



Article scientifique pour PAREA

INTÉGRER DES COMPÉTENCES DE LA FORMATION GÉNÉRALE DANS LA FORMATION SPÉCIFIQUE, UNE APPLICATION CONSTRUCTIVISTE

Hélène Tardif

**Chercheure et professeure
en
Techniques d'éducation à l'enfance
au
Campus Notre-Dame-de-Foy
Saint-Augustin-de-Desmaures**

Mars 2005

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	3
2. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	3
3. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	5
3.1 CARACTÉRISTIQUE D'UNE RECHERCHE-ACTION INTÉGRALE.....	5
3.2 L'ÉQUIPE DE RECHERCHE	5
3.2.1 <i>Les étudiantes participantes</i>	<i>5</i>
3.2.2 <i>La collaboration des professeurs.....</i>	<i>6</i>
3.2.3 <i>Les groupes de discussion</i>	<i>7</i>
3.3 LE CANEVAS PÉDAGOGIQUE D'UN SEMESTRE	7
3.4 L'INSTRUMENTATION	8
3.4.2 <i>L'analyse et l'interprétation des données</i>	<i>9</i>
4. L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE	9
5. DES RÉSULTATS	10
5.1 UNE MÉTHODE STRATÉGIQUE D'INTERVENTION	10
5.2 LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTES	11
5.3 LES ACTIONS ENTREPRISES.....	11
5.3.1 <i>Les groupes de discussion</i>	<i>11</i>
5.3.2 <i>L'engagement dans les cours.....</i>	<i>12</i>
5.4 LES ACTIONS PROPRES AU FRANÇAIS ET À LA PHILOSOPHIE.....	14
5.4.1 <i>Les résultats du questionnaire Le métier d'éducatrice</i>	<i>14</i>
5.4.2 <i>Les résultats du questionnaire Posture scolaire</i>	<i>15</i>
6. UNE INTERPRÉTATION GLOBALE DES RÉSULTATS.....	19
6.1 LA MOTIVATION PREMIÈRE DES ÉLÈVES : LEUR CHOIX TECHNIQUE	19
6.2 LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : UNE QUESTION DE PROCESSUS.....	20
6.3 LE GOÛT DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE, UNE QUESTION DE PRATIQUE.....	20
BIBLIOGRAPHIE.....	22

1. INTRODUCTION

Au cégep, quelle part revient à la formation technique dans la mobilisation des étudiants à l'égard de la formation générale? Quelle contribution le secteur technique peut-il fournir aux étudiants pour générer une vision globale de leur formation puisque l'on sait qu'ils s'intéressent surtout à leur choix technique? Développer autrement le canevas de formation technique, en tenant compte d'une perception utilitaire des cours fondamentaux, serait-ce là une avenue favorable pour augmenter le taux de réussite au collégial, tout en haussant le niveau des objectifs cognitifs? C'est dans cet esprit que fut formulée, en deux parties, la question de recherche :

- L'intégration de compétences du français et de la philosophie dans le secteur technique peut-elle susciter un meilleur intérêt chez les étudiantes à l'égard de ces disciplines?
- Cet investissement pédagogique peut-il démontrer la pertinence de ces disciplines au regard du rôle d'éducatrice à l'enfance?

La recherche s'est déroulée au Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF), collège privé de la région de Québec, de l'automne 2001 à l'hiver 2004. Elle visa à changer la perception des étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance quant au français et à la philosophie. Elle s'organisa conséquemment autour d'une expérimentation pédagogique.

Cet article brosse à grands traits le contexte de la recherche-action, le cadre méthodologique, l'expérimentation pédagogique et les principaux résultats.

2. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La recherche tire son origine de plusieurs situations sociales et institutionnelles. D'abord, depuis 1996, des études provenant du ministère de l'Éducation et de ses organismes affiliés révèlent le faible taux de diplomation des cégépiens du secteur technique et, plus particulièrement, en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE)¹, secteur dans lequel j'enseigne. Il semblerait que la formation générale constitue un point névralgique de cet état. Alors, en 1997, quatre collèges privés dont le mien, le Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF), mirent en place un projet visant à développer un nouveau modèle de formation générale basé sur des groupes homogènes dans les programmes techniques présentant la diplomation la plus faible de leur collège. Dans mon collège, le programme cible identifié fut celui en TÉE et je fis partie de ce comité de réflexion.

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 peuvent se retrouver dans le texte.

Dans cette perspective, la présente recherche s'appuie sur les résultats de la recherche *Sens et utilité du français et de la philosophie pour des étudiantes*² en *Techniques d'éducation en services de garde* (2002) que j'ai menée entre 1999 et 2001 auprès des trois cohortes d'étudiantes du CNDP. Afin de mieux comprendre l'impact sur la diplomation des échecs dans les cours de français et de philosophie, j'ai abordé la question sous l'angle des perceptions de ces cégépiennes. Cette recherche a montré entre autres : 1. Que les étudiantes ont une certaine méconnaissance du sens des disciplines-mères de la formation générale; 2. Qu'elles expriment la nécessité de tirer profit des apprentissages d'un cours en utilisant leurs capacités cognitives; 3. Qu'un dialogue avec les professeurs sur leur didactique leur apparaît comme l'une des clés de la réussite collégiale.

Finalement, parallèlement au monde de l'éducation, le métier d'éducatrice est en pleine effervescence. Le mandat des éducatrices à l'enfance s'inscrit principalement dans deux axes : son rôle éducatif auprès des enfants et son rôle social auprès des adultes. La qualification du personnel en services de garde devient une des préoccupations de l'heure. Même le ministère de l'Éducation (2000), dans son plan stratégique sur la réussite scolaire, valorise une formation de qualité pour les éducatrices, premières praticiennes de l'apprentissage. Toutefois, en consultant les recherches portant sur les qualifications du personnel auprès de la petite enfance, il ressort, de façon générale, que les compétences spécifiques de la tâche d'éducatrice ne suffisent pas.

Toutes les exigences du marché du travail et de l'institution collégiale m'incitent à poursuivre ces travaux en cherchant, dans une recherche-action, à mobiliser des compétences génériques, dont la compétence langagière des étudiantes, leur sens critique, la capacité de retour réflexif, nécessités souvent rattachées à la qualité d'intervention pour l'éducatrice. Cette recherche-action sert donc à abolir cette séparation entre les formations générale et spécifique pour les étudiantes en TÉE, en misant plus particulièrement sur leurs capacités et la complexité du métier d'éducatrice.

Les approches constructivistes servent d'assise épistémologique à ces travaux. Les dimensions propres à la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage sont mises en relief : une interprétation plurielle d'une même situation, des interprétations à partager et à examiner à la lumière de divers points de vue. Quatre aspects balisent plus particulièrement cette recherche :

² Selon l'Office de la langue française, le terme élève devrait être employé pour désigner la clientèle des cégeps. J'utiliserai le terme *étudiantes* quand il s'agira des élèves en TÉE. Il sera ainsi plus facile, pour le lecteur, de savoir qu'il s'agit d'elles. L'ensemble des étudiantes étant des filles, la forme féminine sera d'usage.

l'autonomie des étudiantes, les représentations individuelles et collectives, l'attitude réflexive et, finalement, l'intégration des apprentissages. Ainsi, pour mieux définir la double question de l'intérêt du français et de la philosophie chez les étudiantes en TÉE, et de la pertinence de ces disciplines au regard d'éducatrice à l'enfance, nous avons exploré deux pistes pédagogiques :

- Miser sur une attitude de questionnement et sur l'usage de procédés métacognitifs (*démarche individuelle*);
- Explorer en classe des habiletés du français et de la philosophie (*démarche collective*).

3. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette section, je présenterai brièvement la méthodologie utilisée, l'instrumentation privilégiée dans la cueillette des données et les démarches d'analyse retenues.

3.1 Caractéristique d'une recherche-action intégrale

La démarche méthodologique s'inspire principalement des travaux d'André Morin (1986, 1992a, 1992b). Elle a donc respecté les propriétés qu'une recherche-action de type intégral doit comporter, par exemple tenir compte de la dynamique de la population concernée, présenter un contrat ouvert, avoir une approche interactive et confronter ses impressions de chercheur avec les personnes concernées (étudiantes et professeurs).

3.2 L'équipe de recherche

Deux cohortes d'élèves et des professeurs de trois programmes (français, philosophie et Techniques d'éducation à l'enfance) participèrent à l'expérimentation pédagogique et à des groupes de discussion qui validaient les travaux au fur et à mesure de leur développement.

3.2.1 Les étudiantes participantes

Les groupes sujets étaient ceux en TÉE de la cohorte 2001 avec lesquels j'œuvrais directement et ceux de la cohorte 2002 qui expérimentaient l'ensemble des activités de la recherche par l'intermédiaire d'un autre professeur du secteur technique. Les réactions de la deuxième cohorte servaient à faire les ajustements qui s'imposaient pour continuer éventuellement l'application des outils pédagogiques en TÉE.

La cohorte 2001 comptait 61 étudiantes au début du programme en TÉE, 29 d'entre elles, soit 48 %, avaient déjà fréquenté le cégep avant leur inscription en TÉE. Les autres provenaient du secondaire. En cours de cursus, quatorze étudiantes, dont cinq du secondaire et neuf du collégial (23 % des inscrites au programme), ne faisaient plus partie de cette cohorte.

En examinant le tableau 1, on constate que les étudiantes de la cohorte 2002 avaient sensiblement le même profil d'entrée et un seuil de persévérance similaire dans ce DEC. En effet, dès les deux premiers semestres, dix avaient changé d'orientation ou avaient quitté le collège. Au quatrième semestre, cette cohorte se composait de 52 étudiantes, dont 27 (40 %) provenaient du secondaire et 25 autres (60 %) avaient déjà suivi des cours du collégial.

Tableau 1 Comparaison des cohortes 2001 et 2002

Cohorte	Étudiantes en provenance du secondaire	Étudiantes déjà inscrites au collégial	Nombre de semestres déjà suivis au collégial	Arrêt en cours du cégep	Nombre d'abandons depuis l'entrée en TÉE	Parcours particulier
2001	54 %	46 %	de 2 à 11	8/22	11	3
2002	40 %	60 %	de 1 à 15	12/25	10	

Source : Dossier scolaire des étudiantes de la cohorte 2001 et de la cohorte 2002, CNDP 2004.

La moyenne au secondaire des étudiantes des cohortes 2001 et 2002 tourne autour de 70 %. Elle demeure sensiblement la même que celle des cohortes des trois années antérieures.

3.2.2 La collaboration des professeurs

Une quinzaine de professeurs s'intéressèrent de près ou de loin aux travaux. Leur engagement emprunta trois directions :

- Une équipe régulière comprenant de nouveaux membres à chaque semestre. Neuf professeurs se sont engagés ouvertement et de façon de plus en plus soutenue au cours de la recherche. Cinq provenaient de la formation technique et quatre de la formation générale (deux en français et deux en philosophie).
- Une équipe périphérique mobilisant divers professeurs à chaque semestre. Sept professeurs s'adjoignirent à des expérimentations pédagogiques, à des groupes de discussion ou à des rencontres particulières. Deux provenaient de la formation technique et cinq de la formation générale (trois en français et deux en philosophie).
- Une équipe principale chargée d'évaluer les travaux et de traiter les données. Trois membres composaient cette équipe : une collègue en TÉE, un porte-parole des disciplines-mères (différent à chaque année) et moi-même.

3.2.3 Les groupes de discussion

Trois groupes de discussion ont été mis sur pied : le groupe de professeurs, le groupe d'étudiantes et le groupe mixte de professeurs et d'étudiantes. Les rencontres portaient sur l'évaluation des activités, les propositions pour la poursuite des travaux, des prises de décision sur des sujets tels que le contrat pédagogique des étudiantes.

3.3 Le canevas pédagogique d'un semestre

Pour favoriser la mise en œuvre de la recherche, l'expérimentation pédagogique dura cinq semestres, soit de l'automne 2001 à l'automne 2003. Elle était jumelée à cinq cours de 60 heures du nouveau programme par compétences (322.A0). Au début de la recherche, je supposais que 15 heures par semestre, réparties à raison d'une heure-contact par semaine, seraient suffisantes pour désamorcer des résistances liées aux cours de français et de philosophie. La recherche intéressait de plus en plus les professeurs de sorte que l'orientation de mes travaux s'en trouva modifiée. À partir de l'automne 2002, mes interventions se dédoublèrent en deux voies :

1. Soutenir ces professeurs et développer un soutien collectif à l'égard des étudiantes en lien avec leur persévérance scolaire;
2. Partager les 60 heures en enseignement coopératif.

Chaque semestre se construisit en suivant ce modèle de Morin (1992a) : une *idée générale*, la *reconnaissance* ou la validation de celle-ci par la discussion, le *plan de l'expérimentation pédagogique*, l'*implantation du processus* ou l'expérimentation pédagogique en tant que telle et son évaluation sur laquelle se basait le projet du semestre suivant. Le tableau 2 présente le schéma global des préoccupations pédagogiques de l'équipe de recherche.

Tableau 2 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	Habiletés transversales et métacognition	1. Amener les étudiantes 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	Habiletés du praticien réflexif	1. Utiliser des acquisitions obtenues en philosophie et en littérature : aspects culturels, habiletés génériques et attitudes; 2. Appliquer la démarche du praticien réflexif.
5^e semestre : Automne 2003	Application d'un cadre déontologique	1. Placer les étudiantes dans un contexte semblable à celui du travail en service de garde; 2. Favoriser l'application de valeurs propres au travail en équipe.

3.4 L'instrumentation

3.4.1 La cueillette des données

En méthodologie qualitative, il faut avoir recours à une variété de sources pour effectuer la cueillette de données. Le but est double : confronter les données obtenues sous une diversité d'angles et de prises de vue; comparer des observations afin d'en approfondir les significations.

Divers instruments propres à la recherche-action (Altrichter *et al.*, 1993) ont donc été utilisés :

1. Les enquêtes : deux questionnaires écrits adressés aux étudiantes des deux cohortes; trois entrevues individuelles de sept étudiantes de la cohorte 2001 et des entrevues avec douze professeurs;
2. L'observation directe ou participante de ma part ou de la part de professeurs;
3. L'analyse documentaire : des procès-verbaux des trois groupes de discussion; des textes et des travaux provenant d'étudiantes, des journaux de bord de neuf professeurs, y compris le mien.

Voyons seulement d'un peu plus près en quoi consistaient les deux questionnaires soumis aux étudiantes des cohortes 2001 et 2002. Le premier questionnaire, *Posture scolaire*, servait à recueillir l'ensemble des représentations des étudiantes quant au français et à la philosophie. Précisons que ce questionnaire a été soumis à l'entrée en TÉE (automne 2001) et au sixième semestre (hiver 2004). Le deuxième questionnaire *Le métier d'éducatrice* poursuivait un double but : constater les changements chez les étudiantes dans leur perception du métier d'éducatrice, observer quels concepts générés par la recherche apparaîtraient dans leurs textes. Le questionnaire consistait en un exercice d'écriture sur le thème mentionné. Ce questionnaire fut complété trois fois : il fut d'abord en circulation au début de l'automne 2001 (1^{er} semestre d'expérimentation); ensuite il fut reconduit au début du quatrième semestre (hiver 2003), lequel faisait suite aux stages. Finalement, il a été repris à la rentrée de janvier 2004 (6^e semestre).

3.4.2 L'analyse et l'interprétation des données

L'analyse des données a donc commencé dès le premier semestre de l'expérimentation. L'ensemble des données ont été codées par intra codage (révision du codage sur certaines parties du matériel) et par inter codage (comparaison avec le codage d'une deuxième ou troisième personne). À la fin de la recherche, on a repris de deux façons les analyses effectuées au cours des cinq semestres de recherche. D'abord, on a effectué une analyse verticale, c'est-à-dire une analyse permettant de considérer les données à l'intérieur d'une même dimension, par exemple l'ensemble des entrevues des étudiantes ou celle des professeurs. Le tout fut suivi d'une analyse horizontale, c'est-à-dire d'une comparaison des différentes catégories quant à leurs points semblables et à leurs différences entre les personnes engagées dans la recherche. Une interprétation globale des résultats compléta cet examen afin de fournir des pistes de réflexion.

4. L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

Diverses raisons motivent cette expérimentation pédagogique. La plus importante demeure sans contredit les recommandations des étudiantes questionnées entre 1999 et 2001 (Tardif, 2002). L'autre raison est de profiter de l'implantation du nouveau programme par compétences en TÉE qui avait lieu à l'automne 2001. Les objectifs de la recherche identifient les repères sur lesquels l'expérimentation pédagogique s'est appuyée :

- un soutien des étudiantes sur le plan de leur motivation intrinsèque;
- des ponts entre le français, la philosophie et leur rôle d'éducatrice;
- des aspects du français et de la philosophie en formation technique;
- des activités pédagogiques réutilisables par un autre professeur de la formation technique du programme, peu importe son style d'enseignement.

En français et en philosophie, la lecture et l'écriture servent simultanément de moyen et de but pour augmenter la culture générale de tout cégépien, le sensibiliser à la qualité de la langue parlée et écrite et l'amener à développer une pensée critique et une argumentation orale et écrite plus aiguisées. Du côté des étudiants, plusieurs entrent au cégep avec des appréhensions héritées du secondaire ou de leur réseau social. On observe aussi chez eux une faible culture générale et des habiletés rédactionnelles variables. La plupart des étudiantes en TÉE n'échappent pas à cette règle.

J'ai présumé que si l'expression verbale, la lecture, l'écriture et l'argumentation étaient davantage exploitées dans les cours techniques, les étudiantes en découvriraient l'importance dans leur rôle d'éducatrice et, vraisemblablement, prendraient la peine de mieux les maîtriser. Il apparaissait donc indispensable, dans cette recherche, non pas de semer dans l'esprit des étudiantes l'idée que l'expérimentation pédagogique se substituerait aux disciplines-mères ou à leurs experts, mais de considérer autrement les difficultés rencontrées par ces étudiantes relativement à la langue lue et écrite et d'examiner l'apport d'une formation à une pensée personnelle et à ses multiples expressions. Pour arriver à ces fins, tout au cours de ce projet avec les étudiantes en TÉE, j'ai tenu compte de quatre dimensions : l'application du programme par compétences, le contexte de chaque semestre, les priorités éducatives et le fonctionnement pédagogique des professeurs avec qui je travaillais et, finalement, la réalité psychologique des étudiantes, soit leurs besoins, leurs intérêts et leur maturité.

Pour bonifier le savoir-lire, le savoir-écrire, le savoir-penser, les stratégies mises en place renvoyaient ainsi à ce qui avait trait aux cours de français, au théâtre, à la poésie, aux contes et aux légendes, à l'écriture personnelle, 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 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).

5. DES RÉSULTATS

Pour décrire les résultats de cette recherche, j'ai eu recours à la grille d'analyse constituée de cinq aspects associés à la recherche-action (Lavoie *et al.*, 1996) : le contrat informel des collaborateurs les plus concernés, leur participation, les actions entreprises, l'essentiel du discours des uns et des autres et un aperçu des changements chez les uns et les autres.

5.1 Une méthode stratégique d'intervention

Cette recherche a transformé, durant trois ans, la salle de classe en laboratoire et a invité les étudiantes de deux cohortes (2001 et 2002) et leurs professeurs à développer ou à expérimenter de nouvelles pratiques d'apprentissage et d'enseignement. Par ses propres caractéristiques, la recherche a conservé un rapport continu entre la théorie et la pratique, des

méthodes participatives, des données dépendantes de leurs contextes et récurrentes. Elle a suscité un éveil des mentalités des participants. Elle a particulièrement appliqué les principes éducatifs des services de garde québécois.

5.2 La participation des étudiantes

Quoique les étudiantes aient été informées du devis de la recherche et qu'elles aient été fortement encouragées à collaborer, la situation demeurait paradoxale. Les étudiantes avaient plus ou moins le choix de participer aux travaux, car ceux-ci faisaient partie de leurs heures de cours. Il apparaît de façon évidente que l'entrée en vigueur d'un programme par compétences et la démarche favorisant une plus grande autonomie chez l'apprenant, par mon intermédiaire, furent deux facteurs exogènes.

C'est ainsi que se croisaient dans le quotidien de la classe au moins quatre façons d'accepter ou de refuser cette expérience chez les étudiantes de la cohorte 2001. Seulement une des quarante-sept étudiantes s'est engagée en classe, dans les entrevues, dans les groupes de discussion et dans les projets rattachés à la recherche. Treize étudiantes ont transformé peu à peu leur perception; douze étudiantes remettaient en question la recherche devant les autres et, parallèlement, entretenaient un autre discours quand elles étaient avec moi ou que leur participation faisait problème. Encore, neuf montraient ostensiblement leur désintérêt ou douze autres ne se prononçaient jamais à son sujet, ni en classe ni en ma compagnie. S'il n'y avait pas eu les évaluations régulières de la recherche, je n'aurais jamais su que ces dernières en retiraient quelque chose.

5.3 Les actions entreprises

Trois principales actions furent entreprises auprès des étudiantes : les groupes de discussion, le contrat propre à chaque étudiante et les expérimentations pédagogiques.

5.3.1 Les groupes de discussion

La formation d'un groupe d'étudiantes afin d'analyser la recherche ne s'est mise en branle qu'en mars 2002, soit sept mois après le début des travaux. Analyser avec ce groupe de discussion, les activités pédagogiques propres à la recherche révéla les mêmes observations que celles

des cohortes déjà consultées dans une recherche antérieure (Tardif, 2002). Ces données deviennent donc récurrentes. J'en rappelle quelques-unes tirées du dernier groupe de discussion de la cohorte 2001 (mars 2004) :

- être actives en classe;
- varier les types d'activités;
- faire des liens avec divers domaines culturels;
- discuter afin de défaire les idées préconçues ou entendues sur le cours;
- en tant que professeur, «être plus près des étudiants. Être un partenaire et non un professeur qui nous enseigne quelque chose.» (Charlotte);
- aider les étudiantes à constater leur progrès;
- repenser aux évaluations finales de 40 % qui augmentent le stress chez les cégépiens en difficulté.

5.3.2 L'engagement dans les cours

Pour valoriser les étudiantes dans leur processus d'apprentissage, j'ai proposé qu'elles consignent, par écrit, leurs attentes et leurs buts par rapport aux cours de la recherche et choisissent le sujet d'une évaluation favorable à l'atteinte de leurs buts. De mon côté, je m'engageais à développer avec elles des activités pédagogiques soutenant cette démarche individuelle d'apprentissage. Cette entente fut expérimentée dans trois cours :

- En *Techniques d'observation* (deuxième semestre - hiver 2002), le sens du contrat était double. D'abord, les étudiantes observaient par elles-mêmes diverses habiletés transversales qu'elles utilisaient aisément dans certains cours et elles choisissaient sciemment lesquelles elles voulaient mieux maîtriser.
- En *Ateliers d'intégration* (troisième semestre - automne 2002), la thématique dominante demeurait les points communs entre les attitudes d'une étudiante en formation théorique et celles en stage. Le but était que les étudiantes constatent leurs capacités.
- En *Intervention II* (quatrième semestre - hiver 2003), l'ouverture à la complexité d'une problématique d'enfant avant d'arrêter une solution demeurait le pivot. Ce contrat servait à rendre plus apparentes la réflexion et l'autocorrection dans l'intervention auprès d'enfants.

Dans les trois cours utilisant cette stratégie pédagogique, le contrat causa problème en classe : pour plusieurs étudiantes le contrat ne disait rien parce qu'il faisait peur, pour d'autres, elles refusaient ouvertement de s'engager. Pourtant la synthèse des contrats révélait une mine d'or sur l'enrichissement qu'il procurait notamment auprès d'étudiantes les plus rebelles à son emploi. En relisant leur contrat personnel pour rédiger leur travail, plusieurs constataient par elles-mêmes leur évolution. Dans les journaux réflexifs produits par ces 49 étudiantes et découlant de leurs buts, il apparaît que cet exercice de revenir sur les activités du semestre a

été des plus utiles et générait un lot inestimable de découvertes chez plusieurs d'entre elles, par exemple accepter d'être en processus, modifier ses croyances, acquérir de la confiance en soi et s'intéresser à une passion nouvelle. Plusieurs étudiantes ont augmenté leur désir d'apprendre et, conséquemment, elles ont trouvé leur propre motivation. Cependant, d'autres sont restées prises en otage avec l'image d'elles-mêmes qu'elles projetaient au groupe.

Donc, la réflexion intéressait de plus en plus les étudiantes, mais elles n'en disaient mot. Concrètement, en classe ou dans les corridors, peu d'étudiantes émettaient leur avis. Comment pouvons-nous expliquer ce refus de s'exprimer? Il m'apparaît que deux causes faisaient problème. D'abord, elles ressentaient de l'inconfort quand il s'agissait d'affirmer une idée et d'être confrontée publiquement à une opinion différente de la leur. De plus, plusieurs jouèrent à l'autruche et ne se mouillèrent jamais en classe parce que, de l'avis de professeurs, «quelques personnes donnent le ton au groupe» (groupe de discussion/professeurs, août 2003) ou elles figent en compagnie de certains professeurs.

5.3.3 L'expérimentation pédagogique

Plusieurs expérimentations pédagogiques intéressèrent les étudiantes : le fonctionnement par ateliers préconisé en services de garde comprenant des activités de lecture, de discussion, d'argumentation, d'écriture créative, etc.; les discussions en grand groupe; les activités de théâtre; la bibliothèque roulante, c'est-à-dire des livres et des dictionnaires à la portée des élèves en classe; les temps d'écriture laissant place à l'imagination et la lecture publique des textes; la visite de spécialistes en poésie et en conte; la recherche étymologique des mots-clés des cours; des projets collectifs ou ouverts sur la communauté, par exemple des colloques, des expositions de travaux d'élèves réalisés en stage, des mises en situation semblables à celles du milieu du travail; l'étude de concepts vus en philosophie et rattachés à des problématiques propres au milieu du travail.

Chacune de ces activités voulait rendre les étudiantes actives. La plupart des activités soulevaient un aspect du français ou de la philosophie, par exemple le goût de la lecture, de l'écriture, la capacité à argumenter un point de vue tout en écoutant celui de l'autre, la validation par les pairs, la remise en question ou le questionnement.

De plus, il est arrivé que plusieurs activités, dans leur application ou dans leur réutilisation auprès des étudiants par des collègues, n'aient pas été rattachées à la recherche. Conséquemment, le fil intégrateur tant souhaité dans le devis de la recherche et dans les groupes de discussion se décousait à mesure qu'il se déroulait. Cette façon de faire suscita trois réactions chez les étudiantes (entrevues et groupes de discussion d'étudiantes). Les deux dernières réactions furent formulées par des étudiantes en difficultés motivationnelles :

- un sentiment d'abandon de la part de la chercheure;
- un manque de repères par rapport aux activités de la recherche;
- une perte de sens de la recherche en cours de processus.

Roegiers (2001) offre une piste de réflexion si l'on veut se soumettre en tant qu'enseignant à une pédagogie de l'intégration : il faut être suffisamment précis sur la dimension que l'on intègre dans l'activité, car les étudiantes les plus faibles ne peuvent la retracer d'eux-mêmes.

5.4 Les actions propres au français et à la philosophie

5.4.1 Les résultats du questionnaire *Le métier d'éducatrice*

Dans un premier temps, examinons le résultat du questionnaire *Le métier d'éducatrice*, lequel consistait à écrire spontanément sur le sujet à trois moments différents au cours de la formation. On observe chez 24 étudiantes (65 %) une nette progression entre leurs textes. Cinq étudiantes (13,5 %) maintiennent les mêmes propos. Cinq autres (13,5 %) se démarquent plutôt dans leur deuxième texte. Enfin, trois étudiantes (8 %) écrivent peu et résument leur avis dans les trois textes en une phrase.

À la première passation de ce questionnaire, les étudiantes attachent une forte importance à la dimension affective du métier. Le mot «éduquer» se réduit à seconder l'enfant ou répondre à ses besoins, sans plus d'explication. Le rôle de l'éducatrice se caractérise toutefois par quatre aspects particuliers : protéger l'enfant contre le manque d'amour des parents, amuser les enfants pour les divertir, satisfaire son propre besoin de montrer des «choses» et se sentir utile. Lors de la deuxième passation du questionnaire, plusieurs éléments se définissent ou se rajoutent dans les textes. De plus en plus d'étudiantes utilisent le mot «connaissances» au lieu de «choses» ; elles passent ainsi de l'utilisation d'un terme vague à un terme plus précis. Ensuite, elles emploient le terme «transmettre» au lieu de «montrer». Ce terme laisse entrevoir qu'elles se placent davantage au cœur de l'action éducative, puisque le mot «transmettre»

sous-entend que les connaissances passent par elles et partent d'elles pour accéder aux enfants. Les exigences associées précédemment aux difficultés ou aux peurs du métier se transposent en qualité d'intervention pour l'éducatrice. Cinq aspects propres à la philosophie apparaissent dans ces textes : l'importance de la curiosité, le dépassement de soi, la recherche de cohérence, l'ouverture d'esprit et une vision élargie de la situation.

Dans l'ensemble du troisième texte, plusieurs dimensions demeurent constantes. Les façons de les aborder se distinguent, mais elles se rejoignent sous une même bannière : «Ce métier est un apprentissage actif, jamais fini», pour reprendre l'expression d'une étudiante. Certains aspects s'énoncent aussi plus conséquents l'un de l'autre, par exemple le fait que la manière d'être de l'éducatrice influence les enfants. Le mot «éduquer» ne s'inscrit donc plus à la suite des mots «*Le métier d'éducatrice*». Au contraire, il est substitué par différentes options et, bien souvent, il est rattaché aux valeurs prônées.

5.4.2 Les résultats du questionnaire *Posture scolaire*

Que pensaient les étudiantes du français et de la philosophie quand elles se sont inscrites dans le programme en TÉE? Quelle perception s'est modifiée ou est apparue en cours de formation? L'analyse du questionnaire *Posture scolaire* révèle qu'au début de leur formation en TÉE, les étudiantes adoptaient deux positions tranchées à l'égard du français et de la philosophie :

- le goût reconnu et avoué pour ces disciplines;
- une certaine crainte à fréquenter ces cours ou l'amertume qu'il en reste, s'ils ont déjà été suivis.

Plusieurs étudiantes mentionnent, à l'automne 2001, à quel point elles assisteront à ces cours à reculons. En cours de formation, elles perçoivent que le français et la philosophie leur donnent bien des maux de tête et du fil à retordre sur le plan intellectuel parce qu'elles ont l'impression de fournir des efforts mentaux et physiques et de devoir communiquer avec les autres en classe. Sur le plan affectif, ces actions exigent du courage et une motivation parfois extrême. Au dernier semestre de leur formation, l'effort consenti, la détermination personnelle et l'intérêt à des sujets d'étude sont devenus les conditions d'entrée dans les classes de français et de philosophie.

Quelles sont les perceptions des étudiantes sur l'apport des cours de français et de philosophie? Du côté des habiletés intellectuelles, il ressort de façon assez évidente que la

capacité d'écriture demeure l'enjeu principal des étudiantes et qu'elle s'est grandement améliorée. Au terme de leur formation en TÉE, plus de la moitié des étudiantes (67 % du DEC et 58 % du DEC) concèdent savoir écrire avec un meilleur style, avoir augmenté leur vocabulaire, être plus à l'aise dans l'utilisation de concepts, faire valoir davantage de connaissances dans les conversations, utiliser de façon plus régulière le dictionnaire et mieux orthographier un mot de façon exacte et se sentir moins bornées quand il s'agit d'entamer un contenu nouveau. Plusieurs notent également avoir pris l'habitude de corriger par elles-mêmes leurs textes.

Si l'on se rapporte au plan socio-affectif, un grand nombre d'étudiantes ne savent pas comment le français et la philosophie peuvent être utiles. Par contre, plusieurs révèlent avoir pris de l'assurance et se sentent différentes dans leurs relations ou s'intéressent plus aisément aux idées des autres.

En quoi les cours de français et de philosophie aideront les étudiantes dans leur rôle d'éducatrice à l'enfance ? D'abord, en ce qui a trait aux habiletés de ces disciplines au regard du travail d'une éducatrice, plusieurs points sont notés et regroupés autour de diverses catégories : l'expression des idées dans l'oral ou à l'écrit, le goût de s'intéresser à divers sujets, la découverte de connaissances ou de dimensions culturelles favorables à enrichir leurs interventions auprès des enfants, dans leur équipe de travail ou auprès des parents. Par contre, un nouvel élément est posé par près du quart des étudiantes (23 %) : la confiance acquise en se découvrant grâce aux thèmes à l'étude.

5.5 Les principaux changements

Divers changements ont été identifiés par les partenaires de la recherche. Notons d'abord les aspects motivationnels suscités par la recherche chez 79 % des étudiantes : l'aspect ludique des activités et la croyance de la chercheuse dans leur réussite ont augmenté leur motivation et procuré chez plusieurs étudiantes l'élan nécessaire pour réussir leurs cours de formation générale. La plupart des étudiantes n'entraient plus de la même façon dans la classe de français et celle de philosophie.

D'autres changements surgissent chez 17 des 47 étudiantes (36 %) : une crainte moins grande de l'avenir, une fierté par rapport à leur persévérance, une croyance dans leurs capacités, le

choix de carrière ou leurs buts et une capacité de dépassement. Cependant, huit étudiantes (17 %) notent ne pas avoir besoin de la recherche sur le plan motivationnel et deux autres indiquent ne pas avoir conscience de l'effet de la recherche sur ce plan.

Plusieurs moyens ont été expérimentés dans le but de promouvoir une démarche réflexive. Il y avait la croyance chez ces étudiantes que la réflexion servait à aviver les perturbations affectives. C'est la raison pour laquelle réfléchir leur faisait peur. N'oublions pas que le processus enclenché dans plusieurs cours afin d'amener les étudiantes à se reconnaître comme personne en ébranle certaines. Les étudiantes ont compris, en cours de route, que la réflexion sert à prendre du recul. Conséquemment, elles ont découvert à quel point l'approfondissement d'une question a des retombées sur leur engagement et sur leur foi dans la vie. Plus de 80 % d'entre elles nomment des changements. Elles portent ce nouveau désir de voir plus loin que le bout de leur nez, pour reprendre leur expression. Ce changement s'opère plus particulièrement chez les étudiantes qui s'exprimaient peu en classe. Elles prennent dorénavant le temps de peser le pour et le contre d'un sujet et, surtout, elles vérifient leurs réponses. Elles considèrent que leurs idées sont plus précises, donc mieux appuyées. Elles affirment de façon plus nuancée une opinion. Un esprit et un goût de recherche semblent avoir été semés chez elles.

Par contre, neuf étudiantes (19 %) ne croient pas que la recherche les ait aidées à bonifier leur autoanalyse. En revanche, neuf autres étudiantes (19 %) révèlent que les études collégiales favorisent la qualité de la réflexion et le mûrissement en ce qui a trait à des questions existentielles. Ce point semble à l'opposé de perceptions entretenues par des professeurs. Pour ceux-ci, la philosophie s'avérait bien utile au cégep, mais l'on ne pouvait en prendre conscience seulement sur le marché du travail (entrevues et groupes de discussion de professeurs).

Quant aux changements liés à la langue, ils sont particulièrement frappants lors de l'évaluation finale de la recherche : en effet, 90 % des étudiantes ayant fréquenté le cégep (19/21) et 85 % de celles issues directement du secondaire (22/26) identifient des changements, lesquels sont de deux ordres. D'abord, les étudiantes constatent, tel qu'exprimé dans le questionnaire *Posture scolaire*, une amélioration dans leur expression écrite ou orale. Ensuite, elles ont pris conscience de l'importance de la langue française. Elles sont devenues plus attentives dans les moments d'écriture (rédaction et révision des textes), car elles ont développé le souci d'être comprises par leur lecteur. D'ailleurs, plusieurs étudiantes émettent le souhait que l'on valorise

davantage l'écriture créative ou l'écriture poétique en classe. Ce procédé utilisé à maintes reprises dans les activités de la recherche aurait servi à faire jaillir leurs idées personnelles.

Il semblerait que les expérimentations pédagogiques de la recherche utilisant la langue parlée et écrite aient eu un certain impact chez plusieurs étudiantes. Les activités, par leur variété, permirent de rejoindre un maximum d'étudiantes, car chaque étudiante se préoccupait, en classe, de son but, de ses intérêts ou des problèmes qui l'assiégeaient. De plus, les multiples collaborations avec les professeurs de français, lors de semestres différents, semblent avoir porté fruit et ont permis aux étudiantes de faire plus facilement des liens entre des contenus de cours et d'organiser l'expérience de leur formation.

Seulement toutes les étudiantes ne sont pas d'avis que les changements révélés prennent leur source de la recherche. Une étudiante considère que son amélioration en français provient du cours même. Par contre, six étudiantes (13 %) considèrent que leur changement lié à la langue ne découle pas de la recherche et, pour deux étudiantes, il n'y eut aucun changement chez elles : elles écrivent toujours de la même façon.

La recherche visait aussi à valoriser des dimensions de la philosophie. De prime abord, 30 % des étudiantes ont la conviction qu'elles possèdent dorénavant une pensée personnelle. Cet aspect semble une nouveauté dans cette technique, parce que si l'on se reporte à une étude antérieure auprès d'étudiantes en TÉE (Tardif, 2002), ces dernières en appelaient à développer leur pensée et elles reprochaient justement à leurs professeurs de philosophie de ne pas répondre à ce besoin. Plusieurs étudiantes remarquent être capables dorénavant d'ouverture d'esprit et elle se sentent plus aptes à défendre leurs valeurs, car elles reconnaissent leurs qualités personnelles.

La recherche n'aurait pas eu de tels résultats auprès des étudiantes s'il n'y avait pas eu cette quinzaine de professeurs qui ont gravité autour de moi, en discutant avec moi, en assistant aux groupes de discussion ou en expérimentant de nouvelles stratégies pédagogiques dans leurs classes. Quoique les rencontres avec le groupe de professeurs fussent sporadiques et la participation variable d'une session à l'autre, les collaborateurs furent unanimes à identifier quatre contributions principales:

1. Ces rencontres ont favorisé la découverte de réalités souvent ignorées relatives au curriculum des formations générale et technique;

2. Elles ont brisé l'isolement, l'une des principales caractéristiques de la pratique professionnelle selon une étude du Conseil supérieur de l'éducation (1991);
3. Elles ont motivé les professeurs dans leur pratique;
4. Elles ont rendu profitable un questionnement ou un changement pédagogique.

Par contre, n'oublions pas que l'équipe eut des moments de découragement à chaque semestre. Il arrivait que l'on se sente démissionnaires et dépourvus devant la réaction paradoxale des étudiantes de la cohorte 2001. L'attitude des étudiantes en classe accaparait beaucoup les discussions entre professeurs.

Finalement, la recherche a créé le besoin de développer une structure plus permanente afin de poursuivre la valorisation du français et de la philosophie au sein du collège, si le temps et l'énergie le permettent.

6. UNE INTERPRÉTATION GLOBALE DES RÉSULTATS

Avec quoi ces étudiantes se sont-elles battues ou contre quoi se sont-elles protégées au cours de cette recherche ou de leur formation en général? Six besoins ont été identifiés chez ces étudiantes afin de les soutenir dans leurs apprentissages :

1. un besoin constant d'encadrement;
2. un besoin de repères entre les cours;
3. un besoin d'éducation civique;
4. un besoin de se sentir capable de comprendre;
5. un besoin d'accueil de la part du professeur;
6. un besoin de maîtriser les habiletés propres au futur travail.

Cette recherche a ainsi soulevé plusieurs questions, desquelles découlent des recommandations. Je les expose.

6.1 La motivation première des élèves : leur choix technique

Comment se fait-il que les étudiantes qui ont donné tant de fil à retordre à toute une équipe de professeurs et qui semblaient éprouver une motivation plus ou moins affirmée sont demeurées dans le programme? Au terme de leur formation, les étudiantes relevèrent plusieurs motifs qui entraient en ligne de compte, par exemple l'amour des enfants, la confirmation de leur choix et un intérêt à la technique.

C'est pourquoi nous recommandons :

- Qu'à la fin d'un semestre, le professeur prenne l'habitude de rencontrer un comité d'étudiants afin d'évaluer les activités de son cours et qu'il tienne compte des ajustements proposés afin de répondre davantage au type de cégépiens. À cette recommandation se greffe la proposition d'indiquer aux nouveaux étudiants la source de cette mise en situation de façon à valoriser auprès d'eux le point de vue de leurs pairs.
- Que les équipes programmes s'adjoignent les services d'étudiants dans leurs rencontres, car ces derniers demeurent les premiers concernés par les discussions et les décisions.
- Que les cégépiens rencontrent divers experts avec lesquels ils découvriront de nouveaux horizons culturels.
- Que les cégépiens renforcent leur choix premier en expérimentant divers projets propres à leur technique.

6.2 La pratique réflexive : une question de processus

Plusieurs étudiantes avouèrent s'être fermées à la recherche et avoir apprivoisé, au fil des activités, la remise en question. Il semblait que les discussions menées leur permettaient de développer un regard critique par rapport à elles-mêmes et aux situations qu'elles devaient affronter.

Nous recommandons alors

- Que les professeurs exploitent les procédés métacognitifs avec leurs étudiants en les aidant à repérer leurs changements et en faisant preuve eux-mêmes de pratique réflexive.
- Que les professeurs utilisent différentes mises en contexte qui valorisent leur expertise et celles de leurs étudiants.

6.3 Le goût du français et de la philosophie, une question de pratique

Certaines étudiantes n'entrevoient des conséquences de la recherche ou d'autres ont pu reconnaître des difficultés d'expression écrite qu'au dernier semestre de la formation. Un autre fait reste à mentionner. Les étudiantes ont découvert que la culture pouvait être accessible à tous. Les souhaits des étudiantes s'expriment conséquemment en ce sens :

- Miser sur la curiosité et l'ouverture en développant divers sujets de discussion;
- Démontrer davantage l'importance d'argumenter et développer des moyens pratiques pour améliorer ses arguments;
- Inviter les cégépiens à répondre, lors des examens, dans leurs mots;
- Exploiter l'écriture, la lecture et l'argumentation dans au moins un cours technique dès le premier semestre du cégep et rattacher ces expériences aux cours exigeant une attention à la langue et à l'expression de sa pensée.

Les recommandations deviennent de cet ordre :

- Que les professeurs du secteur technique échangent davantage avec les professeurs de la formation générale sur le contenu des cours et s'intéressent aux livres à l'étude et vice-versa.
- Que les professeurs établissent des ponts entre les cours techniques, le français et la philosophie en faisant des liens avec les cégépiens.
- Que les formations techniques favorisent l'écriture en classe afin que celle-ci devienne une activité normale pour les cégépiens.
- Que les cégépiens puissent choisir s'ils veulent fréquenter un groupe homogène ou un groupe hétérogène en ce qui concerne les cours de français et de philosophie. Devant l'impossibilité organisationnelle de cette recommandation, que les étudiants soient regroupés en groupes homogènes en français et dans les premiers cours de philosophie.
- Que les cégépiens soient sensibilisés à l'emploi des livres et au système de référence dans l'emprunt d'idées ou de textes.

Pour conclure, relançons quelques pistes pédagogiques exploitées dans cette recherche et favorables à l'autonomie des cégépiens : les amener à ne pas se satisfaire des réponses données (Delannoy, 1997); les aider à construire leur méthodologie (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 étudiantes (Chabanne *et al.*, 2002); exercer un jugement évaluatif en clarifiant ses valeurs (Leleux, 2000); noter ses présupposés avant une discussion (Giordan et de Vecchi, 1987); discuter en classe (Christensen *et al.*, 1994).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTRICHTER, Herbert, Peter POSCH and Bridget SOMEKH, *Teachers investigate their work. An introduction to the Methods of Action Research*, London and New York, Routledge, 1993.
- BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.
- CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY. *Suivi des programmes et de la réussite*. Rapport de la direction des études, Saint-Augustin-de-Desmaures, 2004.
- CHABANNE, Jean-Charles et Dominique BUCHETON. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, 1^{ière} édition, Paris, PUF, Coll. «Éducation et formation», 2002.
- CHRISTENSEN, C. Roland, David A. GARVIN et Anne SWEET. *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*, Bruxelles, ERPI, 1994.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Petit traité des grandes vertus*, Paris, PUF, 1995.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1991.
- DELANNOY, Cécile, avec le concours de Jacques LÉVINE. *La motivation. Désir du savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette Éducation, 1997.
- GIORDAN André et Gérard de VECCHI. *Les origines du savoir*, Paris, Genève, Delachaux et Niestlé, 1987.
- GIRY, Marcel. *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Paris Hachette Éducation, Coll. «Pédagogies pour demain. Nouvelles approches», 1994.
- LAVOIE, Louisette, Danielle MARQUIS et Paul LAURIN. *La recherche-action. Théorie et pratique, manuel d'auto-formation*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996.
- LELEUX, Claudine. *Éducation à la citoyenneté : Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, Coll. «Outils pour enseigner», 2000.
- LELEUX, Claudine. *L'école revue et corrigée : Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, Bruxelles, De Boeck & Belin, Coll. «Comprendre», 2001.
- MINISTERE DE L'EDUCATION. *Le plan stratégique 2000-2003 du Ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- MORIN, André. *La recherche-action en éducation : De la pratique à la théorie*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (GESOE), 1986.

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

MORIN, André. *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Théorie et rédaction du rapport*, volume 2, Laval, Éditions Agence d'Arc, 1992b.

ROEGIERS, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, avec la collaboration de Jean-Marie DE KETELE, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. «Pédagogies en développement», 2001.

TARDIF, Hélène. *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.