

CRÉER DES PONTS ENTRE LA FORMATION GÉNÉRALE ET LA FORMATION SPÉCIFIQUE, POSSIBLE SI L'ON Y CROIT !



HÉLÈNE TARDIF
Chercheuse et professeure
en Techniques d'éducation
à l'enfance
Campus Notre-Dame-de-Foy

Au cégep, quelle part revient à la formation technique dans la mobilisation des élèves à l'égard de la formation générale? Quelle contribution le secteur technique peut-il fournir à ces derniers afin de générer une vision globale de leur formation, puisque l'on sait qu'ils s'intéressent surtout à leur choix technique? Le développement d'un canevas de formation technique qui réutilise sciemment des aspects du français et de la philosophie serait-il une avenue favorable? J'ai présumé que si, en Techniques d'éducation à l'enfance¹, secteur dans lequel j'enseigne, l'expression verbale, la lecture, l'écriture et l'argumentation étaient davantage exploitées dans des cours techniques, les élèves² en découvriraient l'importance pour leur futur travail et, vraisemblablement, prendraient la peine de mieux les maîtriser.

C'est dans cet esprit que fut expérimentée une recherche-action³ au Campus Notre-Dame-de-Foy de l'automne 2001 à l'hiver 2004. Celle-ci visait un double but: faire découvrir aux élèves de ce programme la pertinence du français et de la philosophie au regard du rôle d'éducatrice et favoriser l'importance de ces disciplines durant leur formation collégiale. Elle a engagé la collaboration de deux cohortes d'élèves (2001 et 2002) et d'une quinzaine de professeurs de trois départements (Français, Philosophie et Techniques d'éducation à l'enfance). Quatre objectifs sous-tendaient sa réalisation:

1. Soutenir les élèves en ce qui a trait à leur motivation intrinsèque;
2. Construire avec elles des ponts entre le français, la philosophie et leur rôle d'éducatrice;
3. Utiliser des contenus de ces cours dans le contexte de la formation technique;
4. Développer des moyens pédagogiques réutilisables par tout professeur de la formation technique.

Les approches constructivistes ont servi d'assise épistémologique. Plus précisément, quatre aspects ont balisé ces travaux: les représentations individuelles et collectives des

élèves, leur autonomie et le développement d'une attitude réflexive dans leurs apprentissages ainsi que l'intégration de différents acquis scolaires.

Pour ce faire, deux pistes pédagogiques développées simultanément ont permis d'explorer ces aspects dans les groupes classes: une démarche individuelle nécessitant, chez chaque élève, une attitude de questionnement et l'usage de procédés métacognitifs; une démarche collective explorant des habiletés du français et de philosophie.

Par ailleurs, trois raisons principales motivèrent la démarche entreprise. La plus importante demeure sans contredit des recommandations énoncées par des élèves en TÉSG des cohortes 1997, 1998 et 1999 (tableau 1) afin de donner du sens aux cours de français et de philosophie (Tardif, 2002).

Au cégep, quelle part revient à la formation technique dans la mobilisation des élèves à l'égard de la formation générale? Quelle contribution le secteur technique peut-il fournir à ces derniers afin de générer une vision globale de leur formation, puisque l'on sait qu'ils s'intéressent surtout à leur choix technique?

Ces recommandations se référaient en grande partie à des moyens propices à leur fournir, de la part des professeurs, un support motivationnel à l'égard du français et de la philosophie et une meilleure compréhension du bien-fondé de ces disciplines dans leur programme.

¹ Au printemps 2000, l'appellation Techniques d'éducation en services de garde (TÉSG) s'est mutée en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE). C'est pourquoi les deux appellations se retrouvent dans le texte.

² L'ensemble des élèves en TÉE étant des filles, j'utiliserai le féminin pour les désigner.

³ Cette recherche intitulée *Intégration de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance* a été subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Son rapport final est disponible en version électronique sur le site du Centre de documentation collégiale [<http://www.cdc.qc.ca>] ou en version papier à la Direction des études du Campus Notre-Dame-de-Foy [frenettea@cndf.qc.ca].



Tableau 1
RECOMMANDATIONS
DES ÉLÈVES

- Aider les élèves à se donner un défi ou un but quant à la tâche à accomplir;
- Miser sur leur curiosité en élargissant le propos des cours de français et de philosophie;
- Clarifier le sens ou le pourquoi de ces disciplines;
- Définir les retombées personnelles et sociales de la philosophie;
- Montrer l'utilité pratique des théories;
- Repérer et modifier les idées préconçues sur une discipline;
- Intégrer des contenus en liens avec les intérêts des élèves;
- Favoriser les échanges et le travail d'équipe;
- Valoriser le diplôme d'études collégiales.

La deuxième raison était, afin d'élaborer un curriculum intégrateur, de profiter de l'implantation du nouveau programme par compétences en TÉE qui débutait à l'automne 2001. La troisième raison découlait des attentes du marché du travail nommées à la table ministérielle *L'analyse de la situation de travail (AST)*: «les futures éducatrices doivent posséder des habiletés transférables à une variété de situations, par exemple, elles doivent développer une attitude de tolérance et une faculté d'adaptation, faire preuve d'éthique, développer une philosophie de l'éducation, s'exprimer clairement et de façon correcte autant à l'oral qu'à l'écrit ou faire valoir leurs idées» (MEQ, 1998).

Cet article brosse à grands traits cette recherche-action et quelques-uns de ses résultats, tout en fournissant des pistes pédagogiques facilement réutilisables dans tout secteur d'enseignement.

LA RECHERCHE : UNE COCONSTRUCTION PÉDAGOGIQUE

D'entrée de jeu, la recherche-action était jumelée à cinq cours de 60 heures du programme par compétences (322.A0), soit un par semestre, et elle consistait en une expérimentation pédagogique que je menais à raison de 15 heures par semestre dans le cours technique ciblé. Cette façon de procéder a duré les deux premiers semestres. Puisque la recherche intéressait de plus en plus les professeurs de mon département et ceux de français et de philosophie, à partir du troisième semestre (automne 2002), mes interventions se dédoublèrent en deux voies.

D'abord, au lieu d'intervenir pendant 15 heures dans le cours d'une collègue, j'ai partagé les 60 heures en enseignement coopératif. La recherche poursuivait sa visée intégratrice en s'enracinant davantage dans les cours auxquels elle était jumelée:

Tableau 2
ORGANISATION DE L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE EN TÉE

Semestre	Cours associé à l'expérimentation	Compétences du programme	Enseignement
Automne 2001	Éducateurs et services de garde	Analyser la fonction de travail	15 heures
Hiver 2002	Techniques d'observation	Observer le comportement de l'enfant	15 heures
Automne 2002	Ateliers d'intégration	Intégrer dans l'agir les compétences de la première année	Enseignement coopératif (60 h)
Hiver 2003	Technique d'intervention II	Intervenir au regard du comportement de l'enfant et du groupe d'enfants	Enseignement coopératif (60 h)
Automne 2003	Travail en équipe	Travailler en équipe	Enseignement coopératif (60 h)

Je travaillais donc avec les élèves de la cohorte 2001. Le professeur, reprenant ces cours avec celles de la cohorte 2002, expérimentait l'ensemble des activités afin de les valider.

Ensuite, je soutenais, par des entretiens individuels ou collectifs et par des observations dans leur classe, les professeurs collaborateurs. À titre indicatif, signalons que neuf professeurs se sont investis de façon de plus en plus soutenue au cours des trois ans: cinq provenaient de la formation technique et quatre de la formation générale (deux en français et deux en philosophie). De plus, sept autres (trois en français, deux en philosophie et deux en TÉE) participèrent à des rencontres de validation des travaux ou collaborèrent à des projets interdisciplinaires.



Ce recours à un bon nombre d'acteurs (professeurs et élèves) démontre déjà la complexité de la recherche-action mise en œuvre. Son élaboration s'avérait tout aussi complexe. Son schéma global comprenait cinq cycles (un par semestre d'expérimentation), dont chacun respectait l'approche systémique de la recherche-action intégrale de Morin (1992a, 1992b). Il comprenait quatre étapes: le développement d'un thème pour le semestre, le plan pédagogique, l'expérimentation elle-même et la validation de chaque étape de ce processus par des groupes de discussion composés d'élèves ou de professeurs. La diversité des partenaires et de leurs intérêts a largement contribué au développement des stratégies pédagogiques. Le tableau 2 présente une vue d'ensemble des préoccupations pédagogiques de l'équipe de recherche qui, signalons-le, changeait chaque semestre parce qu'elle se composait principalement de professeurs enseignant aux élèves des cohortes 2001 et 2002.

Influencée par Roegiers (2001), j'ai développé divers modes d'intégration des apprentissages, soit des activités:

- d'exploration;
- d'apprentissages systématiques;
- de structuration;
- d'intégration;
- de remédiation ou d'évaluation.

Une centaine d'activités pédagogiques a ainsi été expérimentée⁴. Ces activités renvoyaient à ce qui avait trait aux cours de français, au théâtre, à la poésie, aux contes et aux légendes, à l'écriture personnelle et à la lecture publique des textes, à l'expression orale, à la culture au sens large du terme et au sens d'une «interaction entre plusieurs interprétations du monde» (Bruner, 1996). Pour la philosophie, ces stratégies s'appuyaient sur la signification des mots clés du cours, la problématisation, l'argumentation, le développement d'une pensée critique et d'attitudes comme l'étonnement ou le questionnement et les valeurs ou les manières d'être (Comte-Sponville, 1995; Leleux, 2000).

L'équipe de recherche analysa l'évolution et les résultats des travaux en utilisant une variété d'outils de cueillette de données: des questionnaires écrits adressés aux élèves des deux cohortes; des entrevues individuelles avec des élèves et des professeurs; l'observation directe ou de participation de ma part ou de la part de professeurs en classe et, finalement, l'analyse documentaire de trois types de documents: les procès-verbaux des divers groupes de discussion, soit des textes et des travaux provenant d'élèves et des journaux de bord des professeurs, y compris le mien.

⁴ Plusieurs activités pédagogiques sont décrites dans le rapport final de cette recherche et elles peuvent servir de sources d'inspiration à qui veut explorer une démarche analogue à celle-ci.

Tableau 3

PLAN GÉNÉRAL DE L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

Cycle	Pistes pédagogiques	Objectifs
1 ^{er} semestre Automne 2001	Sensibilisation à l'écriture, à la lecture et à l'argumentation pour une éducatrice à l'enfance	1. Entrevoir l'apport de la formation générale dans le profil de l'éducatrice à l'enfance; 2. Mettre en lien le métier d'élève et le métier d'éducatrice.
2 ^e semestre Hiver 2002	Habilités transversales et métacognition	1. Amener les élèves à devenir partenaires de la recherche; 2. Identifier des caractéristiques de leur profil d'apprenant par des activités d'autoobservation; 3. Nuancer l'interprétation de faits observés; 4. Favoriser l'utilisation d'outils métacognitifs.
3 ^e semestre Automne 2002	Caractéristiques du praticien réflexif	1. Identifier des caractéristiques du praticien réflexif; 2. Favoriser des ponts entre les cours du DEC et le milieu de travail.
4 ^e semestre Hiver 2003	Habilités du praticien réflexif	1. Utiliser des acquisitions obtenues en philosophie et en littérature: aspects culturels, habilités génériques et attitudes; 2. Appliquer la démarche du praticien réflexif.
5 ^e semestre Automne 2003	Application d'un cadre déontologique	1. Placer les élèves dans un contexte semblable à celui du travail en service de garde; 2. Favoriser l'application de valeurs propres au travail en équipe.



UNE INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE

Avant d'exposer certains résultats, il est bon de remarquer que cette recherche ne prétendait pas développer un modèle intégrateur de compétences entre les formations générale et spécifique. Cette avenue aurait laissé planer l'idée d'une pratique unique d'intégration. Au contraire, pour répondre aux attentes des professeurs et des élèves concernés, la recherche s'est construite de concert avec eux, elle ne s'est donc pas enfermée dans une démarche linéaire ou arrêtée.

La recherche révéla que faire valoir la motivation intrinsèque des élèves en TÉE demeure une stratégie dominante pour combiner des savoirs disciplinaires, leurs capacités et une vision de leur futur travail.

L'intérêt de cette recherche-action repose sur le fait d'identifier plusieurs dimensions à partir desquelles il semblerait avantageux d'établir des liens entre des contenus d'un programme, la consolidation de compétences et l'organisation des apprentissages.

Penchons-nous plus particulièrement sur trois d'entre elles: la valorisation de la motivation intrinsèque des élèves, une vigilance de la part des professeurs à l'égard du processus d'apprentissage de leurs élèves et le rôle du secteur technique dans le goût de la culture et l'effort intellectuel chez les élèves.

LA MOTIVATION PREMIÈRE DES ÉLÈVES : LE CHOIX DE LEURS ÉTUDES

La recherche révéla que faire valoir la motivation intrinsèque des élèves en TÉE demeure une stratégie dominante pour

combiner des savoirs disciplinaires, leurs capacités et une vision de leur futur travail. Toutefois, œuvrer durant trois ans auprès d'élèves plus ou moins enthousiastes à la recherche et au programme par compétences s'avéra la difficulté principale de l'équipe de recherche. Une question est restée bien présente tout au long des travaux: pourquoi ces élèves demeuraient-elles dans le programme? Au terme de leur formation, le chat est sorti du sac. Plusieurs motifs les habitaient déjà à leur entrée dans le programme, par exemple l'amour des enfants, la confirmation de leur choix et un intérêt à la technique. Ces motifs leur permirent de mener à terme leur formation malgré leurs difficultés d'ordre personnel et celles qu'elles éprouvaient en classe, au sein du groupe, dans certains cours ou dans la gestion de leurs études.

Comme j'avais identifié dès le premier cours ces motifs dans les propos d'élèves, j'ai donc pu être en mesure de les mettre en évidence à l'aide d'activités, par exemple des exercices d'écriture et des discussions sur la vision du métier d'éducatrice ou le rapport entre le métier d'élève et celui d'éducatrice. De plus, plusieurs activités appliquaient les principes du programme éducatif des centres de de la petite enfance (MFE, 1997), lesquels pouvant se définir entre autres de la façon suivante: favoriser l'unicité, l'autonomie et la socialisation de chaque enfant et offrir des activités ludiques et agréables dans le but d'apprendre.

Qu'elles aient eu un caractère ludique ou qu'elles aient soutenu la réflexion par rapport au rôle d'éducatrice à l'enfance, toutes les activités rendaient les élèves actives. Elles se garnissaient par surcroît de dimensions propres au français (des mises en situation théâtrales, des histoires allégoriques, des exercices d'écriture et des lectures en classe) ou propres à la philosophie (le développement de son idée, l'autocorrection, la validation par les pairs).

S'intéresser aux facteurs pour lesquels les élèves se sont inscrites dans le programme et créer des activités tissant des liens entre ceux-ci et le but du programme semblent avoir porté fruit.

Qu'elles aient eu un caractère ludique ou qu'elles aient soutenu la réflexion par rapport au rôle d'éducatrice à l'enfance, toutes les activités rendaient les élèves actives.

Les résultats révèlent que 78 % des élèves ont identifié des effets de la recherche sur leur propre engagement. Pour le quart d'entre elles, l'aspect ludique des activités les a aidées à maintenir leur motivation jusqu'à la fin du DEC. Quelques-unes constatent avoir puisé, grâce à la disponibilité de la chercheuse et aux situations pédagogiques proposées, l'élan nécessaire pour réussir leurs cours de formation générale. Plus de 36 % des élèves auraient diminué leurs craintes face à l'avenir et acquis une fierté par rapport à leur persévérance, une croyance dans leurs capacités, le choix de carrière ou leurs buts ainsi qu'une capacité de dépassement. Cependant, huit élèves (17 %), mentionnent ne pas avoir eu besoin de la recherche sur le plan motivationnel, deux autres indiquent ne pas avoir eu conscience de l'effet de la recherche sur ce plan.



UNE ATTITUDE RÉFLEXIVE : UNE QUESTION DE PROCESSUS

Attardons-nous maintenant à la deuxième dimension identifiée en cours de recherche. Le développement d'une attitude réflexive chez les élèves a demandé aux professeurs de placer au premier plan le cheminement de ces dernières.

Régulièrement et de leur propre chef, les élèves ont souligné des freins à leur participation aux activités nécessitant du travail coopératif ou un choix parmi plusieurs situations et dans leurs cours en général :

- la paresse ou la difficulté à faire l'effort requis ;
- de multiples peurs, par exemple celle de s'engager, de faire rire de soi, de faire valoir un avis contraire à celui du professeur, de se tromper devant les autres ;
- la perception de ne pas être à la hauteur des attentes de leurs professeurs ;
- des réactions émotives d'ordre personnel ;
- la difficulté de choisir entre deux activités ;
- le manque d'ouverture aux idées des autres ;
- la difficulté de se situer dans sa façon de voir les choses ou de prendre conscience de son évolution.

Que faire pour que les élèves surmontent l'un ou l'autre de ces obstacles ? Pour qu'elles reviennent sur certaines conditions, sur leurs comportements ou leurs perceptions ? Pour qu'elles développent une certaine habitude d'évaluer leur façon d'apprendre ou d'interagir ? Il m'apparaissait que les soutenir à être responsables de leurs apprentissages se traduisait par les amener à réfléchir sur ces derniers et à constater leurs progrès par elles-mêmes.

Plusieurs moyens ont donc été expérimentés dans ce sens. Les discussions en classe furent l'un des plus appréciés. Portons-y une attention particulière. Les discussions furent abordées comme une démarche métacognitive collective pour mieux comprendre une situation et, par ricochet, pour mieux se comprendre dans la situation. À titre de professeurs, nous avons à préparer le contenu du cours dans une perspective globale de la formation, donc moins segmentée ; nous devons également nous assurer d'être capables de maintenir un dialogue avec les élèves, de tenir compte de leur avis et non d'imposer le nôtre, de nous adapter aux méandres de toute conversation. Pour Christensen (1994), ces interventions impliquent un engagement affectif et intellectuel de la part du professeur et l'aptitude à gérer à la fois le contenu et le processus.

Les résultats de cette façon d'intervenir révélèrent que plus de 80 % des élèves établirent un rapport entre la perception de leur propre évolution et l'augmentation de leur désir d'apprendre. Prenons note que la plupart avouèrent s'être fermées à la recherche parce qu'elles avaient la croyance que la réflexion servait à aviver leurs

perturbations affectives. C'est la raison pour laquelle le fait de réfléchir leur faisait si peur. Elles auraient compris, en cours de route, que la réflexion servait plutôt à prendre du recul. À la fin de leur formation, la majorité convenait qu'à l'aide des discussions, elles ont appris à confronter leur point de vue à celui des autres, à mieux argumenter leur idée ou à changer d'avis, à voir autrement les autres personnes qui discutaient ou à voir autrement une situation qui les préoccupait. Elles auraient également découvert à quel point l'approfondissement d'une question a eu des retombées sur leur engagement et sur leur foi dans la vie. L'avis des élèves corrobore la position de Lipman (1995) : le dialogue et la discussion offrent un soutien au développement de la pensée, ils favorisent l'accroissement des exigences intellectuelles et développent une attitude de sollicitude et d'ouverture aux autres.

Les résultats de cette façon d'intervenir révélèrent que plus de 80 % des élèves établirent un rapport entre la perception de leur propre évolution et l'augmentation de leur désir d'apprendre.

Parlant de processus d'apprentissage ou de prises de conscience sur ses apprentissages, un fait demande d'être signalé : 42 % des élèves n'ont entrevu l'apport de la recherche ou n'ont reconnu leurs difficultés de lecture ou d'expression écrite qu'au sixième semestre de la formation.

La recherche a-t-elle eu alors un effet sur le rapport des élèves au français et à la philosophie, l'enjeu principal de l'expérimentation pédagogique ?

Abordons le sujet.



LE GOÛT DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE, UNE QUESTION DE PRATIQUE

À leur entrée en TÉE, les élèves adoptaient deux positions tranchées à l'égard du français et de la philosophie, soit le goût reconnu et avoué pour ces disciplines, soit une certaine crainte à fréquenter ces cours ou l'amertume qu'il en reste, – si ceux-ci ont déjà été suivis. Plusieurs ont même mentionné à quel point elles assisteraient à ces cours à reculons. En cours de formation, elles ont perçu que ces cours leur donnaient bien des maux de tête et du fil à retordre sur le plan intellectuel parce qu'elles devaient y fournir des efforts mentaux et physiques et communiquer avec les autres en classe.

Par contre, encore une fois, diverses stratégies pédagogiques furent mises de l'avant. À titre d'exemples, mentionnons: ne pas se satisfaire des réponses données (Delannoy, 1997); construire une méthodologie personnelle (Giry, 1994); miser sur des projets intégrateurs (Roegiers, 2001); dresser des listes d'arguments avant d'écrire ou discuter autour de textes écrits par les élèves (Chabanne et Bucheton, 2002); exercer un jugement évaluatif en clarifiant ses valeurs (Leleux, 2000); noter ses présupposés avant une discussion (Giordan et de Vecchi, 1987).

À leur entrée en TÉE, les élèves adoptaient deux positions tranchées à l'égard du français et de la philosophie, soit le goût reconnu et avoué pour ces disciplines, soit une certaine crainte à fréquenter ces cours ou l'amertume qu'il en reste, – si ceux-ci ont déjà été suivis.

Peu à peu, selon leur rythme d'apprentissage, les élèves prirent la parole en classe de français et de philosophie,

s'intéressèrent aux faits culturels ou aux thématiques à l'étude et fouillèrent davantage dans les livres ou sur Internet. De leur avis, elles ont compris l'importance de l'effort consenti et de la détermination personnelle.

Les observations les plus frappantes provenant d'élèves demeurent celles-ci: la culture peut être accessible à tous et le développement d'une pensée personnelle chez les cégépiens devrait être une priorité pédagogique.

L'évaluation finale des données dévoile que les expérimentations pédagogiques utilisant la langue parlée et écrite eurent un certain impact chez 87 % des élèves, lesquelles notent une amélioration dans leur expression écrite ou orale et une prise de conscience de l'importance de la langue française. Ayant plus le souci d'être comprises par les personnes qui lisent leurs textes, certaines se disent plus attentives dans les moments d'écriture (rédaction et révision des textes). D'ailleurs, plusieurs émettent le souhait que l'on valorise davantage l'écriture créative ou la poésie en classe parce que ces procédés utilisés à maintes reprises auraient servi à faire jaillir leurs idées personnelles. Par contre, six élèves considèrent que leur changement lié à la langue ne découle pas de la recherche, deux élèves prétendent écrire toujours de la même façon et une élève considère que son amélioration en français provient du cours même.

Quant à l'apport de la philosophie, 80 % des élèves s'expriment sur le sujet. De prime abord, 30 % d'entre elles ont la conviction d'affirmer davantage ce qu'elles pensent. Cet aspect semble une nouveauté dans cette technique, parce que les élèves de cohortes précédentes (Tardif, 2002) en appelaient à développer leur pensée et elles reprochaient justement à leurs professeurs de philosophie de ne pas répondre à ce besoin. Finalement, 50 % émettent l'une ou l'autre de ces perceptions: elles feraient davantage preuve d'humanisme, accepteraient mieux les autres étant dorénavant capables d'ouverture d'esprit ou se sentiraient plus aptes à défendre leurs valeurs, puisqu'elles se connaissent mieux et reconnaissent leurs qualités personnelles.

Les observations les plus frappantes provenant d'élèves demeurent celles-ci: la culture peut être accessible à tous et le développement d'une pensée personnelle chez les cégépiens devrait être une priorité pédagogique. C'est pourquoi leurs souhaits se résument de la sorte: que les professeurs, tout département confondu,

- misent sur la curiosité et l'ouverture des élèves en développant divers sujets de discussion;
- démontrent davantage l'importance d'argumenter et aident les élèves à développer des moyens pratiques pour améliorer leurs arguments;
- invitent leurs élèves à répondre, lors des examens, dans leurs mots;
- exploitent l'écriture, la lecture et l'argumentation dans au moins un cours technique dès le premier semestre du cégep et rattachent ces expériences aux cours de français et de philosophie.



CONCLUSION

Les activités, par leur variété, ont permis de rejoindre un maximum d'élèves, car chacune se préoccupait, en classe, de son but, de ses intérêts ou des problèmes qui l'inquiétaient. De plus, les expériences interdisciplinaires ont donné l'occasion aux élèves de faire plus facilement des liens entre des contenus de cours et d'organiser l'expérience de leur formation. Or, les résultats de la recherche-action peuvent paraître hors du commun, si l'on tient compte de l'intérêt plus ou moins avoué des élèves. Donc, il ne faut pas se fier à leurs comportements en classe. De fait, la recherche n'a pas mené toutes les élèves vers la diplomation, puisque certaines n'obtiendront pas leur DEC. Par contre, la plupart considèrent que, grâce à la recherche, elles ont pu définir leurs buts personnels, elles ont découvert leur persévérance et une capacité métacognitive insoupçonnée. Plusieurs élèves se sont peu à peu ouvertes à la conscience d'un dépaysement intellectuel et aux points de vue des autres différents des leurs. Elles sont devenues attentives, durant leur formation, à la transmission claire de leur idée à l'oral et à l'écrit et elles ont porté un intérêt plus grand que celui attendu par leurs professeurs et par elles-mêmes à la connaissance et à la culture.

De plus, les expériences interdisciplinaires ont donné l'occasion aux élèves de faire plus facilement des liens entre des contenus de cours et d'organiser l'expérience de leur formation.

Pour conclure, il importe de noter que, pour ces élèves, trouver du sens aux disciplines scolaires ciblées et, pour les professeurs, s'évertuer à en montrer la pertinence n'étaient pas un défi facile à relever. Dans ce sens, cette recherche exigea de la part de tous les acteurs, selon les moments, deux attitudes : d'abord, une forte dose d'énergie pour maintenir l'intérêt de chacun au regard du bien-fondé du français et de la philosophie chez une éducatrice à l'enfance, puis un questionnement constant pour ramener cette recherche au sens premier du constructivisme : la construction du savoir en considérant l'élève à la fois actrice et auteure de ses apprentissages (but et démarche de l'élève) et non en considérant des objectifs à atteindre (but du professeur ou d'une recherche). ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRUNER, J., *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.
- CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, 1^{re} édition, Paris, PUF, Coll. «Éducation et formation», 2002.
- CHRISTENSEN, C. R., «Principes et méthodes de l'enseignement par la discussion», dans Christensen, C. R., D. A. Garvin et A. Sweet, *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*, Bruxelles, ERPI, 1994.
- COMTE-SPONVILLE, A., *Petit traité des grandes vertus*, Paris, PUF, 1995.
- DELANNOY, C. avec le concours de J. Lévine, *La motivation. Désir du savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette Éducation, 1997.

GIORDAN, A. et G. DE VECCHI, *Les origines du savoir*, Paris, Genève, Delachaux et Niestlé, 1987.

GIRY, M., *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Paris, Hachette Éducation, Coll. «Pédagogies pour demain. Nouvelles approches», 1994.

LELEUX, C., *Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, Coll. «Outils pour enseigner», 2000.

LIPMAN, M., *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Rapport d'analyse de la situation de travail. Techniques d'éducation en services de garde*, document de travail, Services sociaux éducatifs et juridiques, Québec, Gouvernement du Québec, 1998.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 1997.

MORIN, A., *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Méthodologie et études de cas*, vol. 1, Laval, Éditions Agence d'Arc, 1992a.

MORIN, A., *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Méthodologie et études de cas*, vol. 2, Laval, Éditions Agence d'Arc, 1992b.

ROEGIERS, X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, avec la collaboration de J.- M. De Ketele, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. «Pédagogies en développement», 2001.

TARDIF, H., *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 2002.

Hélène TARDIF enseigne en Techniques d'éducation à l'enfance au Campus Notre-Dame-de-Foy, à Saint-Augustin-de-Desmaures. Elle détient un doctorat en didactique à l'Université Laval. Elle a mené deux recherches PAREA : *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde (1999-2001)* et *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance (2001-2004)*. Elle a présenté ses travaux de recherche en septembre dernier lors d'un colloque international tenu à Genève. Elle est actuellement conseillère de l'Association pour la recherche au collégial (ARC).

tardif@cndf.qc.ca