenir l'effort flanche ou vacille.

Dans la discussion, un autre élément fait surface : la comparaison des horaires de cours entre les élèves qui arrivent du cégep et celles qui arrivent du secondaire. Pour ces dernières, l'adaptation à la vie collégiale est difficile et elles le ressentent sur plusieurs aspects :

1. horaire avec cours de trois heures;
2. méthode nouvelle d'enseignement en français;
3. apprentissage de la dissertation;
4. matière nouvelle, la philosophie, exigeant beaucoup de réflexion;

5. prise de notes (réussir à suivre le professeur);
6. sessions plus chargées (que pour les élèves exemptées de français ou de philosophie).

Pour ces collégiennes débutantes, la marche semble plus haute que pour celles qui ont déjà accompli une partie de leur formation collégiale. Ces dernières, en effet, peuvent n'avoir que 12 heures hebdomadaires à leur horaire comparativement à l'horaire chargé des élèves provenant du secondaire. L'envie de lâcher les prend souvent en cours de semestre. Chez ces nouvelles cégépiennes, le découragement vient souvent de ce qu'elles se comparent avec les « anciennes », lesquelles consacrent plus de temps à l'étude et répondent mieux aux critères de présentation des travaux.

« Dans les cours, tu vois les travaux de tout le monde. Nous, on faisait nos travaux, tout juste. Les autres ont le temps de mettre beaucoup de fioritures. Nous, on réussissait à faire seulement nos affaires et même on se disait : « On va en enlever un petit peu si on veut aussi arriver. » (Estaire, G.f. Succès 1997-s.264 : 1354-1365).

---

#### 4.4.1.4

#### Le profil de ces élèves

Cette discussion autour de la vidéocassette nous permet de déterminer la préoccupation première des élèves du groupe Succès : comprendre la matière. Malgré leur désir d'apprendre et leur persévérance, leur motivation pour les cours de français et de philosophie a besoin d'adjuvants. Elles en énumèrent d'ailleurs trois : les stimuli attentionnels, le soutien en classe de la part du professeur et la conscience d'avoir à fournir elles-mêmes l'effort nécessaire. Il faut dire que la compétition qu'engendre la réalité organisationnelle du cégep les bouscule ou les déstabilise. Les éléments entrant en jeu dans leur motivation peuvent être schématisés comme suit :

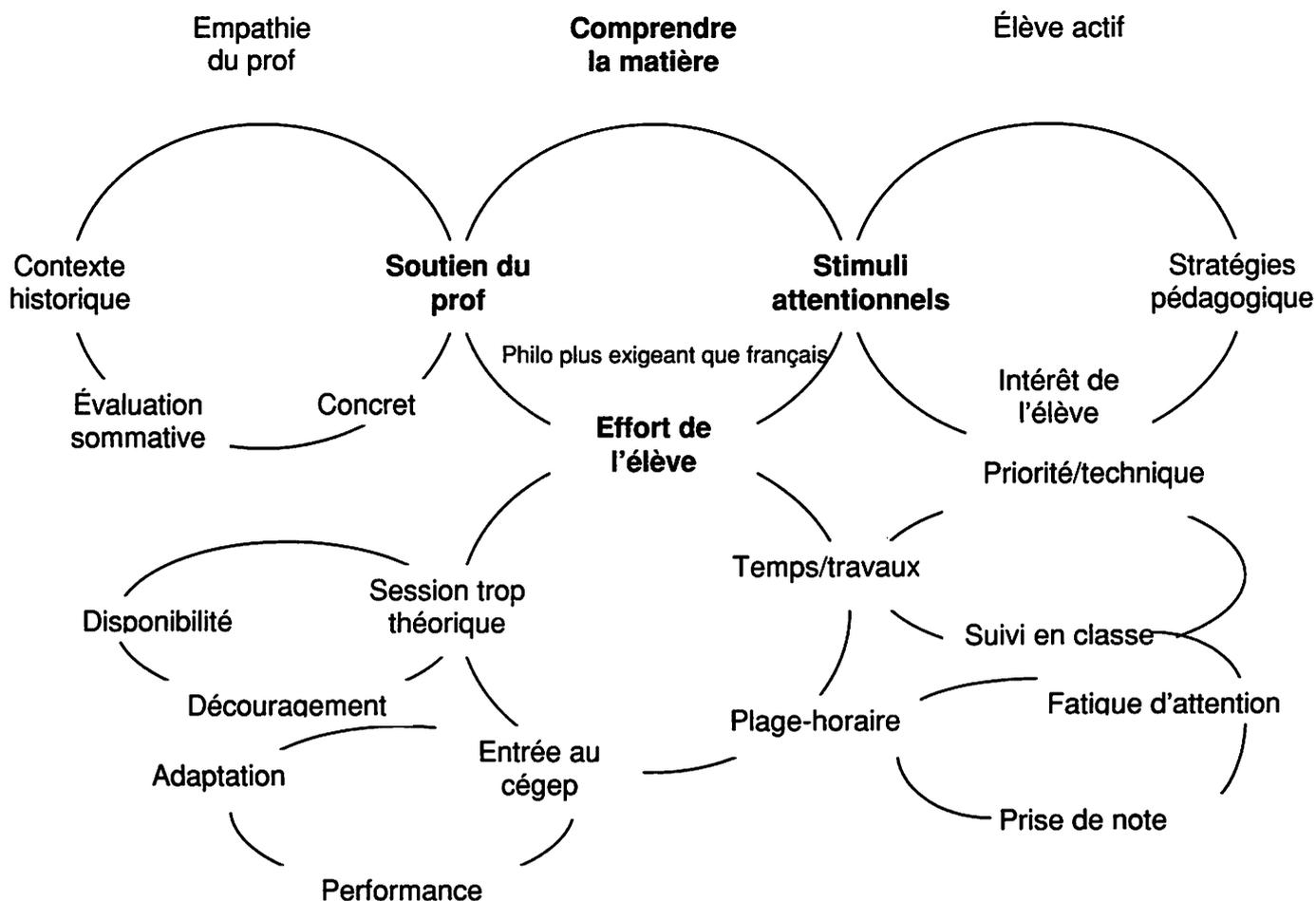


Figure 9

*Éléments relatifs à la réussite scolaire du groupe Succès*

#### 4.4.2

#### **Le buste : objet déclencheur dans le groupe Reprise**

##### 4.4.2.1

##### Le manque de signification

Quoique les élèves disent que le *buste* ne présente pas de signification pour la discussion en cours, elles s'y attardent particulièrement. Les premières réactions sont des commentaires sur l'aspect visuel du buste et des questions sur l'identité du personnage qu'il représente. Elles ne peuvent y rattacher aucun souvenir. Le buste leur fait toutefois penser à des manuels de philosophie dans lesquels on voit souvent des photos de bustes semblables. Et ce buste, qui, comme tout buste, représente une tête, renvoie à la philosophie pour une autre raison. En effet, pour ces élèves, « la philosophie se passe au niveau mental » (G.f Reprise 1997-s.191 : 864-

898), juste entre les deux oreilles, comme le précise Marie-Andrée (G.f. Reprise 1997-s.219 : 946-952).

Selon certaines élèves, les photos capteraient mieux leur attention parce qu'elles permettraient de voir l'auteur « dans toutes ses couleurs », de le visualiser, de s'en faire une représentation plus réaliste. Habitues aux photos, quelques élèves voient dans le buste un moyen différent de capter leur attention ou de faire mémoriser la matière. Le buste renvoie, en fait, à leur style d'apprenant : la mémorisation de contenu par des repères sensoriels.

« Quasiment tout le monde a choisi le buste en dernier; moi, je l'ai mis en 6<sup>e</sup>! Parce que je peux le visualiser. Le fait de voir, par exemple, une théorie qui a un rapport au buste, je vais visualiser son visage. Je vais l'associer à tel apprentissage déjà fait. Juste le nom, je ne le retiens pas. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.238 : 1013-1034).

---

#### 4.4.2.2

#### Un contenu abstrait

Au fur et à mesure que le groupe Reprise s'exprime sur le buste, le niveau de la discussion change. Cela prend un certain temps avant que les élèves se rendent compte de l'apparence froide du buste et du fait qu'il leur demande un certain apprivoisement. Or, elles disent avoir ressenti ou ressentir encore la même impression en approchant les cours collégiaux de français et de philosophie. Ces cours comportent le même air rébarbatif du fait de leur contenu abstrait.

« Habituellement, les attitudes de la plupart des gens envers français/philo, c'est une certaine froideur! C'est rare que j'entends dire : « Aye! On vient en français/philo! » Tu y vas plus de reculons! C'est ce qu'on fait actuellement avec le buste : on est sur la réserve, sur nos gardes. On ne se laisse pas aller. Si je fais le lien avec français/philo, on se retient peut-être un peu. » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.276 : 1169-1187).

Les élèves font part du fossé qui se creuse entre elles et leurs cours de philosophie, entre elles et leurs professeurs de philosophie : sorte d'inadéquation entre leur pensée personnelle et celle du professeur. Bien que ces professeurs leur demandent de développer leur pensée personnelle, les élèves sont convaincues qu'elles doivent penser comme le professeur pour passer le cours. Entre cet appel à l'autonomie et leur perception de ne pouvoir dire ce qu'elles pensent, elles sont intérieurement divisées et s'interrogent sur l'à-propos de la philosophie.

« La philo, pour moi, a toujours été abstraite! Philo signifie que tu pouvais penser par toi-même, mais qu'avec des professeurs, tu n'avais pas le droit de le faire. Il fallait que tu penses comme eux! À quoi cela te sert de suivre le cours? Les profs t'apprennent à

penser, mais il faut que tu penses comme eux! En réalité, tu veux te barrer à cela. Comme conséquence, tu es limitée en-dedans. Il te faut penser comme les autres, pas comme tu le voudrais, t'es limitée. » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.284 : 1198-1221).

---

#### 4.4.2.3

#### Le « contrat didactique <sup>8</sup> »

Une chose est évidente : pour obtenir de bons résultats, les élèves doivent répondre aux normes de leurs professeurs, que ce soit en formation générale ou en formation professionnelle. Comme le dit Rosalie : « Si tu veux avoir de bons résultats, tu n'as pas le choix de suivre ce que le prof veut » (G.f. Reprise 1997-s.296 : 1269-1272). Dans leurs propos, les élèves demandent que les directives et les indications du professeur à l'élève soient mieux précisées parce que leur clarté pour l'élève conduit directement à sa réussite scolaire.

Le problème principal à régler pour réussir apparaît nettement aux élèves : comment faire ce que le professeur veut qu'on fasse quand on ne comprend pas sa matière? Toutes les élèves racontent leur histoire d'échec, d'abandon et de reprise de cours en français et en philosophie. La philosophie est une matière abstraite. À leur arrivée au cégep, elle est une matière nouvelle. La somme de connaissances à acquérir y est énorme. La production d'un texte argumentatif est complexe. Ces élèves ne connaissent pas les attentes véritables du professeur et elles ne comprennent pas les contenus sur lesquels argumenter. Elles se retrouvent coincées entre leur désir de s'exprimer et leur manque de connaissances. Cette tension les fait particulièrement décrocher des cours de philosophie.

« Quand j'étais à ..., dans les cours de philo, les profs nous disaient : «Pour nous, l'important est que vous développiez votre propre façon de penser et de réfléchir. » Tu faisais un examen en tentant de mettre en lien ce que tu avais appris et ce que, toi, tu en pensais. Cela marchait pas. Cela ne marchait pas parce que le prof ne pensait pas comme toi. Tu avais la note en conséquence : un quarante ou un cinquante. Les cours de philosophie, c'est plate pour cette raison. Si le prof veut que tu remettes sur papier ses notes, qu'il le dise dès le début au lieu de dire que c'est ta pensée qui est importante! J'ai trouvé très difficile. Déjà que la philosophie est quand même ardue. Il y a énormément de connaissances qu'on n'a pas au début de ces cours. Il faut se rappeler, mémoriser, arriver à décortiquer [ces connaissances]. Comprendre Rousseau, comprendre Sartre, comprendre n'importe qui, c'est gros à différencier et à se rappeler. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.294 : 1230-1260).

---

<sup>8</sup> Le contrat didactique est, selon Brousseau, son père fondateur, la forme générale des conditions régissant le rapport professeur-élèves-savoir : ajustement de la relation didactique, gestion des savoirs par le professeur et par les élèves, situations didactiques, etc. (Jonnaert et Vander Borgh, 1999).

Délaissant la problématique de la philosophie, des élèves relatent leur expérience dans leur premier cours de français : le travail demandé était en l'occurrence une dissertation critique. Ne sachant comment faire et n'ayant jamais eu de leçon à ce sujet, le plus simple pour elles fut d'abandonner le cours. D'après elles, les professeurs de cégep prennent pour acquis qu'elles savent comment faire une dissertation. Quand on leur montre à le faire, elles sont surprises de voir que « c'est ça le français » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.410 : 1972).

« Je n'avais jamais vraiment analysé des textes. Ici je l'ai appris et je m'en rappelle! Maintenant, je suis capable de le faire moi-même. » (Anita, G.f. Reprise 1997-s.411 : 1973-1978).

Les élèves, en fait, comprennent mal qu'on ne consacre pas le temps qu'il faut pour leur faire acquérir cette habileté puisque c'est sur celle-ci qu'on les évalue. De plus, elles ne comprennent pas pourquoi la méthode de dissertation change d'un professeur à l'autre.

« J'ai appris par moi-même à écrire une dissertation. Ce que j'ai appris ici est venu contredire ce que j'avais appris à.... Cela m'a totalement mélangée. `A..., le prof avait montré à prendre une illustration, à l'expliquer avec un élément du texte. Ici, les profs demandaient de prendre des figures de style! Je n'avais jamais, jamais appris cela. Cela m'a mélangée! » (Marie-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.441 :2146-2158).

---

#### 4.4.2.4

#### Le professeur et la cohérence du programme

Pour plusieurs élèves, la structure de rédaction des travaux vient davantage de leurs cours de français. C'est pourquoi, au premier abord, ce cours leur est plus utile que le cours de philosophie. D'après elles, les bases de l'argumentation, enseignées en philosophie, sont plus ou moins assimilées par les élèves, à cause, notamment, du facteur suivant : il y a, en philosophie, « un manque de cohérence entre la Ministère et les profs » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.311 : 1368). Les élèves s'expliquent le fait ainsi : elles pensent qu'en français, les professeurs suivent un programme, celui du ministère, qui impose une certaine logique ou cohésion entre les cours. En philosophie, elles observent plus de liberté chez les professeurs dans la façon d'amener la matière. Une élève, ayant suivi le même cours avec deux professeurs différents compare ainsi ses résultats : avec les mêmes notes de cours en mains, elle coule le premier cours et passe le deuxième. Cela l'amène à la conclusion qu'il y a une différence entre un expert disciplinaire et un pédagogue. L'un n'inclut pas nécessairement l'autre.

« J'ai suivi mon philo 1 deux fois. Je l'ai d'abord suivi avec un prof, je n'ai rien compris, quand tu dis rien compris. Je ne l'ai pas passé. Puis, avec un 2<sup>e</sup> prof de philo, j'avais les mêmes notes de cours. Je n'ai pas eu besoin de prendre des nouvelles notes, mais le cours était tellement dit de façon différente, je l'ai passé. J'ai compris. En philo, le prof joue vraiment un rôle. Ce n'est pas donné à tout le monde d'enseigner la philo, c'est comme un art! Souvent il y a des gens qui sont très bons en philo, mais qui ne sont pas bons pour enseigner! C'est peut-être une raison du nombre d'échecs en philo! Surtout dans les grosses écoles. Ici peut-être moins parce que c'est plus encadré. Dans les grosses écoles, si la moyenne des élèves est de 30 %, il faut que tu te poses des questions autres que sur les élèves. Il y a peu de cohérence dans le programme, il devrait avoir plus de structure dans ce programme. » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.315 : 1373-1407).

Dans le groupe focalisé, les élèves sont souvent revenues sur le rapport entre leur motivation et le rôle du professeur. Le buste a donné lieu à beaucoup de controverse entre les élèves sur l'apport (ou le non-apport) de la philosophie dans leur formation et, donc, sur l'apport du professeur lui-même, élément non présent dans les autres groupes focalisés. Il y a eu toutefois deux points de convergence : ces élèves sont à la recherche de leur pensée personnelle; elles ont besoin de sentir qu'elles ont leur place dans leurs cours de philosophie. Sauf que « ça dépend du prof qui te l'enseigne » (Marie-Andrée, G.f. Reprise 1997-s.303 : 1301-1302). Les élèves en viennent à catégoriser les professeurs en deux types : « les fous et les corrects » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.363 : 1681-1682). Les premiers sont les experts ou les philosophes par-dessus la tête; les seconds sont les « corrects », les pédagogues qui mettent de la vie dans leur cours et donnent des exemples de façon à intéresser les élèves.

Des élèves constatent qu'après plusieurs échecs dans un cours, se motiver à le réussir est plus difficile. L'investissement est risqué, et l'élève tablera carrément sur l'impression que lui fait le professeur dans les premières heures de cours. Si elle entrevoit qu'elle risque trop d'échouer avec lui, elle abandonnera.

« J'étais tellement habituée de couler que je me demandais quand j'allais passer le cours. Je ne m'en faisais même plus! J'étais trop habituée. Non, on s'habitue pas, mais je ne m'en faisais plus. Je me disais : « J'coule, j'coule. Il faut que j'le fasse. J'le fais! » Ce n'était pas par intérêt! Quand j'ai vu un prof qui était plus motivant, qui donnait des exemples, c'était plus concret et cela m'a motivée. Je me suis dit : « J'devrais être capable.» [Pour rester inscrite au cours], je devais voir comment le prof était. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.371 : 1708-1730).

Le dynamisme du professeur dans les cours semble être le principal facteur de motivation de ces élèves, étant donné qu'elles n'en ont pas pour la matière elle-même. Comparativement au

groupe Succès, pour qui le dynamisme du professeur se traduit par sa capacité de rendre l'élève actif en classe, le groupe Reprise situe ce dynamisme dans la passion du professeur à transmettre la matière. Comme l'indique Anita, les élèves ont besoin de voir en avant d'elles un professeur qui, par sa façon d'être, les soutient et les guide (G.f. Reprise 1997-s.333 : 1485-1488). L'effet de contagion entre l'enthousiasme du professeur et celui de l'élève peut-il s'exprimer dans l'équation suivante : un professeur motivé à rendre sa matière assimilable par les élèves rend les élèves motivés à l'assimiler? C'est l'idée que soutient ce groupe. Marie-Andrée va dans ce sens quand elle raconte avoir enfin trouvé sa motivation en français grâce à la passion d'un professeur.

« Tu voyais qu'il aimait sa matière, il avait une passion, il la transmettait, il avait du plaisir à nous l'enseigner. Quand on ne comprenait pas, il pouvait reprendre son sujet. Il cherchait tout le temps à nous le faire comprendre comme il faut. Cela amène à aller chercher la matière, à te concentrer, à être dedans! C'est la base! C'est la base! Cela devient la motivation! » (G.f. Reprise 1997-s.321 : 1450-1477).

Cela dit, cette idée de la nécessaire contribution du professeur à la motivation des élèves ne fait pas l'affaire de tout le monde dans le groupe. Certaines y voient la marque d'une dépendance de l'élève par rapport au professeur. À nouveau, un débat s'installe : dans quelle mesure l'élève a-t-elle besoin du professeur pour se motiver? Cette mesure varie entre 30 et 90 % selon les opinions. Certaines participantes vont jusqu'à voir, derrière ce besoin, une stratégie consciente ou non pour réussir, attitude qui remonterait à l'école primaire.

« Le professeur t'influence jusqu'à 90 %! Si je regarde au primaire, je me suis toujours attachée à mes professeurs. J'ai toujours eu des professeurs avec qui je m'entendais bien! Vu que je m'entendais bien avec eux, j'avais peur de les décevoir, je me poussais à étudier pour ne pas les décevoir. Dans le fond, ce n'était pas correct. C'était pour moi que j'aurais dû le faire; je voulais passer et performer. » (Paule, G.f. Reprise 1997-s.421 : 2048-2078).

Après un échange houleux de points de vue, les élèves, convenant que le professeur a sa part, concluent tout de même que le mouvement premier vers la réussite appartient à l'élève. Tant que ce dernier ne comprend pas ça, sa réussite reste hypothétique et son cheminement pénible et chaotique.

« Le prof, oui, il est là pour m'aider, pour m'apporter des notions. Si j'ai besoin d'aide, je vais pouvoir aller le chercher pour avoir les connaissances nécessaires à la réussite du cours, mais j'ai ma part à faire. Je ne mettrais même pas 50-50. Je pense que j'en mettrais plus pour l'élève. Il en a un peu plus à faire. Dans le fond, c'est lui qui est là pour apprendre, c'est lui qui va chercher les notions dont il a besoin. Oui, le prof lui en

apporte, il va lui donner ce dont il a besoin pour réussir. L'élève a une bonne part à faire! C'est sûr que c'est pas facile... » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.435 : 2106-2120).

Les élèves s'entendent pour dire que la réussite d'un cours repose entre leurs mains. Cette conviction les ramène à nouveau à leur histoire scolaire et à leur passage du secondaire au collégial. En effet, leur entrée au collège n'était pas particulièrement guidée par un but explicite.

---

#### 4.4.2.5

#### Les préconceptions et la motivation

Ces élèves se rappellent que leur passage du secondaire au cégep leur a été difficile. Mais elles reconnaissent maintenant qu'elles étaient aussi sous l'influence de ouï-dire selon lesquels les cours de français et de philosophie étaient inintéressants. Elles étaient donc déjà démotivées avant même de pénétrer dans la classe de français ou de philosophie. Il a fallu du temps pour se faire une opinion par elles-mêmes, plus favorable. Dans leur cheminement, elles ont appris à changer leurs perceptions et au besoin à se démarquer des opinions d'autrui.

« Je peux me motiver moi-même à aller à un cours sans que le prof le soit à l'avant. J'ai souvent entendu des personnes plus âgées que moi me dire: « Ah! la philo! C'est vraiment plate au cégep, tu vas voir! C'est plate, c'est plate! » [Si] j'ai l'idée que c'est plate, déjà, je ne suis pas motivée. Cela m'influence. C'est l'image de départ! Je ne sais pas dans quoi je m'en vais et tout le monde dit que c'est plate! Pour me rassurer, je cherche à connaître ce que je ne connais pas, mais je pars avec une image négative. » (Marie-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.344 : 1545-1571).

Cette image négative du cours de français ou du cours de philosophie s'estompe, semble-t-il, dès que l'élève rencontre un professeur enthousiaste et intéressé à leur communiquer sa matière. C'est comme le déclic qu'il faut pour dissiper les a priori concernant les cours de formation générale. Notons-le, on voit encore ici figurer le professeur comme facteur motivationnel.

---

#### 4.4.2.6

#### La maturité des élèves

Tout comme le groupe Succès, ces élèves assument leur part de responsabilité dans leur démotivation scolaire. La principale raison qu'elles en donnent est leur manque de maturité. Selon elles, à 17 ans, en arrivant au cégep, elles n'avaient pas la maturité pour suivre un cours de philosophie.

« Je manquais d'intérêt. Cela ne m'intéressait pas ce que le prof disait, je ne comprenais rien. Pour moi c'était du chinois! Je sais pas si c'est dans ma tête que cela ne marchait pas. Les cours de philo que j'ai repris ici, je les ai compris, j'ai eu de très bonnes notes. Peut-être que c'est moi qui ai évolué. Peut-être qu'à 17-18 ans, j'étais moins apte à recevoir ces cours. » (Anita, G.f. Reprise 1997-s.317 : 1410-1426).

Telle une ritournelle, les propos des élèves reviennent constamment sur ce besoin d'avoir des professeurs dynamiques, aimant leur matière et pouvant de surcroît la leur rendre intéressante.

« En vieillissant, tu acquiers plus de maturité : tu es plus intéressé quand tu fais quelque chose. Par contre, même si j'avais 18-19 ans, peu importe l'âge, moi pour pouvoir m'intéresser à des cours comme ceux-là, il faut que le prof mette de l'énergie, qu'il aime son cours et qu'il ait une bonne matière. » (Marie-Andrée, G.f. Reprise 1997-s.319 : 1434-1445).

Leur motivation a besoin de cette stimulation en attendant de pouvoir se suffire à elle-même. À aucun moment, ces élèves ne parlèrent d'adapter le contenu même d'un cours à leurs capacités cognitives. Elles s'en sont tenues à l'encadrement professoral et aux facteurs de motivation.

---

#### 4.4.2.7

#### La poursuite d'un but

---

##### 4.4.2.7.1

##### Pour réussir : savoir ce que l'on veut

Plusieurs s'accordent sur le fait que tout a changé dès qu'elles ont su où elles s'en allaient : elles avaient un but.

« Quand j'étais à..., je ne savais pas en quoi je m'en allais. Couler les premiers cours de français/philo ne me dérangeait. Tout ce qui m'importait était de ne pas être sur la loi 33 et d'avoir à payer mes frais de scolarité. Arrivée en technique, j'avais comme objectif de finir en 3 ans. » (Marie-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s377: 1733-1740).

Ces élèves ont déjà fait du cégep et elles ont connu plusieurs échecs en français ou en philosophie. Plusieurs facteurs intrinsèques ont joué en leur faveur depuis leur inscription au programme de TÉSG :

- la maturité;
- la découverte que le cours de philosophie les aidait dans leur façon de penser;
- la volonté de réussite.

Anita pense que c'est une « question de vouloir » (G.f. Reprise 1997-s.357 : 1664-1665) qui est à la base de son intérêt pour les cours de formation générale, non l'attitude du professeur.

Quand une élève du secteur technique veut terminer ses études collégiales dans les trois ans prescrits, elle ne peut se permettre, comme le dit Paule, d'échouer à un cours de formation générale, pour la raison que « c'est pas reprenable à une autre session » (G.f. Reprise 1997-s.419 : 2040-2041). Paule, justement, avait un but clair. Elle voit aussi un autre stimulus à sa motivation : le groupe homogène. Le soutien du groupe lui permet de surmonter son manque de confiance. Cette dernière opinion est peu partagée dans le groupe.

#### 4.4.2.7.2

#### Pour réussir : savoir ce que le professeur veut

N'ayant pas d'idée claire sur leurs buts personnels, peinant à saisir le contenu des cours, à saisir les travaux à faire, ces élèves perdent facilement leurs repères ou s'avèrent incapables d'en établir de nouveaux. Fany donne l'exemple d'un cours sur la philosophie de Sartre. Le professeur, au lieu de situer Sartre, « raconte ses voyages à Amsterdam pendant 2 heures de temps » (G.f. Reprise 1997-s.381 : 1748-1767). Devant sa feuille d'examen, elle ne put rien dire de Sartre. D'après ces élèves, les questions d'examen ne sont pas en correspondance assez directe avec le contenu des leçons. C'est pourquoi, préoccupées de réussir, elles ont besoin que le professeur évite les digressions, qu'il colle au contraire à sa matière et qu'elles puissent ainsi y repérer, comme autant de clés, les éventuelles questions d'examen et leur réponse.

« Je voudrais faire un lien avec le cours de français, c'est la même affaire. J'ai déjà eu un prof qui donnait de la théorie comme si tu étais en histoire. Quand on a eu à faire une dissertation, on a coulé! Le prof est là pour te montrer à faire ta dissertation et la théorie à ce sujet, non te montrer les histoires de tel ou tel auteur! Qu'il les résume pour nous orienter. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.386 : 1783-1808).

Un élément ressort sans équivoque : ce sont des professeurs qui les ont aidées à persister vers la réussite, notamment en philosophie. Comment s'y sont-ils pris pour que ces élèves n'aillent pas à leurs cours à reculons ? D'un côté, les élèves se sentaient appelées à penser par elles-mêmes et à parler; de l'autre, elles sentaient que le professeur ajustait constamment son cours en fonction d'elles. Ces élèves n'en démordent pas : la réussite scolaire se construit essentiellement à partir d'une relation réussie entre le professeur et l'élève. Cette relation

pédagogique repose sur l'engagement des deux parties à la relation. Elle est le lieu d'une sorte de motivation réciproque.

« On parlait tantôt de motivation prof-élève, Ce n'est peut-être pas juste une motivation. Quand tu suis un cours, il faut avoir une certaine relation avec le prof! Si le prof ne t'aime pas, s'il n'aime pas son groupe, il n'aura pas envie de donner son cours. Le professeur va donner le minimum, [en se disant] : « Merci bonsoir! J'ai fait mon travail» Si l'élève se montre intéressé à suivre le cours, le prof va être intéressé à donner sa matière parce qu'il sait qu'elle va être bien reçue et qu'il aura des réponses! C'est ça un bon cours : c'est un niveau de relation. » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.448 : 2173-2189).

---

#### 4.4.2.8

#### Le profil de ces élèves

La discussion à propos du buste a été un peu surprenante vu qu'elle porta sur un objet dont les élèves ignoraient qu'il représentait Marie-Victorin. Elles échangeaient leurs commentaires, se rétractaient parfois, s'enflammaient ou se corrigeaient entre elles, cela en se réclamant à tour de rôle de leur cheminement propre. La confrontation leur a permis de dégager petit à petit les idées que leur suggérait le buste, justement comme on dégage une sculpture de sa gangue, et de percevoir un rapport significatif avec leurs cours de formation générale. Nous présentons, schématiquement, les facteurs qui ont influencé positivement ou négativement ces élèves dans leur motivation scolaire.

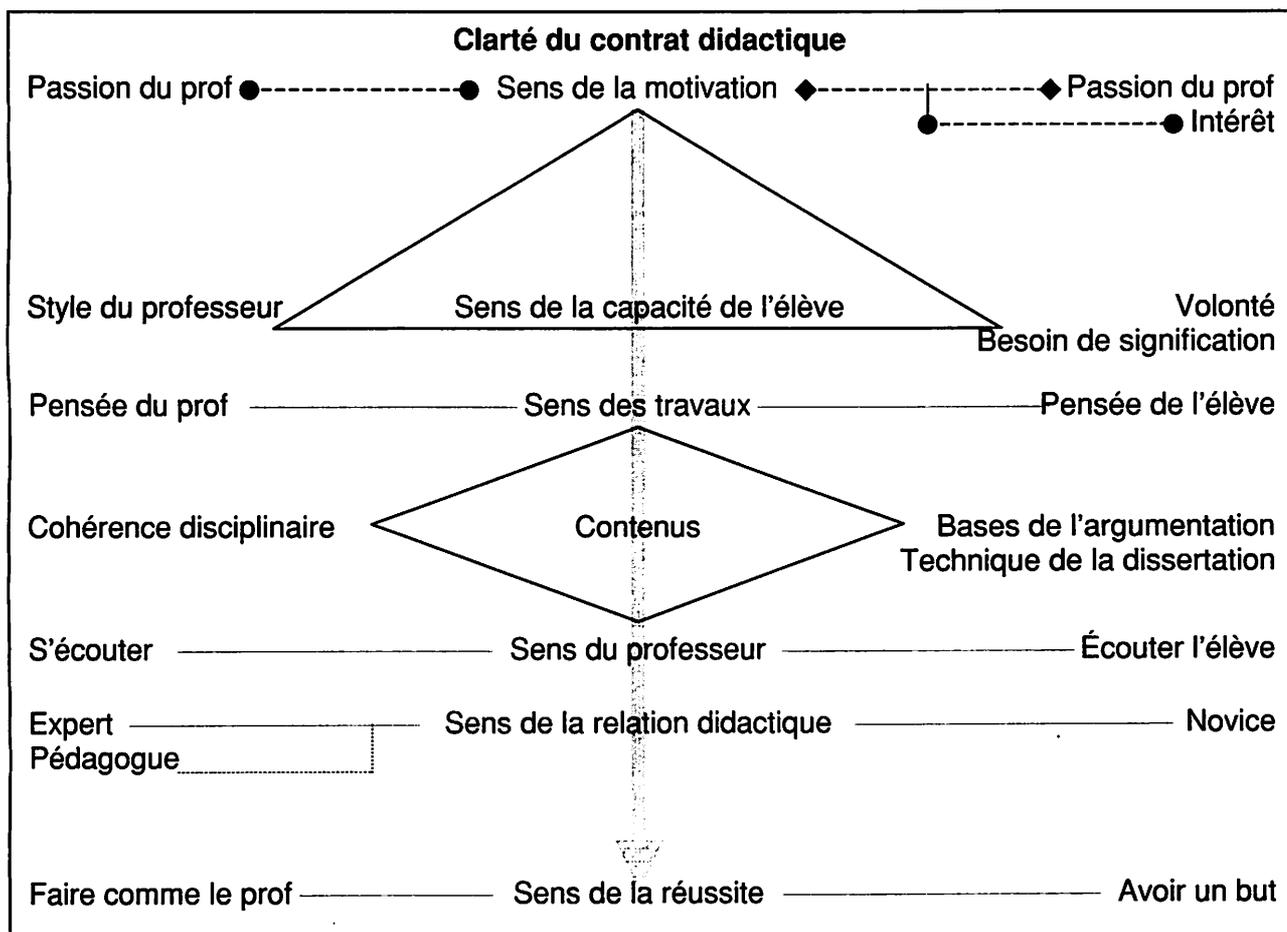


Figure 10

Éléments relatifs à la réussite scolaire du groupe Reprise

#### 4.4.3 Les figurines de papier : objet déclencheur du groupe Échec

Les élèves du groupe Échec s'attardent en premier aux figurines de papier. Tout au long de la discussion, elles s'entraident pour compléter ou préciser leurs idées. Quatre élèves placent cet objet dans leurs trois derniers choix parce qu'elles n'y voient aucun rapport avec leurs cours de français ou de philosophie. Deux élèves mettent au contraire en tête de leur liste ces figurines de papier. Pour l'une d'entre elles, ces figurines se rapportent aux enfants et à l'importance de faire verbaliser les enfants en difficulté.

« En premier, j'ai mis les figurines en papier. Je dois être dans le champ. Les figurines, c'est une base pour faire parler les enfants, peu importe l'âge. J'ai pensé surtout aux enfants en difficulté ou ayant des troubles d'apprentissage. Un enfant qui a un problème ne veut pas parler. Peut-être la figurine pourrait le faire parler ou écrire. L'enfant va peut-être plus parler parce qu'il va se reconnaître. Je voyais cela aussi avec le

français : apprendre à parler et à s'exprimer, mais d'une autre manière que celle d'écrire. » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.55 : 310-353).

Deux autres élèves établissent un rapport entre ces figurines et leurs capacités créatrices. Éprouvant des difficultés à rendre par écrit ce qu'elles pensent, elles sont sensibles aux recours didactiques autres que l'expression écrite qui pourraient les motiver à persévérer en français et en philosophie. Les figurines symbolisent à leurs yeux ces moyens pédagogiques autres pouvant les aider à mieux comprendre la matière et à mieux rendre compte de ce qu'elles ont compris. Les élèves s'aident à s'exprimer sur le sujet :

- « Mon premier choix est les figurines de papier parce que j'aime tout ce qui touche la créativité, le dessin, le collage, le bricolage. Cela n'a peut-être pas de lien avec le français, mais... », dit Sandrine.
- « Pour philo ou français, au lieu de prendre un crayon pour penser, des fois on a de la misère à écrire ce qu'on veut dire, on peut faire une figurine... », renchérit Sonia.
- « Elle lit dans mes pensées. », reprend Sandrine. (G.f. Échec 1997-1-s.83 : 409-436).

---

#### 4.4.3.1

#### Inattention des élèves et contenu de cours abstrait

Les élèves ramènent aussi les figurines de papier à la difficulté d'attention dans les cours de français et de philosophie. Elles font des gribouillages dans leur cahier de notes, incapables de suivre l'exposé du professeur à leur sens trop « théorique », « abstrait », « déconnecté ». Elles expliquent qu'elle ne comprennent pas la matière exposée. Cette inattention se maintient quand il s'agit d'étudier cette matière. Elles donnent comme raison qu'elles ne trouvent aucun repère contextuel pouvant les aider à assimiler le contenu; avoir des exemples du professeur les situerait. La tension cognitive des élèves se libère, si nous pouvons ainsi l'exprimer, par un gribouillage (dessin informe, sans signification, semblable à leur vécu en classe et à l'état de leurs notes de cours).

- « Les figurines, pour moi, sont au 12<sup>e</sup> rang : elles sont le genre de dessins que j'aurais faits dans mes cahiers en écoutant le cours de philo! Je décroche parce que c'est trop théorique, c'est trop de la grosse matière qui est dite! Le prof est en avant, il parle, parle, parle, parle. Tu as 2 heures de cours, il a parlé les 2 heures. Chez nous, il faut lire nos notes, il faut nous imaginer le prof en avant qui expliquait! C'est trop compliqué pour moi la façon de procéder et le fait de me relire! Si je comprenais quand il le disait, il me semble que ça passerait comme ça. » (Mimi, G.f. Échec 1997-1-s.195 : 770-816)

Une élève de ce groupe résume les difficultés de la prise de notes. Quand l'élève se concentre sur les notes à prendre, elle perd le fil des propos du professeur; quand elle se concentre sur les

propos du professeur, elle perd le fil de ses notes. Elle signale que le débit du professeur est souvent trop rapide pour qu'elle puisse synthétiser ce qu'il dit. Une des conséquences de cet hiatus entre le professeur et l'élève est évidemment que cette dernière ne se retrouve plus dans ses notes de cours.

« Je suis concentrée à écrire. J'essaie d'écrire vite pour être capable de suivre. Des profs donnent leurs notes très vite. À ce moment-là, je perds ce qui est dit. Quand je me relis, je ne me comprends pas! Si le prof écrit au tableau, je vais écrire mot à mot ce qu'il dit, sinon je le mets dans mes mots. Si quelque chose m'intéresse dans ce qu'il dit, je vais être plus portée à écouter que d'écrire. Je ne suis pas capable de faire les 2 en même temps, pas en classe en tout cas. » (Nellie, G.f. Échec 1997-1-s.231 : 909-947).

---

#### 4.4.3.2

#### Le mode d'apprentissage : condition de réussite

Les représentations relatives aux figurines de papier conduisent finalement au mode d'apprentissage des élèves. Ces élèves ont de la difficulté en français et en philosophie parce qu'elles sont plus kinesthésiques, plus manuelles. Elles auraient une demande à faire à leurs professeurs de formation générale, mais elles ne la font pas, la jugeant elles-mêmes impossible à satisfaire : rendre concrets les contenus de français et de philosophie pour les comprendre. L'écart semble infranchissable entre leurs capacités d'assimilation et la matière elle-même. Elles reconnaissent ne pas être dans leur élément en français et en philosophie comparativement aux élèves plus intellectuels.

« J'ai plus de difficulté en français et en philo que dans les autres matières. Je suis plus kinesthésique. Côté concentration, écouter, lire, c'est difficile. C'est sûr que des élèves ont leur force en français et en philo parce qu'ils sont capables d'être attentifs et ils aiment lire! Ce n'est pas ma force! Je suis plus manuelle! C'est impossible de mettre un cours de français ou un cours de philo manuel. » (Sonia, G.f. Échec 1997-1-s.213 : 827-854).

Les cours de français et de philosophie, tels qu'ils sont offerts, leur demandent un niveau de concentration et d'écoute qu'elles n'ont pas. En classe, elles n'ont d'autres repères pour comprendre que les paroles du professeur. Comme elles ne réussissent guère à suivre, leur attention est distraite au moindre bruit ou mouvement parasite. Un élève se penche-t-il pour parler au voisin, un autre tourne-t-il la tête, un troisième soupire-t-il trop fort et ça y est, les voilà déconcentrées. La solution qu'elles entrevoient est un enseignement individualisé, mais elles conviennent aussi de son impossibilité.

« Toute seule avec le professeur, sûrement que je comprendrais mieux. Il arrive qu'en classe, le prof ne parle pas assez fort, il n'est pas assez vivant ou il parle tout le temps comme ça « na na na ». Je décroche! Si j'avais un professeur de danse devant moi, même s'il y avait 20 élèves, que je fasse partie des 20 élèves ou que je sois toute seule avec lui, j'apprendrais très bien parce que je vais voir le mouvement. Je vais le visualiser. Je vais le faire en même temps! Tandis qu'en français, le prof parle et dit : « Lisez votre page, tatatata... » Je suis assise, une mouche se promène, elle m'énerve, je l'enlève. Un autre parle en arrière à un copain, une autre est en train de dormir. Dans ce temps-là, j'ai de la difficulté à écouter le prof. » (Sonia, G.f. Échec 1997-1-s. 221 : 864-905).

Ce groupe ajoute un nouvel élément au tableau des difficultés que les élèves rencontrent dans les cours de formation générale, élément qu'on peut présenter sous forme de question. Comment une élève peut-elle échapper à sa propre façon d'apprendre? Devant leurs difficultés en français et en philosophie, ces élèves, se tournant vers leur histoire scolaire, se rappellent que, quand un professeur misait sur la discussion de groupe, elles fonctionnaient mieux.

L'on retrouve encore ici, comme pour les deux autres groupes, l'importance du professeur en tant que médiateur entre la matière à transmettre et les élèves. Un contenu sans professeur significatif ne veut rien dire. Un professeur significatif est un professeur qui sait entrer en interaction avec ces élèves (au sujet de la matière, bien sûr). L'on revient à la distinction amenée par le groupe Reprise entre l'expert disciplinaire, celui qui maîtrise son contenu, et le pédagogue, qui, apprêtant le contenu, met l'élève en mouvement vers celui-ci. Un professeur dynamique est encore ici un professeur qui fait agir l'élève, à cette différence près que, pour ce groupe, l'élève agit par la parole et la discussion avec le professeur. Cette perception est différente de celles des deux autres groupes. Pour le groupe Succès, être actives dans un cours signifiait acquérir par elles-mêmes un savoir-faire par des mises en situation didactiques, sous l'œil attentionné du professeur. Pour le groupe Reprise, c'était principalement le professeur qui « s'activait ».

Pour soutenir leur position, les élèves du groupe Échec, tout comme ceux du groupe Reprise, ont l'occasion, plusieurs fois, au cours de l'entretien, de prendre à témoin l'histoire scolaire. Des difficultés d'apprentissage, elles en ont depuis leur primaire. Ces élèves disent oublier ces difficultés quand elles se retrouvent devant un professeur animé et animant sa matière. Le groupe Reprise a fait la même remarque. Certes, non différentes en cela de leurs pairs, ces élèves sont principalement motivées par les études. Connaissant leur rythme d'apprentissage plus lent, elles se concentrent sur les cours de spécialisation ainsi que sur les cours de

formation générale qu'elles ont des chances de réussir. Et quand elles choisissent de rester inscrites à un cours, elles tiennent à le réussir (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.241 : 974-1023).

---

#### 4.4.3.3

#### Processus motivationnel

---

##### 4.4.3.3.1

##### Posture avant les cours

Les élèves sont en quelque sorte résignées : elles se savent faibles dans certaines disciplines, plus particulièrement en français, matière qu'elles considèrent nécessaire dans tous leurs cours. Quelle est la cause exacte de leurs difficultés scolaires, qu'elles peinent à surmonter? Tiennent-elles au professeur et aux façons d'enseigner? à la perception négative qu'elles ont d'elles-mêmes? D'après les propos que nous avons pu recueillir, ces trois causes jouent. Quoi qu'il en soit, l'autodépréciation intervient avant même d'aller en classe, aggravée par leur conviction que leur perception individuelle ne supporte pas la comparaison avec les autres cégépiens.

« En français, je n'ai jamais été vraiment connectée. C'est mon gros problème, peut-être que je n'ai pas rencontré de prof, peut-être que c'est moi aussi. J'écris et, à chaque fois, je me dis: « Ah!, je ne suis pas correcte, je ne suis pas correcte.» Je suis vraiment négative envers moi. Je regarde tout le temps ce que les autres ont écrit et je me dis : « Ah! mon dieu, mes phrases n'ont pas de bon sens! » » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.243 : 999-1023).

---

##### 4.4.3.3.2

##### Posture durant les cours

Deux éléments font oublier à ces élèves leurs difficultés d'apprentissage :

a) Elles ont besoin d'un professeur demandant leur participation. Pourquoi? Plus précisément, elles ont de la difficulté à rester attentives et à l'écoute, à moins que des activités pédagogiques de simulation ou de mise en situation viennent les stimuler. D'après elles, des cours toujours offerts de la même façon et sur le même ton accentuent leur problème d'attention.

« Quand le prof est dynamique et a un peu de vie en lui, ça rentre! Quand il parle sur le même ton et il est tout le temps sur le même chemin, je déconnecte si je ne suis pas vraiment intéressée! Français et philo, c'est plus difficile pour moi à apprendre! Je me dis qu'avec un prof qui met beaucoup de stimulation, qui fait son cours différemment

d'une fois à l'autre, peut-être que j'avancerais mieux. » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.241 : 974-994).

b) Des contenus de formation générale en rapport avec leur programme professionnel piquent davantage leur intérêt. Pareille transposition didactique profite de la motivation première qui anime déjà ces élèves à l'égard de leur choix de programme technique. Elles se sentent alors capables de transposer des éléments du cours. Elles ont l'impression de progresser au lieu de marquer le pas dans leurs sempiternelles difficultés scolaires.

« Philo! Je n'ai pas eu de problèmes avec le prof que j'ai eu durant les trois cours et le programme adapté qu'on a eu. C'était des choses qui m'intéressaient parce qu'on parlait de notre technique. J'ai avancé là-dedans! » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.243 : 999-1023).

---

#### 4.4.3.3

#### Posture après les cours

Un élément extérieur aux heures de cours semble soutenir ces élèves : un professeur disponible et prêt à les aider dans leurs difficultés. Ces élèves ont besoin de rencontrer leurs professeurs pour mettre le doigt sur le hic, sur ce qui fait obstacle à leur compréhension : « Le prof, comme je disais, il était très disponible. Si on avait des problèmes, on allait le voir, il nous aidait. Il était là pour nous. » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.243 : 999-1023).

---

#### 4.4.3.4

#### Le professeur : un passeur « interactif » de savoirs

Ces élèves n'ont besoin, pour réussir, d'aucune dépendance envers le professeur. Elles ont plutôt besoin d'un professeur capable de créer des situations pédagogiques pour faciliter leur apprentissage. C'est dans ce sens que nous comprenons le mot « interaction » qu'elles utilisent pour parler de la relation didactique avec leur professeur.

« Si je regarde mes cours, depuis que je suis jeune, j'ai tout le temps réussi quand le prof avait beaucoup d'interaction avec le groupe. Si, en français et en philo, je ne suis pas bonne, ce n'est pas parce que je ne « trippe » pas sur le prof. Je prends, par exemple, le prof d'anglais : il se jette par terre, il fait plein de choses. Il nous apprend, mais d'une façon moins structurée. On ne prend pas tout le temps des notes, mais on apprend quand même. J'ai vraiment appris et je n'ai pas eu à lire un livre épais comme ça. En français et en philo, c'est peut-être cela qui manque, juste un peu d'interaction. » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.239 : 951-970).

À l'instar du groupe Reprise, le groupe Échec a fortement réagi en rapport avec le *buste*, même si lui, non plus, ne savait pas qu'il s'agissait de Marie-Victorin. Le *buste* leur a semblé représenter quelqu'un de sévère, de sérieux, de savant, de dominant et de vantard. Il fait peur et laisse l'impression de diminuer l'autre en faisant valoir sa supériorité.

« Mon dernier choix, c'est lui. Il a l'air frustré, il m'énerve! (rires). Je ne l'aime pas! Je ne vois pas le rapport avec le français et la philo. Je ne sais pas qui il représente. Il a l'air frustré, un peteux de broue, quelqu'un qui [donne l'impression que] c'est lui le meilleur, le plus intelligent. C'est quelqu'un qui écrase les autres pour se remonter! C'est ça pour moi un peteux de broue! C'est quelqu'un qui te dit : « Ah! moi, je suis bonne, mais toi... ». C'est quelqu'un d'égoïste. » (Alice, G.f. Échec 1997-1-s.123 : 527-594).

Finalement, les élèves s'entendent pour dire que, si leurs professeurs étaient à l'image de ce buste, elles abandonneraient les cours, car elles ont besoin d'être à l'aise en présence de leurs professeurs (G.f. Échec 1997-1-s.150 : 603-610). Elles disent avoir besoin d'apprendre en s'amusant : cela semble une voie pédagogique à emprunter pour motiver les élèves à apprendre. C'est le seul groupe qui insiste autant sur le rapport entre le plaisir et l'apprentissage. Cela nous étonne d'autant plus que c'est le seul groupe à n'avoir manipulé aucun objet de la table d'objets durant la rencontre. À ce sujet, des élèves sont venues nous informer après coup du stress assez élevé que leur a occasionné leur participation au groupe focalisé, le fait de se retrouver parmi des élèves en situation d'échec et d'avoir à se dévoiler devant les autres.

---

#### 4.4.3.5

#### Le profil de ces élèves

Comparativement au groupe Reprise, jamais, dans ce groupe focalisé, les élèves n'ont indiqué avoir abandonné de cours à cause du professeur. Elles ont toujours associé l'abandon à leur rythme et à leurs difficultés d'apprentissage. La discussion autour des figurines de papier nous a donné l'impression qu'elles se voyaient en animaux traqués. Ces élèves veulent apprendre. Cependant, pour cela, à savoir faire convenablement les travaux et passer le cours, elles doivent saisir le contenu de ces cours. Or, leur biographie scolaire les ramène constamment à leurs difficultés d'apprentissage et les confirme dans leur représentation négative d'elles-mêmes. Ces élèves persistent à vouloir réussir et elles ne voient qu'une solution pour y arriver : que les professeurs tiennent compte de leur mode d'apprentissage. Il faut dire que cet aspect n'a jamais été formulé tel quel explicitement, par exemple dans une demande expresse auprès de leurs professeurs. Elles ont recours aussi à d'autres solutions, comme celle de prendre

moins de cours par session pour augmenter leur chance de réussite. Nous schématisons toutes ces données dans la figure suivante.

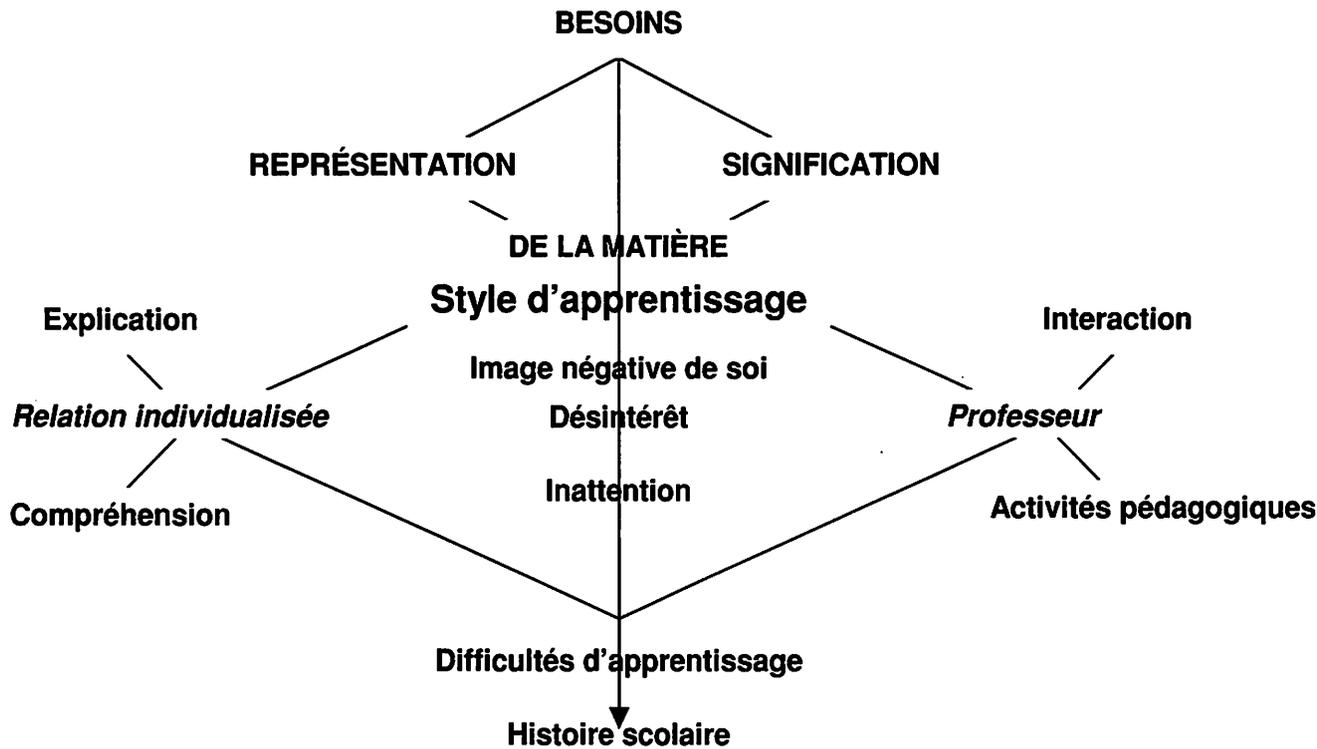


Figure 11

*Éléments relatifs à la réussite scolaire du groupe Échec*

## 4.5

## CONCLUSION

Les élèves en TÉSG connaissent leur déficit d'attention et leur difficulté d'abstraction. Plusieurs facteurs semblent jouer contre elles, dans les cours, par exemple : des contenus non significatifs; des procédés pédagogiques mal adaptés à leurs types d'intelligence. En ce qui a trait aux travaux scolaires : la complexité et la longueur des textes à lire, le caractère exigeant des textes argumentatifs à rédiger et, sur le plan institutionnel, l'organisation des sessions; les normes des travaux écrits apparaissent comme des obstacles. Voilà les principaux problèmes identifiés.

Du côté des solutions, on peut mentionner les attentes des élèves, implicites ou explicites. Les élèves veulent réussir; comprendre la matière; être actives dans leurs cours, pouvoir rencontrer les professeurs au besoin, etc.

À propos de la pertinence du français et de la philosophie pour la future éducatrice d'enfants, les élèves sont convaincues que celle-ci doit à tout moment savoir se ressourcer et que la lecture et la culture sont des atouts pour cela. Elles ont conscience également que l'éducatrice, dont la profession la place au carrefour de relations humaines fortes et soutenues, doit savoir communiquer et que le savoir-écrire et le savoir-parler en sont les éléments de base.

On le voit, il y a un important écart entre la représentation que l'élève se fait de l'éducatrice et l'image qu'elle projette d'elle-même. Cet écart soulève une interrogation que l'élève n'est sûrement pas sans se poser elle-même : comment une candidate au D.E.C. en TÉSG peut-elle concilier pareil idéal de son futur métier avec aujourd'hui une image d'elle-même si dépréciative? Plus précisément, comment à la fois se dire si peu douée en français et en philosophie et vouloir embrasser une profession si exigeante en matière de communication et de jugement? Comment cela se vit-il quand elle est sur les bancs de l'école?



## **CHAPITRE 5**

## **RECOMMANDATIONS DES ÉLÈVES**

Le troisième objectif de notre recherche correspond à une collecte de solutions avancées par les élèves en TÉSG pour surmonter les obstacles qu'elles rencontrent en français et en philosophie dans leur formation collégiale. Pour nous, ces recommandations d'élèves représentent toute l'importance accordée à la formation générale, complément essentiel à leur formation spécifique. C'est pourquoi elles sont présentées dans les mots des élèves.

Dans la première partie, ces recommandations s'adressent :

- parfois aux cégépiens eux-mêmes, pour leur proposer des moyens de soutien mutuel;
- parfois aux professeurs, pour leur proposer des moyens pédagogiques mieux adaptés aux élèves;
- parfois aux diverses autorités institutionnelles, pour favoriser la réussite des élèves du secteur technique :
  - l'administration du cégep;
  - la Direction de l'enseignement collégial.

Dans la deuxième partie, nous regroupons les recommandations qui se trouvent à relancer le débat sur le sens et l'utilité du français et de la philosophie dans un cursus collégial technique.

Étant donné la quantité de ces recommandations, nous avons résumé celles déjà énoncées dans le chapitre précédent. Nous avons classifié les recommandations sous les mots-clés correspondant aux objectifs de la recherche : le pourquoi (sens du français et de la philosophie), le pour quoi faire (l'utilité de ces disciplines), le comment faire et le quoi faire (solutions pour remédier aux obstacles rencontrés dans les cours).

### **5.1**

### **RECOMMANDATIONS RELATIVES AU POURQUOI DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE**

#### **5.1.1**

#### **Recommandations aux élèves**

Les élèves sont unanimes : l'intérêt pour toute discipline vient d'abord avant tout de l'élève. C'est en effet à chaque élève de s'investir dans ses études. Cependant pour plusieurs, cela ne

se fait pas en criant ciseaux. Pour ces élèves, entendre parler d'auteurs et les situer dans des contextes historiques favorisent l'acquisition d'une culture générale. Cette culture est un héritage qui alimente leurs relations dans le quotidien et qui rejoint des dimensions insoupçonnées de l'identité ou de l'âme.

### **Identifier ses buts personnels**

« Dans notre technique, on est du monde archi gêné, on a besoin de communiquer! Au cégep, c'est une bonne place pour commencer. » (Rose, E.pe.-s.14 : 854-866).

### **Établir un rapport entre son projet d'avenir et les propos du professeur**

« Tu as quelque chose à lire, le prof explique : « Le livre va apporter ça, il va développer ça. » Tu peux aller chercher de la motivation à travers ce que cela va te dire. » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.947 : 4383-4395).

### **Établir un lien entre la discipline et son futur travail**

« Être une bonne éducatrice, c'est aussi être une personne enrichissante! Le français c'est enrichissant, parce qu'on apprend tout : le réalisme, le surréalisme, pourquoi les gens écrivaient comme ça et ce qui se passait. Le français fait partie de ta culture personnelle. » (Estaire, G.f. Succès 1997-s.862 : 4432-4448).

### **Constater l'apport d'éléments culturels**

« Tu apprends des personnages comme Baudelaire, Jean-Paul Sartre; ce sont des personnes connues parce qu'elles ont fait quelque chose. Cela te donne de la culture. Parler du beau temps ou du temps qu'il fait beau dehors, c'est plate. C'est important de savoir d'où l'on vient et ce qui s'est passé avant [nous]. En plus, cela donne du mérite : « Je suis capable d'assimiler ça! » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.466 : 2264-2302).

---

## **5.1.2**

## **Recommandations aux professeurs**

### **Clarifier le sens ou le pourquoi de la discipline**

« Quand tu penses que tu travailles dans le beurre, ce n'est pas très motivant! [Nous] fournir des liens concrets avec ce que [le cours] peut apporter! » (Rose, G.f. Reprise 1997-s.1995 : 5662-5666).

### 5.1.3

### Recommandations au ministère de l'Éducation

L'ensemble des élèves recommandent de développer, bien avant le cégep, les habiletés de base requises pour leurs études collégiales.

---

#### 5.1.3.1

#### Recommandations avant le cégep

##### **Stimuler la curiosité dès le primaire**

« Il y a des enfants qui sont curieux de nature et qui veulent apprendre. Les Stimuler. [Soutenir] les enfants curieux à être curieux et ceux qui sont moins curieux à le devenir. » (Stéphanie, E.pe.-s.13 : 418-427 et s.14 : 433-452).

##### **Développer les habiletés réflexives au secondaire**

« Depuis la première année, on a des cours de français. La philosophie, on l'a seulement au cégep. Je pense que si on avait plus tôt des cours d'initiation à la philo, cela ne s'appellerait pas philosophie, mais irait dans le même sens, on serait moins surprises : « De la philosophie, c'est quoi ça? » » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.736 : 3708-3719).

##### **Assurer les bases du français écrit avant le collégial**

« Dans tous tes cours, par exemple, en math au secondaire, si tu écris « 10 pommes » et tu ne mets pas de « s » à pomme, tu ne perds pas de point. Si cela commençait dès le primaire, on aurait une base. » (Akim, G.f. Échec 1997-s.950 : 3666-3676).

##### **Valoriser le travail d'éducatrice à l'enfance**

« Montrer aux jeunes, dans les journées carrière au secondaire, que non, ce n'est pas vrai qu'on ne fout rien. » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.1054 : 5459-5468).

---

#### 5.1.4.2

#### Recommandations durant le cégep

##### **Valoriser le D.E.C. en TÉSG**

« Publiciser tout ce qu'on fait! Tout le monde, en rentrant ici ne pensait pas travailler autant. » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.1049 : 5435-5441).

## **5.2**

## **RECOMMANDATIONS RELATIVES AU POUR QUOI DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE**

S'intéresser à des domaines autres que celui de leur spécialité technique permet à certaines élèves des changements de perspectives ou des interprétations nouvelles. La pierre d'achoppement dans les deux disciplines visées par la présente recherche demeure la philosophie. Même après avoir suivi les trois cours de philosophie, la plupart des élèves en TÉSG ne voient toujours pas l'intérêt de cette discipline : « Ça donne quoi la philo? » (Rose, E. pe.-s.11 : 568-584). Selon elles, indiquer, dès les premières heures de cours, son utilité présenterait un triple avantage : démystifier le mythe autour de la philosophie, favoriser un intérêt plus rapide chez des élèves et atténuer les représentations initiales négatives sur cette discipline (Stéphanie, E.pe.-s.34 : 938-1008). Indiquer, dès les premières heures de cours, l'utilité de la philosophie est certainement fait par les professeurs. La remarque des élèves renvoie, selon nous, à deux faits : leur difficulté d'en saisir une utilité immédiate et un besoin de réentendre les objectifs d'une discipline en cours de formation.

---

### **5.2.1**

### **Recommandations aux élèves**

#### **S'interroger sur l'apport d'un cours**

« Réfléchir sur un sujet et se dire : « Qu'est-ce que ça me dit? Qu'est-ce que ça va m'apporter? » (Rose-Marie, G.f. Succès 1997-s.127 : 616-619).

#### **Transposer les outils didactiques dans son milieu du travail**

« Analyser des textes de grands auteurs nous aide à analyser ce que l'enfant veut dire. On ne comprend pas toujours bien ce qu'il veut dire. L'analyse aide à aller chercher le message de ce qui est dit. » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.858 : 4412-4428).

#### **Utiliser le savoir-parler dans son milieu de travail**

« [Quand] tu parles avec les parents, il faut que tu aies un bon langage. Moi, je ne veux pas avoir l'air inférieure. C'est une base aussi de savoir, quand quelqu'un te parle, de le prendre de la bonne manière! C'est important les cours de français, mais peut-être pas ce qui s'est passé il y a 10 000 ans! » (Akim, G.f. Échec 1997-s.60 : 232-262).

## **Utiliser le savoir-argumenter dans son milieu de travail**

« Les enfants peuvent te demander : « Qu'est-ce que ça veut dire ça? » Peut-être tu vas avoir besoin d'arguments. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.127 : 620-623).

---

### **5.2.2**

### **Recommandations aux professeurs**

#### **Définir les retombées personnelles et sociales de la philosophie**

« Avant de commencer avec Socrate, Platon, dire aux gens pourquoi vous allez avoir besoin de la philo : pour savoir discuter avec votre patron, discuter avec vos amis. Vous allez devoir vous faire une idée, une opinion sur quelque chose. Elle va vous servir pour argumenter quand vous allez vouloir une promotion, avancer dans votre domaine. Il faut que tu saches de quoi tu parles. La philo, dans le fond, sert à ça. Les profs ne nous le disent pas au début. » (Stéphanie, E. pe.-s.34 : 938-1008).

#### **Montrer l'utilité pratique des théories**

« Savoir l'utilité au lieu de savoir seulement que Sartre a écrit telle affaire et que, dans sa manière de penser, il y avait telle affaire. Comprendre sa démarche au lieu de seulement apprendre ce qu'il a fait. » (Alexia, G.f. Succès 1997-s.812 : 4175-4187).

---

## **5.3**

### **RECOMMANDATIONS RELATIVES AU COMMENT DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE**

Ici, les recommandations des élèves vont dans deux directions :

1. diminuer les éléments stressants;
2. mettre en place des mécanismes de réussite de l'élève.

---

### **5.3.2**

### **Recommandations aux élèves**

#### **Repérer et modifier ses idées préconçues sur une discipline**

« Si tu te dis : « Ah! c'est plate, je n'aime pas ça, c'est nul! », c'est clair que tu vas arriver déjà démotivé. Dans le fond, c'est de changer ta perception. » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.353 : 1602-1612).

## **Savoir reconnaître ses capacités en lecture**

« L'important, ce n'est pas de se comparer. Il y a des gens qui lisent beaucoup, qui aiment lire. Vas-y où toi tu es rendu! » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.949 : 4399-4403).

## **Se donner des méthodes de travail**

« Un truc : essayer de faire une première lecture sans voir le but du français. Lis-le premièrement pour toi, par intérêt, juste pour le lire, ne l'analyse pas. Puis, tu vas chercher des repères pour analyser. Moi-même, je ne suis pas rendue encore à être capable de lire et d'analyser en même temps! » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.951 : 4412-442).

---

### **5.3.3**

### **Recommandations aux professeurs**

---

#### **5.3.3.1**

#### **La médiation didactique**

### **Donner des outils aux élèves novices**

« C'est un peu comme un jeu la philosophie. C'est difficile à manipuler quand tu n'as pas les bons outils. Argumenter ensemble, parler avec le monde de la classe parce que ça se montre la philosophie. » (Stéphanie, E. pe.-s.19 : 558-566).

### **Adapter les cours aux 17-18 ans**

« Une difficulté en philo est que les textes sont trop ardu. On ne les comprend pas. Cela fait détester la philosophie. » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.829 : 3881-3921).

### **Intégrer des contenus en liens avec les intérêts des élèves**

« Changer des petites affaires, comme les livres. Des profs nous ont fait lire des livres qui avaient un rapport aux enfants. Ça nous motive plus. » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.777 : 3955-3962).

### **Déterminer avec les élèves où ils en sont quant à la matière dans le but d'adapter le cours**

« Au début, tu fais comme un sondage : Qu'est-ce que tu attends du cours? Qu'est-ce que tu penses que ça va te donner? Dans les réponses, tu vois si tu as un groupe plus intello ou plus pratique. » (Rose, E. pe.-s.20 : 1492-1507).

### **Déterminer avec les élèves où ils en sont quant à la lecture**

« Tant qu'à faire une analyse, c'est plus intéressant de la faire sur quelque chose que tu comprends que de la faire sur quelque chose qui est plate à lire et que tu ne comprends pas. » (Nellie, G.f. Échec 1997-s.369 : 1456-1460).

### **Déterminer avec les élèves où ils en sont quant à l'écriture**

« Le prof dit : « Vous me faites une dissertation! » La moyenne du groupe était 50%. Que les profs vérifient au départ si on sait comment ça fonctionne. Cela va nous aider; eux aussi, ça va les aider à se guider dans la façon de procéder avec nous! C'est beaucoup d'ajustements pour eux, mais c'est nécessaire s'ils veulent qu'on réussisse et si nous, on veut réussir aussi! » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.390 : 1817-1864).

### **Miser sur l'hétérogénéité d'une classe**

« Mettre un exemple sur les enfants, mais tu n'es pas obligé d'en mettre 10. En donner un par rapport au policier, un par rapport à la médecine. Tu peux varier. » (Megan, G.f. Succès 1997-s.966 : 5035-5043).

### **Tenir compte du style d'apprentissage de l'élève du secteur technique**

« On réussirait beaucoup mieux si la théorie devenait pratique. Pratique dans le sens que ça bouge et qu'on n'est pas assis sur un chaise à ne rien faire. Introduire plus de discussion et de travail en équipe. » (Cristaline, R.c. Cohorte 1998-s.14.11 : 925-938).

---

#### **5.3.3.2**

#### **La situation didactique**

### **Faire des liens avec le profil de sortie**

« L'approche Lipman, comment elle peut nous servir? » (Stéphanie, E.pe.-s.34 : 920-936).

« En français : faire plus de liens avec la profession, même si c'est plus difficile. » (Tanya, R.c. Cohorte 1998-s.3.8 : 166-168).

### **Miser sur la progression didactique**

« Commencer par des textes plus faciles. Ne pas arriver avec un texte qui justement n'a pas de sens! Y aller plus progressivement. » (Anita, G.f. Reprise 1997-s.830 : 3925-3929).

## **Situer tout texte dans son ensemble**

« Quand tu travailles juste sur une partie d'un texte, tu peux carrément être dans le champ. Travailler sur des grands bouts pour avoir plus d'information, mais en voir moins! » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.661 : 3170-3194).

---

### **5.3.3.3**

### **La transposition didactique**

## **Varié les activités pédagogiques durant une séquence de cours**

Comme le dit en boutade Alice, « si tous les livres étaient en films, en pièces de théâtre ou si on pouvait les jouer, ce serait plus facile d'en saisir le contenu » (G.f. Échec-1-s.680 : 2668-2681).

De la liste de propositions des élèves ci-dessous, deux éléments reviennent souvent : favoriser l'interaction entre les élèves et le professeur et trouver une façon attrayante de présenter le contenu des cours.

« On aime quand ça bouge et quand on peut expérimenter : regarder, toucher, faire, utiliser nos sens pour apprendre. Même si ce n'est pas quelque chose qui t'intéresse au départ. Si tu le mets en action ou tu utilises d'autres moyens, l'intérêt va venir probablement! » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.779 : 3965-3975).

« Au lieu de lire un roman, les jeux, les cédéroms accrocheraient peut-être certaines personnes. Tu assimiles des connaissances quand même. C'est un moyen différent de transmettre ton information. » (Maude, G.f. Succès 1997-s : 295 : 1529-1539).

## **Varié les formats de présentations de contenus**

- présenter un film sur l'époque;
- écouter des chansons;
- observer des objets de la période à l'étude;
- rencontrer des travailleurs en services de garde pour expliquer comment ils utilisent ces cours dans leur travail;
- parler des particularités de la technique.

## **Favoriser les échanges et le travail d'équipe**

- produire des sketches sur un sujet;
- faire des tours de table sur un sujet donné, puis faire une réflexion écrite;
- argumenter ensemble;
- échanger autour de livres lus, de films vus et obtenir l'avis du professeur;

- monter de courts extraits de pièces de théâtre;
- aller voir des pièces de théâtre ou en visionner;
- faire une recherche et montrer aux autres ce que l'on a appris en français.

### **En français**

- proposer des livres compréhensibles à tous;
- adopter les mêmes méthodes pour la dissertation (notamment entre les professeurs de philosophie et ceux de français);
- apprendre à écrire sans faute au lieu d'écrire des textes de 1000 mots;
- tenir plus de pratique que de théorie;
- composer davantage en classe avec le soutien du professeur.

### **En philosophie**

- utiliser des termes connus des élèves;
- proposer des livres compréhensibles;
- parler des philosophes de l'éducation et faire des liens avec les enfants, car on utilise trop de personnes inconnues et qui n'ont aucune importance;
- proposer des sujets concrets, applicables plus tard;
- avoir des professeurs plus ouverts et entraînants;
- faire plus de liens entre la philosophie et la vie de tous les jours;
- rencontrer des gens dont les approches philosophiques sont différentes;
- voir des films de philosophes (Gandhi, etc.).

---

#### **5.3.3.4 Pourquoi présenter le contenu par des mises en situation didactiques variées?**

**Pour « réveiller » les élèves** (Maryvonne, R.c. Reprise 1997-s.10 : 793-816).

« Cela apporte une nouvelle vision, tu n'es pas tout le temps sur ta petite feuille. Tu peux écouter quelque chose, tu peux regarder quelque chose, ça vient te chercher d'une autre façon! Ça change. » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.67 : 372-375).

**Pour stimuler l'attention des élèves**

« Si c'est tout le temps le prof qui parle, je perds l'attention. Il faut que j'aie du concret, du visuel ou quelque chose comme ça. J'entends par concret avoir des exemples. » (Aurélié, G.f. Succès 1997-s.71 : 385-390).

### **Pour faciliter l'établissement de liens entre les contenus**

« Ça me prend autre chose pour ne pas perdre l'attention. À un moment donné, tu ne sais plus qui a dit quoi, tu mélanges les auteurs. Quand il y a des photos, un visage va t'accrocher et tu vas te dire : « c'est lui qui a dit ça. » » (Estaire, G.f. Succès 1997-s.192 : 897-909).

### **Pour faciliter la compréhension de la matière**

« [Pour] celui qui ne comprend pas, le lien avec du concret va peut-être plus l'aider. » (Alexia, G.f. Succès 1997-s.773 : 3938-3947).

### **Pour transposer une matière dans son futur travail**

« En philo, il y a plein de petites mises en situation à faire en liens avec notre métier. Ça serait plus profitable pour nous. On apprendrait davantage. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.782: 4012-4029).

---

#### 5.3.3.5

#### Le contrat didactique

### **Offrir un choix à l'élève dans les travaux ou dans les examens**

« Écrire dans ma force! Si déjà, en partant, tu peux choisir ce que tu aimes le plus, tu es plus confiante! » (Rose, E. pe.-s.16 : 1052-1058).

### **Miser sur des situations de conflits sociocognitifs durant les cours**

« Le travail d'équipe quand tu ne comprends pas, c'est important. Ta coéquipière peut t'amener des connaissances, si elle est meilleure pour assimiler la matière. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.506 : 2474-2499).

### **Faire le point pendant le semestre sur les acquis du cours**

« À la fin du cours de philo ou au milieu de la session, faire un bilan : Qu'est-ce que donne ce que je viens de faire en lien avec des situations en milieu de garde ou en milieu de travail? Par exemple, ceci m'a peut-être permis de moins juger rapidement cette famille-là! » (Rose, E. pe.-s.20 : 1493-1513).

### **Faire place à l'humour**

« C'est plus motivant d'avoir un prof qui est dynamique, compréhensif, qui ne va pas te caler et avec lequel tu as du plaisir. Tu apprends beaucoup plus. Tu es contente d'aller à son cours. Tu es au cours à 100%. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.405 : 2005-2024).

### **Faire preuve de vigilance quant aux jugements hâtifs envers l'élève**

« Tu as des mauvaises notes. Les profs disent : « Tu n'as pas étudié, tu n'as pas travaillé! » Si je ne passe pas, je me fais catégoriser. Cela n'a pas de rapport. Si j'ai de la difficulté, aide-moi au lieu de me critiquer! » (Nellie, G.f. Échec 1997-s.993 : 3827-3841).

### **Être clair dans ses critères d'évaluation**

« Tu écris une réponse. Le prof te dit : « Ce n'est pas tout à fait ça! » Il t'enlève tous tes points! Si ce n'est pas tout à fait ça, c'est parce que tu as un petit quelque chose dans ton texte. Il faut que le prof soit compréhensif. On ne peut pas tout savoir comme eux, depuis le temps qu'ils font ça! » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.383 : 1768-1777).

### **Renforcer positivement les élèves**

« Je suis très influençable! Si tu me dis que je suis bonne et que je suis capable, je vais être bonne et capable! Si tu me dis que je suis niaiseuse et que je ne suis pas bonne, je vais être niaiseuse et pas bonne! » (Sonia, G.f. Échec 1997-s.521 : 2389-2403).

« N'ayez pas peur de nous encourager! » (Alice, G.f. Échec 1997-s.563 : 2578-2580).

### **Questionner les significations des cégépiens**

« Ouvre-toi, regarde ce que les élèves pensent de ta philo et de ce que tu enseignes! Laisse-les écrire, évalue à partir de leur opinion! Pas par rapport à la tienne. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.882 : 4096-4103).

### **S'assurer être clair dans les explications données à l'élève**

« Tu vas voir le prof, tu lui demandes : « C'est correct? » Il répond : « Oui, c'est beau! » Quand tu reçois sa correction, tu as 60 ou tu ne passes pas! Pourquoi il ne l'a pas dit tout de suite que ce n'était pas correct? » (Mimi, G.f. Échec 1997-s.299 : 1223-1231).

### **Axer sur la compréhension et non la mémorisation**

« J'enlèverais le piochage! Si tu apprends juste ce que pense un auteur et que tu ne sais pas pourquoi, ça t'avance à rien! » (Alexia, G.f. Succès 1997-s.923 : 4850-4858).

### **Centrer les contenus sur le sens de l'évaluation : l'écriture**

« Si, dans un cours de français, le prof donne juste de la théorie, quand tu fais une dissertation, tu coules! Le prof est là pour te montrer comment faire ta dissertation. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.386: 1784-1813).

---

#### **5.3.4**

#### **Recommandations aux instances institutionnelles**

##### **Ajuster la grille horaire**

« Le français et la philo demandent plusieurs heures d'attention, d'écoute et de prise de notes. 2 h de suite suffit amplement. » (Maude, R.c. Succès 1997-s.4.9 : 351-385).

##### **Faire des groupes hétérogènes**

« Surtout, dans un groupe, ne pas être tous de la même technique. Avoir d'autre monde pour voir d'autres façons de penser. Ne pas ramener tout aux enfants. » (Megan, G.f. Succès 1997-s.888 : 4619-4626).

##### **Diminuer le nombre d'élèves par groupe**

« Faire deux groupes, 38 dans un groupe, c'est énorme. C'est trop gros! ça parle fort! » (Alice, G.f. Échec 1997-s.580 : 2676-2707).

##### **Outils méthodologiquement les élèves**

« Offrir des cours d'informatique aux nouveaux élèves pour qu'ils partent tous égaux dans la rédaction des travaux. » (Sonia, G.f. Échec 1997-1-s.509 : 2049-2073).

« Avoir des exigences de présentation dans les travaux correspondant à ce que les professeurs sont eux-mêmes capables de faire. » (Akim, G.f. Échec 1997-1-s.498 : 2013-2021).

##### **Établir un rapport réaliste entre les heures d'une session et la charge scolaire**

« Dans une même session, ne pas avoir trop de cours spécifiques à caractère théorique en même temps que ces cours. » (Maude, R.c. Succès 1997-s.4.9 : 351-385).

« Faire moins de travaux d'équipe dans le secteur technique pour se consacrer davantage aux cours de français et de philo. » (Sandrine, G.f. Échec 1997-s.376 : 1748-1764).

### **Avoir un choix de cours en français et en philosophie**

« Proposer un choix de cours de français et de philo (selon nos intérêts); par exemple, en français : roman, théâtre, linguistique; en philo : philo historique, discussions, etc. » (Annabelle, R.c. Cohorte 1998-s.6.9 : 301-306).

### **Développer la pédagogie collégiale**

« Le métier de prof, c'est un métier de passion, comme celui d'éducateur! Je pense que les profs, il faut qu'ils se conscientisent. Ils ont une influence sur nous! Ils peuvent te décourager de l'école comme ils peuvent te stimuler. » (Rose, G.f. Reprise 1997-s.1150 : 5438-5464).

« Au cégep, il y a beaucoup trop de professeurs qui ne sont pas pédagogues, ça ne nous aide pas. Ils sont très compétents et connaissent très bien leur matière, mais ils ont beaucoup de difficulté à la transmettre. Je trouve qu'il est peut-être là le problème. Aller chercher des gens qui ont plus de pédagogie, qui sont capables d'enseigner, de transmettre leur matière, de transmettre leur goût, leur intérêt! » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s. 454 : 2208-2220).

### **Faire l'épreuve uniforme de français en deux moments**

« Faire l'examen ministériel du français en deux fois. La première fois, les élèves font leur brouillon, ils corrigent. La deuxième fois, ils écrivent leur texte au propre, ils peuvent changer des petites affaires. » (Rose, E. pe.-s.16 : 1137-1147).

---

## **5.4 RECOMMANDATIONS RELATIVES AU QUOI DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE**

Il a été très peu question du contenu des cours de français et de philosophie.

### ***Recommandations aux professeurs***

#### **Mettre l'accent sur la qualité de la langue parlée et écrite**

« On ne parle pas toujours bien. Au cégep, il n'y a pas un gros accent là-dessus. C'est quelque chose qu'il faudrait développer, surtout pour nous dans notre technique. » (Maude, G.f. Succès 1997-s.872 : 4525-4546).

---

#### **5.4.1**

#### **Recommandations aux instances institutionnelles**

---

##### **5.4.2.1**

##### **Recommandations aux administrateurs du cégep et à la Direction de l'enseignement collégial**

#### **Assurer une cohérence entre les cours de philosophie**

« Il a peu de cohérence dans le programme de philo. Il devrait y avoir plus de structure dans le programme. Philo 1 a une structure parce qu'il faut apprendre les bases de l'argumentation. Dans les autres cours, chaque prof choisit les textes. C'est trop libre, c'est ça que j'ai remarqué! » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.313 : 1355-1407).

---

##### **5.4.2.2**

##### **Recommandations au ministère de l'Éducation**

#### **Développer l'habitude du dictionnaire dès le primaire**

« Le dictionnaire, il faut le manipuler beaucoup! On ne le manipule pas assez! Je trouve, qu'on devrait en avoir un au primaire. Puis au cégep, le dictionnaire devrait être quelque chose qui fasse partie de nous et qu'on utilise facilement! » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.715 : 3412-3419).

#### **Assurer la transition en français entre le secondaire et le cégep**

« Il y a un manque entre le secondaire et le cégep! Dans ta première session de cégep, tu as une dissertation en français 1. On n'a pas jamais appris cela. La marche est très haute! Au cégep, dire : « O.K.! ces élèves arrivent du secondaire donc, on va regarder ce qu'ils ont eu! » Au secondaire, faire la part des choses. Les deux devraient au moins s'entendre sur quelque chose. » (Marie-Andrée, G.f. Reprise 1997-s.392 : 1853-1876).

#### **Revoir les objectifs des cours de la formation générale**

« Les professeurs en français et en philo n'ont pas le choix de leur programme. Il faudrait que ça parte du ministère de l'Éducation. C'est le Ministère qui veut qu'on apprenne telle ou telle affaire. En haut, il va falloir qu'ils changent des choses : mettre moins d'objectifs, au lieu d'en mettre 15, on en met seulement 10. Peut-être les élèves vont plus apprendre. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.708 : 3556-3608).

## 5.5 RECOMMANDATIONS RELATIVES AU FRANÇAIS ET À LA PHILOSOPHIE DANS UN PROGRAMME TECHNIQUE

Dans les groupes focalisés, il arrivait que des élèves prennent des positions assez radicales. Dans la deuxième partie des groupes focalisés Succès et Échec, nous leur avons demandé ce qu'elles penseraient si on supprimait de leur formation le français et la philosophie. Nous n'avons pas posé cette question au groupe Reprise, la discussion amorcée ne s'y prêtant pas. Ce groupe proposait davantage des solutions sur la façon de rendre la matière accessible que sur la pertinence de supprimer ces disciplines de leur horaire. Nous avons aussi retrouvé des avis dans l'outil *Réseau conceptuel*.

Comment pouvons-nous interpréter les propositions qui suivent? Est-ce une question de sens ou d'utilité? Est-ce une question de survie dans le régime collégial? Est-ce une façon de manifester le malaise ressenti durant la formation? Nous laissons en vrac ces recommandations, puisqu'elles sont pour nous davantage des façons de nommer le malaise des élèves en français et en philosophie, des représentations sociales bien enracinées et un moyen d'obtenir leur diplôme.

### Transposer le français dans le secteur technique

« Pourquoi les profs qui enseignent, peu importe la technique, n'auraient pas une formation de français. Tu aurais tes cours de français par le biais des travaux techniques. Tu serais évalué là-dedans! Peut-être changer les critères d'avoir un diplôme. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.1012 : 4710-4752).

### Enlever la philosophie

« En partant, je n'étais pas motivée à aller en philo. Je n'aimais pas me « questionner » sans raison. Je trouve que c'est trop superficiel et cela ne m'aidera pas à cheminer dans mon programme TÉSG. C'est inutile, et j'enlèverais cette matière. » (Heidi, R.c. Cohorte 1998-s.9.9 : 502-507).

### Changer le nombre d'heures de français ou de philosophie

« Quant à avoir 4 français avec des courants littéraires, en mettre 3 avec de la grammaire, c'est la difficulté qu'on a! » (Sonia, G.f. Échec 1997-s.42 : 173-177).

« Moi, je mettrais seulement un cours de français et un cours de philo. Ça nous retarderait peut-être moins au niveau technique. » (Sandrine, G.f. Échec 1997-s.48 : 194-208).

### **Permuter des heures de philosophie en heures d'anglais**

« Mettre un cours d'anglais à la place d'un cours de philo. L'anglais va me bloquer dans mon futur travail : « Désolé, on ne te prend pas, tu ne parles pas anglais. » (Akim, G.f. Échec 1997-s.40 : 168-169).

### **Axer davantage sur l'écriture**

« Notre problème, c'est les fautes d'orthographe, la syntaxe, notre langage. Le fait de savoir comment écrire une dissertation et lire des romans, ces affaires-là : mon problème n'est pas là. Les profs devraient plus se baser sur nos difficultés que d'aller dans des dissertations littéraires. » (Sonia, G.f. Échec 1997-s.58 : 216-228).

« Je n'irai pas parler avec n'importe qui que Socrate a fait ça ou qu'en seize cent quelque chose, il y a eu ça. Mettre des cours sur la grammaire. » (Akim, G.f. Échec 1997-s.64 : 286-294).

### **Offrir le français facultatif**

« Le français pourrait être optionnel, parce que moi j'ai des amis, ils en auraient eu 10 cours de français. Avoir du français en option ou en avoir un, mais pas passer 3 ans, 4 ans sur les mêmes cours qui se ressemblent. » (Akim, G.f. Échec 1997-s.65 : 296-306).

### **Conserver les cours de formation générale en formation générale**

« Le français et la philo devraient être différents de notre technique. Voir d'autres choses. On a 800 heures de technique en 3 ans. On est capable de comprendre. » (Rose-Marie, G.f. Succès 1997-s.946 : 4959-4977).

### **Conserver les contenus historiques des cours de français**

« Je n'enlèverais pas le français. On apprend à écrire, à lire, parce que les profs obligent à aller lire l'histoire. On a des cours d'histoire québécoise en français. Moi, je trouve que c'est important de savoir un peu ce qui s'est passé avant, pourquoi on en est rendu là, le réalisme, le surréalisme, l'imaginaire, pourquoi on est rendu aujourd'hui à écrire comme ça! » (Megan, G.f. Succès 1997-s.851 : 4368-4402).

### **Conserver les cours de philosophie**

« Moi, je laisserais la philo parce que c'est important de savoir ne pas juger le monde. Si les profs nous l'apprennent au cégep, ce n'est pas pour nous l'imposer, mais parce que, dans la société, tout le monde pense différemment. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.891 : 4633-4661).

## **5.6**

## **CONCLUSION**

Les recommandations des élèves en TÉSG indiquent clairement qu'elles veulent améliorer leur rapport au savoir et aplanir maximalement les difficultés qu'elles rencontrent. Leurs propos rejoignent leur problématique de la réussite scolaire : une question d'intérêt ou de curiosité et d'accompagnement ou de « guidage pédagogique », pour reprendre l'expression de Meirieu (1987).



## CHAPITRE 6

## DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre 4, nous avons présenté ce que disent les élèves de leurs capacités et difficultés liées à la langue et de l'apport du français et de la philosophie. Nous avons relevé la pluralité de sens associée à la lecture, à l'écriture et au rapport avec le professeur. De ces données se sont dessinés trois portraits d'élèves en fonction du but qu'elles poursuivent :

<b>GROUPE SUCCÈS</b>	<b>GROUPE ÉCHEC</b>	<b>GROUPE REPRISE</b>
<b>But de l'élève</b> Comprendre la matière pour sa culture personnelle	<b>But de l'élève</b> Comprendre un texte pour faire ses travaux	<b>But de l'élève</b> Réussir les cours pour obtenir le diplôme

Tableau 7

Comparaison des buts des élèves en TÉSG

Les élèves du groupe Succès ont le goût d'aller au-delà d'une réussite strictement scolaire : elles veulent que la matière d'un cours serve à leur formation personnelle et à leur culture. Les élèves du groupe Reprise s'adaptent plus ou moins bien au régime collégial et elles n'ont pas, au départ, d'idée claire de ce qu'elles veulent faire. Dès que leur but se précise, leur motivation scolaire augmente. Finalement, les élèves du groupe Échec sont aux prises avec une histoire scolaire négative et elles se cramponnent à la réussite convoitée : pour elles, chaque cours réussi conduit au diplôme. Elles constatent en effet que le rythme collégial est plus rapide que le leur : elles ne peuvent suivre de front avec succès tous les cours d'un semestre. Cela semble être une des principales causes d'abandon de cours.

« Je me dis que je suis comme ça : je ne peux pas changer. Justement j'ai tout abandonné, la philo et le français. Ça allait trop vite. C'est la grosse raison! Les cours de français et philo avec les cours de technique, c'est trop pour moi. » (Sandrine, G.f. Échec 1997-1-s.811 :3138-3156).

Le chapitre de description des données indique aussi que plusieurs élèves ont des difficultés en lecture et en écriture et ce, bien avant leur entrée au collégial. Ces difficultés persistent au niveau collégial et les handicapent.

Dans le chapitre 5, nous avons énuméré les solutions que les élèves proposent pour faciliter leur apprentissage dans les matières générales. Ces solutions peuvent s'adresser à plusieurs instances décisionnelles. Nous les avons présentées en état pour les raisons suivantes :

1. Les divers niveaux de propositions démontrent la complexité de la réalité scolaire, complexité que les élèves perçoivent. Les élèves en TÉSG entrevoient l'effort qu'il y aurait à fournir par tous les secteurs visés pour un changement scolaire véritable, effort qui en est d'abord un de compréhension du tour de force demandé aux cégépiens et à leurs professeurs pour assurer la diplomation.
2. Instinctivement, les élèves ont fait des recommandations qui renvoient aux principes mêmes du constructivisme et à l'idée centrale selon laquelle les élèves construisent activement le savoir par la médiation du professeur (sens des disciplines, transposition didactique, contextes et activités significatives, etc.).
3. Plusieurs de ces recommandations sont peut-être apparues triviales à quiconque est habitué à les entendre. Elles donnent l'impression qu'on tourne en rond autour des sempiternelles récriminations estudiantines. Si nos élèves les ont exprimées, c'est qu'elles leur paraissaient ouvrir des pistes prometteuses pour voir autrement certains aspects de la formation collégiale, redonner aux professeurs leur rôle social et augmenter la diplomation chez les cégépiens du secteur technique.

Si l'on s'attarde au processus d'apprentissage, disons, avec Develay (1992,1996), qu'il prend racine chez l'élève dans le désir d'apprendre duquel découle le sens de tout savoir. Les élèves en TÉSG veulent être les premières responsables de leur formation et elles savent reconnaître leurs structures cognitives et leurs valeurs. Selon Trocmé-Fabre (1999), toute l'interrogation sur le sens des savoirs ne peut trouver de réponse que si l'on revient au but premier de la relation professeur-élève : apprendre, apprendre par le dialogue avec le professeur et la démonstration de tout nouveau savoir à partir de ce que l'on sait déjà.

Si savoir, « c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation » (Giordan et De Vecchi, 1987 :5), que se passe-t-il dans la tête de l'élève pour que le savoir s'y fige, le temps d'un examen, et qu'il serve peu ou pas dans l'agir? Que se passe-t-il chez l'élève pour que le « savoir enseigné » ne soit perçu que comme partie du cours dans laquelle il a été reçu, en dehors de toute perspective de réutilisation esthétique, réflexive ou pragmatique ?

C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous revenons sur les représentations étudiantes pour nous aider, nous les professeurs, à ne pas figer la représentation que nous nous faisons des élèves et pour mieux les aider, elles, à traverser le collégial. La tâche d'enseigner est complexe. Savoir

tenir compte, dans la mesure du possible, des modes d'apprentissage des élèves peut devenir un atout supplémentaire dans tout acte pédagogique. Ce chapitre présente donc l'interprétation que nous faisons des résultats de la recherche. Il est divisé en deux parties. La première fait part des diverses représentations associées aux élèves en TÉSG. Elles se répartissent en trois catégories : perceptions des élèves relativement au français et à la philosophie; perceptions de ces élèves par des tiers; perceptions des élèves par elles-mêmes. Dans la deuxième partie, nous proposons, à notre tour, des pistes pédagogiques en nous appuyant sur l'épistémologie constructiviste à laquelle nous adhérons.

---

## **6.1**

## **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE**

---

### **6.1.1**

### **Une question de représentations des élèves**

Le triple objectif de la recherche s'est légèrement modifié durant nos travaux : l'aspect rôle du professeur s'est ajouté aux aspects sens et utilité du français et de la philosophie pour des élèves en TÉSG. Le relevé des difficultés en cours de formation a été au cœur de la collecte des données et, finalement, les solutions pédagogiques se sont construites, via les élèves, à partir de leurs caractéristiques d'apprenantes. La description et l'analyse des données recueillies montrent toute l'importance de l'histoire scolaire antérieure des élèves. Quelques-unes ont déjà subi des échecs au primaire, d'autres au secondaire; plusieurs ont fait du cégep avant de s'inscrire en TÉSG. À propos de l'histoire scolaire, Jonnaert et Vander Borgh (1999) expliquent qu'elle se construit à trois niveaux :

- la démarche psychologique de l'élève ou les processus d'apprentissage activés;
- la démarche épistémologique (l'étude des contenus);
- les procédés d'enseignement.

Nos données révèlent ce qui suit pour chacun des niveaux.

1. Dès le primaire, nos élèves étaient attirées par les activités kinesthésiques et sociales. Jamais elles n'ont indiqué que l'école, peu importe le niveau, ait tenu compte de leurs capacités cognitives ou qu'elle les ait valorisées.
2. Des élèves indiquent que la mémorisation de tout contenu ne les aide pas à comprendre la matière en elle-même; elles veulent pouvoir se réapproprier les contenus dans leur agir personnel ou professionnel ou du moins en comprendre la teneur.
3. Des élèves indiquent que tout procédé d'enseignement les plaçant en situation active maintient leur attention et les motive.

De nos données, il ressort également que les élèves mettent le doigt sur des difficultés et qu'elles subissent le poids de diverses représentations plus ou moins négatives à leur égard. Trocmé-Fabre (1999) relève divers facteurs induisant la perception même des élèves relativement à leurs apprentissages. Comme facteurs internes, il y aurait les processus mentaux, ce jeu réciproque des sources cognitives, affectives, physiologiques, les racines profondes du processus de compréhension, le poids des représentations, les préjugés sur soi-même, sur les autres et sur la tâche, etc. Des facteurs externes influencent également les conditions d'apprentissage, tels la compétitivité, les passages obligés, les exigences d'effectivité, les résultats tangibles. Les élèves ont relevé d'elles-mêmes une bonne partie de ces obstacles. Nous nous pencherons donc, dans la première partie de notre discussion, surtout sur ceux qu'elles ont elles-mêmes identifiés : poids des représentations, préjugés sur elles-mêmes, préjugés sur la tâche scolaire.

---

### **6.1.2**

### **Des réactions émotionnelles**

L'analyse des données de la recherche a été complexe et laborieuse parce que les élèves semblent singulièrement émotives dans leurs réactions. Le français et la philosophie, disent-elles, les « écoeurent »; elles paniquent, s'ennuient, décrochent, etc. Ces réactions, comme toute dimension affective, présentent une teneur irrationnelle et sont des formes d'évaluation. Nous entendons par évaluation un jugement de valeur ou une appréciation. Pour les élèves en TÉSG, le premier niveau d'évaluation du français et de la philosophie est radicalement un « j'aime » ou « j'aime pas ». Même après trois ans de formation, ce sentiment demeure bien ancré chez plusieurs. Comme le spécifie Van Rillaer (1992 :144), « nos évaluations dépendent d'effets produits par nos comportements passés (...) et dépendent de comportements d'autrui. » Ces évaluations agissent sur nos affects et nos actions. Ces éléments seront abordés dans les sections ultérieures. Par contre, si, avec Van Rillaer, l'on tient compte de ces dimensions, le décryptage des émotions, souvent exprimées de façon catégorique et lapidaire (parfois en un seul mot) doit être fait avec de grandes précautions.

Lieury et Fenouillet (1996) définissent l'émotion comme une motivation explosive. Cette définition correspond bien aux émotions exprimées par les élèves qui sont effectivement des manifestations immédiates d'ennui, de stress, de déroute personnelle et de découragement. D'après Panksepp (1982, cité dans Lieury et Fenouillet, 1996 :12), la motivation et l'émotion sont

deux phénomènes situés sur un même continuum et elles ne se différencient que par l'intensité. Une excitation faible engendre un état motivationnel; une excitation forte peut produire une réaction émotive difficile à contrôler. L'important est donc de dépasser ce premier niveau d'interprétation qui consisterait à constater simplement que les élèves en TÉSG sont émotives. L'expression de leurs émois n'est-elle pas une façon de dire autre chose ?

Selye (1974) a montré que, dans l'adaptation à une situation quelconque, une grande variété de stimuli engendre de multiples processus physiologiques. Lorsqu'une situation nous paraît importante, elle suscite inévitablement des réactions émotionnelles et physiologiques. Il en va de même lorsque notre tension psychique augmente. Ces travaux de Selye nous interrogent. Prenons la situation qui nous préoccupe dans cette recherche : la formation générale. Comment expliquer que dès que l'on aborde le sujet, les élèves manifestent illico presto leur désarroi ou leur enthousiasme? Se pourrait-il que la formation générale soit jugée plus importante qu'elles ne le disent ? Se pourrait-il que ces élèves soient subjuguées par les tensions que ces cours occasionnent (compréhension verbale, prise de notes, etc.) au point d'en perdre leur motivation?

Deux facteurs semblent prédominer chez les élèves : la difficulté d'adaptation aux cours de formation générale et les agents de stress provoqués par ces cours. Les élèves en TÉSG, dans leur quotidien scolaire, signalent diverses formes de stress :

- quantités et types de lecture;
- angoisses face au contenu du cours, aux examens et à leur résultat, aux consignes des travaux à remettre (jugées souvent peu claires);
- irritations provoquées par des interventions de professeurs ou par des pairs;
- fatigue causée par des sessions intensives, par des journées chargées d'heures théoriques, par la surcharge des travaux d'équipe dans le secteur technique;
- etc.

Elles vivent aussi le syndrome de la page blanche quand vient le temps d'écrire et celui du « par cœur<sup>9</sup> » quand vient le moment d'étudier. Les perceptions des professeurs qui ressortent de la correction des travaux, de leurs propos, ainsi que les perceptions de leurs collègues demeurent, particulièrement pour les groupes Reprise et Échec, des facteurs dominants de

---

<sup>9</sup> Quelle belle métaphore populaire que ce " par cœur " faisant référence à toute la dimension affective pour la mise en mémoire de connaissances !

stress et influencent leur confiance. Des élèves du groupe Échec le mentionnent spontanément en échangeant entre elles (G.f. Échec-1-s.860 : 3346-3368) :

- « Quand tu es bonne, tu as plus confiance, tu es meilleure et tu as encore plus confiance. Puis tu deviens encore meilleure! Mais quand tu te fais dire que tu n'es pas bonne et que tu n'es pas bonne, tu finis par le croire et à l'être pour vrai, affirme Sonia.
- « C'est ça, reprend Sandrine. C'est vrai que ça n'aide pas la confiance.
- « Quand tu as un C et que tout le monde a B ou A, poursuit Sonia, ça ne fait pas du bien.
- « Pour moi aussi, dit Sandrine. Puis j'ai tendance à comparer mes notes et mes travaux à ceux des autres.
- « Il y en a qui se prennent un malin plaisir à nous dire : « Tu as juste un C, moi j'ai eu un A! » », rajoute Alice .

Nous observons que les élèves en TÉSG sont bien stressées. Pourquoi l'émotion ressort-elle si fortement? Tout cours à caractère théorique, autant en formation générale qu'en formation spécifique, les confronte à leur manque de performance ou aux difficultés qu'elles éprouvent dans ce type de cours. Leur état émotionnel est-il le signe du fossé pouvant exister entre leur besoin d'apprendre, plus ou moins conscient, et la fréquente impression d'être dépassées par la matière ou par les moyens mêmes proposés pour l'assimiler ?

Le réaction des élèves en français et en philosophie, qu'elle soit négative ou positive, indique, selon nous, un profond désir d'apprendre. Pour ce dire, nous nous appuyons sur deux faits. D'abord, plusieurs élèves, notamment celles des groupes Reprise et Échec, détiendraient le profil scolaire approprié pour être admises à l'A.E.C. : elles pourraient s'y réfugier, mais elles ne le font pas. De plus, quel que soit leur calibre scolaire, toutes veulent obtenir le D.E.C., donc veulent réussir en français et en philosophie, conditions sine qua non pour la diplomation.

---

### 6.1.3

### Des représentations motivationnelles

Toutes les cohortes ont largement manifesté leur découragement quand il s'agit de lire, d'argumenter, d'écouter en classe, de prendre des notes et de rédiger des dissertations. L'importance du découragement dans l'échec scolaire a été démontrée par Ehrlich et Florin (1989, cités dans Lieury *et al.*, 1996). Selon eux, quand on n'espère plus réussir, on entretient des sentiments négatifs. La conséquence est la prise en aversion de la tâche perçue. L'élève ressent alors un faible sentiment d'autodétermination, c'est-à-dire il perçoit peu de place à l'initiative personnelle. Il en résulte que sa motivation intrinsèque ou son intérêt diminue.

Puis, comme le précisent Lieury et Fenouillet (1992, cités dans Lieury *et al.*, 1996), toute matière nouvelle présente des difficultés, de la confusion, etc. et est largement susceptible de décourager tout élève enclin à la résignation. Si l'on parle de motivation, deux éléments sont à considérer : la compétence face à la tâche et la volonté de la réaliser. Plus l'élève se sent compétent face une tâche et a la volonté de la mener à terme, plus il est motivé pour lui-même. Plus il se sent incompétent à faire la tâche et contraint de la faire, plus il est tenté de décrocher.

**La motivation : résultante de deux forces**

Sentiment de compétence	+ autodétermination	=	motivation intrinsèque (passionné)
Sentiment d'incompétence	+ contrainte	=	amotivation (résignation apprise)

*Tableau 8*

*Les conditions des variables motivationnelles*

Les études citées corroborent les propos des élèves en TÉSG. Le groupe Reprise a bel et bien signalé ce pouvoir de la volonté comme ressort de la réussite scolaire. Le choix de la formation technique semble avoir été, pour elles, leur levier motivationnel en formation générale. Certains propos d'élèves démontrent que, une fois le cours fini, le manque d'intérêt pour la discipline reprend le dessus. C'est comme si l'intérêt du cours durait le temps de le réussir.

Tout porte à croire qu'il y aurait une certaine forme de soumission chez elles dans tout cours à caractère théorique. Elles s'en accommodent sans mot dire ou presque, hormis certains comportements volontairement négatifs en classe et que dénonce le groupe Succès. Les élèves en TÉSG n'expriment pas leur résignation, mais elles en viennent vite à leur incompétence.

Comment expliquer alors que tous les groupes d'élèves revendiquent un rôle actif dans leur apprentissage? Comment se fait-il qu'elles savent déterminer leur style d'apprenantes et indiquer facilement des pistes pouvant les conduire au coeur même des contenus disciplinaires? Même les élèves du groupe Échec ont largement manifesté leur besoin d'être reconnues et encouragées en tant qu'élèves capables d'apprendre: « J'ai besoin qu'on me dise : « Tu es bonne » » (Alice, G.f. Échec 1997-s.527: 2413-2414). Joueraient-elles le jeu, comme dit Goffman (1973)? Pépin (1994) penche pour que tout élève assure d'abord et avant tout sa propre viabilité. S'il se sait inapte à réussir, il se déclarera facilement tel ou déclarera le savoir non pertinent, inutile; s'il se sent capable de maîtriser les contenus en cours d'apprentissage, il répondra aux attentes du professeur sans mettre en doute ces savoirs eux-mêmes ni son propre savoir apprendre.

L'examen du comportement des élèves en TÉSG procure cette impression d'être fortement dépendantes des professeurs. Les recherches sur la motivation scolaire associent pareille dépendance à la motivation extrinsèque. Cette classification comportementale convient-elle aux élèves en TÉSG? Nous en doutons. Selon Viau (1999), il n'y a pas d'accord actuellement sur la place de la motivation dans l'explication du comportement.

Déjà en 1943, Hull reliait la motivation à l'apprentissage. Pour lui, l'apprentissage est le produit ou le résultat de la motivation et de l'habitude déjà prise du côté de l'apprentissage antérieur. Quant à Susan Harter (1951, citée dans Lieury *et al.*, 1996), l'école « étouffe » la motivation intrinsèque des élèves. Elle rend les élèves passifs en leur demandant de répondre aux travaux assignés et d'agir en se conformant à l'approbation du professeur. Bref, l'école développe une dépendance vis-à-vis de ce dernier. D'après ces recherches, la motivation extrinsèque des élèves serait entretenue par le système scolaire lui-même. Comme l'indique Perrenoud (1994-1996), l'obsession d'instruire l'élève expressément pour son bien, mais sans tenir compte de ses modes d'apprentissage et sans connaître sa conception de la réussite, est encore bien présente dans le discours pédagogique reçu et dans la société. Il en résulte deux faits. Du côté du professeur, celui-ci accepte et reproduit un système d'éducation que, comme élève, il a pu critiquer et que, une fois devenu professeur, il critique souvent encore (Bauersfeld, 1994). Du côté de l'élève, il s'accoutume et devient un expert en passivité : il renonce à questionner, il tait sa curiosité, il rabâche les propos entendus, il acquiesce aux exigences aléatoires de l'ensemble de ses professeurs. Il sait qu'il sauvera sa peau, donc ses notes, en observant la loi du silence (Perrenoud, 1994-1996).

Van Rillaer (1992) envisage les actes cognitifs comme des comportements opérants, « c'est-à-dire comme des opérations d'un sujet qui se comporte en réaction à des stimuli et en vue de certains effets » (p.126). Il nous semble que le point de vue des élèves se retrouve dans cette définition. Avant d'être cognitivement disposées à quelque apprentissage, les élèves en TÉSG ont à gérer toute une gamme de situations stressantes. Elles réagiront plutôt à ce qu'on leur propose et adopteront des comportements destinés à atteindre le but fixé. Les élèves expliquent leur adaptation au régime collégial de cette façon : elles consentent aux exigences de l'institution, à celles des professeurs et aux conditions de la réussite puisque l'enjeu est leur diplomation.

Pour l'élève en TÉSG, le professeur est le premier pourvoyeur du savoir. Une communication satisfaisante avec ce dernier est l'un des facteurs clés de l'investissement personnel de l'élève dans ses cours. La position des élèves en TÉSG redonne au rôle du professeur toute son importance. Son rôle est effectivement précieux : il fournit les explications théoriques, relatifs à la maîtrise de la langue et il tire les conclusions quant à l'intégration des contenus de son cours. Les élèves sont unanimes à dire que le professeur ne doit pas s'effacer, mais remplir pleinement son rôle : c'est sa responsabilité première.

« C'est ça leur rôle! Nous, on a le rôle d'étudiant. Notre rôle, c'est d'étudier pour avoir des bons résultats! Le prof, ce qu'il a à faire, c'est de nous stimuler, nous donner des exemples, nous donner des pistes, nous guider pour [nous] amener [...] à comprendre et à réussir! Chaque profession a son rôle, tu vas jouer ce rôle toute ta vie. Il faut que tu saches le faire. » (Sarah-Jeanne, G.f. Reprise 1997-s.905 :4180-4210).

Pouvons-nous réellement convenir d'un rapport de dépendance des élèves par rapport au professeur quand elles reconnaissent qu'un de leurs besoins d'apprenantes est d'être au clair sur les rôles et responsabilités respectifs des partenaires dans la relation enseignant-élève? N'y aurait-il pas lieu de croire plutôt que, pour ce qui est de leur formation générale, ces élèves veulent des maîtres qui les rendent aptes à accéder à des savoirs, à des dimensions culturelles autres que celles qu'elles connaissent, autres que celles qu'exigera leur strict travail d'éducatrice? En tout cas, une de leurs demandes est précise : rencontrer des pédagogues-experts. D'ailleurs, le rôle premier du pédagogue n'est-il pas de conduire l'apprenant au savoir ?

---

#### **6.1.4 Des représentations relatives aux capacités intellectuelles**

On ne peut se le cacher, les élèves éprouvent des problèmes d'abstraction et d'attention. Elles reconnaissent elles-mêmes leur difficulté de maintenir leur attention durant tout exposé magistral. Elles savent aussi leur difficulté à saisir les propos de professeurs, à comprendre les lectures obligatoires et les consignes de rédaction des travaux. Cela entraîne une triple conséquence. D'abord, elles anticipent leur démotivation avant d'entrer en classe. Ensuite elles se replient facilement derrière des comportements de contrainte: elles se sentent obligées de lire et obligées de penser tel que demandé, etc. Du moins interprètent-elles ainsi la tâche de lire et d'écrire dans un cours de formation générale. Enfin plusieurs se fient aux représentations des autres élèves pour apprécier ces cours. Cette attitude perdure jusqu'au moment où elles

peuvent y déceler par elles-mêmes et pour elles-mêmes un apport positif, ce qui prend souvent quelques années.

Dans le discours scolaire, toute forme de perturbation en classe est la plupart du temps associée à un manque d'attention des élèves. L'attention est une mobilisation des structures cognitives et affectives (Noiseux, 1998). Que fait-on comme professeur pour capter et maintenir cette attention? Retenir l'attention d'un groupe d'élèves demeure, au quotidien, un défi constant et il n'est pas toujours possible de le relever.

Examinons ce qui peut se passer dans la tête de chacun, professeur et élève. Les dernières découvertes ont démontré que le cerveau a déjà une activité neuronale avant même l'accomplissement d'un acte quelconque et qu'il réagit de façon sélective aux données de l'environnement. D'après les recherches actuelles en neurologie, on ne trouve pas de règles ni de processeur logique dans un cerveau humain, et l'information n'y est pas stockée à des adresses précises. Le cerveau et ses sous-réseaux ont une structure collaborative et ils opèrent de sorte que les connexions effectives entre les neurones se modifient en fonction du déroulement de l'expérience. Chaque neurone présente des réponses multiples et changeantes en fonction du contexte. Varela, Thompson et Rosch (1993) appellent "enaction" ce phénomène d'émergence ou de réponse de l'individu à toute stimulation. L'enaction naît de la convergence entre :

- la personnalité de celui qui capte la stimulation, c'est-à-dire l'individu en processus de recherche;
- la ou les question(s) qui le préoccupe(nt);
- le contexte où il se situe;
- le combinatoire de ses activités cognitives;
- sa prédisposition à trouver une réponse, c'est-à-dire son ouverture à l'expérience.

À propos de l'apprentissage, des recherches indiquent même que le cerveau est déjà mobilisé, avant l'expérience effective du cours, en fonction de la réussite ou de l'échec (Trocmé-Fabre, 1999). Varela et Anspach (1992) décrivent le cerveau comme une sorte de système immunitaire filtrant ce qui fait sens ou non pour l'organisme. Durant l'expérience qu'est une période de cours, chaque individu présent, qu'il soit élève ou professeur, ajuste constamment ses perceptions selon l'émergence des éléments qui lui viennent à l'esprit : intérêt pour la matière, mouvement de l'un ou de l'autre, préoccupations ou idées lui traversant l'esprit, curiosité avivée par une phrase, un mot, etc.

Pour composer mieux avec cette dynamique d'une classe en action, Trocmé-Fabre (1987, 1999) propose que l'hygiène cérébrale des élèves fasse partie de la pédagogie du professeur et que des conditions optimales soient aménagées pour ce faire : alternances d'activités pédagogiques, relation didactique stimulante, pauses, climat propice dans la classe, etc. Nos élèves ont principalement recommandé des situations d'apprentissage qui favorisent la diminution du stress, le maintien de l'attention, l'intérêt de tout nouveau contenu d'apprentissage.

Les élèves expliquent leurs comportements de « décrochage » en classe (chuchotage, distraction par l'un ou l'autre élève, rêvasseries, griffonnages dans le cahier, etc.) comme une perte d'attention. Les études de MacLean et Guyot (1964) démontrent que le système limbique ou le cerveau émotionnel contribue au développement des connaissances, à la mémorisation des informations et à la capacité de décision. C'est à ce niveau du système cérébral qu'a lieu la sélection des stimuli et que se situe le goût d'apprendre (Bourassa, 2000). La plupart du temps, les élèves en TÉSG trouvent tout exposé magistral monocorde, leurs cours théoriques tous semblables, etc. Leur attention s'atténue s'il ne s'agit que d'écouter un discours dépourvu de repères concrets ou sans lien avec leur technique, etc. Elles précisent pourtant avoir rencontré quelques professeurs sachant retenir leur attention. L'enthousiasme de ceux-ci pour leur matière les stimulait, ainsi que les procédés qu'ils utilisaient telles des discussions suivies de travaux pratiques, la variation des situations pédagogiques dans les cours de trois heures, etc. Bruner (1996) définit cette relation professeur-élèves comme en étant une « d'attention conjointe », laquelle suppose qu'il y ait partage d'un langage commun.

Les recherches constructivistes posent de la manière suivante la question de l'attention : il ne peut y avoir mobilisation des ressources de l'élève et compréhension de la matière sans ancrage temporel et sans contextualisation : « Sans contexte, il n'y a ni signification, ni sens » (Trocmé-Fabre, 1987 :132). Les trois conditions suivantes doivent donc être réunies :

1. Un ancrage dans le présent. Cela signifie que l'élève a tout intérêt à comprendre la matière présentée par le professeur. Pour ce faire, celui-ci doit développer une capacité d'écoute de l'élève afin de saisir comment il apprend. De plus, il doit utiliser un langage qui lui soit accessible, etc.
2. Un ancrage dans le passé ou dans l'expérience de l'élève. Si l'élève peut rattacher le nouveau savoir à des connaissances antérieures, il fait des liens, des associations. L'information se demeure pas « déconnectée », sans repères. Le professeur doit aider l'élève à établir des connexions par des exemples, des faits historiques, etc.

Ces connexions peuvent être cognitives, affectives, sensorielles (souvenirs, histoires, motivation, habitudes d'apprenant, etc.).

3. Un ancrage dans le futur ou le projet de l'élève. Cela renvoie au sens et à l'utilité de tout nouveau savoir dans une double réutilisation : durant le temps des études et dans la perspective du marché du travail. Cela s'avère important notamment pour l'élève du secteur technique dont la formation donne directement accès à l'emploi.

L'attention est peut-être trop devenue, pour reprendre l'expression de Trocmé-Fabre (1999), l'argument force dans son aspect positif ou négatif, un concept carrefour d'activités cognitives : effort mental, identification, sélection d'indices pertinents, focalisation. Pourtant, les travaux de la psychologie cognitive indiquent que l'attention serait sous la dépendance de l'intentionnalité, sous le « cadrage de nos états mentaux » (Trocmé-Fabre (1999 :65) : modèles mentaux, structures cognitives, perception, mémoire... Qu'est-ce que l'intentionnalité? Varela et son équipe (1993) la définissent comme une action incarnée et contextualisée qui désignent deux réalités. D'abord, elle veut dire le mode sur lequel le système cognitif d'un individu interprète le monde comme étant d'une certaine manière. Ensuite, elle désigne aussi la manière dont les gens satisfont ou non à cette interprétation (conditions de satisfaction) (p.279). Pour Searle (1983), les états intentionnels comprennent les croyances, les craintes, les désirs et les intentions (cité dans Gardner, 1985-1993 : 205). C'est pourquoi, selon l'école constructiviste, nous devrions, en tant que professeurs, savoir quelle intentionnalité poursuit l'élève. La pertinence ou non de toute connaissance en découle, et l'envie de s'y intéresser aussi.

Pour Viau (1999) qui s'inspire de Schiefele (1991), « le terme intérêt renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité » (p.35). Les élèves ont clairement indiqué que si elles n'ont pas d'intérêt pour un contenu donné, si elles ne savent ce que celui-ci apporte, elles ne peuvent y porter une attention soutenue et s'y concentrer. Elles ont aussi indiqué que si les exposés du professeur ne sont pas vulgarisés, parsemés d'exemples, de contextualisations historiques ou de mises en situation pratiques, elles perdent le fil du propos. Dans leurs solutions, elles proposent, entre autre, de mieux définir les buts de chaque discipline, ses apports culturels et sociaux et de miser sur la progression didactique.

Avant de conceptualiser, les élèves semblent avoir manifestement besoin de repérer leurs capacités intellectuelles et d'être entraînées à utiliser les outils intellectuels. Les recherches de Barth (1993) confirment en quelque sorte ces propos d'élèves. Cette chercheuse définit l'abstraction comme un objet ou un comportement débarrassé de son contexte, applicable à

plusieurs contextes différents. Les concepts, quant à eux, peuvent être spécifiques (propres à une discipline donnée ou disciplinaires) ou généraux (communs à plusieurs disciplines ou transdisciplinaires). Pour maîtriser un concept, l'élève doit être capable de le nommer, de le différencier d'autres concepts, de le définir et de le reconnaître dans divers contextes. Toujours selon Barth (1993), l'élève a « tout le potentiel et le dynamisme nécessaires pour fabriquer un savoir. Pourtant, trop fréquemment, il n'y arrive pas » (p.12). Pour cette chercheuse, les deux difficultés déterminantes d'un apprentissage conceptuel se situent du côté de la structure du savoir visé et du côté de la démarche intellectuelle proposée aux élèves pour son acquisition.

Prenons l'exemple de la philosophie. Les élèves expriment elles-mêmes la maturité qu'il faut pour accéder à la complexité de ce contenu disciplinaire. La maturité pour apprendre (« readiness to learn », Kagan, 1992, cité dans Direction générale de la recherche appliquée, 1998) réunit les préalables essentiels à un apprentissage donné ou à l'appréhension de tel ou tel contenu : l'attention, la motivation, la maturité émotionnelle et les habiletés intellectuelles. D'après Bruner (Barth, 1987), les savoirs et les habiletés de base nécessaires à un nouvel apprentissage se développent aussi durant l'apprentissage même, si le savoir à assimiler est adapté à l'élève. La maturité pour apprendre (« readiness to learn ») n'est pas seulement un état existant au début du processus d'apprentissage, mais elle se développe donc aussi en cours d'apprentissage. Les propos et les recommandations d'élèves contiennent également ce double aspect. D'abord, elles observent que leur maturité s'est accrue durant le cégep. De même, l'intérêt pour les disciplines générales a crû de façon significative. Enfin, elles éprouvent le besoin que les professeurs restent « collés » aux contenus à transmettre pour pouvoir le saisir et s'en servir ensuite dans un travail écrit. D'où la demande qu'on distingue, dans l'exposition d'un savoir, le novice de l'expert et l'expert du pédagogue.

Nous nous retrouvons devant un cercle vicieux : ces cégépiennes éprouvent des problèmes de conceptualisation et elles « déconnectent » vite des cours théoriques. Les élèves indiquent certaines raisons de leur déficit d'attention. On peut les résumer à trois grands facteurs. D'abord, il y a, pour chaque matière, un langage propre que les élèves doivent saisir et qu'elles ne peuvent maîtriser sans s'y exercer. Des recherches, comme celle de Chbat et Groleau (1998), vont dans ce sens. Selon eux, les problèmes liés à la langue résident dans la formulation, la compréhension ou l'interprétation des énoncés. Si l'un de ces éléments fait défaut, des difficultés langagières surgissent. Il y a aussi le fait que certaines disciplines utilisent parfois les mêmes mots dans des sens différents. Cela crée de la confusion chez les élèves.

Puis, il y a la limite même de l'attention. Des recherches démontrent que chaque individu a une stratégie et un seuil de résistance à la saturation qui lui est propre. De plus, l'apprentissage, d'après des travaux de Moruzzi et Magoun (cités dans Trocmé-Fabre, 1987), met en jeu des processus de rétroaction de nature essentiellement émotionnelle et motivationnelle. Des dimensions affectives et conatives influent positivement ou négativement sur l'attention et la rendent variable (ce pourquoi elle peut, et doit, être stimulée).

Finalement, plusieurs autres facteurs entrent aussi en jeu dans le seuil attentionnel des élèves : le nombre d'heures théoriques dans une même journée; l'étalement d'un même cours sur plusieurs heures d'affilée, etc. Nous sommes donc devant la même réalité que dénonce Perrenoud : l'école exige de l'élève ce que personne d'autre ne saurait faire : « réfléchir et apprendre trente à cinquante heures par semaine » (1994-1996:15).

Les problèmes d'abstraction se confondent avec les problèmes d'attention, alors que ce sont deux réalités bien différentes. L'une concerne la perception et les stimuli mis en jeu pour l'activer; l'autre concerne l'apprentissage même de l'abstraction qui, selon Barth, s'acquiert nécessairement à la faveur d'une « progression mentale » soutenue par des stratégies pédagogiques adaptées aux modes d'apprentissage des élèves (1993 :107).

---

### **6.1.5 Comment la société et l'institution se représentent ces élèves**

Selon Pierrehumbert (1992), certains élèves sont marginalisés par le système scolaire. Trop souvent, il y a des perceptions réductrices ou des conclusions trop vite tirées à propos de l'échec scolaire en général et des élèves visées par notre étude en particulier. Souvent, on ramène le problème à une seule dimension psychologique, celle de la capacité de l'élève (en l'occurrence de son incapacité). D'autres fois, on l'aborde sous l'angle de motivation intrinsèque qui, notamment, serait déficitaire. Pareille catégorisation semble être le lot des élèves en TÉSG.

Outre leur désintérêt pour toute matière abstraite, des élèves en TÉSG associent leur capacité relative en français et en philosophie à l'attitude de certains professeurs envers elles.

« Parce que j'ai de la misère en français, je suis vue comme un déchet!. [J'ai l'impression que les profs disent] : « On ne perdra pas de temps avec elle, elle a de la misère en

français! » Cela m'est arrivé souvent lors d'un examen : je ne le passais pas et le prof me le remettait comme si c'était de la merde. » (Nellie, G.f. Échec 1997-1-s.565 :2592-2605).

« C'est peut-être plus une interprétation personnelle qu'autre chose, mais il y a des profs qui sont comme ça. Si tu ne comprends pas, ils ne te le disent pas, mais ils ont vraiment l'air de te dire: « Es-tu conne ou si tu fais semblant de ne pas comprendre? » On dirait que, dans leur tête, ça ne se peut pas que tu ne comprennes pas. C'est tellement simple, dans leur tête, ces affaires-là, que c'est impossible que tu comprennes pas. » (Alexia, G.f. Succès 1997-s.360 :1797-1844).

D'autres se sont trop fiées à la rumeur publique pour leur choix de carrière. Elles croyaient choisir une technique facile parce le préjugé veut que tout le monde peut « garder » des enfants. Elles se retrouvent en fait dans une technique déstabilisante, notamment en raison de la triple contrainte qu'elle comporte. Du côté professionnel, les exigences sont de plus en plus grandes. Du côté institutionnel et sociétal, les préjugés persistent sur la qualification nécessaire pour travailler en services de garde. Enfin, du côté personnel, cette technique confronte les élèves, si elles veulent réussir, à s'y investir cognitivement, affectivement, socialement et métacognitivement. Le seul rendement scolaire n'est pas garant de la réussite en TÉSG, il y faut atteindre un haut niveau de qualité dans l'intervention auprès des enfants, un degré élevé de savoir-agir.

« On se fait beaucoup taper sur la tête, nous, les éducatrices, qu'on ne sait pas s'exprimer et qu'on parle mal aux enfants. » (Maude, G.f. Succès 1997-s.872 : 4525-4546).

« Tout le monde dit : « Ah, je vais m'en aller là-dedans, c'est niaiseux, on n'a rien à faire. C'est une petite technique facile. ». [Ou on nous dit] : « Ah, tu gardes des enfants? ». On est tellement mal vues, mal jugées. On bûche comme des débiles pendant 3 ans. » (Marilou, G.f. Succès 1997-s.1051 :5445-5452).

De plus, il existe un préjugé social voulant que le travail d'éducateur ou d'éducatrice d'enfants ne nécessite pas de scolarité très élevée.

« On n'enseigne pas l'amour. (...) Mais il paraît que ça manque dans les garderies. Pardon! Dans les établissements préposés aux services de garde. Une gardienne d'enfants? Pensez donc! Après trois ans dans l'**ordre collégial!**<sup>10</sup> »

---

<sup>10</sup> En caractère gras dans le texte. Desbiens *et al.* (1996 :24).

Finalement, pour poursuivre sur cette idée de capacité relative des élèves, mentionnons que les directions des études de beaucoup de collèges comme le nôtre ont procédé à l'adaptation de certains cours de formation générale dans le but d'aider les élèves jugés faibles sur le plan scolaire. Or, ces mesures institutionnelles semblent également jouer dans les représentations que se font les élèves quant à leur potentiel d'apprenantes : elles se voient reconnues « collégialement poches ».

« Je n'étais pas vraiment contente quand j'ai su qu'on allait avoir des philos modifiées. À la fin du cégep, tout le monde aura reçu une grosse réflexion morale et moi je vais avoir eu une philo de poche. Je disais : « Je ne trouve pas ça juste. Je n'apprends même pas la même chose que vous. J'ai une formation en-dessous des autres. Je veux une vraie philo et un vrai français. » Mais on s'est rendu compte que le prof ne donnait que des exemples par rapport à notre technique. Je n'aurais vraiment pas été d'accord d'avoir une philo différente des autres élèves. On est capables de faire comme les autres. » (Estaire, G.f. Succès-s.765 :3881-3914).

Ces représentations sociales semblent peser sur les élèves plus lourdement qu'elles ne le disent. Nous n'avons pu vérifier cette impression auprès d'elles. Il serait intéressant, dans des recherches ultérieures, de mesurer ce poids des représentations sociales sur les élèves du secteur technique et la formation choisie.

---

### 6.1.6

### L'autoreprésentation de l'élève

Selon Aubut (1987, cité dans Maltais et Herry, 1997), il peut ne pas y avoir de corrélation entre la performance scolaire et les intérêts de l'élève. Certains élèves peuvent aimer une discipline, l'enseignant ou les études et ne pas y réussir. Ils peuvent ne pas aimer et réussir. Nous avons retrouvé cet élément-là dans les données que nous avons recueillies en ce sens que des élèves n'établissaient pas de lien entre aimer une matière et réussir. Nous nous sommes alors questionnée à maintes reprises sur l'hypothèse suivante : Jusqu'à quel point le sentiment négatif éprouvé par l'élève à l'égard de la matière, ce que Maltais et Herry nomment un « concept de soi scolaire négatif », pouvait être un facteur perturbant la motivation des élèves? Les travaux de Perron (cité dans Pierrehumbert, 1992) font état de la relation directement proportionnelle qu'entretiennent la dévalorisation de soi et l'échec scolaire, l'image de l'élève et ses compétences scolaires. Selon L'Écuyer (1994, cité dans Maltais *et al.*, 1997), cette perception de soi est complexe et elle se fait de façon inconsciente.

En s'appuyant sur des recherches, Maltais *et al.* (1997) définissent ainsi le concept de soi: la connaissance ou l'évaluation de soi (Héroux et Farrell, 1985), et la perception que les autres ont de nous (Muller, 1978). Cette dernière dimension est également mise en évidence dans les travaux de Gergen sur la construction du « self ». Gergen montre en effet « comment la façon dont les gens s'auto-estiment et dont ils se perçoivent change selon les personnes parmi lesquelles ils se trouvent placés, et comment elle change plus nettement encore en réponse aux remarques positives ou négatives que ces personnes font sur eux » (Bruner, 1991-1997 :118). Cela correspond à ce que Rosenthal et Jacobson (1971) appellent l'effet Pygmalion: les élèves font l'impression que leurs professeurs se font d'eux. Nos élèves ont souvent parlé de ce phénomène.

Legendre (1988) définit le concept de soi comme l'ensemble des perceptions et des croyances qu'un individu entretient sur son propre compte et les attitudes qui en découlent. Reprenant Allport (1961), il relève cinq dimensions du concept de soi : l'image du corps (vue par les autres), l'identité de soi (en rapport avec les autres), l'extension du soi (soi agissant et apprenant), l'estime de soi (valeur que l'on s'accorde), l'image de soi (représentation de soi). Nous retrouvons quatre de ces dimensions dans les outils de collecte de données. Nous les retrouvons tout particulièrement dans le *Credo de l'éducatrice*, outil construit à partir des devis ministériels de la formation générale. Nous en présentons un sommaire dans le tableau suivant. Il est frappant de constater que les élèves font aisément valoir les attitudes exigées pour un travail de qualité auprès de jeunes enfants. En outre, il ressort qu'en services de garde, les savoir-argumenter, savoir-lire, savoir-écrire, etc., en somme les habiletés génériques du français et de la philosophie, sont utiles.

**Je crois que pour une éducatrice...**

Propos des élèves	Concept de soi
<b>analyser...</b> c'est analyser les comportements pour mieux intervenir, s'analyser soi-même pour s'améliorer (C.d.é. Cohorte 1999-s.5 :217-220).	extension du soi
<b>argumenter...</b> c'est important d'argumenter et de se développer d'une façon cohérente dans la mesure où l'éducatrice sait ce qu'elle dit. L'argumentation peut assurer une certaine confiance en soi (C.d.é. Reprise 1997-s.3 :163-168).	estime de soi
<b>se poser des questions...</b> est la preuve qu'elle n'est pas folle et qu'elle est humaine, car c'est normal de se questionner et/ou de se remettre en question. Cela ne peut qu'améliorer ses faiblesses et mieux définir ses limites (C.d.é. Reprise 1997-s.3 : 203-208).	image de soi
<b>dire ce qu'elle pense...</b> lui permet d'être bien dans sa peau, donc d'être une meilleure éducatrice (c.d.é. Cohorte 1999-s.4 :150-153).	image de soi, extension du soi
<b>revenir sur sa façon de penser et d'agir...</b> n'est pas un départ. Je pense même que c'est une force et une forme d'humanité. Personne n'est parfait, seuls les fous ne changent pas d'idée (C.d.é. Reprise 1997-s.3 :239-243).	extension du soi
<b>avoir une ouverture d'esprit...</b> c'est démontrer de l'intérêt, le goût du changement, l'acceptation des idées des autres (C.d.é. Cohorte 1998-s.6 :367-370).	identité de soi
<b>faire preuve de sens éthique...</b> c'est super important, c'est de la maturité (C.d.é. Échec 1997-s.1 : 23-25).	estime de soi
<b>faire connaître...</b> ses talents, ses qualités, sa personnalité peut être un plus pour les autres (C.d.é. Reprise 1997-s.5 :263-266).	estime de soi, identité de soi
<b>communiquer...</b> est quotidien, car l'éducatrice doit faire en sorte que la confiance entre elle et le parent soit bien [bonne]. De plus, le fait de parler de l'enfant aux parents leur montre que leur enfant est quelqu'un que nous apprécions beaucoup. Et enfin, c'est un moyen pour régler un problème (C.d.é. Succès-1997-s.5.11 :213-214).	estime de soi, identité de soi, extension du soi, image de soi

Tableau 9

Concept de soi dans les aspirations des élèves

Nous pourrions facilement croire que seules les élèves finissantes ont un profil de sortie en TÉSG très proche de la réalité du travail d'éducatrice. Toutes les élèves vont dans le même sens quand il s'agit d'imaginer le portrait modèle d'une éducatrice ou les attentes du milieu de travail. Quand les devis ministériels concernent directement leur engagement cognitif comme apprenantes, les élèves se heurtent constamment à l'un ou l'autre obstacle. Ainsi, dans leurs

comportements, nous retrouvons à nouveau les quatre dimensions du concept de soi selon Allport : l'estime de soi, l'image de soi, l'identité de soi et l'extension du soi.

Propos des élèves	Concept de soi
<p>Avant le groupe focalisé, j'étais embarrassée à l'idée de parler de la philo et du français, car je considère que je n'ai rien d'intéressant [à dire] qui puisse faire avancer la recherche. Est-ce que je vais être obligée de parler (tours de table obligatoires)? Vais-je être inspirée par les sujets de discussion (assez pour pouvoir dire quelque chose d'intelligent)? J'ai su que nous n'étions pas obligées de parler (R.g.f. Reprise 1997-s. 2.1 :48-62).</p>	estime de soi
<p>C'est ça la réalité : mon français, je l'ai abandonné 2 fois de suite. Le JEA, je l'ai coulé 2 fois à ... et j'ai eu peur de le recouler encore. Je l'ai tout le temps fui! J'ai un manque de confiance en moi face à mon français JEA (G.f..Échec 1997-s.0 :3168-3187).</p>	image de soi
<p>Je dis aux autres que la philo c'est « cool » pour ceux qui ont une âme philosophique, contrairement à moi qui ne l'ai pas du tout (R.c. Cohorte 1999-s.1.20 : 82-84).</p>	identité de soi
<p>J'ai changé d'avis sur ma personnalité, ma façon de penser. Maintenant, je suis plus sûre de moi dans ce que j'entreprends (R.c. Reprise 1997-s.12.9 :957-962).</p>	extension du soi

*Tableau 10*

*Concept de soi au niveau des comportements d'élèves*

Il nous apparaît alors y avoir un écart entre la situation d'élève et le travail d'éducatrice puisque l'utilisation des savoir-faire du français et de la philosophie démontre le côté professionnel de l'éducatrice. Aussi, au niveau scolaire, cette utilisation conforte les élèves dans leurs capacités ou leurs difficultés, leurs intérêts, leurs valeurs, leurs croyances, leurs émotions en rapport avec les disciplines générales.

Les élèves expriment une gamme de besoins relationnels dont la satisfaction est propre à faciliter leurs apprentissages : besoin d'une relation significative avec leurs professeurs, d'un suivi en classe et en dehors, de soutien entre pairs, de travail en équipe en classe, de groupes hétérogènes en français et en philosophie, pour la plupart des élèves. Ces perceptions correspondent sensiblement aux besoins mêmes de tout apprenant. Nous nous demandons si les élèves savent que cet état est tout ce qu'il y a de plus normal quand on est élève. Nous nous demandons également si, comme professeurs, nous n'avons pas tendance à l'oublier nous-mêmes, si concentrés que nous sommes souvent sur les contenus ou préoccupés par les attentes ministérielles. La collecte de données n'a pas permis de préciser la représentation que

les élèves se font de ce qu'est un élève. Cette précision aurait permis d'établir davantage si les élèves de TÉSG pensent être à peu près les seules à éprouver des problèmes au collégial. Ces élèves notent toutefois que d'aucuns peuvent aisément obtenir d'excellents résultats en français et en philosophie pour la raison qu'ils possèdent les qualités d'apprenants qu'il faut pour ces cours.

En ce qui a trait à leurs compétences en français et en philosophie, quelques élèves seulement font état d'un sentiment indifférencié pour l'un ou l'autre. Par exemple, Maude, du groupe Succès, se sent autant démunie aussi bien dans l'une que dans l'autre discipline :

« En français, je me sens démunie, pourrie. » (R.c. Succès 1997-s. 4.11:394-395).

« En philo je me sens incompétente, démunie. Je comprends pas. » (R.c. Succès 1997-s. 4.12 : 398-399).

Chez la plupart des élèves, on constate au contraire une différence marquée entre les sentiments que leur inspire le français et ceux que leur inspire la philosophie :

En français, je me sens...	En philosophie, je me sens ...
a) complètement " pourrie ", incompétente, gênée (R.c. Cohorte 1998-s.11.38 :783-784).	a) plus dans mon élément, parfois en confiance avec des concepts, parfois inconfortable avec des sujets du cours (ex. : éthique politique) (R.c. Cohorte 1998-s.11.40 :786-789).
b) à l'aise mais avec des défis constants (R.c. Échec 1997-s.8.10: 510-511).	b) ridicule, car je ne comprends pas (R.c. Échec 1997-s. 8.11 : 513-514).
c) assez bonne, dans le sens que j'ai très confiance en moi parce que je ne fais plus beaucoup de fautes (R.c. Reprise 1997-s. 2.11 : 160-163).	c) incompétente. J'ai de la difficulté à lire et à comprendre les textes. Je ne comprends pas pourquoi j'ai fini par passer les cours. Je ne me sens pas logique ou brillante face à cette matière (R.c. Reprise 1997-s.2.12 :165-170).

**Tableau 11**

**Concept de soi scolaire selon la discipline de la formation générale**

Si nous comparons les élèves du point de vue de leurs réactions, elles se classent en deux groupes, peu importe la cohorte : les intéressées et les démotivées. Les intéressées deviennent encore plus intéressées parce qu'elles sont motivées. Elles constatent une amélioration en

écriture et elles prennent goût à la culture. Les démotivées le deviennent rapidement parce qu'elles se sentent perdues devant le discours du professeur. Elles deviennent anxieuses quand elles ont à lire ou à écrire. Elles manquent de confiance en elle-mêmes pour la rédaction de leurs travaux. Elles ont même honte de leurs performances.

Monteil (1993) et son équipe de l'Université de Clermont-Ferrand définissent le « schéma du soi scolaire » comme une mémoire autobiographique. Cette mémoire structure les informations des souvenirs individuels associés au statut de bon ou de mauvais élève. Dans nos données, les élèves du groupe Succès ne font aucune référence à leur histoire scolaire. Si nous n'avions pas relevé leur *biographie scolaire*, jamais nous ne nous serions douté que plusieurs d'entre elles avaient eu des difficultés au primaire ou au secondaire. Pourtant nous avons enseigné personnellement à ces élèves. Dans le groupe Reprise, il y eut des références constantes à leur histoire collégiale, quelques-unes au temps du primaire; les seuls liens avec le secondaire furent pour signaler leur atterrissage difficile au cégep. Dans le groupe Échec, les élèves sont revenues fréquemment sur leur histoire scolaire difficile. Malgré ce poids, ces élèves affichent un désir manifeste de réussir. Depuis le primaire, elles savent que leur rythme d'apprentissage est lent. Dans le cas d'une élève, le problème remonte même jusqu'à la maternelle. Seule une élève dit n'éprouver de difficulté scolaire que depuis son arrivée au cégep. Mais peu importe l'accident survenu dans leur parcours scolaire, ces élèves ne peuvent se défaire de l'étiquette uniforme qu'on leur accole.

« Mon problème de français vient de la 3<sup>e</sup> année du primaire! Mon prof de français, à chaque fois que je rentrais dans le cours, disait : « On va encore corriger tes fautes aujourd'hui. Toi, tu n'es pas bonne en français. On va s'asseoir avec toi. » Elle appelait chez nous pour dire à ma mère: « Mimi fait des fautes! » Ma mère lui a dit : « J'le sais qu'elle fait des fautes. On essaye de travailler cela, mais ça lui prend du temps pour apprendre! » C'est depuis ce temps-là que je traîne ça! Puis mon prof de 3<sup>e</sup> année l'a dit à celui de 4<sup>e</sup> année, qui l'a dit... Même au secondaire, les profs disaient : « Elle est poche en français! » » (Mimi, G.f. Échec 1997-s.291 :1353-1403).

---

## 6.1.7

## Des obstacles en français et en philosophie

---

### 6.1.7.1

### Des conflits de contenants cognitifs

Les élèves ne comprennent pas pourquoi on met autant l'accent au collégial sur la technique de la dissertation et pourquoi la plupart des évaluations de la formation générale portent là-dessus.

Quelques élèves disent ne pas avoir besoin de l'argumentation traitée en philosophie, prétendant déjà savoir se défendre verbalement, d'où leur désintérêt à en apprendre la technique. La plupart du temps, argumenter devient, comme il a été dit dans le chapitre de la description des données, une opération pénible qui provoque un réflexe d'évitement. Les élèves manquent d'idées et elles ont de la difficulté à développer leur point de vue puisqu'elles ne savent ni écrire, ni s'exprimer verbalement. Ce stress associé à l'argumentation apparaît même dans la fiche *Retour sur le groupe focalisé*.

« Durant le groupe focalisé, je me sentais encore stressée, mais un peu moins qu'avant. J'étais mal à l'aise lorsque je devais expliquer dans d'autres mots ce que je voulais dire. Je ne savais jamais quoi dire. » (Aurélié, R.g.f. Succès 1997-s.3.2 : 69-71).

Pourtant, les élèves sont convaincues que l'argumentation fait partie du métier d'éducatrice. Voici ce qu'elles en disent : l'argumentation a pour but d'améliorer certaines situations et elle doit se faire dans le respect. Elle sert à clarifier ses idées, à structurer sa pensée, à défendre son point de vue, à faire respecter son savoir, à transmettre son but aux autres (parents et collègues), à accroître la confiance des divers partenaires du réseau de garde à leur endroit et à défendre socialement la cause des enfants. Elle sert aussi à montrer aux enfants à s'exprimer et à soutenir leurs idées. Pour ce faire, une éducatrice doit apprendre à réfléchir, à maîtriser son français et à bien écrire.

Utile en services de garde, l'argumentation est carrément inutile lors de la formation ou elle ne sert qu'à faire les travaux si l'on veut réussir le cours. Les perceptions relatives à l'inutilité de l'argumentation renvoient-elles, encore une fois, à la difficulté d'utiliser cet outil? Ces élèves, qui s'avouent plus kinesthésiques que logico-mathématiques, ont-elles assez de repères méthodologiques pour s'y retrouver, c'est-à-dire adaptés à leur mode de fonctionnement cognitif? Ces aspects n'ont pas été précisés. Nos données révèlent cependant que des élèves décrochent au moment de produire des dissertations, tout particulièrement des textes argumentatifs qui exigent une concentration prolongée ou lorsque l'on fait appel à leur raison et à leur logique (Annabelle, R.c. Cohorte 1998-s.6.5 : 285-286).

Au dire de Gibello (1992), ces réactions seraient un indicateur de conflits des contenants de pensée cognitifs. Cela signifie que des élèves, avec la meilleure volonté du monde, n'arrivent pas à comprendre ou à retenir la matière enseignée, à lire ou à écrire sur elle. Selon Bettschart (1992), ce type de conflit provoque le plus souvent des mesures d'évitement, surtout d'évitement

de l'angoisse. Dans cette étude, les élèves n'ont cessé de faire état des niveaux de stress ressentis relatifs à la lecture et à l'écriture. Tous ces stress semblent manifestement être un obstacle difficilement surmontable en français et en philosophie. L'appel que les élèves font au professeur pour les soutenir dans leur apprentissage confirme en quelque sorte le point de vue de Gibello (1992) : les savoirs scolaires, pour être acquis, nécessitent la médiation du professeur.

---

#### 6.1.7.2

#### Des conflits de dissonances cognitives

Les élèves en TÉSG sont inscrites dans un secteur professionnel dont la visée est l'intervention. Elles sont d'abord et avant tout des praticiennes :

- « Quand on choisit une technique, la plupart du temps, c'est parce qu'on veut rapidement du concret. On veut aller travailler. On a besoin de sentir ce qu'on fait. On ne travaille pas avec les enfants pour rien : on aime voir qu'on a servi à quelque chose. » (Rose, E.pe.-s.10 : 400-437).

Comme l'indique Baillauquès, « l'activité elle-même du praticien, noyau d'ancrage de la représentation, est essentiellement centrée sur ses aspects relationnels » (1996 : 45). Les propos des élèves dans l'outil *Credo de l'éducatrice* démontrent bien ce point de vue : les élèves tendent vers une qualité d'éducatrice. La qualité d'une éducatrice se confirme souvent par l'actualisation de ses valeurs personnelles et sociales.

Les valeurs des élèves transparaissent abondamment dans tous les outils de collectes de données. Prenons par exemple trois priorités des élèves : respecter l'éthique professionnelle, revenir sur sa façon de penser et d'agir et avoir de l'ouverture d'esprit.

- Respecter l'éthique professionnelle est une de leurs valeurs premières parce qu'une éducatrice remplit une fonction publique. Déjà en première année de formation, cette valeur est déjà bien ancrée : « Dans tous les domaines de travail, les gens doivent avoir de l'éthique, mais c'est encore plus important dans le nôtre » (Noémie, C.d.é Cohorte 1999-s.8 : 406-410).

Même si ces élèves jugent cela difficile à acquérir, faire preuve d'un sens éthique est une marque de respect entre les membres du personnel du service de garde, envers les parents de diverses nationalités et leurs enfants. Cela se manifeste par la maturité de la personne et sa

discrétion dans ses manières d'intervenir : savoir quand, à qui, pourquoi et comment parler lorsque cela est nécessaire. Les élèves, notamment celles qui sont en difficulté scolaire, s'attendent à retrouver, de la part de leurs professeurs, discrétion, éthique et respect à leur égard. Ainsi, pour elles, plusieurs attitudes de professeurs les confrontent à leurs propres valeurs : l'étiquette dont on les affuble, les contradictions entre la présentation des travaux exigés et les documents remis aux élèves, les incohérences entre leurs attentes envers l'élève et leur agir : « La communication est bien importante : [le professeur] est un exemple [de rapport] entre ce qu'il fait et ce qu'il dit » (Fany, G.f. Reprise 1997-s.0 : 5481-5518).

- Revenir sur sa façon de penser et d'agir est une preuve de professionnalisme parce que, disent-elles, l'on démontre par là son humanisme et sa capacité d'accepter ses erreurs. Se poser des questions est essentiel et équivaut à vérifier ses actions, ses comportements et ses attitudes.

Déjà en première année de formation en TÉSG, les élèves croient que le fait de pousser plus loin leur interrogation favorise la progression de leurs apprentissages et favorise l'ouverture d'esprit. Il ressort que s'interroger entraîne deux conséquences : en ce qui concerne le savoir-faire, trouver des solutions; en ce qui a trait au savoir-être, évoluer dans son cheminement personnel. Le procédé d'analyse devient, en cours de formation, un outil d'évolution de la pensée. Il s'acquiert par les travaux, même si l'acte de rédiger est difficile. La réflexion est parmi les outils cognitifs les plus utiles pour ces élèves : elle permet une auto-évaluation. La philosophie en aide plusieurs sur ce plan. D'autres ne trouvent aucun sens à cette discipline, ni en formation, ni sur le marché du travail : « Tu n'as pas besoin de la philosophie pour te dire que le problème est moral. Tu n'as pas besoin de la philosophie pour réfléchir » (Megan, G.f. Succès 1997-s.704 : 3520-3529).

- L'ouverture d'esprit est un outil pour comprendre ce qui se passe autour d'elles. Aussi, avoir l'esprit ouvert fait partie des valeurs premières de toute éducatrice et augmente la possibilité d'effectuer les bons choix dans les interventions. Les élèves y voient deux directions : pour l'éducatrice, elle-même, avoir l'esprit ouvert, c'est se comprendre chacun dans ses valeurs propres et ses différences; c'est accepter les autres comme ils sont, les cultures autres, les races, les handicaps, les troubles de comportement; c'est accepter les critiques, le changement, c'est se risquer. Pour le travail de l'éducatrice, l'ouverture d'esprit sert à réduire les préjugés, à partager les points de vue et à aider les enfants à accepter les autres dans leur différence.

Plusieurs élèves indiquent avoir appris la tolérance face aux points de vue des autres dans leurs cours de philosophie. De notre côté, en examinant les propos des élèves, nous constatons

qu'elles ne sont pas loin du but premier de la littérature : faire ressortir une panoplie de représentations pour comprendre et nuancer, par la fiction, la réalité humaine. Or, les élèves n'ont fait aucun lien entre la littérature et l'ouverture d'esprit. Seule une des élèves interrogées établit un rapport entre la maîtrise de la langue et sa qualité de communication : être comprise dans ce qu'elle dit et dans sa façon de le dire.

« Je crois que, pour une éducatrice, dire ce qu'elle pense doit être fait avec diplomatie, de façon respectueuse et posée. [Si elle possède] un vocabulaire élaboré, elle peut mieux s'exprimer et se faire comprendre. » (Rosalie, C.d.é Reprise 1997-s.1 : 38-43).

Partout, dans la collecte de données, l'humanisme des élèves apparaît : elles manifestent une empathie naturelle envers leurs professeurs, une ouverture aux problèmes sociaux. De plus, leur capacité métacognitive ressort de façon aussi tangible. Elles sont conscientes de leur attitude en classe, de leurs limites comme élèves. Elles font le choix de privilégier la formation spécifique à la formation générale quand l'enjeu est la réussite des cours. De plus elles se savent vite démunies devant le discours savant de certains professeurs, devant des contenus de cours et leurs propres lacunes expressives. Cela entraîne deux conséquences :

1. Des élèves cherchent toujours le sens de la philosophie, même si percent ici et là des apports de cette discipline dans leurs propos. Il y a comme une rupture épistémologique entre le sens qu'elles donnent à la philosophie et leur perception du contenu disciplinaire.
2. Elles ramènent le français à la maîtrise strictement utilitaire du *savoir-écrire sans faute* : l'enjeu est de perdre le moins de points possible à leur bulletin. Il y a comme une représentation erronée des cours de langue d'enseignement et de littérature que nous appelons couramment français. Le français renvoie peut-être systématiquement au bien écrire et le bien écrire au fait *d'écrire sans faute*. Plusieurs ne semblent découvrir l'utilité du français qu'en milieu de stage ou de travail.

Il nous a semblé que nos élèves sont capables d'« intentionnalité axiologique », pour reprendre à notre compte l'expression de Combès (1967). En effet, leurs « valeurs constitueraient les pivots ou les pôles, le véritable endroit de l'expérience, ce qui assure sa juste résonance » (1967 : 64). Pour ces élèves, certaines valeurs semblent prédominer : l'importance de la communication, le droit à l'erreur, l'accueil des différences individuelles et sociales, le dépassement des préjugés. Pouvons-nous avancer l'hypothèse que les élèves identifient peu, durant leurs études, les valeurs rattachées à la formation générale? La position des élèves à cet égard est très variée, même chez celles de première année :

« Je dis aux autres que la philosophie ne peut pas mener loin, mis à part le fait de développer nos sens critiques et nos facilités d'expression. Je dis que le français est très important. Il permet d'aller loin, d'être mieux compris par les gens qui nous entourent. » (Jessy, R.c. Cohorte 1999-s.4.36 : 485-492).

« Je dis aux autres que la philo est un cours intéressant et que les plus jeunes devraient en suivre. Cela les aiderait à faire des bons choix dès le début de leur vie pour ainsi devenir le plus vite autonome Je dis que le français devrait changer un peu pour nous aider à mieux rédiger des textes sans faute. Le cours devrait être mieux structuré. » (Claudia, R.c. Cohorte 1999-s.3.28 : 230-237).

Pour Bruner (1991-1997), les valeurs se construisent en fonction de notre mode de vie et des interactions que nous avons avec les autres. Elles sont aussi communes et conformes aux relations que nous entretenons avec la communauté culturelle d'appartenance. En milieu de garde, ces élèves retrouvent un rapport identitaire, pour reprendre l'expression de Develay (2000) : elles retrouvent leurs valeurs. Il leur est alors facile de construire un rapport à elles-mêmes, à leurs actes, aux savoirs générés par ce travail et à l'ouverture personnelle que ce dernier exige. Elles ne semblent pas nécessairement retrouver ce rapport en formation générale, l'école étant, toujours selon le point de vue de Develay (2000), une société d'écriture et l'écriture étant la bête noire de ces élèves. Les élèves en TÉSG perçoivent-elles alors les valeurs scolaires comme contradictoires de celles de la profession qu'elles ont choisie? Cette question n'a pas été abordée en cours d'étude.

Nous l'avons déjà signalé, les élèves distinguent leurs compétences en français et en philosophie et elles nomment facilement des pistes pédagogiques pour les aider ou les soutenir dans leurs apprentissages. Les actions des élèves pour assurer leur diplomation deviennent les suivantes : les élèves du groupe Reprise disent se conformer aux demandes des professeurs. Les élèves du groupe Échec diminuent le nombre d'heures de cours à leur horaire pour répondre aux exigences scolaires. Les élèves du groupe Succès s'adaptent aux demandes des professeurs, peu importe le contexte pédagogique, même si foncièrement, ce qu'elles veulent, c'est comprendre, apprendre, savoir, etc. Attachées à des valeurs, entretenant des projets personnels et professionnels, ces élèves nous donnent l'impression qu'elles sont en sursis ou en survie au cégep. Le cégep a moins de valeur à leurs yeux s'il ne demeure qu'un passage obligé vers l'emploi.

La situation décrite s'apparente aux conflits de dissonances cognitives décrits par Festinger (1957, cité dans Joule, 1996) : l'individu est porté à justifier son comportement dans le but de

diminuer son malaise interne. Comme le dit Joule (1996 : 297), « on sait depuis Schachter (1966) qu'une émotion implique un étiquetage cognitif [...]. L'hypothèse classique est que si les sujets attribuent leurs émotions à un facteur externe, ils ont moins besoin de changer leur attitude pour réduire le conflit ressenti ou leur dissonance. » Ce sentiment de malaise est ressenti chez tout individu lorsque ses actes sont en désaccord avec ses idéaux. Pour échapper à ce conflit, l'on modifie inconsciemment ses idéaux de telle manière qu'ils s'accordent avec ses actes. Selon Joule (1996), l'engagement et la soumission librement consentie font en sorte que l'élève, selon sa sensibilité aux demandes de l'enseignant, accepte les apprentissages scolaires proposés ou s'en dissocie.

---

### 6.1.7.3

### Des conflits de motivation

Plusieurs élèves ont découvert la richesse de la langue au cours de leur formation collégiale. Certaines ont même changé d'avis sur ce point. Elles disent avoir acquis de la maturité et pris de l'intérêt pour la matière.

« L'utilité du français/philo? Ça m'a permis de me conscientiser! Avant je m'en foutais. J'écrivais mal et cela ne me dérangeait pas de mal écrire! Je me suis rendue compte que, peut-être avec la maturité, l'utilité du français est importante. Le français, on l'utilise partout. C'est notre langue. Ça fait partie de nous. C'est notre culture! Puis, le français et la philo englobent beaucoup de choses. C'est beaucoup plus complexe que seulement écrire un texte critique! Ça va loin le français, c'est toute ta pensée. C'est important de bien le maîtriser et d'apprendre à aimer ça. » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997-s.1169 : 5522-5553).

Dans leurs recommandations, certaines élèves proposent de supprimer des cours de français et de philosophie. Pourquoi proposent-elles de supprimer seulement quelques cours de l'une ou l'autre discipline au lieu de les supprimer tous, puisqu'elles n'en auraient pas nécessairement besoin pour travailler? Comme le dit Sandrine : « Je mettrais juste un cours de français et un cours de philo. Ça nous retarderait peut-être moins » (G.f. Échec 1997-s.48 : 194-208). La plupart constatent le bien-fondé de français et de philosophie, étant donné leurs difficultés scolaires. Pourquoi proposer alors de supprimer des cours de formation générale, elles pourraient tant en bénéficier? Les raisons sont toutes simples : les efforts fournis ne portent pas fruit et le stress lié à l'échec est bien plus grand que les progrès escomptés.

Nous avons l'impression que, pour les élèves, la perception de la réussite scolaire est confuse : elles ne savent comment s'y prendre. D'un côté, il y a les travaux à faire qui présentent souvent une valeur quantifiable : des notes pour un diplôme, un diplôme pour travailler. De l'autre, il y a un désir de pensée personnelle difficile à exprimer et à rendre dans l'écrit. Les élèves sont handicapées à ce niveau : elles ne savent décrire ce qu'elles pensent ou ressentent. De plus, elles n'ont pas de vocabulaire. Elles le constatent. Certaines ne savent pas encore se retrouver dans un dictionnaire ou en faire usage pour enrichir leur qualité d'expression.

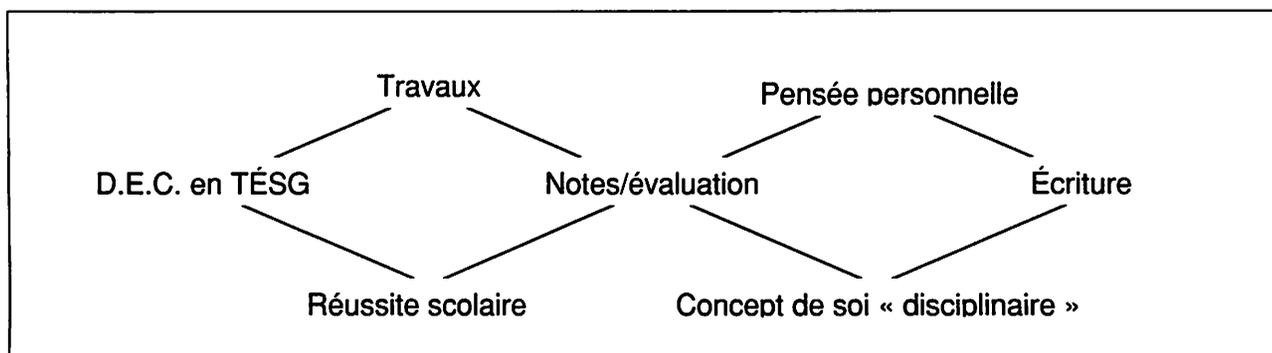


Figure 12

*Conflits de valeur*

Aux prises, semestre après semestre, avec l'exigence de la réussite scolaire, les élèves sont loin du processus d'acquisition de procédés linguistiques et rationnels, processus qui laisse place à la découverte des mots, aux discussions et au plaisir d'être élève. Cela est d'autant plus vrai que chaque semestre apporte son lot de « comptes à rendre » à propos de lectures jugées, par les élèves, indéchiffrables, auxquels s'ajoute le stress de deux épreuves maintenant exigées pour accéder au diplôme.

Puisque les évaluations passent la plupart du temps par l'écriture, les élèves en TÉSG ne perçoivent pas que sur le plan de l'écriture on est « créateur bien plus qu'imitateur, découvreur plutôt que suiveur » (Bentolila (2000 : 151). Elles ne perçoivent pas que l'écriture est un processus. Elles disent reprendre leurs travaux, effacer des bouts de phrase, mais ces gestes semblent être plus mécaniques qu'autre chose. Doutant d'elles-mêmes, voyant davantage le résultat de leurs notes que le processus requis pour maîtriser la langue lue, parlée et écrite, elles conçoivent que le français constitue une perte de temps et est comme du pareil au même, puisque l'histoire, leur histoire, se répète depuis le primaire. C'est ainsi que nous interprétons l'impression qu'elles ont de toujours faire la même chose en français. La philosophie, nouvelle discipline, est jugée au point de départ inutile parce que trop complexe.

Pour Gibello (1992) la disposition de l'élève à apprendre est gênée par des conflits de motivation, dont celui de l'approche double. Ce conflit apparaît quand deux tendances simultanées sont dirigées vers des buts différents. Il nous apparaît que les élèves ressentent ce conflit. Elles semblent divisées. D'un côté, il y a l'intérêt accordé à des contenus pour le pur plaisir de les découvrir, de se cultiver, de s'ouvrir à des dimensions insoupçonnées. De l'autre, il y a tout ce qui peut servir à la réussite : réaliser les travaux écrits, performer dans les stages de garde comme à l'emploi qu'elles occupent durant leurs études. Cet intérêt pour les contenus plus culturels satisferait sensiblement leur curiosité intellectuelle en éveil, vite étouffée par les exigences mêmes de la réussite scolaire et par les perceptions entretenues sur les disciplines. Cela empêche les élèves de constater que tout élément culturel, réutilisé dans les travaux, en rehausse la qualité et favorise la réussite.

---

## 6.2

## DES REPRÉSENTATIONS À METTRE EN QUESTION

Le relevé des représentations des élèves relativement au français et à la philosophie nous donne l'impression d'un nid de crabes. Les trois obstacles souvent relevés par les professeurs le sont aussi par les élèves, peu importe leur performance scolaire : l'incapacité de se concentrer sur une longue durée, celle de mémoriser et la difficulté d'abstraction. Les professeurs se retrouvent, en classe, devant trois types possibles d'élèves. Il y a les élèves qui misent sur la compréhension, sans nécessairement l'avouer au professeur. Celles-là réussissent, peu importe le type d'enseignement qu'elles reçoivent (le groupe Succès). Il y a les élèves qui réussissent dès qu'il y a relation pédagogique significative avec leur professeur et transposition didactique des contenus (le groupe Reprise). Il y a enfin les élèves qui, malgré leurs difficultés d'apprentissage, tiennent à poursuivre leur collégial (le groupe Échec).

Le profil de ces élèves nous laisse voir trois types d'utilisatrices de la communication. Ces types ne recoupent pas nécessairement les trois portraits scolaires déjà identifiés : les groupes Succès, Reprise et Échec. Les voici :

1. Des élèves utilisent la langue pour se stimuler à lire, à mieux parler et écrire parce que cela les aide dans leur travail en services de garde; elles sont capables par elles-mêmes de transférer des acquis.

2. Des élèves lisent et écrivent pour réussir les cours et constatent, par ricochet, que cela les aide à mieux communiquer en services de garde; elles travaillent pour les notes. Dans leur situation d'emploi, elles bénéficient des apports de la langue et de la pensée.
3. Des élèves répondent aux exigences du cours pour les passer et répondent aux exigences de communication d'un service de garde. Pour elles, le mode d'écriture scolaire ne correspond pas à celui qu'on utilise en services de garde. La communication scolaire, pour elles, n'est pas complémentaire ou en lien avec la communication en milieu de travail.

Le schéma suivant permet de représenter ces trois utilisatrices de la communication. Chaque flèche renvoie au classement précédent (1, 2 ou 3).

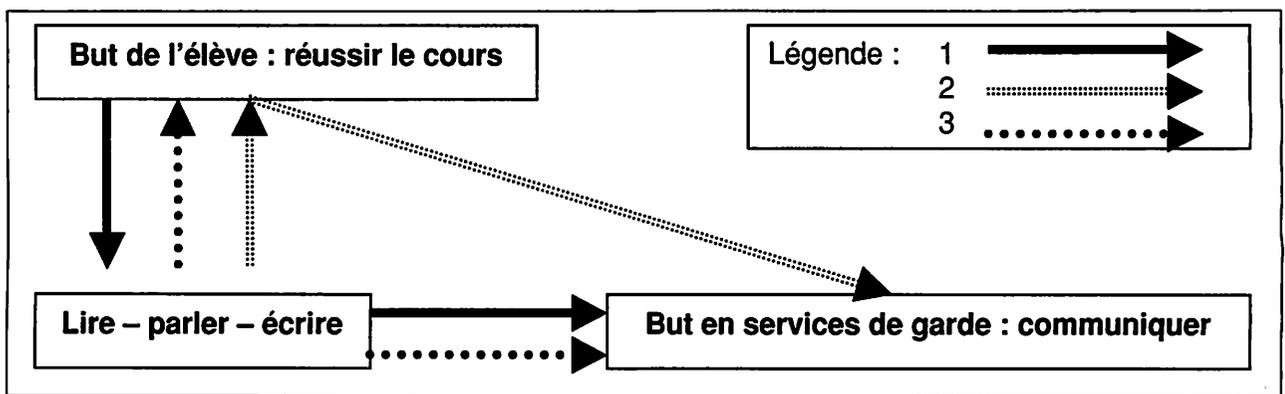


Figure 13

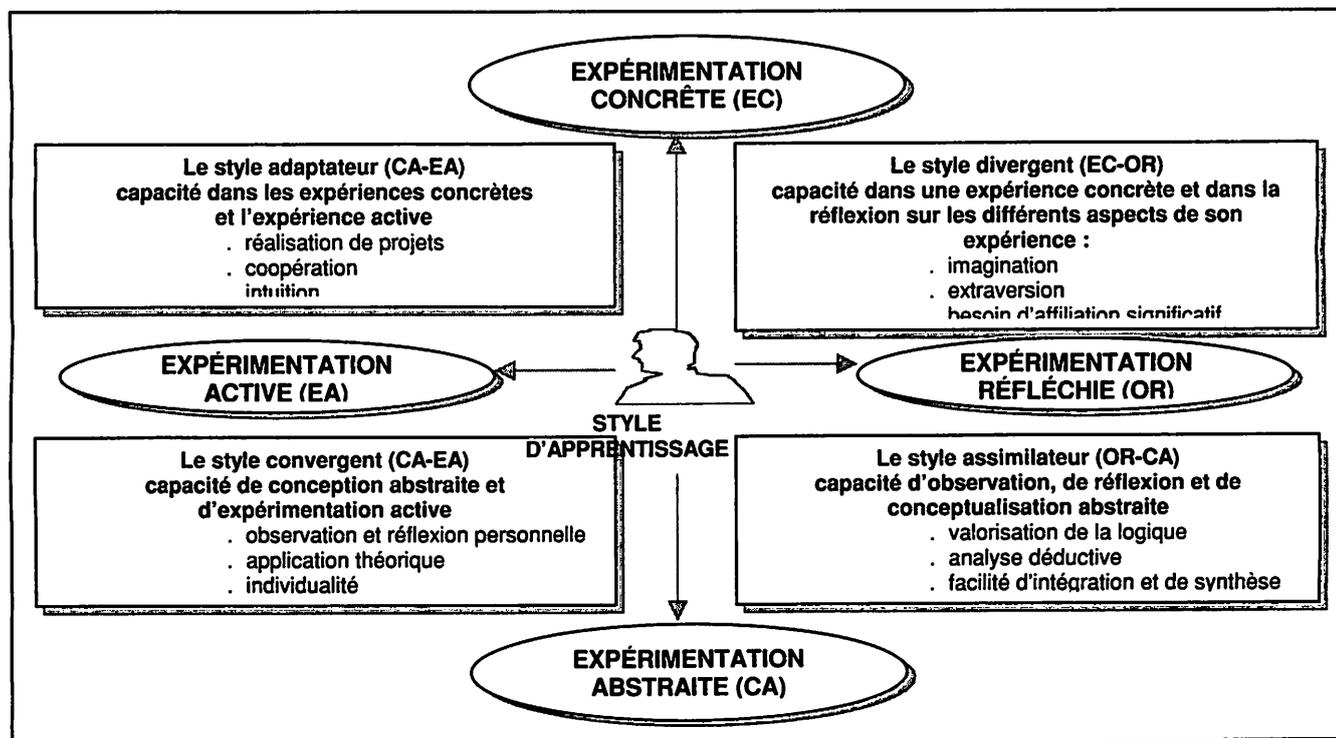
Triple utilité de la langue

### 6.2.1 L'application des principes constructivistes à la réalité collégiale

Le constructivisme épistémologique en éducation sert à réexaminer constamment la combinatoire apprendre-enseigner puisque, selon ses défenseurs, la connaissance n'a pas de sens ou de valeur en dehors de chaque individu. L'école constructiviste francophone parle même du métier d'élève avec ses techniques, ses activités et sa raison d'être sociale et économique. Parler du métier d'élève exige que ce temps passé à l'exercer soit reconnu, les efforts identifiés et le mode d'apprentissage des élèves considéré.

Kolb est le chercheur qui a précisé les étapes de l'apprentissage expérientiel. Ses recherches sur les processus d'apprentissage l'ont amené à distinguer quatre modes ou styles d'apprentissage: le style divergent (EC-OR), le style convergent (CA-EA), le style assimilateur (OR-CA) et le style adaptateur (CA-EA). Pour définir brièvement chacun de ces styles, nous

présentons dans la figure suivante les principales caractéristiques développées par Kolb (1984, cité dans Bourassa et *al.*, 1999).



**Figure 14**

**Les quatre styles d'apprentissage, selon Kolb (1984)**

Les élèves ont nettement nommé leur style d'apprenant. Elles se décrivent comme des personnes ayant besoin d'action, d'expérimentation, de communication et d'affiliation. D'après les catégories de Kolb, elles auraient possiblement un style adaptateur (capacité dans les expériences concrètes) et un style divergent (capacité de métaréflexion).

Gardner dit que, la plupart du temps, quand on parle d'intelligence, on fait référence aux intelligences linguistique et logico-mathématique (Armstrong, 1987-1994). Cette perspective est réductrice puisqu'elle met l'accent seulement sur deux façons d'apprendre. Ce chercheur en a dénombré huit : les intelligences logico-mathématique, linguistique, intrapersonnelle, interpersonnelle, visuo-spatiale, corporelle/kinesthésique, musicale et naturaliste. Les élèves en TÉSG reconnaissent par elles-mêmes être kinesthésiques ou interpersonnelles. Notre étude montre de façon évidente que les élèves se connaissent comme apprenantes et qu'elles apprécieraient que les activités pédagogiques soient adaptées à leurs capacités.

## 6.2.2

## Un changement de perception

À ce stade, il nous est apparu qu'il fallait se défaire de l'impression selon laquelle nous nous retrouvons toujours devant le même problème. Nous optons, avec Senge et Gauthier (1990-1991), pour une autre voie : celle de voir autrement les problèmes. Comment envisager d'une autre façon le problème de la non-diplomation des élèves en TÉSG? Revenons aux racines mêmes de l'échec scolaire.

Gibello (1992) voient six causes à l'échec scolaire : l'élève, le professeur, les méthodes et les programmes d'enseignement, la place réelle accordée à la langue d'enseignement, la position sociale de l'école et la culture de référence. Du côté de l'élève, Barth (1987 : 12) avance l'hypothèse que l'échec scolaire va souvent de pair, chez l'élève, avec le fait qu'il « ne sait pas pourquoi il n'a pas réussi – ou même ce qu'il fallait pour réussir. » Des élèves ont aussi fourni ces deux pistes d'interprétation. Barth a pour postulat que l'élève se résigne à l'échec s'il ne voit aucune chance de s'en sortir. Nos élèves semblaient aussi aller dans ce sens. Les principales difficultés qu'elles identifient correspondent à celles que nomme également Barth : la structure du savoir, la démarche intellectuelle, l'absence de lien entre les notions abstraites et la vie réelle dans leurs cours. Pourtant, les élèves veulent savoir bien écrire pour se faire une bonne réputation d'éducatrice. Elles demandent des trucs pour mieux appliquer les techniques du texte argumentatif ou de la dissertation. Elles s'intéressent aussi à certains penseurs et à leurs théories. Enfin, elles constatent que les procédés d'écriture et d'analyse leur sont utiles dans les autres cours de leur formation.

« J'utilise ce que j'ai appris en français pour faire un texte : le sujet amené, posé, divisé ainsi que des marqueurs de relation. Je ne le faisais pas avant. Je dis aux autres que c'est important de maîtriser le français. C'est une richesse parce que [le français] permet de bien communiquer ce que l'on pense réellement. » (Anita, R.c. Reprise 1997-s. 5.17 : 436-506).

Dans notre collecte de données, les élèves associent, à chaque difficulté identifiée, un besoin et une solution. Nous résumons ces données sous forme de tableau.

<b>Difficultés</b>	<b>Besoins</b>	<b>Solutions</b>
Absorption d'une masse de contenus	Apport de culture  Contact avec leur désir d'apprendre  Liens concrets	Sens de chaque discipline au collégial, pour les élèves et dans leur profil de sortie.  Contenus significatifs. Partage de représentations.  Distinction du professeur-expert et de l'élève-novice; exemples fréquents.
Capacité d'attention	Stimuli attentionnels  Compréhension de la matière	Intérêt de l'élève. Formats pédagogiques. Participation.  Rencontre d'un pédagogue. Discussion et conflits sociocognitifs.
Capacité d'abstraction	Développement d'habilités réflexives  Développement d'une pensée personnelle	Style d'apprentissage . Progression didactique (démarche à partir du concret et contextualisation des textes à l'étude).  Readiness; processus d'une pensée personnelle.
Rôle du professeur	Relation didactique significative	Clarté des attentes du professeur. Transposition didactique. Relation motivationnelle. Disponibilité et aide individualisée, progrès de l'élève.
Stress et émotions multiples	Diminution du stress scolaire  Valorisation de l'effort fourni  Mécanismes de réussite	Clarté des buts personnels de l'élève.  Soutien en classe. Dédramatisation des difficultés scolaires. Droit à l'erreur.  Méthode de travail. Procédés métacognitifs. Soutien entre pairs. Révision de l'organisation scolaire. Révision du nombre de travaux d'équipe.
Lecture	Habitude de lecture  Outil de perfectionnement	Lecture progressive.  Méthode de lecture. Choix de lecture. Lecture en classe.
Écriture	Outil du savoir-communiquer en milieu de travail	Apport de l'écriture au collégial. Augmentation du temps d'écriture en classe. Processus d'écriture. Procédés d'écriture. Technique de révision. Utilisation du dictionnaire.
Évaluation	Contenus de cours en liens avec les travaux  Lecture compréhensible	Consignes claires. Techniques de rédaction des travaux.  Outils d'interprétation de textes. Outils d'argumentation.

**Tableau 12**

**Difficultés, besoins et solutions des élèves**

Pour Delannoy (1997), les besoins de l'élève renvoient à trois actions : être actif dans son environnement, prendre sa place et poursuivre une quête personnelle et sociale. Conséquemment, trois moyens soutiennent alors la motivation scolaire : le fait de saisir le sens d'une discipline pour y trouver ses points d'intérêt, la reconnaissance en tant qu'élève pouvant accéder aux savoirs proposés et la capacité à réutiliser ces nouveaux savoirs dans des actions personnels et professionnels. Les élèves ont clairement identifié ces trois actions et ces trois pistes d'accès au savoir.

Pour l'école constructiviste, la question du sens disciplinaire s'élabore à partir de la systémique de divers éléments : la détermination des savoirs (le **quoi** apprendre); l'axiologie sous-tendant ces savoirs (le **pourquoi** et le **pour quoi**); le changement perceptuel du savoir construit en savoir en construction (le **comment**); le contexte du savoir servant de repères spatio-temporels à l'élève (le **quand** et le **où**) et finalement, le principal intéressé, l'élève **qui** apprend. Tout comme le préconise le ministère de l'Éducation dans son nouveau paradigme de l'apprentissage, les élèves en TÉSG se voient bel et bien au centre de toute action pédagogique : ce sont elles qui apprennent. Les élèves, d'après leurs propos, misent plus particulièrement sur deux pistes pour les soutenir dans leur réussite scolaire : comment elles apprennent et comment leurs professeurs peuvent les aider à apprendre.

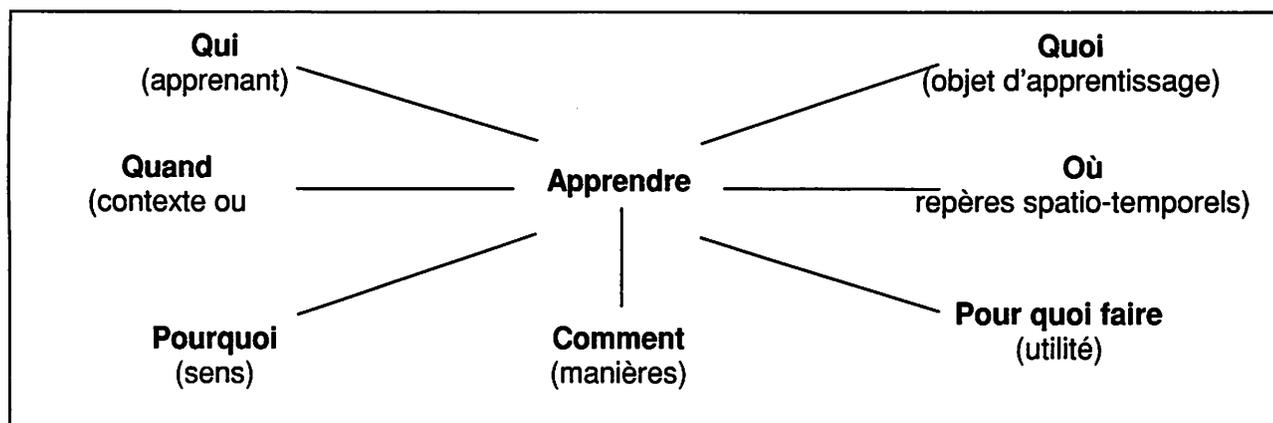


Figure 15

Adaptation du concept d'apprendre, selon Trocmé-Fabre (1999)

Ainsi, comme le soulève La Borderie (1991), une question de l'ordre de la démocratie scolaire est à poser : Est-ce aux élèves en situation d'échec ou en difficulté scolaire à s'adapter aux formes d'enseignement dont tout le monde sait qu'elles décrochent facilement vu les raisons illustrées dans cette étude? Les élèves ayant un autre mode cognitif que celui qu'on utilise en formation générale et dans tout cours magistral devraient-elles être outillées en fonction de leur

mode d'apprentissage, de leur déficit culturel et méthodologique? Le Ministère lui-même ne surcharge-t-il pas les programmes de sorte que les élèves en difficulté y sont piégés au point de départ, se retrouvent perdants?

---

### 6.2.3

### Nos recommandations

Pour terminer, nous proposons des recommandations.

---

#### 6.2.3.1

#### Le sens de la didactique

La question du sens préoccupe nombre de chercheurs, notamment en didactique. Lenoir (1993) définit le rapport de l'élève au savoir selon les préoccupations du didacticien, à savoir son but et ses valeurs. Le savoir prend alors des significations multiples pour expliquer les actions « didactique et pédagogique ». Lenoir a relevé cinq comportements de professeur d'après le sens que ce dernier confère lui-même au savoir. Si un professeur se préoccupe de la méthode à appliquer, il met alors au premier plan l'aspect méthodologique. Si, pour lui, la qualité du discours domine, il porte l'attention de l'apprentissage sur la démarche réflexive. S'il s'intéresse tout particulièrement au contexte de l'enseignement/apprentissage, il penche pour tout ce réseau des rapports sociaux allant d'un travail coopératif à la mise en situation des savoirs et à la relation didactique. S'il accorde une importance à toute la tension à créer entre l'histoire du sujet apprenant et l'histoire qu'il a à apprendre, il devient alors attentif au cheminement de l'apprenant. Finalement, cherche-t-il à comprendre ce qu'est la construction du savoir par le biais de l'engagement même de l'élève? Tous les aspects d'unicité de la personne et ses caractéristiques épistémologiques émergent et le guident autant que l'élève pour favoriser au mieux l'œuvre dans l'acte d'apprendre. Ainsi le sens d'un savoir à acquérir est-il orienté par le professeur lui-même.

<p><b>Proposition 1 :</b> Que les élèves connaissent le sens didactique et la préoccupation pédagogique du professeur.</p>
--

6.2.3.2

La didactique et le sens de l'apprentissage

Un dessein pédagogique et didactique se dégage de plus en plus clairement des propos des chercheurs préoccupés du sens des savoirs : créer un rapport mieux défini entre l'enseignant, l'élève et la discipline et mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées à la dynamique des interactions (Altet, 1996 : 32, citée dans Jonnaert *et al.*, 1999 : 65). La première préoccupation d'un didacticien serait, par conséquent, le rapport au savoir que l'élève établit dans son apprentissage.

Cette recherche fait justement ressortir un double rapport des élèves avec les disciplines générales. Pour ce qui est de la philosophie, plusieurs n'y accordent qu'une valeur instrumentale pour l'obtention de leur D.E.C. D'autres en cherchent encore le sens.

« Que quelqu'un nous l'explique vraiment à quoi ça sert la philo. La philo nous aide à réfléchir, mais nous aide-t-elle à mieux nous connaître? Je ne le sais pas. On a fait de la philo et on ne sait pas pourquoi. » (Sonia, G.f..Échec 1997-s.1 : 361-375).

Pourtant, plusieurs indiquent des usages qu'elles en font. Prenons par exemple ces propos de Nellie du groupe Échec ( R.c. Échec 1997-s.7.14 : 437-445) :

« Je me sers de la philo :

- quand je défends mes idées sur mes valeurs de la vie et les pourquoi;
- quand je réfléchis au pourquoi des choses;
- quand j'analyse ma vie;
- quand je décide ou que j'explique pourquoi je veux inculquer certaines valeurs aux enfants;
- quand je décide de poser un acte au lieu d'un autre;
- quand je fais la morale à certains de mes amis. »

Pour ce qui est du français, il ne se résume pas seulement à l'orthographe et à la grammaire, mais il s'apparente également, pour d'aucunes, à la littérature et à la langue maternelle. L'obligation de lire et d'écrire fait effectivement apprendre à lire et à écrire et a un effet boule de neige : plus on lit, plus l'écriture s'améliore et partant, plus l'accès à la culture québécoise ou étrangère augmente. L'intérêt culturel s'éveille. Il se traduit par un intérêt en retour pour les problèmes de la langue et par une ouverture accrue à l'héritage des ancêtres.

De tous les groupes focalisés, une ligne de force émerge : rester ouvert à l'interrogation des uns et des autres et au partage des idées. Quand vient le temps de transmettre un nouveau savoir, il

nous semble donc nécessaire, comme le préconise Bruner (1991-1997), que le professeur et les élèves puissent se rencontrer pour négocier ou partager une signification commune et ne pas rester, en classe, sur deux voies parallèles.

**Proposition 2 :** Que les professeurs connaissent le sens que les élèves donnent à leur discipline au début et en cours de formation.

**Proposition 3 :** Que les élèves et les professeurs partagent leurs représentations sur le triple sens de la discipline : connaissances antérieures de l'élève, acquises en cours de formation et utilisées ensuite dans la poursuite des études ou en milieu de travail.

**Proposition 4 :** Que les professeurs et élèves partagent la complexité des éléments mis en jeu dans le processus enseigner-apprendre.

---

#### 6.2.3.3

#### L'apprentissage et le rapport au temps

Si l'on se rapporte au point de vue de Pépin (1994), le constructivisme ne peut concerner que le domaine scolaire. Il développe aussi une vision « sur la façon dont l'humain [en général] donne un sens à son existence entière pour s'y adapter et survivre » (p.64). Bousculés nous-mêmes en tant que professeurs par les divers comptes à rendre au collégial, oublions-nous le désir d'apprendre qui anime l'élève? Delannoy (1997) associe ce désir d'apprendre à trois attitudes face au savoir. Primo, l'attitude de celui qui est capable d'exprimer sa pensée personnelle : elle engage la capacité de comprendre ou de vouloir comprendre. Secundo, l'attitude de celui qui est capable de remettre en question ce qu'il sait : elle engage le doute, le questionnement. Finalement, l'attitude de celui qui est capable d'avouer son ignorance : elle concerne cette recherche du savoir dont on dit qu'elle n'est jamais terminée. Les manifestations de curiosité de l'élève, de son besoin de comprendre la matière, de partager des points de vue dans un groupe hétérogène, sa volonté à poursuivre ses études à l'université ou ailleurs, etc., tout cela ne serait-il pas des indicateurs de ce désir d'apprendre plus ou moins avoué?

Nos élèves se soumettent-elles aux exigences des cours par crainte de ne pas réussir? Résistent-elles inconsciemment à ces cours, n'y retrouvant pas la part d'engagement cognitif significatif qu'elles recherchent? Nous posons ces questions parce que le sens de leur réussite

scolaire se résume principalement à une chose : s'adapter aux demandes du professeur pour obtenir le diplôme.

« À l'école, si tu veux avoir de bons résultats, tu n'as pas le choix de suivre ce que le prof veut, pas nécessairement ce que toi tu veux faire! Si tu veux avoir de bons résultats, fais ce que le prof veut! » (Rosalie, G.f. Reprise 1997-s.296 : 1269-1272).

Cependant, la plupart des élèves en TÉSG indiquent vouloir, tout à la fois, un diplôme, un emploi et acquérir de la culture personnelle.

« Il y a beaucoup de monde qui disent l'intérêt, les enfants! Mais on n'a pas juste ça comme centre d'intérêt! On est une personne ! » (Megan et Estaire, G.f. Succès 1997-s.956 : 4990-4995).

Tout au long de la collecte de données, se retrouve une double perspective. Les répondantes veulent être considérées, durant leurs études, comme des personnes en maturation et se savoir des éducatrices en devenir. Le diplôme présente un double usage. Il favorise l'obtention d'un emploi et assure une formation continue, quand l'emploi ne conviendra plus. Puis, il fournit une sécurité pour l'avenir qu'elles entendent précaire

« J'ai peur! On ne le saura jamais si on aura un emploi stable. Il faut que tu sois tout le temps en compétition encore! Moi, j'ai peur! » (Sonia, G.f. Échec 1997-s. 137 : 605-619).

Tout comme le fait La Borderie (1991), nous remettons en cause le rôle de l'école si le but poursuivi ne se limite qu'au marché du travail. Certes, le but premier d'un élève inscrit dans un cursus technique est tourné vers l'emploi futur, et le diplôme est le moyen. Certes, les élèves en TÉSG ont un projet de vie pour l'avenir : être éducatrice d'enfants. Cependant, qu'en est-il du maintenant? Ces élèves sont d'abord des... élèves. L'école est avant tout un milieu qui se vit au présent (Develay, 1996). Le cégépien est d'abord une personne en recherche d'elle-même. Comme le dit Genzbittel : « Un adolescent n'est pas naturellement un élève : ce que l'école oublie constamment » (1991, citée dans La Borderie, 1991).

« Philo? Quand, au cégep, tu t'inscris en sciences humaines, tu te cherches la plupart du temps. Tu ne sais pas ce que tu veux faire. Philo 1 ne t'aide vraiment pas à te brancher. Tu préfères te trouver toi-même avant de trouver les mystères de la vie. » (Rose, T.o. Reprise-1997-s.12.19 : 615-625).

Les élèves en TÉSG ne sont pas encore des éducatrices. Elles ont choisi la formation pour le devenir. Au collégial, elles ont besoin d'appartenance à leur groupe scolaire, de rencontrer des maîtres. Elles vivent, en cours de route, des phases de démotivation et de motivation, etc. Souvent tirées vers l'avenir, elles oublient qu'elles sont en processus d'apprentissage, d'où l'importance de la métacognition pour faire régulièrement le point, au fil des semestres, sur leurs méthodes de travail, leurs acquis disciplinaires, etc. (Meirieu *et al.*, 1997). Pour aider l'élève à apprendre, Glasersfeld (1994) propose au professeur de revoir certains aspects de son enseignement : vérifier sa propre représentation de l'élève, utiliser le langage comme un outil de communication pour partager ses significations, soutenir l'effort de l'élève et favoriser une démarche d'autonomie et d'autorégulation.

Toujours d'après Glasersfeld (1988), la connaissance se construit et ne s'acquiert donc pas par simple réception passive. Elle constitue « au contraire le produit de l'activité d'un sujet » (p.34). Pour qu'une activité cognitive existe, la conscience doit être dirigée vers un but. Quels sont les buts des élèves en TÉSG en tant que personnes *hic et nunc* et futures travailleuses? Comment ces buts peuvent-ils se rattacher à ceux d'une discipline? Les élèves semblent avoir besoin de leurs professeurs pour les aider à se situer dans leur histoire collégiale et leur rêve professionnel.

Bassis (1998) propose des pistes au professeur qui veut cheminer dans une démarche constructiviste : le fait de se centrer sur l'élève, l'individualisation des parcours, une attitude de « guidance<sup>11</sup> » (suivre l'élève) et non de guidage (dire comment faire). Par exemple, l'examen de ses brouillons aiderait l'apprenant à mieux comprendre sa façon de faire quand il cherche.

**Proposition 5 :** Que les professeurs situent le savoir dans le contexte d'apprentissage.

**Proposition 6 :** Que les professeurs proposent des procédés métacognitifs aux élèves pour qu'ils constatent leurs progrès en lecture et en écriture, identifient leurs objectifs d'élèves dans une discipline et dans l'ensemble de leur formation, etc.

<sup>11</sup> Expression de De Vecchi, cité par Bassis (1998).

La connaissance ou le quoi apprendre demeure, pour les constructivistes, un savoir construit. Toute construction ne se fait pas du jour au lendemain : elle est processus. Selon Develay (1992), tout un processus s'instaure allant du savoir savant proposé par le professeur au savoir appris par l'élève. Il y a, d'un côté, un travail de didactisation ou de transposition didactique de la part du professeur et, de l'autre, un travail d'assimilation de la part de l'élève.

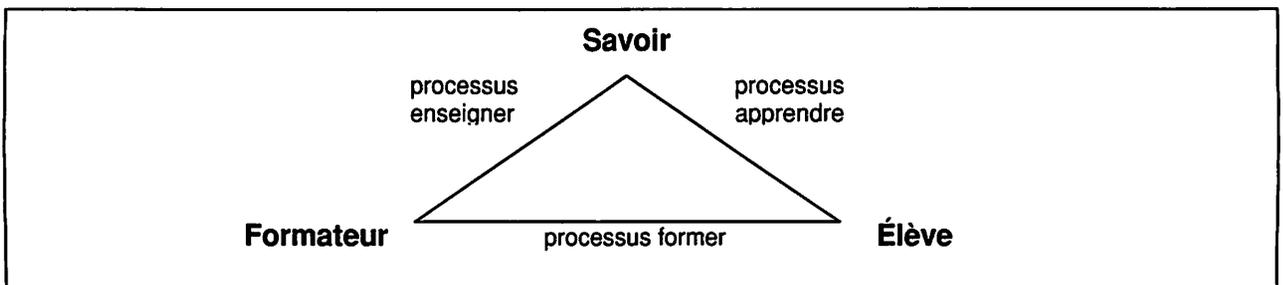


Figure 16

*Apprendre, triple processus (Develay, 1992 : 64).*

Le professeur aurait tout à gagner d'une attitude ajustée à l'acte d'apprendre en lui-même : expliquer aux élèves le processus qu'il a suivi ou qu'il suit pour comprendre sa matière, les moyens qu'il utilise pour se faire valider dans son enseignement, sa propre capacité de remise en question et le doute ressenti devant son enseignement.

**Proposition 7 :** Que les professeurs soutiennent les élèves dans le processus d'apprendre : utiliser leurs compétences, mettre le doigt sur leurs difficultés et expérimenter des solutions.

**Proposition 8 :** Que le professeur partage sa démarche d'enseignement avec les élèves en TÉSG (pédagogie du doute).

### 6.3

### CONCLUSION

Pour les constructivistes, l'acquisition de tout savoir exige que chaque individu, élèves ou professeur, constate l'apport de ce savoir : des modifications, des nuances, des repères temporels, d'autres savoirs, des perceptions mutantes, une maturation individuelle... Comme le dit Barth (1993 : 55) « si le savoir n'existe que dans son évolution culturelle, c'est justement pour cela qu'il devient important de choisir ce qu'on veut enseigner et pour quelle raison. »

Notre étude fait ressortir principalement cinq points : 1. une certaine méconnaissance de la part des élèves du sens des disciplines-mères de la formation générale; 2. l'utilisation plus ou moins significative des outils proposés dans ces disciplines; 3. des représentations qui maintiennent les élèves dans leurs incapacités scolaires; 4 le besoin manifeste, pour les élèves, d'un rapport au savoir construit à partir de leurs capacités, cela afin d'assurer leur réussite personnelle, estudiantine et professionnelle; 5. l'importance du professeur au collégial.

« Toutes les filles qui s'inscrivent dans cette technique sont là parce qu'elles sont des filles d'action. On aime le contact humain, on a le goût d'agir, on le goût d'intervenir. Les cours de français et de philo ne viennent pas nous chercher parce qu'ils ne donnent pas la possibilité d'intervenir. » (Rose, G.f. Succès 1997-s.1038 : 4864-4876).

Un fait se dégage qui est en même temps une clé : la motivation première de nos élèves est axiologique et relationnelle. Cela offre aux professeurs et à l'établissement une excellente base pour entreprendre de modifier les représentations négatives que les élèves entretiennent sur elles-mêmes et sur leurs compétences en formation générale ou dans tout cours théorique.

Si le savoir est évolutif et culturel (Barth, 1993), il fait partie d'un réseau d'interconnexions (un ensemble organisé d'éléments dépendants) et de significations. Tous, professeur et élèves créent leurs propres associations au savoir. Les points de repères peuvent différer de l'un à l'autre : ce qui est significatif pour l'un (ce qui peut représenter son cadre conceptuel ou son noyau de savoir) peut ne pas l'être pour l'autre. Le savoir revêt donc le sens que chacun lui confie. Ainsi cette recherche permet-elle de constater que le partage des représentations entre professeurs et élèves constitue une voie royale pour déployer le sens de tout savoir en cours d'apprentissage. Ce dialogue didactique permettrait peut-être aussi de diminuer le stress ressenti autant par les élèves que les professeurs.

Comme mot de la fin, nous laissons, à nouveau, la parole aux élèves :

« Argumenter sert toute notre vie. Prendre les bons [arguments], pas les mauvais, les rendre fort pour que ça vaille la peine! Pas en prendre 50, mais en prendre 2 et que ça veuille tout dire. » (Charlotte, G.f. Succès 1997-s.867 : 4467-4501).

« Le fait de m'améliorer au niveau du français et de la philo a changé ma perception de ce que je suis comme personne. » (Stéphanie, G.f. Reprise 1997- s.1039 : 4879-4904).

« Philo et français : je vois ça un peu pareil. Les 2 servent à mieux apprendre à parler et à penser. » (Sonia, G.f. Échec 1997-1-s.82 : 362-369).

- « Ce n'est pas facile de réussir le français et la philo avec les cours de technique. Cela fait un horaire chargé. » (Annette, R.c. Cohorte 1998-s.15.8 : 1011-1014).
- « Si je veux mon diplôme, je dois passer ces cours. Ces cours me font peur, car je crois que je ne pourrai pas passer au travers, cela me demande trop. » (Albertine, R.c. Cohorte 1999-s.4.8 : 392-394).

## CONCLUSION

Notre conclusion contient trois rappels : la construction de la recherche (problématique, objectifs, cadre théorique et méthodologie), le cœur de la recherche (synthèse des données et des recommandations des élèves) et finalement notre façon de voir les représentations des élèves concernant le français et la philosophie.

La formation générale augmente la maîtrise de la langue parlée et écrite et elle insuffle l'ouverture nécessaire aux changements tant personnels que sociaux. Elle est en demande par les employeurs. L'école n'étant plus réservée à l'élite (Isambert-Jamati, 1992), tous les jeunes Québécois ont maintenant accès à une scolarisation plus longue. Or, depuis quelques années, les difficultés des cégépiens en lecture et en écriture semblent avoir augmenté. Il faut donc trouver des avenues pour assurer la démocratisation de la réussite scolaire qui demeure un défi de taille. Que veut dire cette démocratisation de la réussite scolaire quand aucun cégep ne peut assurer un diplôme à tous? Elle consiste à mettre en œuvre des moyens institutionnels pour donner aux élèves la possibilité de diplômé, sans diminuer pour autant les exigences de la formation générale (CSE, 1997). Plusieurs recherches collégiales (Boisvert, 1996; Chbat et Groleau, 1998; Ménard, 1990; Therien et Smith, 1996) montrent qu'il est possible de trouver des solutions pédagogiques.

Notre recherche s'inscrivait dans cette voie. Préoccupée par la diplomation des élèves en TÉSG, nous avons voulu comprendre la place que la formation générale occupe dans leurs études collégiales et ce qui leur causait problème. Notre recherche consistait en une collecte des représentations du français et de la philosophie que se font ces élèves. La démarche adoptée comportait un triple but : connaître leurs perceptions relativement au sens et à l'utilité de ces disciplines, identifier les obstacles qu'elles rencontrent, faire part des solutions qu'elles proposent. Notre étude fournit donc un nouvel éclairage parmi les recherches qui prennent en considération les perceptions des élèves dans le rapport enseigner-apprendre (Kaszap, 1996; Rivière *et al.*, 1997).

Les travaux de nombreux chercheurs portant sur le rapport des élèves au savoir (Violet, 1996; Trocmé-Fabre, 1989, 1999; Barth, 1987, 1993; Sallaberry, 1996...) nous ont incitée à miser selon le point de vue même des élèves pour entrevoir des conditions pédagogiques favorables. Se concentrer sur les élèves pour comprendre où le bât blesse dans leur engagement scolaire nous semblait un moyen d'identifier les représentations sociales, mentales et métacognitives qui contribuent à leur réussite scolaire ou y font obstacle. Pour atteindre nos objectifs, nous nous sommes principalement ralliée au paradigme européen de la représentation sociale : l'alternance entre la perspective constructiviste (individuelle) et la perspective interactionniste (collective) dans l'élaboration du système de croyances de tout individu (de Rosa, 1992).

Pour comprendre le phénomène à l'étude, nous avons utilisé la recherche qualitative. Nous avons combiné divers procédés méthodologiques : collectes individuelle et collective sur les mêmes questions à partir de divers outils (histoire scolaire, entrevues préenquêtes, réseau conceptuel, groupe focalisé avec support symbolique, credo de l'éducatrice, retour réflexif). Nos outils étaient construits de sorte que les élèves pouvaient s'exprimer librement (Krueger, 1998).

L'outil *Réseau conceptuel* a mis en évidence les difficultés de lecture, d'écriture et de concentration des élèves. Il a aussi permis de constater le stress qu'elles éprouvent devant leurs travaux et devant leur objectif de réussite scolaire. Leurs difficultés prennent le pas sur les connaissances acquises et leur utilisation.

Dans le groupe focalisé, les élèves discutaient à partir de deux tables d'objets. La première table d'objets a fait ressortir des opinions variées, souvent insoupçonnées, concernant le français, la philosophie et le rapport que les élèves entretiennent avec ces disciplines. Pour plusieurs élèves, d'autres éléments que leurs difficultés en lecture et en écriture ont émergé. L'intérêt pour des auteurs déterminés (Gabrielle Roy, St-Exupéry...) est ressorti, tout comme l'apport culturel des cours (histoire de la langue, pensées philosophiques, importance du théâtre et de la poésie...), la recherche du pourquoi et de l'utilité de ces cours (« à quoi servent ces cours? »), etc. Sur le plan personnel, les élèves savent exprimer leur degré de maturation, leur mode d'apprentissage, la maturation en cours d'apprentissage, la pauvreté de leur vocabulaire, l'usage insuffisant qu'elles font du dictionnaire, la motivation progressive qu'elles prennent à l'acte même d'écriture, leur désir de culture personnelle, la consolidation de leurs valeurs à la faveur de leur évolution scolaire, etc. Le rôle premier que joue le professeur est ressorti de façon

très manifeste. Toutes les élèves ont besoin d'un expert capable de vulgarisation disciplinaire et qui applique une « pédagogie de la réussite » (De Vecchi, 1998), c'est-à-dire centrée sur l'élève et ses capacités.

La deuxième table d'objets nous a appris que les élèves ont bel et bien la volonté d'obtenir leur D.E.C. Elles proposent plusieurs solutions pour ce faire, malgré les difficultés et les insatisfactions qu'elles rencontrent; ces recommandations s'adressent autant au ministère de l'Éducation qu'aux professeurs et aux élèves. Elles recourent nos questions de base : Pourquoi du français et de la philosophie en TÉSG? Pour quoi faire? Comment solutionner les difficultés rencontrées? À l'analyse de l'outil *Credo de l'éducatrice*, nous avons été frappée de l'écart entre leur situation d'élève et leur objectif d'être un jour éducatrice, leurs valeurs et celles du système scolaire.

Il ressort de l'ensemble de la collecte de données que les élèves reconnaissent leurs difficultés en matière de langue parlée et écrite. Elles identifient clairement leur style d'apprentissage. Aux prises à la fois avec leurs préconceptions concernant la formation générale et la réalité des cours magistraux, les élèves savent où et pourquoi elles décrochent. En fin de compte, nous constatons une capacité métacognitive assez naturelle chez nos élèves.

Nos données révèlent chez les élèves un concept de soi scolaire qui diffère assez selon la discipline. Bruner pense que le « self » ou le concept de soi présente un caractère « transactionnel », qu'il est une relation entre un locuteur et son interlocuteur. Comme il le dit, le « self est dépendant du dialogue » (1991-1997 : 111). Notre étude indique que le concept de soi est influencé par tout un monde de significations que l'élève s'approprie selon son milieu culturel. Les élèves sont influençables aux représentations des uns et des autres sur elles et sur des disciplines au collégial. Or, tous les présupposés des élèves sur la nécessité des savoir analyser, savoir argumenter, savoir faire preuve d'un sens éthique, savoir communiquer, etc. ne dénotent pas à notre sens, du moins si l'on a franchi le cadre du préjugé face à l'élève, un concept de soi foncièrement négatif, ils indiquent plutôt une volonté de connaître et de se connaître.

Il s'est aussi avéré que si les élèves ne comprennent pas une matière, elles veulent tout de suite voir des liens entre cette matière et leur choix de technique. C'est comme la solution miracle. De tels liens avec leur orientation technique, en effet, justifient l'étude de la matière en question aux

yeux des élèves dans la mesure même où cette orientation est associée à leur désir et procède d'un choix de leur part. Néanmoins, les élèves ne veulent pas tomber dans le piège de tout rapporter à leur choix de formation et de renforcer ce faisant l'effet ghetto qu'elles ressentent à un moment ou un autre au cours de leur formation. En fait, quand elles insistent pour qu'on considère leur champ d'intérêt dans le choix des sujets, elles pensent à des sujets qui les touchent comme personnes en quête de sens.

Notre étude met aussi au premier plan l'histoire scolaire de certaines élèves, notamment celles du groupe Échec. Cela nous ramène à toute l'architecture personnelle et relationnelle des croyances propres. Comme individus, nous ne pouvons pas ne pas avoir de croyances, de règles internes et externes sur lesquelles prennent racine les interprétations que l'on se fait (représentations mentales) et que l'on se partage les uns, les autres (représentations sociales). Ces interprétations, comme le dit Varela (1989), dépendent de l'action et de l'histoire de chaque individu. Elles créent son histoire.

Les propos que tiennent les élèves sur l'un ou l'autre cours de la formation générale échoué ou réussi, sur l'un ou l'autre collège fréquenté nous ramènent à un fait : chaque cours a sa propre histoire et alimente sa propre histoire chez l'élève, positivement ou négativement. Quand se préoccupe-t-on vraiment de la valeur que l'élève accorde à ses cours? Peu importe la position que l'on a (professeur, directeur, décideur ministériel), se questionne-t-on assez sur les types d'expérience que l'élève fait dans une classe, dans une journée et dans un cursus scolaire?

Notre recherche révèle que ces élèves sont aux prises avec leurs préconceptions et la structure de la formation. Elles sont aux prises avec l'écart connu qui existe entre leur fonctionnement cognitif et le fonctionnement qu'exige tout cours à caractère théorique. Elles sont aux prises également avec l'écart qui existe entre leurs aspirations d'éducatrice et la réalité scolaire. Malgré ces écarts, elles veulent apprendre et elles adhèrent à des valeurs qu'elles retrouvent dans les services de garde. Questionner les élèves nous est apparu comme un moyen de transformer leurs difficultés scolaires en stimuli. Au-delà de leurs mots, de leurs recommandations se font jour chez elles un besoin de dialogue et un besoin d'être membre à part entière de la société scolaire, puisqu'elles sont les premières concernées.

Selon l'élève, les buts poursuivis sont différents: 1. comprendre la matière pour sa culture personnelle; 2 comprendre la matière pour réussir les cours; 3. réussir les cours pour obtenir

son diplôme. Toujours selon l'élève, la communication sert de façon différente : se cultiver parce que c'est utile en services de garde; constater, en cours de stage ou en emploi, que la formation générale est aidante; concevoir différemment la communication en formation et en services de garde.

La collecte de données nous renvoie aux besoins réels des cégépiens, qui seraient à examiner davantage en cours d'enseignement. Selon Develay (1996), toute matière enseignée à l'école doit être investie de désir pour être appropriée. On apprend quand on désire apprendre. Un élève qui n'aime pas un cours pour une raison ou pour une autre est plus susceptible d'accueillir toutes sortes d'influences qui l'en détournent. Les élèves, pour trouver un sens aux savoirs enseignés et s'engager dans leurs cours, ont besoin de comprendre ce que le cours donne.

Les élèves recommandent donc qu'on demande davantage leur avis, qu'on considère leurs capacités cognitives et conatives dans les cours à caractère théorique. Elles demandent aussi de pouvoir partager leurs questionnements. Il semble évident qu'elles ont besoin de trouver tout contenu pédagogique intéressant, mais elles ont également besoin de vivre l'esprit collégial et surtout de vivre leur âge. Elles sont d'abord des élèves avant d'être de futures diplômées.

Les nombreuses recommandations de cette étude sont discutables étant donné qu'elles n'expriment que le point de vue des élèves. La recherche n'avait pas pour but d'aller au-delà des représentations des élèves, puisqu'elle voulait justement les mettre en évidence. Les compléter par le point de vue des professeurs fournirait des nuances ou d'autres perspectives à la problématique collégiale. Cela pourrait faire ressortir les difficultés que nous avons comme professeurs à répondre aux attentes variées et parfois contradictoires de cégépiens. Cependant, la quantité des recommandations faites par les élèves en TESH indique déjà en elle-même une réalité : ces élèves ont des solutions pour leurs difficultés scolaires et pour augmenter leur motivation en français et en philosophie, si, disent-elles, nous prenons le temps d'en discuter avec elles.

Selon notre point de vue, la tâche des professeurs en formation générale est ingrate. Les professeurs sont aux prises avec des pressions à plusieurs niveaux : dévalorisation sociale de la langue d'enseignement et de la pensée critique, devis ministériels à respecter, épreuves de fin d'études imposées par le ministère de l'Éducation, arrivée au collégial d'élèves plus ou moins

préparés. Ils doivent aussi amener les élèves à un certain niveau de langue et de pensée à partir de l'état effectif de leur savoir-lire et de leur savoir-écrire.

Sous la poussée du constructivisme, une nouvelle articulation pédagogique est peut-être à créer pour diminuer le stress des élèves et des professeurs et rendre efficient l'apprentissage grâce, comme le proposent Cobb *et al.* (1994), à la microculture d'une classe : créer une synergie entre l'action et l'interprétation de chaque acteur dans le contexte scolaire qui les réunit. C'est pourquoi nous avons ajouté, à notre tour, des recommandations axées sur le dialogue entre le professeur et les élèves. Pourquoi? Comme l'écrit Nelson Goodman, philosophe constructiviste américain : « ... connaître ne pourra pas exclusivement, ou même en premier lieu, concerner la détermination de ce qui est vrai. Découvrir, ce n'est pas arriver à une proposition qui sera affirmée ou défendue, mais souvent, comme on place une pièce dans un puzzle, c'est trouver un ajustement » (1992, cité dans Barth, 1992-1998 : 54).

Ainsi, nous proposons de tenir compte des recommandations de nos élèves pour pouvoir les aider à percevoir leurs capacités, leurs failles et à dépasser leurs représentations négatives. Comme le diraient Perrenoud (1997-1998), Astolfi (1996), De Vecchi (1998) notamment, un des buts de l'enseignement n'est-il pas d'aider les élèves à restructurer leur système de représentation du monde pour qu'ils puissent apprendre?

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, Jean-Claude (dir). *Pratiques sociales et Représentations*, Paris, PUF, 1994, 240 pages.
- ALLAIRE, Hélène. « Les fondements de la formation générale », Montréal, *Pédagogie collégiale*, mai, vol. 7, no 4, 1994, p.28-33.
- ALTET, Marguerite. « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser », dans PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne et PERRENOUD, Philippe (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996-1998, p.28-40.
- ANGERS, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3<sup>e</sup> édition, Anjou, Les Éditions CEC inc., 2000, 226 pages.
- ARMSTRONG, Thomas. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999, 183 pages (trad. Jean Blaquière).
- ASSOCIATION DES COLLÈGES PRIVÉS DU QUÉBEC (ACPQ). *Projet d'implantation d'un nouveau modèle de formation générale dans certains programmes techniques*. Projet d'expérimentation présenté à la D.G.E.C. dans le cadre des dispositions prévues à l'article 13 du R.R.É.C., Saint-Augustin-de-Desmaures, 1997, 71 pages.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE (AEETESG). *Formation en Techniques d'éducation en services de garde et règlement sur les centres de la petite enfance : Une question de reconnaissance de la qualité*. Document de réflexion et recommandations, Laurent Besner, octobre, St-Jérôme, Cegep de St-Jérôme, 1998a, 18 pages.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE (AEETESG). *Le Bulletin de l'Association des enseignantes et enseignants en Techniques d'éducation en services de garde*, novembre, vol. 5, no. 1, St-Jérôme, Cegep de St-Jérôme, 1998b, 19 pages.
- ASSOCIATION DES SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE DU QUÉBEC (ASGEMSQ). « Places à 5\$ et réglementation. Une première au Québec : Une réglementation pour les services de garde en milieu scolaire », Brigitte Guy, Montréal, *Gardavue*, octobre, 13<sup>e</sup> année, no 3, 1998, p.12.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (AQPC). « La formation générale dans les études techniques au collégial », Tiré à part, Montréal, *Pédagogie collégiale*, mai, vol 10, no 4, 1997, p.32-35.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992, 205 pages.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur; un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1996, 117 pages.

- AVANZINI, Guy. *L'échec scolaire*, Paris, Le Centurion, 1977, 203 pages.
- AYLWIN, Ulric. « Les principes d'une bonne stratégie pédagogique », dans GOULET, Jean-Pierre (dir), *Enseigner au collégial*, Montréal, ACPQ, 1995, p.223-244.
- AYLWIN, Ulric. « Transformera-t-on enfin la pédagogie? », Montréal, *Pédagogie collégiale*, mai, vol.9, no 4, 1996, p.16-20.
- AYLWIN, Ulric. « Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser », Montréal, *Pédagogie collégiale*, octobre, vol.11, no 1, 1997, p.25-31.
- BAILLAUQUÈS, Simone. « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », dans PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne et PERRENOUD, Philippe (dir) (1998), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 2<sup>e</sup> édition, 1998, p.42-61.
- BALTHAZAR, Louis et BÉLANGER, Jules. *L'école détournée*. Montréal, Boréal, 1989, 214 pages.
- BARBEAU, Denise. « La motivation scolaire », Montréal, *Pédagogie collégiale*, octobre, vol.7, no.1, 1993, p.20-27.
- BARBEAU, Denise. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, 1994, 455 pages.
- BARBEAU, Denise, MONTINI, Angelo et ROY, Claude. *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC, 1997, p.5-19, p.91-105, p.247-268.
- BARBÈS, Pierre. *L'intégration théorie-pratique chez les élèves : Vers la construction d'un savoir professionnel*, Rapport de recherche PAREA, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1996, 274 pages.
- BARBIER, Jean-Marie. « Rapport établi, sens construit, signification donnée », dans BARBIER, Jean-Marie et GALATANU, Olga, *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p.61-86.
- BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite scolaire*, Paris, Retz, 1987, 192 pages.
- BARTH, Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 1993, 208 pages.
- BASSIS, Odette. *Se construire dans le savoir*, Paris, ESF, 1998, 284 pages.
- BAUERSFELD, Heinrich (1994). « Réflexions sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, no 1, 1994, p. 175-198.

- BEACH, Jane, BERTRAND, Jane et CLEVELAND, Gordon. *Le secteur de la garde à l'enfance : de la reconnaissance à la rémunération de sa main-d'œuvre, une étude sur les ressources humaines en garde à l'enfance au Canada, Au-delà de l'amour des enfants*, rapport principal, Ottawa, Comité de direction de l'étude sur le secteur de la garde à l'enfance, 1998, 175 pages (trad. Jocelyne Tougas).
- BEAUCHESNE, Claude. « À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune? », Montréal, *Pédagogie collégiale*, mai, vol. 10, no 4. 1997, p.5-6.
- BEAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *Le niveau monte, Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 1989, 198 pages.
- BENTOLILA, Alain. *Le propre de l'homme. Parler, lire, écrire*, Paris, Plon, 2000, 218 pages.
- BETTELHEIM, Bruno et ROSENFELD, Alvin. *Dans les chaussures d'un autre: la psychothérapie : art de l'évidence*, Paris, Laffont, 1995, 245 pages (trad. Théo Carlier).
- BETTSCHART, Walter. « Difficultés scolaires et psychopathologie », dans PIERREHUMBERT, Blaise (dir), *L'échec scolaire, échec de l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992, p.271-298.
- BISSONNETTE, Lise. « L'école, un chantier social à réactiver », dans *Options CEQ*, Revue semestrielle de la Centrale de l'enseignement du Québec, no 13, automne, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, 1995, p.21-34.
- BISSONNETTE, Steve et RICHARD, Mario. « Vers un changement de nature pédagogique : l'enseignement par médiation », Québec, *Vie pédagogique*, no 106, février-mars, 1998, p.12-14.
- BLOOM, Benjamin-S.. *Caractéristiques individuelles et Apprentissages scolaires*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1979, 270 pages (trad. Viviane De Landsheere).
- BOISVERT, Jacques. *Formation de la pensée critique au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cegep de Saint-Jean-sur-Richelieu, 1996, 198 pages.
- BOURASSA, Bruno, SERRE, Fernand et ROSS, Denis. *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 181 pages.
- BOURASSA, Michelle. « Élaborer un savoir sur soi à la formation enseignante », dans THÉBERGE, Mariette (dir), *Former à la profession enseignante*, Montréal, Les Éditions Logiques, 2000, p.53-92.
- BOURGEOIS, Etienne. « Le sens de l'engagement en formation », dans BARBIER Jean-Marie et GALATANU, Olga (dir), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p.87-106.
- BROPHY, Jere. « Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn », *Educational Leadership*, no 45, 1987, p.40-48.

- BROWN, Ann. « Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms », dans WEINER, Franz-E. et KLUWE, Rainer (dir), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, p.65-116.
- BRUNER, Jerome. *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Chêne-Bourg, Georg Eshel, 1991-1997, 174 pages.
- BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996, 255 pages.
- BUQUET-MELANÇON, Colette et BERGERON, Francine. « Vers une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines », Montréal, *Pédagogie collégiale*, mai, vol 10, no 4, 1997, p.17-21.
- CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY. *Plan triennal de réussite*, version 12 : octobre 2000, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 2000, 17 pages.
- CAOUCETTE, Charles-E.. *Éduquer. Pour la vie!*, Montréal, Les éditions Écosociété, 1997, 171 pages.
- CASSIRER, Ernst. *Essai sur l'homme*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, 336 pages, (trad. Norbert Massa).
- CHBAT, Joseph et GROLEAU, Jean-Denis. *Stratégies d'apprentissage et sémantique*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 1998, 203 pages.
- CLOSETS, François de. *Le bonheur d'apprendre : et comment on l'assassine*, Paris, Seuil, 1996, 346 pages.
- COBB, Paul, PERLWITZ, Marcela et UNDERWOOD, Diana. « Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, no 1, 1994, p. 41-62.
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence et MORRISON, Keith. « Validity and Reliability », dans *Research Methods in Education*, 5<sup>th</sup> edition, London and New York, Routledge and Falmer, 2000, p.105-133.
- COMBÈS, Joseph. *Valeur et liberté*. Paris, PUF, 1967, 107 pages.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, rapport final, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 90 pages.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde*, rapport synthèse, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 29 pages.

- CONFREY, Jere. « « Voix et perspectives » : à l'écoute des innovations épistémologiques des étudiants et des étudiantes », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, no 1, 1994, p.135-156.
- CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p.221-256.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Des conduites de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue d'étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 124 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1996a, 121 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1996b, 112 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 88 pages
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Modifications au règlement sur le régime des études collégiales*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1998, 59 pages.
- CÔTE, Marie-Paule et MARCOUX, Denis. « Modèle d'enseignement axé sur l'intégration harmonieuse des compétences de la personne, orienté vers un profil de sortie », La Salle, *Actes du Colloque, « L'enquête » de la créativité*, 6<sup>e</sup> colloque de l'A.R.C., 1994, p.33-43.
- COUTURE, Isabelle, avec la collaboration de OUELLET, Jacques. *Favoriser l'intégration des apprentissages pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement collégial*, Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi, 1996, 69 pages.
- CYRENNE, Diane et LACOMBE, Henriette. *Le tutorat maître-élève. Mesure d'aide à la réussite au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Collège Mérici, 1997, 89 pages.
- D'AMOUR, Cécile. « Changer l'évaluation des apprentissages », Montréal, *Pédagogie collégiale*, mai, vol. 9, no 4, 1996, p.11-15.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter et PENCE, Alan. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care : Postmodern Perspectives*, London, Falmer Press, 1999, 183 pages.
- DELANNOY, Cécile. *La motivation. Désir du savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette Éducation, 1997, 156 pages.
- DENIS, Michel. *Image et cognition*, Paris, PUF, 1989, 284 pages.

- DESBIENS, Jean-Paul (dir). *L'école pour quoi faire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 145 pages.
- DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement* Paris, ESF, 1992, 167 pages.
- DEVELAY, Michel. « Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte ». Montréal, *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 4, 1994, p.23-26.
- DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996, 123 pages.
- DEVELAY, Michel. « Comment faire découvrir le sens des études à travers les compétences? », Conférence de fermeture, Laval, *Réussir au Collégial*: 20<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 7, 8, 9, juin 2000.
- D'HAINAUT, Louis. « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale », Montréal, *Pédagogie collégiale*, février, vol 3, no 3, 1990, p.33-43.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE APPLIQUÉE. *Readiness to Learn, Child Development and Learning Outcomes Background*, Développement des ressources humaines Canada, Politique stratégique, Ottawa, Gouvernement fédéral, 1998, 98 pages.
- DORAIS, Sophie. « Réflexion en six temps sur l'approche-programme », dans GOULET, Jean-Pierre (dir), *Enseigner au collégial*, Montréal, ACPQ, 1995, p.147-155.
- DORAIS, Sophie et LALIBERTÉ, Jacques (dir). « Enseigner au collégial aujourd'hui : le contexte », Montréal, *Pédagogie collégiale*, octobre, vol ; 12, no 1, 1998, p.23-27.
- EDSON, C.H. « Our Past and Present: Historical Inquiry in Education », dans SHERMAN, Robert-R. et WEBB, Rodman-B. (dir), *Qualitative Research in Education : Focus and Methods*, London-New York, Philadelphia, The Palmer Press, 1988, p.44-58.
- ELLIOT, E. et DWECK, Carol-S.. «Goals : An Approach to Motivation and Achievement », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, no 54, 1988, p.5-14.
- FERRY, Luc et RENAUT, Alain. *Philosopher à 18 ans*, Paris, Grasset, 1999, 314 pages.
- FLAVELL, Jonh-H. « Speculations About the Nature and Development of Metacognition », dans WEINER, Franz-E. et KLUWE, Rainer (dir), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, p.21-30.
- GAGNÉ, Gilles, LALANDE, Jean-Pierre et LEGROS, Georges. « Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE », dans BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et RAYMOND, Patricia (dir). *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture* Montréal, Éditions Logiques, 1995, p.255-279.
- GAGNON, Claude, LACROIX, Rhéo, LASNIER, François, LESSARD, Marc-André et THIVIERGE, André. *Résultats plus. Instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage*, Rapport de recherche PAREA, Asbestos, Collège de l'Amiante, 1993, 124 pages.

- GARDNER, Howard. *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*, Paris, Éditions Payot, 1985-1994, 487 pages.
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990, 255 pages.
- GIBELLO, Bernard. « Considérations psychopathologiques relatives à l'échec scolaire », dans PIERREHUMBERT, Blaise (dir), *L'échec scolaire, échec de l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992, p.235-262.
- GIORDAN, André. *Apprendre*, Paris, Éditions Bélin, 1998, 254 pages.
- GIORDAN, André et VECCHI, Gérard de. *Les origines du savoir*, Paris, Genève, Delachaux et Niestlé, 1987, 212 pages.
- GLASERSFELD, Ernst von. « Introduction à un constructivisme radical », dans WATZLAWICK, Paul (dir), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, 1988, p.19-43 (trad. Anne-Lise Hacker).
- GLASERSFELD, Ernst von. « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, no 1, 1994, p.21-28.
- GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 1 : *La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973, 251 pages.
- GOHIER, Christiane (dir). *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1990, 398 pages.
- GRAVEL, Suzanne, PARENT, Colette et TREMBLAY, Jackie. *La micro-animation, une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences* Rapport de recherche PAREA, Jonquière, Collège de Jonquière, 1995, 365 pages.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » », dans PIERREHUMBERT, Blaise. (dir), *L'échec scolaire, échec de l'école*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1992, p.27-42.
- HOULE, Hélène. *Projet expérimental en formation générale dans le programme de Techniques d'éducation en services de garde, Rapport annuel 1997-1998*, document de travail, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 1998, 10 pages.
- HUTCHINSON, Sally. « Education and Grounded Theory », dans SHERMAN, Robert-R. et WEBB, Rodman-B. (dir), *Qualitative Research in Education : Focus and Methods*, London-New York, Philadelphia, The Palmer Press, 1988, p.90-110.
- JACOB, François. *Le jeu des possibles, essai sur la diversité du vivant*, Paris, Bayard, 1981, 135 pages.
- JODELET, Denise. « Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie », dans MOSCOVICI, Serge (dir), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p.357-378.

- JONNAERT, Philippe. *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1988, 135 pages.
- JONNAERT, Philippe et VANDER BORGHT, Cécile. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignant(e)s*. Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999, 431 pages.
- JOULE, Robert-Vincent. « Une nouvelle voie de réduction de la dissonance : la rationalisation en acte », dans BEAUVOIS, Jean-Léon, JOULE, Robert-Vincent et MONTEIL, Jean-Marc, *Perspectives cognitives et conduites sociales, contextes et contextes sociaux*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, p.293- 307.
- KARLI, Pierre. *Le cerveau et la liberté*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1995, 363 pages.
- KASZAP, Margot. *Perception des exigences de la réussite scolaire au Cégep, domaine cognitif, affectif, création, gestion, communication, une comparaison professeur/élèves ; une adéquation possible avec les résultats scolaires*, Rapport de recherche PAREA, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 237 pages.
- KRUEGER, Richard-A.. *Developing Questions for Focus-Groups*, Focus Group Kit 3, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications, 1998, 106 pages.
- LA BORDERIE, René. *Le métier d'élève*, Paris, Hachette Éducation, 1991, 159 pages.
- LAFORTUNE, Louise et SAINT-PIERRE, Lise. *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les éditions Logiques, 1994, p.25-62.
- LALIBERTÉ, Jacques. « La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège », dans GOULET, Jean-Pierre (dir), *Enseigner au collégial*, Montréal, ACPQ 1995, p.111-124.
- LAPOINTE, Jacques-Jean. *La méthodologie des systèmes souples appliquée à l'amélioration de situations problématiques complexes en éducation*, texte révisé, Département de didactique, de psychopédagogie et de technologie éducative, Faculté des sciences de l'éducation, Sainte-Foy, Université Laval, 1997, 222 pages.
- LAURIN, Suzanne et LIZOTTE, Irène. *L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial : élaboration et expérimentation d'un cours-laboratoire transdisciplinaire d'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial*, Rapport de recherche PAREA, La Salle, Cégep André-Laurendeau, 1992, (pag.var.).
- LAVOIE, Carole et PAINCHAUD, Johanne. *Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu*, Rapport de recherche PAREA, tome 1, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1992a, 184 pages.
- LAVOIE, Carole et PAINCHAUD, Johanne. *Un cadre d'interprétation de la pratique de l'éducateur en service de garde : Le processus dynamique de réalisation professionnelle*, Rapport de recherche PAREA, tome 2, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1992b, 84 pages.

- L'ÉCUYER, René. « Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi », dans KASZAP, Margot (1999), *Introduction à l'analyse qualitative*, notes de cours, Département d'études de l'enseignement et de l'apprentissage, Faculté des Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 1990, 1999, p.1-52.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988, 680 pages.
- LENOIR, Yves. « Entre Descartes et Hegel : De quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique », dans *Sens des didactiques et didactique du sens*, LENOIR, Yves et JONNAERT, Philippe (dir), Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, p.29-88.
- LIEURY, Alain et FENOUILLET, Fabien. *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996, 142 pages.
- MACLEAN, Paul-D. et GUYOT, Roland. *Les trois cerveaux de l'Homme*, Paris, R.Laffont, 1990, 367 pages.
- MALTAIS, Claire et HERRY, Yves. « Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage », dans *Les difficultés d'apprentissage*, volume XXV, no 2, automne-hiver, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 1997, 12 pages.
- MARTIN, Lise. *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt* Montréal, CECM, 1994, 400 pages.
- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, 163 pages.
- MEIRIEU, Philippe. « Éduquer : un métier impossible? ou « Éthique et pédagogie » », dans GOULET, Jean-Pierre (dir), *Enseigner au collégial*, Montréal, ACPQ, 1995, p.43-59.
- MEIRIEU, Philippe et GRANGEAT, Michel. *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris, ESF, 1997, 172 pages.
- MÉNARD, Louise. *Utilisation de l'écriture au collégial. Étude descriptive*, Rapport de recherche PAREA, Montmorency, Collège de Montmorency, 1990, 120 pages.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE et ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE (coll.). *Besoin de toi : besoin d'éducatrices et d'éducateurs à l'enfance* outils de promotion : fascicules et cédérom, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997a, 55 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, INCHAUPSÉ, Paul (dir), Québec, Gouvernement du Québec, 1997b, 65 pages.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapport d'analyse de la situation de travail Techniques d'éducation en services de garde*, Document de travail, Québec, Gouvernement du Québec, 1998a, 43 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction générale de la formation professionnelle et technique. *Techniques d'éducation en Services de garde, Étude préliminaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998b, 83 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction générale de la formation professionnelle et technique. *Techniques d'éducation en services de garde, projet de formation*. Cahier de validation, Québec, Gouvernement du Québec, 1998c, 21 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Service des programmes et des affaires étudiantes. Direction de l'enseignement collégial, *Formation générale. Commune à tous les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales. Propre au programme d'étude* Version révisée : octobre 1998, Gouvernement du Québec, Québec, 1998d, 34 pages.
- MONTEIL, Jean-Marc. *Soi & le contexte : constructions autobiographiques, insertions sociales, performances cognitives*, Paris, A. Colin, 1993, 147 pages.
- MORGAN, David-L.. *The focus Group Guidebook*, Focus Group Kit 1, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications, 1998, 102 pages.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1961, 650 pages.
- NOËL, Bernadette. *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991, 229 pages.
- NOISEUX, Gilles. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, tome 2, Sainte-Foy, MST éditeur, 1998, p.237-552.
- NUTTIN, Joseph. *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980, 383 pages.
- PAILLÉ, Pierre. « Guide d'entrevues », dans KASZAP, Margot, *Introduction à l'analyse qualitative*, notes de cours, Département d'études de l'enseignement et de l'apprentissage, Faculté des Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 1991, 1999, p.109-116.
- PAILLÉ, Pierre. « L'analyse par théorisation ancrée », dans KASZAP, Margot, *Introduction à l'analyse qualitative*, notes de cours, Département d'études de l'enseignement et de l'apprentissage, Faculté des Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 1994, 1999, p.93-108.
- PAQUETTE, Claude. « La grammaire du changement en profondeur », Québec, *Vie pédagogique*, no 104, septembre-octobre, 1997, p.20-26.
- PARIS, Scott-G. et WINIGRAD, Peter. « How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction », dans JONES, Beau Fly et IDOL, Lorma (dir), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Elmhurst, Ill. : North Central Regional Educational Laboratory, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1990, p.15-51.

- PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, California, Sage Publications, 1990, 532 pages.
- PÉPIN, Yvon. « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, no 1, 1994, p.87-114.
- PERRENOUD, Philippe. « Triple fabrication de l'échec scolaire », dans PIERREHUMBERT, Blaise (dir). *L'échec scolaire, échec de l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992, p.85-102.
- PERRENOUD, Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché. », dans HOUSSAYE, Jean (dir), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p.61-76.
- PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3<sup>e</sup> édition, 1994-1996, 207 pages.
- PERRENOUD, Philippe. « Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! », dans *Migrants-Formation : bulletin du Centre de documentation pour la formation des travailleurs migrants*, Paris, Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger, no 104, mars, 1996, p.166-181.
- PERRENOUD, Philippe. « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école », Montréal, *Pédagogie collégiale*, vol.10, no 3, 1997a, p.5 à 16.
- PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997b, 194 pages.
- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 2<sup>e</sup> éd., 1997-1998, p.69-92.
- PERRENOUD, Philippe. *L'Évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998, 219 pages.
- PIERREHUMBERT, Blaise. « J'aimerais aimer l'école... quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire », dans PIERREHUMBERT, Blaise (dir), *L'échec scolaire, échec de l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1992, p.177-212 pages.
- POIRIER, Julie. *Le plaisir d'écrire. Ateliers de création littéraire*, Québec, Éditions Le Griffon d'argile, 1998, 83 pages.
- POISSON, Yves. *La recherche qualitative en éducation*, Sillery, Les presses de l'Université du Québec, 1991, 174 pages.
- POURTOIS, Jean-Pierre et DESMET, Huguette. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liège-Bruxelles, Mardaga, 1988, 235 pages.

- PROULX, Christian et THÉRIAULT, Annie. « Un trou dans ta journée », dans KASZAP, Margot, *Introduction à l'analyse qualitative*, notes de cours, Département d'études de l'enseignement et de l'apprentissage, Faculté des Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 1997, 1999, p.79-93.
- REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre. Pour une philosophie de l'enseignement* Paris, PUF, 1980-1999, 206 pages.
- RICHARD, Jean-François, BONNET, Claude, GHIGLIONE, Rodolphe et coll. *Traité de psychologie cognitive, le traitement de l'information symbolique*, Paris, Dunod, 1990, 289 pages.
- RIVIÈRE, Bernard. *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Rosemont, 1995, 324 pages.
- RIVIÈRE, Bernard. *Le décrochage scolaire au collégial, le comprendre et le prévenir*, Laval, Beauchemin, 1996, 221 pages.
- RIVIÈRE, Bernard, SAUVÉ, Louis et JACQUES, Josée. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Rapport de recherche PAREA, tome 1, Montréal, Collège de Rosemont, 1997, 290 pages.
- ROBITAILLE, Martin. « Le passage de la recherche à l'action en éducation : une voie pour la renaissance de la recherche au collégial », Conférence d'ouverture, Gatineau, *Renaissance et retombées de la recherche au collégial*, Colloque de l'ARC, 25 et 26 mai 2000.
- ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF, 1995, 300 pages.
- ROMANO, Guy. *Développement des habilités de pensée et pratiques pédagogiques au collège*, Sainte-Foy, Collège F.-X. Garneau, 1993, 109 pages.
- ROMANO, Guy. *Environnement pédagogique et apprentissage au niveau collégial*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Collège F.-X. Garneau, 1995, 94 pages.
- ROSA, Annamaria Silvana de. « Thematic Perspectives and Epistemic Principles in Developmental Social Cognition and Social Representations : The Meaning of a Developmental Approach to the Investigation of Social Representations », dans von CRANACH, Mario, DOISE, Willem et MUGNY, Gabriel (dir), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Toronto, Bern, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers, 1992, p.120-144.
- ROSENTHAL, Robert et JACOBSON, Lenore. *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Tournai, Casterman, 1971, 293 pages (trad. Suzanne Audebert et Yvette Rickards).
- ROSS, Dorene-Doerre. « An Introduction to Curriculum Criticism », dans SHERMAN, Robert-R. et WEBB, Rodman-B. (dir), *Qualitative Research in Education : Focus and Methods*, London-New York, Philadelphia, The Palmer Press, 1988, p.162-174.

- ROY, Paul-Émile. *Une révolution avortée. L'enseignement au Québec depuis 1960*. Montréal, Éditions du Méridien, 1991, 145 pages.
- SALLABERRY, Jean-Claude. *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, 195 pages.
- SCHLEIFER, Michel (dir). *La formation du jugement. Peut-on comprendre le jugement?*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 268 pages.
- SCHUBAUER-LEONI, Maria Luisa et NTAMAKILIRO, Ladislas. « La construction de réponses à des problèmes impossibles », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, no 1, 1994, p.87-114.
- SELYE, Hans. *Stress sans détresse*, Montréal, La Presse, 1974, 175 pages.
- SENGE, Peter et GAUTIER, Alain. *La cinquième discipline*, Paris, First, 1990-1991, 462 pages.
- SHERMAN, Robert-R. et WEBB, Rodman-B. « Qualitative Inquiry in Education A Focus », dans SHERMAN, Robert-R. et WEBB, Rodman-B. (dir), *Qualitative Research in Education : Focus and Methods*, London-New York, Philadelphia, The Palmer Press, 1988, p.2-22.
- TARDIF, Hélène. *Projet Formation générale -T.E.S.G., Rencontre avec des élèves de deuxième et de troisième années en T.E.S.G*, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 1997, 3 pages.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, p.15-149.
- TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999, 222 pages.
- TARDIF, Jacques et MEIRIEU, Philippe. « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », Québec, *Vie pédagogique*, no 98, mars-avril, 1996, p.4-7.
- TARDIF, Jacques, DÉSILETS, Mario, PARADIS, Fernand et LACHIVER, Gérard. « Le développement des compétences :cadre conceptuel pour l'enseignement », dans GOULET, Jean-Pierre, *Enseigner au collégial*, Montréal, ACPQ, 1995, p.157-168.
- THERIEN, Céline et SMITH, Gloria. *Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline* Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Maisonneuve, 1996, 67 pages.
- TREMBLAY, Robert. « Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale : le cas de la philosophie », Montréal, *Pédagogie collégiale*, octobre, vol 9, no 1, 1995, p.8 à 14.
- TROCMÉ-FABRÉ, Hélène. *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1987, 290 pages
- TROCMÉ-FABRÉ, Hélène. *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1999, 269 pages

- VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthode de recherche pour l'éducation*, Montréal, Bruxelles, Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, 1995, 506 pages.
- VAN RILLAER, Jacques. *La gestion de soi*, Liège, Mardaga, 1992, 367 pages.
- VARELA, Francisco-J.. *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Les Éditions du Seuil, 1989, 123 pages.
- VARELA, Francesco-J. et ANSPACH, Mark-R.. « Le système immunitaire : un « soi » cognitif autonome », dans ANDLER, Daniel (dir), *Introduction aux sciences cognitives*, Paris, Folio/Gallimard, 1992, p.488-509.
- VARELA, Francisco-J., THOMPSON, Evan et ROSCH, Eleanor. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 1993, 377 pages (trad. Véronique Havelange).
- VECCHI, Gérard de. « Prendre en compte les conceptions des élèves », Jongny, Université d'été de Genève, *Stage sur les pratiques socioconstructivistes*, 1998.
- VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI, 1994, 221 pages.
- VIAU, Rolland. *La motivation dans l'apprentissage du français*, Montréal, ERPI, 1999, 161 pages.
- VIOLET, Dominique. *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1996, 199 pages.

# ***ANNEXES***





## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Saint-Augustin-de-Desmaures, le 15 octobre 1999

Bonjour,

Grâce à une subvention du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PARÉA), je mène actuellement une recherche, à partir des représentations des élèves, sur *Le Sens et l'utilité du français et de la philosophie pour les élèves de Techniques d'éducation en services de garde*.

Cette recherche a un triple objectif :

1. identifier le sens et l'utilité que vous donnez au français et à la philosophie dans votre formation;
2. identifier les obstacles que vous percevez dans ces cours;
3. identifier des moyens pour améliorer vos apprentissages.

Votre collaboration sera sollicitée pour des collectes de données (questionnaires et entrevues...). Je m'engage à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger l'anonymat des individus dans le cadre de cette recherche. Les données recueillies seront utilisées strictement aux fins de la recherche. Aucun renseignement nominatif ne sera publié.

Je vous remercie de votre collaboration qui, j'espère, profitera à la formation de Techniques d'éducation en services de garde dans le cadre du diplôme d'études collégiales.

Hélène Tardif  
Professeur  
Techniques d'éducation en services de garde

## **CONSENTEMENT**

Par la présente, j'autorise Hélène Tardif, chercheuse principale, et Hélène Houle, collaboratrice, à utiliser les données recueillies par cette recherche sur *Le sens et l'utilité du français et de la philosophie pour les élèves de Techniques d'éducation en services de garde*.

J'ai pris connaissance du formulaire de consentement qui respecte les règles de déontologie.

J'ai reçu l'information dont j'avais besoin et je comprends le but, la nature et le déroulement de cette étude.

Je serai informé-e des buts et du déroulement des activités ultérieures nécessitant ma participation à cette recherche et de ma responsabilité.

Je suis libre de refuser de participer au projet ou encore je pourrai me retirer en tout temps, si je le désire.

Il me sera permis, durant cette recherche, de consulter, sur demande, les documents me concernant.

J'accepte de participer à cette étude à partir des renseignements susmentionnés.

\_\_\_\_\_  
Nom de l'élève

\_\_\_\_\_  
Signature de l'élève

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Nom de la collaboratrice

\_\_\_\_\_  
Signature de la collaboratrice

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Nom de la chercheuse

\_\_\_\_\_  
Signature de la chercheuse

\_\_\_\_\_  
Date



## FICHE INSCRIPTION – COLLECTE DE DONNÉES

*Sens et utilité du français et de la philosophie pour les élèves de  
Techniques d'éducation en services de garde, 3<sup>e</sup> année*

Hélène Tardif

Février 2000

Nom : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

### SECTION 1 :

### DESCRIPTION DE LA COLLECTE DES DONNÉES

#### 1. PARTICIPATION AU GROUPE FOCALISÉ :

##### **Description :**

Le *groupe focalisé* est une rencontre de 7 à 8 élèves sur la thématique de la recherche. Les élèves sont regroupés à partir de leur portrait scolaire et de leur année de formation. Cette rencontre dure 3 heures. L'élève participant est dédommagé financièrement.

##### **Conditions de participation :**

- s'inscrire lors de la présentation de la collecte des données (Section 2);
- remplir la fiche *Renseignements personnels*;
- remplir la fiche *Réseau conceptuel*; la remettre pour le **21 février 1999**;
- après le *groupe focalisé*, remplir la fiche *Credo de l'éducatrice*
- si le nombre d'élèves intéressés dépasse le nombre requis, une sélection des participants se fera selon des critères définis par un comité interjuge.

#### 2. PARTICIPATION À UNE ENTREVUE INDIVIDUELLE

##### **Description :**

L'entrevue individuelle est une rencontre pour approfondir les éléments de la thématique de la recherche. L'entrevue dure une heure. L'élève participant est dédommagé financièrement.

##### **Conditions de participation :**

- avoir participé au groupe focalisé;
- avoir rempli les conditions de participation du groupe focalisé;
- si plusieurs élèves sont intéressés, une sélection des participants se fera selon des critères définis par un comité interjuge.

#### 3. PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS DE COLLECTE DE DONNÉES

##### **Description :**

Pour compléter la collecte de données, à la suite de rencontres de groupe focalisé et d'entrevues individuelles, il est possible qu'aient lieu des rencontres de validation ou de précision

**CONDITIONS DE PARTICIPATION : ÊTRE DISPONIBLE PENDANT ET APRÈS LE STAGE**

RECHERCHE PARÉA

**SECTION 2 :****INSCRIPTION À LA COLLECTE DE DONNÉES**

Je désire participer au groupe focalisé dans les conditions énoncées :

oui       non

Portrait scolaire en français et en philosophie :

- Aucun échec en français et en philosophie au collégial  
 Reprise et réussite de cours de français ou de philosophie au collégial  
 Échec-s ou abandon-s de cours de français ou de philosophie au collégial

Heures de disponibilité d'ici la relâche (un bloc de trois heures)

21 février  h    22 février  h    23 février  h    24 février  h    25 février  h  
28 février  h    29 février  h    1<sup>er</sup> mars  h    2 mars  h    3 mars  h

Heures de disponibilité durant la relâche (un bloc de trois heures)

6 mars  h    7 mars  h    8 mars  h    9 mars  h    10 mars  h

Heures de disponibilité après la relâche (un bloc de trois heures)

13 mars  h    14 mars  h    15 mars  h    16 mars  h    17 mars  h

Je désire participer à l'entrevue individuelle dans les conditions énoncées ci-haut :

oui       non

Je désire collaborer à la recherche, le cas échéant, après mon stage :

oui       non

---

Signature de l'élève

---

Date

**FICHE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS****Sens et utilité du français et de la philosophie pour les élèves de  
Techniques d'éducation en services de garde, 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année**

Hélène Tardif

Février 2000

CAMPUS  
NOTRE-DAME-DE-FOY

Pseudonyme : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

**BIOGRAPHIE SCOLAIRE**

	Échec ou réussite	Intérêt	Satisfaction (dessiner et commenter)
Primaire			
Secondaire			
Cégep avant le CNDF			
TESG			

Intérêts culturels	Loisirs

**TRAVAIL DURANT LE CÉGEP**

	<b>Lieu-x</b>	<b>Heures/semaine</b>	<b>Raison-s</b>
<b>Cégep 1</b>			
<b>Cégep 2</b>			
<b>Cégep 3</b>			

**Personnes à qui je parle de mes cours de français et de philosophie dans ma formation en TÉSG.**

\_\_\_\_\_  
Signature de l'élève

\_\_\_\_\_  
Date

**FICHE RÉSEAU CONCEPTUEL**

*Sens et utilité du français et de la philosophie pour les élèves de  
Techniques d'éducation en services de gardes, 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année  
Hélène Tardif - Février 2000*

Pseudonyme :

EN CLASSE, je

J'AI APPRIS que

EN FRANÇAIS

je me sens

EN PHILO

QUAND J'AI À LIRE, je

DU FRANÇAIS

je me sers

DE LA PHILO

QUAND J'AI À ÉCRIRE, je

JET D'IDÉES

sur  
le français et la philosophie

CNDF

JE DÉCROCHE

J'ACCROCHE

EN FRANÇAIS

j'ai besoin

EN PHILO

CES COURS ME DEMANDENT

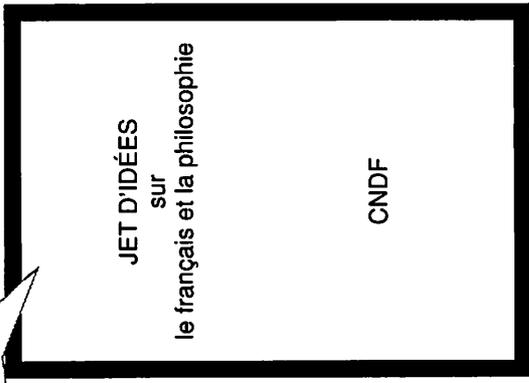
QUE LE FRANÇAIS

je dis aux autres

J'AI CHANGÉ D'AVIS

QUE LA PHILO

CARNET DE NOTES



**FICHE TABLE D'OBJETS**

**Sens et utilité du français et de la philosophie pour les élèves de  
Techniques d'éducation en services de garde  
Groupe Succès - Échec - Reprise  
Cohorte 1997**

CAMPUS  
NOTRE-DAME-DE-FAY



Pseudonyme : \_\_\_\_\_

En regard du français et de la philosophie du D.E.C. en TÉSG, classe les objets suivants par **ordre de préférence**, en les numérotant de 1 à 14. Justifie ta classification

OBJET	NUMÉRO	JUSTIFICATION
Buste		
Cahier, crayon, gomme à effacer		
Citations d'auteurs		
Dictionnaire		
Disque CD, vidéocassette		
Figurines en papier		
Jeu de scrabble		
Livre <i>Philosopher à 18 ans</i>		
Magazine		
Ordinateur portable		
Photos de personnages littéraires		
Plume avec écriin		
Pomme		
Roman <i>Le clan de l'ours des cavernes</i>		

Notes :



**FICHE RETOUR SUR LE GROUPE FOCALISÉ**  
*Sens et utilité du français et de la philosophie pour les élèves de  
Techniques d'éducation en services de garde, 3<sup>e</sup> année*  
Hélène Tardif  
Mars 2000

Pseudonyme: \_\_\_\_\_

**ÉTAPE 1 :**

**AVANT LE GROUPE FOCALISÉ**

JE ME SENTAIS :

QUESTIONS, COMMENTAIRES QUI ME SONT VENUS :

J'AI CONSTATÉ :

**ÉTAPE 2 :**

**DURANT LE GROUPE FOCALISÉ**

JE ME SENTAIS :

QUESTIONS, COMMENTAIRES QUI ME SONT VENUS :

J'AI CONSTATÉ :

**ÉTAPE 3 : APRÈS LE GROUPE FOCALISÉ**

JE ME SENTAIS :

QUESTIONS, COMMENTAIRES QUI ME SONT VENUS :

J'AI CONSTATÉ :

**R E C H E R C H E P A R É A**

**FICHE CREDO DE L'ÉDUCATRICE**

**Sens et utilité du français et de la philosophie pour les élèves de  
Techniques d'éducation en services de garde, 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année (S- R- E-)**

Hélène Tardif

Mars 2000



Pseudonyme: \_\_\_\_\_

En regard du français et de la philosophie du D.E.C. en techniques d'éducation en services de garde,  
NOTE SPONTANÉMENT ce qui te vient sous chaque phrase.

Je crois que, pour une éducatrice, argumenter	Je crois que, pour une éducatrice, se poser des questions
Je crois que, pour une éducatrice, lire	Je crois que, pour une éducatrice, analyser
Je crois que, pour une éducatrice, écrire	Je crois que, pour une éducatrice, communiquer
Je crois que, pour une éducatrice, juger	Je crois que, pour une éducatrice, apprendre
Je crois que, pour une éducatrice, faire connaître	Je crois que, pour une éducatrice, être logique
Je crois que, pour une éducatrice, faire preuve de sens éthique	Je crois que, pour une éducatrice, avoir une ouverture d'esprit
Je crois que, pour une éducatrice, dire ce qu'elle pense	Je crois que, pour une éducatrice, revenir sur sa façon de penser et d'agir


**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – COLLECTE DE DONNÉES**
**Techniques d'éducation en services de garde, 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années**

Hélène Tardif

Mai 2000

Saint-Augustin-de-Desmaures, le 11 mai 2000

**TITRE DU PROJET DE RECHERCHE PARÉA : *Le sens et l'utilité du français et de la philosophie pour les élèves de Techniques d'éducation en services de garde du Campus Notre-Dame-de-Foy.***
**Cette recherche a un triple objectif :**

1. identifier le sens et l'utilité que vous donnez au français et à la philosophie dans votre formation;
2. identifier les obstacles que vous percevez dans ces cours;
3. identifier des moyens pour améliorer vos apprentissages.

**➤ La collecte de données auprès des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années comprend**

En mai 2000, 3 fiches à remplir :

- *Renseignements personnels*
- *Réseau conceptuel*
- *Credo de l'éducatrice*

À l'automne 2000, participation à d'autres activités de collectes de données.

- Toute participation de l'élève à une collecte de données se fait sur une base volontaire. Un comité interjuge indique le nombre d'élèves requis pour certaines collectes de données et il sélectionne les élèves, le cas échéant.
- Pour toute activité de collecte de données, autre que les fiches à remplir, l'élève participant-e est dédommagé-e financièrement et les rencontres seront enregistrées.
- Les données des fiches et les résultats des rencontres seront gardés anonymes.
- Les comptes rendus des rencontres et les renseignements écrits seront détruits à la fin de la recherche.

Hélène Tardif

Professeur

Techniques d'éducation en services de garde

## **CONSENTEMENT**

Par la présente, j'autorise Hélène Tardif, chercheuse principale, et Hélène Houle, collaboratrice de recherche, à utiliser les données recueillies dans la-les activité-s de recherche à laquelle-auxquelles je participe portant sur *Le sens et l'utilité du français et de la philosophie chez les élèves de Techniques d'éducation en services de garde*.

- J'ai pris connaissance du formulaire de consentement qui respecte les règles de déontologie.
- J'ai reçu l'information dont j'avais besoin et je comprends le but, la nature des activités de recherche.
- Je suis libre de refuser de participer à l'une ou l'autre des activités de recherche ou encore je pourrai me retirer en tout temps, si je le désire.
- J'accepte de participer à l'une ou l'autre des activités de recherche à partir des renseignements susmentionnés.

_____	_____	_____
Nom de l'élève	Signature de l'élève	Date
_____	_____	_____
Nom de la collaboratrice	Signature de la collaboratrice	Date
_____	_____	_____
Nom de la chercheure	Signature de la chercheure	Date