

Intégration
de
compétences de la formation générale
en
Techniques d'éducation à l'enfance

Rapport de recherche
Hélène TARDIF



OCTOBRE 2004

RAPPORT DE RECHERCHE

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de son auteure.

Dans ce document, le féminin est utilisé quand il concerne les étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance puisque l'ensemble de ces étudiantes sont des filles.

Mise en pages :

Hélène Tardif et Marlène Beaupré.

Révision linguistique :

Richard Bélanger, professeur de français.

Contribution à l'expérimentation pédagogique et à la validation des données durant la recherche :

Département d'éducation à l'enfance;

Département de français;

Département de philosophie;

Cohortes 2001 et 2002 en Techniques d'éducation à l'enfance.

Collaboration à la validation finale des données :

Suzanne Côté, professeure en Techniques d'éducation à l'enfance;

Sylvain Auclair, professeur de philosophie.

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2004

ISBN 2-920956-11-6



© Tous droits réservés

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport 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 121; télécopieur : 418.872.3448
Courriel : frenettea@cndf.qc.ca

*Aux enfants du pied de la pente douce
et à leurs parents,
rencontrés au début de ma carrière,*

et

*à mes enfants
qui ont hâte que je la finisse.*

On rêvait de changer le monde
Est-ce le monde qui nous a changés
L'espoir qu'on semait à la ronde
Aujourd'hui nous semble étranger
On défilait pas toujours sage
En entonnant *Le déserteur*
Se peut-il qu'en prenant de l'âge
On déserte son propre coeur
On déserte son propre coeur

Qu'est-ce qu'on a fait de nos rêves
Les rêves de nos vingt ans
Qu'est-ce qu'on a fait de nos rêves
Même trop fous, même trop grands
Les rêves, les rêves
Les rêves de nos vingt ans
Les rêves, les rêves
Les rêves de nos vingt ans

Sylvain Lelièvre

La complexité, c'est comme l'univers ou le mouvement des planètes.
Je ne sais pas comment je pourrais le dessiner. La complexité, ça bouge.

Gilles-Étienne, 11 ans

L'AVANT- PROPOS

Plusieurs personnes ont largement contribué à cette recherche par leur engagement à titre de participant(e) et de soutien. D'autres ont exercé une influence des plus positives dans le développement des travaux. Cette influence se retrouvera ici et là dans les propos de ce rapport, qui déborde de questionnements, d'envie, de dépassement, de sollicitude ou de détermination. La liste des remerciements serait longue, si j'adressais à toutes ces personnes le mot qui leur revient.

Un grand merci aux professeurs des trois départements qui se sont engagés dans la recherche. Merci Christine, Nadyne, Julie, Lise, France, Linda, Annie, Caroline, Céline, Josée, Linda, Jean et Richard de votre appui et de vos commentaires.

Une salutation bien spéciale s'adresse à Suzanne, Sylvain et Richard pour leur apport indéfectible jusqu'aux dernières étapes de ce rapport. Les étudiantes des cohortes 2001 et 2002 qui m'ont permis d'expérimenter les travaux de la recherche méritent grandement que je me rappelle d'elles. J'ai appris à leur contact à quel point elles font preuve de ténacité et sont assoiffées d'un idéal humain.

Cette recherche a pu être réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial. Mes remerciements les plus sincères s'adressent à M. François Hardy de cet organisme. Ils vont également à M. Marcel Brien, directeur des études au Campus Notre-Dame-de-Foy. Son soutien ne s'est jamais démenti au cours de la recherche. Il a souvent pris le temps de discuter du progrès des travaux et il a mis à ma disposition toutes les ressources nécessaires. Je souligne également l'apport généreux de M. Richard Lemieux du ministère de l'Éducation en ce qui concerne les statistiques utiles à cette recherche.

Je veux aussi exprimer une gratitude indéniable à M. Denis Jeffrey, professeur à l'Université Laval et directeur de ma thèse doctorale. Par son expertise, sa patience, sa bienveillance et son intérêt affirmé pour mes travaux, je me suis sentie plus qu'épaulée. Ma reconnaissance se tourne également vers Mme Charlotte Guérette, M. Clermont Gauthier, M. Érick Falardeau, de l'Université Laval, et Mme Nathalie Bigras, de l'UQAM, leur appui m'a permis de mener cette entreprise à terme. J'ai aussi eu la chance d'être supportée par M. Pierre Potvin de l'UQTR.

Un clin d'oeil particulier s'adresse à mes proches.

Je désire aussi souligner l'efficacité, la diligence et le support technique du personnel du centre des médias, des services aux étudiants et de la direction des études de mon collège. Je ne peux passer sous silence la ténacité de Marlène lors de la mise en pages finale du rapport.

Finalement, bien que cet hommage soit virtuel, je voudrais témoigner ma reconnaissance à tous les auteurs sur lesquels je m'appuie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Résumé</i>	<i>1</i>
<i>L'avant-propos</i>	<i>vii</i>
<i>Table des matières</i>	<i>ix</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>xiii</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>xvii</i>
<i>Liste des abréviations</i>	<i>xix</i>
<i>Introduction</i>	<i>1</i>
Chapitre 1 Problématique et état de la question	7
1.1 Introduction	7
1.2 Les services de garde québécois	8
1.2.1 Une page d'histoire	8
1.2.2 La qualification des éducatrices : un problème actuel.....	10
1.2.2.1 La formation du personnel	10
1.2.2.2 La qualification du personnel.....	11
1.3 Le travail de l'éducatrice à l'enfance	19
1.3.1 Les attentes du marché du travail.....	19
1.3.2 Des recherches portant sur le travail des éducatrices à l'enfance.....	24
1.4 Le réseau collégial	27
1.4.1 Un changement institutionnel en plein essor.....	27
1.4.2 Les difficultés d'un curriculum collégial unifié	29
1.5 La diplomation des cégepiennes en tée	34
1.5.1 L'état de la diplomation	34
1.5.2 Les facteurs de non diplomation liés aux étudiantes	36
1.5.3 La réussite en français et en philosophie.....	40
1.5.4 La réussite à l'Épreuve uniforme de français.....	43
1.5.5 Des recherches collégiales qui font état de la situation	46
1.6 La préoccupation de la recherche	49
1.6.1 Le rapport entre la qualification d'une éducatrice à l'enfance et la recherche	49
1.6.2 La double question de la recherche	51
Chapitre 2 Cadre théorique	55
2.1 Introduction	55
2.2 Le constructivisme : une perception de l'apprentissage	56
2.2.1 Les motifs de ce choix épistémologique	56
2.2.2 Des points d'appui dans l'action	57
2.2.2.1 La pensée constructiviste, une interprétation individuelle de la réalité.....	58
2.2.2.1.1 Piaget et le constructivisme génétique	59
2.2.2.1.2 Glasersfeld et le constructivisme radical.....	60
2.2.2.2 La pensée constructiviste, une interprétation partagée de la réalité	62
2.2.2.2.1 Vygotski et l'approche historico-culturelle	62
2.2.2.2.2 Bruner et la psychologie culturelle.....	63
2.2.2.2.3 Dewey et l'expérience scientifique et coopérative	64
2.2.2.3 La pensée constructiviste, une interprétation incertaine de la réalité	65

2.3	Les dimensions théoriques de l'expérimentation pédagogique.....	67
2.3.1	L'autonomie des étudiants	68
2.3.1.1	Des concepts à questionner	68
2.3.1.2	L'autonomie, une attitude	69
2.3.1.3	L'autonomie, une autoorganisation neuro-culturelle.....	70
2.3.1.4	L'autonomie ou l'indépendance, un rapport social	71
2.3.1.5	L'autonomie dans l'apprentissage scolaire	73
2.3.1.6	L'autonomie dans la relation pédagogique.....	74
2.3.1.7	L'autonomie dans le quotidien pédagogique.....	75
2.3.2	Les représentations, tremplins ou obstacles à l'autonomie	78
2.3.2.1	Des recherches utiles pour l'enseignement	79
2.3.2.2	Le noyau central et les éléments périphériques d'une représentation	81
2.3.2.3	Une représentation, des points de repères interreliés	82
2.3.4	L'attitude métacognitive ou réflexive, une voie vers le changement	84
2.3.4.1	Définitions de la pratique réflexive	85
2.3.4.2	La métacognition, une clé pour l'autonomie.....	87
2.3.4.3	La discussion, une démarche métacognitive collective.....	91
2.3.5	L'intégration des apprentissages	94
2.3.5.1	L'apprentissage, un système	94
2.3.5.2	Des formes d'intégration.....	95
2.3.5.3	La notion de compétence.....	96
2.3.5.4	La notion d'interdisciplinarité.....	98
2.3.5.5	Le français et la philosophie, au cœur de l'intégration des apprentissages	100
2.3.5.5.1	Le français.....	101
2.3.5.5.2	La philosophie.....	102
2.3.5.5.3	Le français et la philosophie, des clés de l'autonomie	104
2.4	Le modèle théorique de la recherche	107
Chapitre 3	Méthodologie.....	111
3.1	Une recherche qualitative	111
3.2	Une méthodologie productrice de l'action.....	111
3.2.2	Le contexte de l'expérimentation pédagogique.....	112
3.2.1.1	Le canevas pédagogique.....	112
3.2.1.2	Des ajustements en cours de recherche	114
3.2.1.2.1	L'engagement de la chercheuse dans le cours	114
3.2.1.2.2	L'engagement de mes collègues dans la recherche	114
3.2.1.3	Des conséquences en cours de route	115
3.3	Choix méthodologiques	115
3.3.1	Une recherche-action qualitative.....	115
3.3.2	Des critères propres à la recherche-action.....	116
3.3.3	Les dimensions déontologiques.....	117
3.4	Le modèle de la recherche.....	120
3.4.1.1	La chercheuse principale	120
3.4.1.2	Les collaborateurs de recherche	122
3.4.1.2.1	Les étudiantes participantes.....	122
3.4.1.2.1.1	La cohorte 2001	122
3.4.1.2.1.2	La cohorte 2002.....	123
3.4.1.2.2	Les professeurs engagés dans les travaux.....	124
3.4.1.2.2.1	La collaboration des professeurs	124
3.4.1.2.2.2	Les formes d'engagement des professeurs	125
3.4.2	Les groupes de discussion	128
3.4.2.1	Groupes de discussion avec des professeurs	128
3.4.2.2	Groupes de discussion avec des étudiantes	130

3.4.2.3	Groupes mixtes de discussion	132
3.4.3	L'organisation d'un semestre	132
3.4.3.1	L'idée générale du semestre	133
3.4.3.2	La reconnaissance ou la validation par la discussion	133
3.4.3.3	Le plan de l'expérimentation pédagogique	134
3.4.4	L'implantation du processus ou l'expérimentation pédagogique	136
3.5	L'instrumentation.....	137
3.5.1	La cueillette des données.....	137
3.5.1.1	Les questionnaires	137
3.5.1.1.1	Questions portant sur la perception du français et de la philosophie.....	138
3.5.1.1.2	Questionnaire relatif au métier d'éducatrice.....	139
3.5.1.2	L'entrevue individuelle	141
3.5.1.2.1	Entrevues avec des étudiantes	141
3.5.1.2	Entrevues avec des professeurs	143
3.5.1.3	L'observation participante de la chercheure et de tiers	145
3.5.1.4	L'analyse documentaire	145
3.5.1.4.1	Les journaux des professeurs.....	145
3.5.1.4.2	Les procès-verbaux provenant des trois groupes de discussion.....	146
3.5.1.4.3	Des productions écrites des étudiantes	147
3.6	L'analyse et l'interprétation des données	148
3.6.1	Une attitude de vigilance de ma part	148
3.6.2	Les aspects retenus de l'analyse des données.....	148
3.6.2.1	La démarche générale du traitement des données	149
3.6.2.2	La démarche particulière du traitement des données.....	149
3.6.2.2.1	L'analyse des entrevues individuelles	149
3.6.2.2.2	L'analyse des groupes de discussion	149
3.6.2.2.3	L'analyse des questionnaires et des divers documents	150
3.6.2.3	La démarche de l'analyse à la fin de la recherche	151
Chapitre 4	L'expérience pédagogique	153
4.1	Introduction.....	153
4.2	Les aspects du français et de la philosophie réutilisés	153
4.3	Les contraintes de l'expérimentation	157
4.3.1	La contrainte de la réforme éducative	157
4.3.2	Le profil motivationnel des étudiantes	159
4.4	La description des stratégies pédagogiques.....	162
4.4.1	Une démarche axée sur l'autonomie	163
4.4.2	Les cours en grand groupe	164
4.4.3	L'apprentissage coopératif	165
4.4.4	L'Intégration des acquis	166
4.5	Le déroulement des semestres de l'expérimentation	167
4.5.1	Premier semestre d'expérimentation (A-2001)	167
4.5.2	Le deuxième semestre (H-2002)	177
4.5.3	Le troisième semestre (A-2002)	190
4.5.4	Le quatrième semestre (H-2003).....	207
4.5.5	Le cinquième semestre (A-2003)	220
4.5.6	Conclusion	233
CHAPITRE 5	Analyse et discussion des résultats	235
5.1	introduction	235
5.2	Recherche-action comme méthode stratégique d'intervention	236

5.2.1	Un rapport continu entre la théorie et la pratique.....	236
5.2.2	Des méthodes participatives.....	238
5.2.3	Un accès continu à des données contextualisées et récurrentes	238
5.2.4	Une contribution à un éveil des mentalités.....	239
5.2.5	Une application des principes éducatifs en services de garde	239
5.2.6	Une analyse basée sur la complexité de l'expérimentation	241
5.3	L'engagement des étudiantes dans la recherche	242
5.3.1	La participation générale des étudiantes en classe	242
5.1.3.1	Le point de vue des professeurs : une cacophonie de réactions.....	242
5.3.1.1.1	Une attitude d'ouverture.....	244
5.3.1.1.2	Une attitude d'ambivalence.....	246
5.3.1.3	Une attitude d'inertie.....	251
5.3.1.3	Une attitude de silence	252
5.3.1	Le point de vue des étudiantes sur leur participation	254
5.3.3	Les conventions de participation sur une base individuelle	258
5.3.3.1	Les groupes de discussion	258
5.3.3.2	Le contrat propre à chaque étudiante : un coffre aux trésors.....	261
5.3.3.3	Les révélations du premier contrat (H-2002)	263
5.3.3.3.1	Dissimuler sa démarche vers le changement.....	263
5.3.3.3.2	S'engager quand c'est nécessaire	264
5.3.3.4	Les révélations du deuxième contrat (A-2002)	265
5.3.3.4.1	Garder pour soi ses changements	265
5.3.3.4.2	Cheminer via un retour réflexif.....	266
5.3.3.5	Les révélations du troisième contrat (H-2003)	267
5.3.3.5.1	Révéler ses contradictions dans l'écrit	267
5.4	Les actions propres au français et à la philosophie	272
5.4.1	Le questionnaire <i>Le métier d'éducatrice</i>	272
5.4.2	Le questionnaire <i>Posture scolaire</i>	279
5.4.2.1	Les exigences du français et de la philosophie.....	280
5.3.3	L'apport du français et de la philosophie	284
5.4.2.3	L'utilité du français et de la philosophie pour une éducatrice.....	287
5.5	Les résultats de la recherche d'après les étudiantes	288
5.5.1	L'apport de la recherche au regard de la motivation	289
5.5.2	L'apport de la recherche au regard de la pratique réflexive des étudiantes.....	290
5.5.3	L'apport de la recherche au regard de la langue parlée et écrite	291
5.5.4	L'apport de la recherche au regard d'une philosophie d'éducation.....	292
5.6	les résultats de la recherche chez les professeurs	294
5.7	Une interprétation globale des résultats	298
5.7.1	L'amour des enfants : une question de motivation intrinsèque	299
5.7.2	La pratique réflexive : une question de processus.....	301
5.7.3	Le goût du français et de la philosophie : une question de pratique.....	302
CONCLUSION.....	309	
BIBLIOGRAPHIE.....	327	
ANNEXES	347	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Normes du personnel qualifié	13
Tableau 2	Qualification du personnel en services de garde, d'après la dernière modification du Règlement sur les services de garde : 2002 (CPE); 2003 (garderies).....	14
Tableau 3	Taux de l'application de la réglementation de la qualification du personnel de garde de la petite enfance.....	15
Tableau 4	Taux de qualification du personnel de garde à la petite enfance	16
Tableau 5	Taux de scolarisation générale chez les éducatrices à l'enfance par province et territoire	18
Tableau 6	Les attentes du milieu du travail pouvant être en lien avec les compétences du français et de la philosophie.....	22
Tableau 7	Liste des compétences du nouveau programme 322.A0.....	23
Tableau 8	Cohortes de 1989, 1990 et 1991 dans chaque collège	34
Tableau 9	Diplomation dans les 20 programmes les plus fréquentés, cohorte 1995.....	35
Tableau 10	Cheminement scolaire des étudiants au Campus Notre-Dame-de-Foy visant à l'obtention du diplôme au cours de la durée prévue de diplomation.....	36
Tableau 11	Profils d'entrée des étudiantes en TÉE au Campus Notre-Dame-de-Foy, cohortes 1997, 1998, 1999, 2000	37
Tableau 12	Programmes d'études dans lesquels la diplomation globale au DEC est supérieure à ce qui est attendu, cohorte 1996 à l'enseignement technique, réseau public	38
Tableau 13	Raisons d'abandon des études	38
Tableau 14	Situation des personnes diplômées de la formation technique au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études	39
Tableau 15	Pourcentage des étudiantes en TÉE ayant déjà fréquenté le cégep, cohortes 1997, 1998, 1999, 2000	40
Tableau 16	Taux de réussite du premier cours de langue et d'enseignement et littérature (601-101-04) selon la famille de programmes à l'automne 1998.....	41
Tableau 17	Programme où le taux de réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature (601-101- 04) est inférieur à 70 %, à l'automne 2001.....	41
Tableau 18	Répartition des éléments manquant aux quasi-diplômés en décembre 2001, cohorte 1995 à l'enseignement technique, réseau public	42
Tableau 19	Diplomation et non diplomation des étudiantes en TÉE, cohortes 1998 et 1999, au Campus Notre-Dame-de-Foy	43
Tableau 20	Résultat des notes obtenues à l'ÉUF en TÉE au Campus Notre-Dame-de-Foy	44
Tableau 21	Éléments comparatifs de programmes quant à la réussite à l'ÉUF- Campus Notre-Dame-de-Foy, 1998 et 1999	45
Tableau 22	La réussite collégiale.....	46
Tableau 23	Comparaison de niveaux d'apprentissage.....	106
Tableau 24	Découpage des compétences en TÉE au CNDF.....	113
Tableau 25	Mise en place d'un pont pédagogique en TÉE.....	114

Tableau 26	<i>Modifications de parcours de 2001 à 2004, cohorte 2001.....</i>	122
Tableau 27	<i>Nombre de semestres de cégep déjà suivis par 21/47 étudiantes (cohorte 2001)</i>	123
Tableau 28	<i>Comparaison des cohortes 2001 et 2002</i>	123
Tableau 29	<i>Profils d'entrée des étudiantes en TÉE au Campus Notre-Dame-de-Foy (cohorte 2001 et cohorte 2002)</i>	124
Tableau 30	<i>Maquette des cours et collaborations assidues de professeurs</i>	125
Tableau 31	<i>Profil des professeurs directement engagés dans les activités de la recherche ...</i>	126
Tableau 32	<i>Liste des professeurs ayant participé de près ou de loin à la recherche</i>	127
Tableau 33	<i>Professeurs actifs dans les groupes de discussion</i>	130
Tableau 34	<i>Étudiantes actives dans les groupes de discussion.....</i>	132
Tableau 35	<i>Idée générale de chaque semestre</i>	133
Tableau 36	<i>Plan général de l'expérimentation pédagogique</i>	135
Tableau 37	<i>Les instruments de cueillette de données</i>	137
Tableau 38	<i>Synthèse du questionnaire Posture scolaire</i>	138
Tableau 39	<i>Synthèse du questionnaire Le métier d'éducatrice.....</i>	140
Tableau 40	<i>Synthèse des questions d'entrevue avec les étudiantes</i>	141
Tableau 41	<i>Profil des étudiantes et entrevues semi-dirigées</i>	143
Tableau 42	<i>Passation et recueil des entrevues avec les professeurs</i>	144
Tableau 43	<i>Les journaux réflexifs des professeurs dans l'ordre d'écriture.....</i>	146
Tableau 44	<i>Constitution et répartition des divers comités</i>	146
Tableau 45	<i>Aperçu des groupes de discussion - Années 2001-2004.....</i>	147
Tableau 46	<i>Synthèse des outils de cueillettes de données et de leur traitement.....</i>	152
Tableau 47	<i>Comparaison d'approches pédagogiques</i>	159
Tableau 48	<i>Synthèse du test Étudiants Plus des cohortes 1999, 2001, 2002.....</i>	161
Tableau 49	<i>Synthèse des activités pédagogiques - automne 2001.....</i>	175
Tableau 50	<i>Modes d'activités intégratrices - automne 2001</i>	176
Tableau 51	<i>Une «transdisciplinarité comportementale» (D'Hainault, 1990, cité dans Laurin et al. 1992).....</i>	180
Tableau 52	<i>Modes d'intégration disciplinaire (Roegiers, 2001).....</i>	182
Tableau 53	<i>Synthèse des activités pédagogiques - hiver 2002</i>	187
Tableau 54	<i>Modes des activités intégratrices - hiver 2002.....</i>	189
Tableau 55	<i>Les sens cachés de «L'enfant qui n'avait pas d'âge».....</i>	197
Tableau 56	<i>Synthèse des activités pédagogiques - automne 2002.....</i>	204
Tableau 57	<i>Modes d'activités intégratrices - automne 2002</i>	205
Tableau 58	<i>Synthèse des activités pédagogiques - automne 2003.....</i>	218
Tableau 59	<i>Modes d'activités intégratrices - hiver 2003.....</i>	219
Tableau 60	<i>Les discussions obligatoires dans les rencontres des CPE.....</i>	225
Tableau 61	<i>Des solutions devant des comportements irritants</i>	226

Tableau 62	<i>Aperçu du colloque «Élémentaire mon cher Watson»</i>	230
Tableau 63	<i>Synthèse des activités pédagogiques - automne 2003</i>	231
Tableau 64	<i>Modes d'activités intégratrices - automne 2003</i>	232
Tableau 65	<i>Trois actions complémentaire</i>	237
Tableau 66	<i>Comparaison entre les principes de la méthodologie de la recherche et ceux propres aux CPE (MFE,1997)</i>	240
Tableau 67	<i>Attitudes des étudiantes à l'égard de la recherche</i>	244
Tableau 68	<i>Des interprétations potentielles</i>	248
Tableau 69	<i>Perceptions sur la recherche en mai 2003</i>	254
Tableau 70	<i>L'engagement des étudiantes dans la recherche</i>	255
Tableau 71	<i>Comparaison de l'engagement des étudiantes selon elles ou leurs professeurs</i> ..	256
Tableau 72	<i>Comparaisons des commentaires d'étudiantes provenant du secondaire</i>	257
Tableau 73	<i>Trois sources de motivation</i>	265
Tableau 74	<i>Réactions devant une situation complexe</i>	268
Tableau 75	<i>Attitude réflexive des étudiantes - hiver 2003</i>	270
Tableau 76	<i>Rapports à l'enfant, à elle-même et au métier</i>	278
Tableau 77	<i>Exigences du français et de la philosophie sur le plan intellectuel</i>	281
Tableau 78	<i>Exigences du français et de la philosophie sur le plan affectif</i>	282
Tableau 79	<i>Exigences du français et de la philosophie sur le plan social</i>	283
Tableau 80	<i>Exigences du français et de la philosophie sur le plan sensorimoteur</i>	283
Tableau 81	<i>Utilisation d'habiletés intellectuelles stimulées par le français et la philosophie</i>	285
Tableau 82	<i>Utilisation d'habiletés affectives stimulées par le français et la philosophie</i>	285
Tableau 83	<i>Utilisation d'habiletés sociales stimulées par le français et la philosophie</i>	286
Tableau 84	<i>Utilisation d'habiletés sensorimotrices stimulées par le français et la philosophie</i>	286
Tableau 85	<i>Utilité de ces disciplines dans le métier d'éducatrice</i>	288
Tableau 86	<i>Aspects motivationnels</i>	290
Tableau 87	<i>Changements dans la pratique réflexive</i>	291
Tableau 88	<i>Changements dans la langue parlée et écrite</i>	292
Tableau 89	<i>Changements dans la philosophie d'éducation</i>	293
Tableau 90	<i>Motivations pour terminer son DEC en TÉE</i>	299
Tableau 91	<i>Besoins pédagogiques</i>	306

LISTE DES FIGURES

Figure 1	<i>L'ensemble d'un cursus collégial au quotidien.....</i>	76
Figure 2	<i>La représentation, un système tricoté serré.....</i>	84
Figure 3	<i>La représentation de l'autoformation (tirée de Carré et al., 1997 : 36).....</i>	89
Figure 4	<i>Le socioconstructivisme interactif</i>	90
Figure 5	<i>La pratique réflexive par la discussion, une évaluation de sa compréhension.....</i>	93
Figure 6	<i>Représentation d'une expérience collégiale basée sur divers niveaux de dialogue .</i>	108
Figure 7	<i>Modèle de la recherche-action inspiré de Morin (1986).....</i>	121
Figure 8	<i>La présentation de la corde à trucs</i>	200
Figure 9	<i>La récursivité du système des influences</i>	241

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AÉC	Attestation d'études collégiales
AEETESG	Association des enseignants et des enseignantes en Techniques d'éducation en services de garde
AST	Analyse de la situation de travail
CNDF	Campus Notre-Dame-de-Foy
CÉEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
DEC	Diplôme d'études collégiales
ÉPS	Épreuve synthèse de programme
EUF	Épreuve uniforme de français
MFE	Ministère de la Famille et de l'Enfance
OSG	Office de garde québécois
SGQ	Services de garde québécois
TÉE	Techniques d'éducation à l'enfance
TÉSG	Techniques d'éducation en services de garde

RÉSUMÉ

Cette recherche *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance* vise un double but : faire découvrir aux étudiantes de ce programme la pertinence du français et de la philosophie au regard du rôle d'éducatrice à l'enfance et favoriser l'importance de ces disciplines durant leur formation collégiale.

La recherche-action s'est réalisée au Campus Notre-Dame-de-Foy, entre l'automne 2001 et l'hiver 2004. Elle a engagé la collaboration de deux cohortes d'étudiantes (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 la réalisation de cette recherche, qui s'avérait essentiellement une expérimentation pédagogique : soutenir les étudiantes en ce qui a trait à leur motivation intrinsèque, construire avec elles des ponts entre le français, la philosophie et leur rôle d'éducatrice, utiliser des contenus de français et de philosophie dans le contexte de la formation technique et développer des moyens pédagogiques réutilisables par tout professeur de la formation technique. S'appuyant sur les principes constructivistes, la recherche a misé sur deux pistes pédagogiques : une démarche individuelle mettant au premier plan une attitude de questionnement et l'usage de procédés métacognitifs chez les étudiantes; une démarche collective explorant, dans cinq cours de la formation spécifique, des habiletés du français et de philosophie.

Le schéma global de cette recherche-action comprend cinq cycles (un par semestre d'expérimentation) dont chacun respecte l'approche systémique de la recherche-action intégrale de Morin (1992a, 1992b) et comprend quatre étapes : le développement d'un thème pour chaque semestre, la validation par des groupes de discussion composés d'étudiantes ou de professeurs, le plan pédagogique et l'expérimentation elle-même. Divers instruments de cueillette de données ont servi à analyser les travaux : des enquêtes, une observation directe ou indirecte de la chercheuse ou de collaborateurs et une analyse documentaire. Les résultats de la cueillette de données indiquent que la plupart des étudiantes ont pris conscience de la valeur de la langue et de la philosophie dans le cadre de leur futur travail. Les professeurs engagés dans la recherche ont bonifié leur pratique d'enseignement. Des recommandations complètent cette recherche.

INTRODUCTION

Cette recherche *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance* fut réalisée entre 2001 et 2004 au Campus Notre-Dame-de-Foy, établissement privé de niveau collégial de la région de Québec. La recherche concernait les étudiantes des cohortes 2001 et 2002. Elle couvrait deux buts. En premier lieu, elle cherchait à faire valoir la pertinence du français et de la philosophie au regard du travail de l'éducatrice à l'enfance. En deuxième lieu, elle voulait favoriser l'intégration des habiletés de ces disciplines en cours de formation. Parvenir à un certain succès avec de tels buts signifiait que je devais faire preuve d'imagination pédagogique pour tenter de déjouer cette résistance en ce qui a trait au français et à la philosophie dans la formation collégiale technique d'éducatrice à l'enfance. Divers moyens pédagogiques ont donc été expérimentés pour exploiter certaines compétences fondamentales.

De l'avis de plusieurs étudiantes, cette recherche a été un moment d'espérance et une quête de dialogue. Le rapport de recherche qui en découle a été conçu dans le même esprit. Il présente une chercheuse, qui, voulant vanter l'utilité du français et de la philosophie auprès de futures éducatrices, fut projetée au cœur d'une aventure pédagogique remplie de péripéties. Grâce à la collaboration de deux cohortes d'étudiantes et d'une quinzaine de professeurs, la recherche a jeté divers ponts pour intéresser les uns et les autres au sujet.

Dans le premier chapitre du présent rapport, on découvre à quel point la problématique de la formation d'éducatrice à l'enfance se révèle complexe. D'abord, une présentation historique du développement de services de garde québécois rappelle comment les instances gouvernementales et les employeurs conçoivent la qualification du personnel éducateur. De même, le contexte de la réussite au collégial, les aspects relatifs aux disciplines de français et de philosophie, la diplomation des cégépiens de façon générale et des étudiantes en Techniques d'éducation à l'enfance plus spécialement sont autant d'instances touchées par cette recherche. Elles sont l'expression chacune des nombreux obstacles auxquels se heurte l'équipe institutionnelle au niveau collégial. Un fait demeure, le taux de diplomation des cégépiens inquiète le réseau, notamment dans le secteur qui concerne cette recherche. Divers travaux ont déjà tenté d'apporter des solutions pour motiver les cégépiens à trouver du sens dans leurs études ou à les mener à terme. Celle-ci s'inscrit dans cette préoccupation collective.

Le deuxième chapitre brosse l'éventail des approches théoriques servant d'assise épistémologique à ces travaux. Il fait une synthèse des principaux aspects du constructivisme, lequel sous-tend les nouvelles approches relatives à l'apprentissage scolaire. Il présente aussi les dimensions propres à la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage : une interprétation plurielle d'une même situation, des interprétations à partager et à examiner à la lumière des divers points de vue et le recours à des chercheurs ou des penseurs. Ensuite, les quatre aspects qui balisent plus particulièrement cette recherche sont exposés : l'autonomie des étudiantes, les représentations, l'attitude réflexive et, finalement, l'intégration des apprentissages. Une attention est apportée aux aspects du français et de la philosophie retenus afin de les réutiliser du côté technique ou afin de donner le goût aux étudiantes d'assister à ces cours. Le modèle théorique de la recherche termine cette section.

Le troisième chapitre résume la méthodologie de la recherche. Comme toute recherche-action qualitative, la démarche se voulait démocratique, c'est-à-dire elle a été élaborée en tenant compte des divers partenaires de la recherche. Toutes les phases de réalisation ont été menées par des personnes, professeurs et étudiantes, en processus de réflexion sur leurs pratiques. Ce chapitre se divise en deux parties. D'abord, il présente la méthodologie de la recherche-action intégrale utilisée lors de l'expérimentation pédagogique, puis il présente les instruments qui ont servi à faire la collecte de données et la démarche d'analyse des travaux.

Le quatrième chapitre décrit l'expérience pédagogique. Les cinq semestres d'expérimentation sont présentés de façon chronologique et linéaire permettant de suivre le fil des expérimentations auxquelles tous les participants de la recherche ont été soumis. À sa lecture, il sera possible de découvrir une variété de situations pédagogiques favorables pour rejoindre le maximum d'étudiantes. Il sera aussi possible de découvrir les réactions des partenaires de cette recherche, les étudiantes et des professeurs.

Le cinquième chapitre expose la synthèse des principaux résultats des travaux. Il fut en lui-même un casse-tête, car le fait d'analyser les données suggérait de laisser au premier plan la complexité de l'expérience pédagogique tout en adoptant un regard critique par rapport aux données. Ce chapitre présente donc l'analyse des données à partir de deux dimensions : les types d'implication auxquels les étudiantes ont été conviés et les deux questionnaires remplis en plusieurs temps au cours de la recherche par les étudiantes. Il rapporte également la part des professeurs dans le développement des travaux et les divers apports de la recherche d'après

l'observation même des étudiantes. Pour conclure cette section, les principales questions qu'ont soulevées ces résultats sont notées.

En conclusion, je rappelle les objectifs et les résultats de la recherche. S'ajoutent quelques recommandations qui furent tirées des diverses rencontres avec les étudiantes et les professeurs engagés dans la recherche. De nouvelles considérations sur la recherche complètent l'étude.

Finalement à la lecture de ce rapport, on se rendra compte que la recherche s'est bien imprégnée du paradigme constructiviste. En effet, du point de vue constructiviste, le sens est, tout à la fois, le moteur et la direction de l'action (Bourgeois, 2000). Il est essentiellement sous la responsabilité de l'étudiant ou de l'apprenant, lequel sélectionne, élabore et interprète tout nouveau savoir. Ce construit «requiert un travail de mise en rapport des différentes valeurs d'un système opératoire dans son développement génétique, une fonction réflexive d'exploration qui renvoie, du point de vue de la psychologie, au concept de métacognition» (Lenoir, 1993 : 59). Cela signifie que le sens part de l'histoire même de l'individu et de sa façon d'appréhender les choses. Donc, le présent rapport demeure fidèle aux diverses actions et réactions que l'expérimentation pédagogique a suscitées.

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, cinq 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.

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 étudiantes² en Techniques d'éducation en services de garde* (2002) que j'ai menée entre 1999 et 2001 auprès des trois cohortes d'étudiantes du CNDF. 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. La qualification du personnel en services de garde devient une des préoccupations de l'heure. Même le ministère de l'Éducation, dans son plan stratégique sur la réussite scolaire, valorise une formation de qualité pour les éducatrices, premières praticiennes de l'apprentissage :

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.

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'expansion de l'offre de services à la petite enfance, la révision du programme d'éducation préscolaire et l'importance d'assurer la cohérence et la continuité des interventions éducatives destinées aux enfants de 4 et 5 ans nécessiteront chez le personnel qui travaille auprès de la petite enfance une solide formation initiale et continue. (2000 : 7).

Considérant tous ces aspects, je m'orientai vers l'expérimentation d'un modèle pédagogique susceptible de faciliter la compréhension de l'utilité des compétences développées en français et en philosophie chez une éducatrice à l'enfance. C'est pourquoi, afin de préciser le postulat de départ, ce chapitre exposera quatre dimensions que je juge indispensables. Je donnerai, en tout premier lieu, un aperçu du développement des services à l'enfance et des qualifications professionnelles pour y œuvrer. En deuxième lieu, j'identifierai les principales caractéristiques des habiletés d'une éducatrice à l'enfance telles que définies par le milieu du travail et les travaux traitant le sujet. En troisième lieu, je mettrai en perspective les changements curriculaires du cégep, créant de nouvelles conditions à la réussite scolaire. En quatrième lieu, je ferai part de l'état de la réussite au collégial et de celui des étudiantes en TÉE et j'exposerai les facteurs qui y sont le plus souvent associés. Finalement, je présenterai la préoccupation de la recherche et les questions qui en découlent.

1.2

LES SERVICES DE GARDE QUÉBÉCOIS

1.2.1

Une page d'histoire

Dans le domaine de la garde à l'enfance, le terme «compétence» fait référence à une somme d'interactions auprès de diverses personnes dans divers contextes : des enfants dont l'âge varie entre 3 mois et douze ans, un groupe d'enfants, des collègues de travail, des parents, une équipe de direction, diverses formes de partenariats avec des organismes sociaux et éducatifs. Avant d'être considérées comme des éducatrices, les personnes en charge d'enfants en dehors du cadre scolaire ont eu droit à toutes sortes d'appellations allant de monitrice, gardienne, préposée à dispensatrice de soins (MFE et AEETÉSG, 2000). L'ambiguïté même du terme relié à la fonction d'éducation auprès des enfants en dehors de la structure scolaire laisse présager que la reconnaissance de ce travail est jalonnée de combats et de revendications autant sur les plans législatif, social qu'institutionnel. Justement, je présenterai, dans cette partie, quelques faits historiques. Ces aspects mettront déjà en évidence la complexité de ce service aux

familles. Il sera bon de s'en rappeler quand viendra le moment de situer le but de cette recherche dans le champ de la diplomation des éducatrices à l'enfance au niveau du DEC.

Depuis une dizaine d'années, on entend de plus en plus parler des Services de garde québécois (SGQ). Pourtant, leur histoire commence à la fin du XIX^e siècle alors que des communautés religieuses et des organismes de charité accueillent, du matin au soir, sept jours par semaine, des enfants en bas âge pour venir en aide aux femmes malades, pauvres ou qui devaient travailler hors de la maison. Les salles d'asile, comme on les appelait à l'époque, sont disparues entre 1902 et 1922. Micheline Lalonde-Gratton (2002) souligne que plusieurs facteurs entrent en cause : «la mort de ses fondateurs, l'épuisement des religieuses, la difficulté d'assurer la relève et le manque de soutien tant humain que financier» (p. 9). Le nombre d'orphelins croît alors et des crèches les accueillent³. Le Québec ne conçoit pas l'utilité de services de garde pour les francophones comparativement à d'autres provinces canadiennes qui mettent sur pied des garderies. En 1945, le gouvernement fédéral remplace par des allocations familiales les subsides destinés au financement des quelques garderies existantes. Maurice Duplessis, alors premier ministre, refuse que ces sommes soient versées à la mère. Toutefois, Thérèse Casgrain, qui se bat pour la cause des femmes, obtient gain de cause : les mères québécoises reçoivent l'allocation familiale comme c'est le cas partout ailleurs au Canada. Toujours sous Duplessis, toutes les garderies existantes sont fermées. Subsistent des garderies privées destinées majoritairement à la population anglophone et immigrante dont la qualité laisse à désirer.

C'est seulement à la fin des années 1960 qu'un véritable tournant s'amorce dans le partage des responsabilités éducatives à l'égard des jeunes enfants. Plusieurs études servent à évaluer la situation de la garde des enfants à l'échelle du pays. Par exemple, en 1967, grâce à la commission Bird, le gouvernement fédéral reconnaît que la garde des enfants est sous la responsabilité du père, de la mère et de l'État. Dans la même veine, le gouvernement fédéral, entre 1971 et 1973, dans le cadre des projets *Perspectives jeunesse* et *Initiatives locales*, encourage la création des premières garderies populaires (Desjardins, 2002). Québec voit d'un mauvais œil la présence du fédéral dans le développement de garderies. Il commence donc à s'intéresser à une mesure d'aide aux mères en situation d'emploi. En 1972, il publie alors les premières normes québécoises en matière des services à l'enfance. Deux ans plus tard, soit en 1974, le ministère des Affaires sociales dépose une première politique en matière des services de

garde, le plan Bacon. Cette politique consiste à fournir une aide financière aux parents dont les enfants fréquentent une garderie et à allouer une subvention lors de la mise sur pied d'une garderie à but non lucratif. La responsabilité collective à l'égard de l'éducation à l'enfance est lancée, grâce à un engagement soutenu d'associations féminines qui revendiquent en faveur des services de garde décents pour les enfants. En 1979, commence aussi la garde en milieu scolaire.

En 1980, le Parti québécois institue l'Office des services de garde (OSG). Un peu plus tard, cet organisme rajoute aux services déjà offerts aux familles celui de la garde en milieu familial dont le personnel forme un regroupement. Cependant, ce n'est qu'en 1983 que l'OSG présente de façon officielle une première réglementation sur le contrôle de la qualité des services de garde. Quatorze ans plus tard, soit en 1997, le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) est créé pour assurer, par une nouvelle politique familiale, un soutien aux familles québécoises. Pour parvenir à cet objectif, ce ministère adopte deux mesures importantes : le développement des services de garde éducatifs par une diversification des modes de garde : installation (connue par l'appellation garderie), milieu familial et autres; la création de places à un coût minimum de 5 \$ pour les enfants de moins de cinq ans. En 1998, cette mesure s'applique aussi à la garde en milieu scolaire. De plus, un programme éducatif est implanté dans tous les services de garde régis.

Depuis vingt-cinq ans, le réseau des SGQ s'est développé de façon telle qu'il est devenu l'un des premiers employeurs québécois. Toutefois, les changements continuent. En 2003, les services à l'enfance régis sont transférés sous la juridiction d'un nouveau ministère, celui de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Reviennent, dans les débats actuels, le retour des allocations familiales, l'attribution financière des parents et la qualité des services de garde, etc. Bref, le réseau des services de garde québécois demeure toujours en pleine évolution.

1.2.2 La qualification des éducatrices : un problème actuel

1.2.2.1 La formation du personnel

Au début des années 1970, le collège Marie-Victorin (Montréal) et le collège Marguerite d'Youville (Québec), deux établissements privés, offrent un programme affilié aux techniques familiales : *Techniques de garderie*. En 1975, le collège Marguerite d'Youville ferme sa section

³ D'après les travaux de Lalonde-Gratton (2002), en 1928, les crèches ne peuvent suffire à la demande et plus de 1 000 enfants sont refusés.

collégiale; le Campus Notre-Dame-de-Foy intègre alors, en son sein, le personnel et les étudiantes de cette formation. En 1976, la formation préoccupe les regroupements de garderies. La première formation conduisant à un certificat d'études collégiales naît, dans la région de Montréal, ainsi qu'une formation pilote en cours d'emploi. Révisé en 1986 et implanté en 1991, le programme, rebaptisé *Techniques d'éducation en services de garde* (TÉSG), se répand comme une traînée de poudre un peu partout dans les cégeps du Québec.

En 1999, à la suite de la réforme du régime collégial, le programme est à nouveau révisé. Il change d'abord d'appellation : il se nomme *Techniques d'éducation à l'enfance*. En 2001, naît le programme par compétences. En 2003, il est toujours l'un des 117 programmes de formation technique menant au diplôme d'études collégiales (DEC). Vingt et un collèges offrent ce programme, sans considérer ceux qui sont autorisés à offrir l'attestation d'études collégiales (AÉC), autre type de sanction des études en formation technique. Plusieurs universités offrent également des formations, soit pour les gestionnaires et les conseillères pédagogiques, soit pour les éducatrices à la petite enfance ou en milieu scolaire. Cependant, la formation du personnel dépend de plus en plus des attentes du marché du travail.

1.2.2.2

La qualification du personnel

La formation des éducatrices à l'enfance se définit grâce à trois phénomènes sociaux : la réglementation des instances gouvernementales, des revendications provenant de différents organismes et les besoins du marché du travail. Or la réglementation propre à la qualification des éducatrices subit constamment des modifications, je ferai un inventaire des principales.

Cela fait à peine une vingtaine d'années, soit depuis 1983, qu'un décret gouvernemental officialise les qualifications requises pour être éducatrice en garderie. L'article 8 du *Règlement sur les services de garde en garderie* définit à la fois la qualification du personnel et le taux de qualification requis pour le personnel à la petite enfance (Gouvernement du Québec, 1986) :

Dans un service de garde en garderie, au moins un membre du personnel de garde sur trois doit posséder l'une des qualifications suivantes :

- DEC en techniques de garderie ou dans un secteur connexe ou un certificat en techniques de garderie ou un diplôme universitaire en éducation préscolaire, en

psychologie avec spécialisation en développement de l'enfant ou dans un secteur approprié.

- Une expérience pertinente d'au moins 3 ans dans un service de garde et un délai de 5 ans pour obtenir une AÉC en techniques de garderie.

Cependant, avant 1990, cette réglementation relative à la qualité des SGQ était plus ou moins remise en question. Mais les années 1990 marquent plus spécifiquement l'instauration du réseau de garde à l'enfance dans la société québécoise. Cela a pour conséquence que le rôle joué par les éducatrices auprès des enfants est devenu essentiellement un rôle social et préventif par le partenariat développé avec les parents et avec les divers organismes du milieu. Des pressions sont alors exercées afin que le personnel soit dûment qualifié. En 1993, dans le *Règlement sur les services de garde en garderie* (Gouvernement du Québec, 1993), des normes de qualification s'ajoutent aux exigences déjà en place :

- Tous les cours de spécialisation du DEC en TÉSG (exclusion de la formation générale);
- B. Éd. préscolaire et en enseignement au primaire;
- DEC en Technique d'éducation spécialisée (TÉS) assortie d'une AÉC en TÉSG ou d'un certificat en petite enfance ou en éducation en milieu de garde;
- B. Ps., en psychoéducation, en orthopédagogie et deux cours portant sur l'hygiène et la santé du jeune enfant et sur les services de garde au Québec.

En 1997, soit quatre ans après les derniers avis ministériels, les exigences réglementaires d'employabilité sont à nouveau modifiées. Le règlement des SGQ en ce qui a trait à la qualification se subdivise en deux normes : celle du nombre d'éducatrices formées par service de garde, norme différente selon le type de service, soit lucratif, soit non lucratif; celle de la certification. La réglementation du ministère de la Famille et de l'Enfance (Gouvernement du Québec, 1997a, 1997b) exige que, dans les centres de la petite enfance (CPE)⁴, deux membres du personnel de garde sur trois (2/3) aient une formation (article 17) et qu'il en soit de même pour le tiers du personnel (1/3) au moins dans les services de garde à but lucratif (article 9)⁵. Ces normes prévalaient encore lors de la révision de la réglementation en 2002 et en 2003 (Gouvernement du Québec, 2002, 2003).

⁴ Le centre de la petite enfance comprend au moins deux types de service : une installation (c'est-à-dire un service en garderie non lucratif) et un service en milieu familial.

Tableau 1 Normes du personnel qualifié

Centre de la petite enfance		Garderie à but lucratif
Installation	Milieu familial	
2/3	-	1/3

Source : Gouvernement du Québec, 1993.

Dans la foulée du développement d'un réseau de garde, plusieurs organismes dont le Conseil du statut de la femme (1994, cité par le CSÉ, 1996), la Commission des états généraux sur l'éducation (1996), le ministère de l'Éducation (1998a), l'Association des enseignantes et enseignants en TÉSG (1998a, 1998b) et l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (1998) recommandent que, lors du recrutement du personnel, le diplôme d'études collégiales (DEC) en TÉSG ou l'équivalent devienne l'exigence de formation, voire le seuil minimal d'accès à l'emploi.

En 2002, le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) modifie à nouveau les qualifications du personnel : il ajoute à la liste des qualifications pour les services de garde sans but lucratif ou privés et il définit celles exigées pour la garde en milieu familial (règlement C-8.2, r.2 révisé). Pour l'éducatrice qui travaille en installation (SGQ sans but lucratif) ou dans une garderie privée (SGQ à but lucratif), les qualifications sont identiques. Quant au service de garde en milieu familial, la réglementation exige une formation de base de quarante-cinq heures et un perfectionnement annuel de six heures pour ces éducatrices.

En ce qui a trait à la condition minimale d'employabilité pour le personnel du service de garde en milieu scolaire, leur association et des syndicats recommandent un secondaire V, même si la norme exige un secondaire IV. Ce type de service est régi un certain temps (jusqu'en 1998) par la *Loi sur les services de garde à l'enfance*, mais il relève des commissions scolaires, donc du ministère de l'Éducation. Il n'est donc plus touché par la nouvelle réglementation du MEF. Cependant, une formule de perfectionnement supplémentaire allant de 72 à 250 heures se développe pour les éducatrices en milieu scolaire au sein même des commissions scolaires. Ce programme est construit selon le modèle du programme par compétences en application actuellement au collégial (AEETÉSG, 2002).

Le tableau qui suit expose ces qualifications selon le type de service de garde.

⁵ Les services de garde à but lucratif correspondent aux garderies privées.

Tableau 2 Qualification du personnel en services de garde, d'après la dernière modification du Règlement sur les services de garde : 2002 (CPE); 2003 (garderies)

Centre de la petite enfance		Garderie privée	Service de garde en milieu scolaire
Installation ou SGQ sans but lucratif	Milieu familial		
<p>Article 17</p> <ul style="list-style-type: none"> • DEC en TÉE ou certificat d'études collégiales en TÉSG ou cours de spécialisation en TÉSG • Baccalauréat en préscolaire, en psychologie avec spécialisation, etc. • DEC en TÉS avec une AÉC en TÉE ou un certificat universitaire en petite enfance ou en éducation en milieu de garde • Baccalauréat en psychologie, en orthopédagogie, en enfance inadaptée, etc. et deux cours portant sur l'hygiène et la santé du jeune enfant et sur les services de garde • AÉC en TÉE, attestation de préposé en garderie, brevet d'enseignement au préscolaire, certificat universitaire complété avec 3 ans d'expérience en services de garde ou l'équivalent • AÉC en services à l'enfance autochtone 	<p>Article 44-45-46</p> <p>45 heures :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développement de l'enfant • Alimentation et hygiène • Programme éducatif • Rôle de la responsable • Premiers soins 	<p>Article 9</p> <p>Mêmes qualifications que celles requises en installation</p>	<p>Secondaire IV et un an d'expérience auprès des enfants</p> <p>Critères à la discrétion des commissions scolaires</p> <p>et</p> <p>un cours de 8 heures en secourisme</p> <p>et</p> <p>un cours d'appoint de 6 heures</p>

Source : Gouvernement du Québec, 2002.

Chaque service de garde disposait de trois ans pour appliquer les règlements de qualification et de normes. Une étude du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (2003) indique que ces deux règlements n'ont été pas complètement appliqués. Qu'en est-il du taux d'application du règlement se rapportant au nombre d'éducatrices qualifiées, soit deux tiers dans les installations (SGQ à but non lucratif) et un tiers dans les garderies privées?

Le tableau suivant montre la répartition du nombre d'éducatrices qualifiées dans les SGQ non lucratifs et dans les SGQ lucratifs à l'échelle provinciale.

Tableau 3 **Taux de l'application de la réglementation de la qualification du personnel de garde de la petite enfance**

Région	En installation (2/3) %	En garderie privée (1/3) %
Bas-Saint-Laurent	65	---
Saguenay Lac-St-Jean	53	86
Capitale-Nationale	84	90
Mauricie	68	100
Estrie	68	100
Montréal	57	72
Outaouais	39	75
Abitibi-Témiscamingue	27	0
Côte-Nord	33	---
Nord-du-Québec	41	0
Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	25	100
Chaudière-Appalaches	78	75
Laval	69	69
Lanaudière	75	96
Laurentides	47	88
Montérégie	39	68
Centre-du-Québec	69	80
TOTAL	58	75

Source : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2002 : 69

On observe que, peu importe la région administrative, le nombre minimal de personnes qualifiées pour œuvrer auprès de la petite enfance est loin d'être atteint. Le pourcentage d'engagement d'un personnel qualifié varie de 25 à 84 % pour les organismes sans but lucratif. Si on compare les statistiques liées à la qualification du personnel à celles du réseau privé, lesquelles varient de 68 à 100 % de qualification de leur personnel, on a l'impression, au premier coup d'œil, que les SGQ sans but lucratif sont moins qualifiés. Rappelons que les SGQ privés peuvent n'engager qu'une personne qualifiée sur trois (1/3). Pour leur part, les SGQ non lucratifs doivent engager deux éducatrices qualifiées sur trois (2/3). Les taux de qualification ne renvoient donc pas à la même réalité. Un autre fait demeure : en 2002, l'application de ce règlement est reportée, cette fois-ci, sans date butoir.

Qu'en est-il maintenant de la qualification du personnel en services de garde à la petite enfance, par régions administratives, malgré la longue liste de formations reconnues ? En examinant les statistiques du prochain tableau, on observe que le taux de qualification du personnel de garde dans les installations des CPE (nouvelle appellation de garderies) varie de 47 à 80 % et celui dans les garderies privées de 0 à 71 %. Pourtant, dans l'ensemble des régions administratives,

le taux de qualification du personnel surprend, compte tenu que des cégeps y offrent la formation au niveau du DEC ou d'une AÉC. Il est difficile d'en expliquer les causes. Cette réglementation est, elle aussi, temporairement reportée parce que le nombre d'éducatrices sans formation est trop élevé pour assurer son application.

Tableau 4 Taux de qualification du personnel de garde à la petite enfance

Région	En installation		En garderie	
	N ^{bre} total d'éducatrices	Taux de qualification	N ^{bre} total d'éducatrices	Taux de qualification
Bas-Saint-Laurent	208	71 %	0	---
Saguenay Lac-St-Jean	378	67 %	48	58 %
Capitale-Nationale	1120	80 %	304	54 %
Mauricie	392	77 %	21	71 %
Estrie	569	73 %	40	48 %
Montréal	2884	67 %	1742	39 %
Outaouais	535	57 %	42	36 %
Abitibi-Témiscamingue	167	56 %	7	29 %
Côte-Nord	123	47 %	0	---
Nord-du-Québec	219	53 %	3	0 %
Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	84	58 %	5	40 %
Chaudière-Appalaches	513	75 %	105	39 %
Laval	359	72 %	293	39 %
Lanaudière	468	75 %	216	49 %
Laurentides	494	60 %	149	46 %
Montérégie	1716	58 %	796	38 %
Centre-du-Québec	322	70 %	53	55 %
TOTAL	10551	67 %	3824	42 %

Source : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 2002 : 68

En 1999, une autre donnée s'ajoute à celles déjà existantes par rapport à la qualification du personnel en services de garde. Un redressement salarial des éducatrices s'effectue : les détentrices d'une AÉC, après trois ans en emploi, obtiennent le même salaire que celles ayant leur DEC. Par ailleurs, avec le développement accéléré des AÉC dans les cégeps, l'organisme qui regroupent les centres de la petite enfance du Québec, Concertation interrégionale des centres de la petite enfance du Québec (2000), recommande alors à ses membres d'engager essentiellement des détentrices du diplôme d'études collégiales au lieu de celles qui ont une attestation d'études collégiales. L'idée que l'AÉC devienne «une formation initiale plutôt qu'une formation de perfectionnement du personnel expérimenté inquiète le réseau» (Regroupement des CPE des régions de Québec et Chaudière-Appalaches, 2000).

De nouveaux règlements entrent en vigueur au printemps 2004, ils modifient encore la qualification du personnel éducateur dans les centres de la petite enfance. Comme l'indique l'Association des enseignantes et enseignants en TÉE (2004), la qualification sans la formation générale n'a plus cours et la durée d'une AÉC est dorénavant fixée à 1 200 heures. Les qualifications d'ordre universitaire se précisent puisqu'un tiers des cours suivis devra être attribué à la petite enfance. Les nouvelles qualifications se définissent comme suit (Gouvernement du Québec, 2004) :

- un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance ou en techniques d'éducation en services de garde;
- un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée jumelé à une attestation d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance ou en techniques d'éducation en services de garde ou à un certificat universitaire dans le domaine de la petite enfance ou de l'éducation en milieu de garde;
- une attestation d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance ou en techniques d'éducation en services de garde à la suite d'une formation d'une durée minimale de 1 200 heures, un certificat universitaire dans le domaine de la petite enfance ou de l'éducation en milieu de garde ou en «Child Studies» jumelé à trois années d'expérience, à temps complet ou l'équivalent, dans des fonctions de mise en application d'un programme d'activités éducatives auprès de groupes d'enfants d'âge préscolaire dans un service de garde en milieu familial tenu par une personne reconnue, avant le 1^{er} septembre 1999, par le titulaire d'un permis d'agence de services de garde en milieu familial, ou reconnue par le titulaire d'un permis de centre de la petite enfance délivré en vertu de la loi ou dans une prématernelle, une maternelle ou un service de garde en milieu scolaire tenu par un établissement reconnu par le ministère de l'Éducation;
- un baccalauréat comprenant au minimum une mineure dans un des domaines d'études suivants : petite enfance, éducation préscolaire, psychoéducation, développement de l'enfant (psychologie) et adaptation scolaire et sociale, incluant ou jumelé à trois cours de niveau universitaire ou collégial d'une durée minimale de 45 heures chacun portant respectivement sur la santé de l'enfant, sa sécurité et sur l'approche éducative;
- une attestation d'études collégiales pour les éducatrices en services à l'enfance autochtone.

De plus, il est dans l'intention du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille de modifier le règlement sur les services de garde privés concernant le ratio de leur personnel qualifié afin que le nombre d'éducatrices qualifiées passe du tiers aux deux tiers.

La qualification et la certification du personnel dans les SGQ s'avèrent conséquemment tout un dilemme. La demande de personnel qualifié par diverses instances du réseau des services de garde, le manque d'éducatrices formées et le nombre grandissant d'étudiants voulant intégrer rapidement le marché du travail secouent le monde de la formation et provoquent une multiplication des programmes d'études : programmes courts divers, formation continue par le

biais des regroupements des services de garde, d'Emploi Québec, des commissions scolaires, des cégeps et des universités, sans oublier la reconnaissance des acquis, les compléments de formation en cours du soir, les cours à distance qui prévalent.

Pourtant, en observant, dans le tableau 5, la situation des services de garde à l'échelle canadienne, on note que le Québec, grâce à son système éducatif, se révèle la province ayant le plus haut taux de scolarisation de son personnel éducateur.

Tableau 5 *Taux de scolarisation générale chez les éducatrices à l'enfance par province et territoire*

Province-Territoire [a]	Un peu de secondaire %	Diplôme d'études secondaires %	Diplôme collégial 1 an %	Diplôme collégial 2 ans %	Diplôme collégial 3 ans %	Certificat d'études post-collégiales %	B.A. ou plus %
Colombie-Britannique	1,3	6,2	32,5	34,4	4,7	5,1	15,8
Alberta	9,6	18,9	20,1	28,8	3,4	2,2	17,0
Saskatchewan	7,6	20,4	26,9	20,1	1,6	3,0	20,4
Manitoba	9,7	19,1	8,7	27,9	3,8	7,1	27,7
Ontario	0,7	7,7	3,5	60,6	5,8	5,8	15,8
Québec	4,0	10,1	5,9	9,3	39,4	10,5	20,8
Nouveau-Brunswick	7,3	23,5	43,3	13,5	S/O	4,5	8,0
Nouvelle-Écosse	1,8	16,0	12,6	34,2	5,4	6,2	23,7
Île-du-Prince-Édouard	2,3	7,2	4,5	64,9	S/O	0,9	20,3
Terre-Neuve et Labrador	1,0	6,0	21,9	59,5	0,7	2,9	8,0
Yukon [b]	9,3	16,7	24,1	25,9	S/O	S/O	14,8
Canada	3,3 %	11,0 %	10,4 %	37,8 %	13,2 %	6,4 %	18,0 %

Source : Doherty *et al.*, 2000 : 37.

1.3

LE TRAVAIL DE L'ÉDUCATRICE À L'ENFANCE

1.3.1

Les attentes du marché du travail

Les employeurs québécois valorisent l'embauche de détentrices d'un DEC en TÉE. Dans une étude servant à connaître le portrait global de la situation des éducatrices en services de garde (MEQ, 1997a), il est révélé que les compétences des éducatrices titulaires du DEC dans l'accomplissement de leurs tâches sont jugées adéquates. Sans conteste, les personnes interrogées reconnaissent la pertinence du programme. Cependant, les employeurs soulignent certaines lacunes dans la formation. Pour faire face aux bouleversements sociaux (éclatement des familles, incertitude relative à l'emploi, détresse psychologique d'individus), les futures éducatrices devront être mieux préparées par rapport aux cinq principaux facteurs suivants (MEQ, 1998a : 37) :

- l'augmentation du nombre d'enfants ayant des problèmes de comportement;
- la diversité des besoins des parents (demande d'inscription à temps partiel pour leur enfant);
- l'intégration des enfants ayant des handicaps;
- l'intégration d'enfants recommandée par des spécialistes ainsi que des organismes sociaux (CLSC, CPEJ);
- l'augmentation de la multiethnicité, principalement dans la région métropolitaine.

Dans la même veine, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1996) reconnaît que les étudiantes en TÉSG jouissent d'une bonne préparation aux tâches qui les attendent, mais elle recommande une amélioration de la formation pour œuvrer auprès des poupons et des enfants du milieu scolaire ainsi qu'auprès des enfants présentant des besoins particuliers.

Compte tenu de la refonte des programmes d'études collégiales par compétences, le ministère de l'Éducation a de plus consulté, en 1998, d'autres représentants des organismes du réseau de garde. Le but était de préciser les attentes des employeurs à l'égard de leur personnel éducateur. De cette étude préliminaire, il ressort qu'une éducatrice doit posséder les qualités personnelles suivantes : «la capacité de travailler en équipe, l'aptitude à la communication et la capacité d'établir une relation de partenaire avec les parents» (1998a : 32). Après quoi, les personnes des milieux de garde interrogés suggèrent de développer davantage ces aptitudes chez les futures éducatrices à l'enfance et de tenir compte des facteurs identifiés un peu plus haut dans le développement d'une formation.

En 1998, l'élaboration du nouveau devis ministériel de formation d'éducatrice à l'enfance par la Direction générale de la formation professionnelle et technique s'appuie sur l'avis d'une table ministérielle, «l'Analyse de la situation de travail» (AST). Des personnes provenant du marché du travail composent cette table à laquelle j'ai assisté à titre d'observatrice, avec des collègues de divers cégeps et des représentants de différents organismes. Tous les représentants du marché du travail s'entendent rapidement sur la description de la profession d'éducatrice à l'enfance (MEQ, 1999) :

L'éducatrice ou l'éducateur en services de garde intervient auprès d'enfants âgés de 0 à 12 ans. Sa fonction principale consiste à créer un milieu de vie propice au développement physique, psychomoteur, cognitif, langagier, socioaffectif et moral de l'enfant en établissant avec celui-ci une relation significative sur le plan affectif. Elle ou il a également pour rôle de concevoir, d'organiser, d'animer et d'évaluer des activités éducatives favorisant le développement global de l'enfant.

L'éducatrice ou l'éducateur en services de garde est appelé à établir une étroite relation de partenariat avec les parents et les autres partenaires du milieu afin qu'il y ait concertation sur les interventions à effectuer auprès des enfants. Elle ou il doit enfin participer activement et de façon régulière au travail d'équipe avec ses collègues. Cette fonction de travail requiert une grande capacité d'écoute, de l'ouverture d'esprit, de la créativité et un grand sens de l'organisation.

L'éducatrice ou l'éducateur en services de garde peut travailler dans différents types de services de garde : centres de la petite enfance (CPE) en installation et en milieu familial, services de garde en milieu scolaire, garderies à but lucratif, haltes-garderies et jardins d'enfants. La polyvalence de l'éducatrice ou de l'éducateur est donc un élément important, car elle ou il doit être capable d'exercer sa profession dans chacun de ces milieux de garde (p.13).

Par contre, les membres de l'AST montrent à quel point la tâche d'éducatrice devient de plus en plus complexe et plusieurs facteurs de stress inhérents à ce travail proviennent de diverses sources (MEQ, 1998b : 5) :

- l'adaptation à une clientèle ou à des situations nouvelles;
- les responsabilités relevant de la compréhension de l'évolution de l'enfant;
- le dépistage de problèmes d'ordre fonctionnel ou comportemental;
- les attentes des parents;
- l'établissement d'une communication efficace avec certains parents;
- la flexibilité nécessaire au travail en équipe;
- les conditions salariales peu avantageuses compte tenu de la lourdeur des responsabilités;
- la précarité de l'emploi du personnel occasionnel;
- pour les responsables en milieu familial, l'ajout de la gestion de son service, en milieu de garde scolaire, le peu de valorisation du rôle de l'éducatrice et le partage des locaux avec les enseignants.

L'analyse démontrait aussi que les éducatrices, outre l'amour des enfants et la patience, une sensibilité aux problèmes humains, un esprit créateur, un sens des responsabilités, une capacité d'écoute et de compréhension, du dynamisme, de l'initiative..., (MEQ,1997b), doivent posséder une bonne santé physique et mentale et demeurer alertes durant toute leur journée. De plus, il apparaît clairement que les éducatrices doivent posséder des habiletés transférables à une variété de situations (1998b : 33-41). La liste suivante en donne un aperçu :

- se faire un portrait de la société actuelle;
- développer une attitude de tolérance, une faculté d'adaptation;
- fournir des efforts d'intégration;
- établir des relations personnelles saines;
- manifester un contrôle de ses émotions en toute circonstance;
- offrir des réponses aux questions des enfants que ceux-ci sont capables de comprendre;
- connaître les lois touchant le domaine, par exemple la loi du droit à l'information;
- faire preuve d'éthique;
- posséder des notions sur les grands courants pédagogiques;
- développer une philosophie de l'éducation;
- aider l'enfant à faire des choix et à les assumer;
- accompagner chaque enfant dans le développement de son autonomie;
- s'exprimer clairement et de façon correcte autant à l'oral qu'à l'écrit;
- maîtriser des techniques de communication verbale et non verbale et des techniques d'animation de grands et de petits groupes;
- connaître le processus de communication et des obstacles;
- maîtriser la terminologie propre au travail;
- communiquer au sein d'une équipe;
- faire valoir ses idées;
- soigner la présentation de ses documents.

Ces derniers aspects ne correspondent-ils pas en bonne partie à des compétences du français et de la philosophie ? Les habiletés de communication et de jugement, telles que développer des opérations mentales, élaborer un point de vue personnel, faire preuve de jugement, maîtriser la langue écrite, sont ressorties à maintes reprises lors de ces rencontres de l'AST, sans pourtant avoir été rattachées à une formation fondamentale ou aux compétences attribuées aux disciplines-mères de la formation générale.

Le tableau 6 présente la synthèse de ces compétences correspondant aux savoir-faire attendus des employeurs en services de garde :

Tableau 6 Les attentes du milieu du travail pouvant être en lien avec les compétences du français et de la philosophie

Section du rapport	Abrégé des savoir-faire
Profil professionnel (p.7)	La capacité de communiquer verbalement et par écrit; le sens de l'autocritique; la curiosité.
Tâches et opérations qui décrivent la fonction de travail (p.9-11)	Planifier, observer et noter; évaluer et noter; rédiger des rapports, des procès-verbaux; donner de l'information.
Opérations et sous-opérations (p.11-19)	<p><u>En ce qui concerne l'élaboration de la plate-forme pédagogique</u>, prendre connaissance de la documentation; rédiger des comptes rendus;</p> <p><u>En ce qui concerne le fonctionnement du milieu</u>, faire valoir son point de vue;</p> <p><u>En ce qui concerne le développement d'outils</u>, les déterminer; rechercher ceux existants; savoir les choisir et les adapter;</p> <p><u>En ce qui concerne la planification</u>, établir des consignes; planifier des activités et projets;</p> <p><u>En ce qui concerne l'intervention auprès de l'enfant</u>, développer et utiliser des outils; rédiger; émettre des hypothèses; les partager; évaluer des résultats;</p> <p><u>En ce qui concerne le partenariat avec les intervenants</u>, déterminer des moyens de communication; faire un suivi.</p>

Source : Rapport d'analyse de la situation de travail, TESG, ministère de l'Éducation, 1998b.

Tel que noté précédemment, le nouveau programme collégial Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0), selon les devis ministériels de 1999, démarre à l'automne 2001. Il comprend vingt-deux compétences servant à préparer les futures éducatrices aux situations de travail dans lesquelles elles seront appelées à démontrer leur expertise. Ce programme, d'une durée de 2 490 heures/contact, comporte 660 heures/contact pour la formation générale et 1 830 heures/contact pour la formation spécifique. Ces heures comprennent à la fois le temps de formation théorique et pratique, y compris le temps réservé au travail personnel de l'étudiant. Trois stages en milieu de travail complètent la formation institutionnelle.

Tableau 7 **Liste des compétences du nouveau programme 322.A0**

1. Analyser la fonction de travail;
2. Observer le comportement de l'enfant;
3. Situer les besoins d'un ou d'une enfant au regard de son développement global;
4. Agir de façon sécuritaire en milieu de travail;
5. Établir avec les enfants une relation significative sur le plan affectif;
6. Intervenir au regard de la santé de l'enfant;
7. Assurer une saine alimentation à l'enfant;
8. Communiquer en milieu de travail;
9. Analyser le contexte de vie familiale et sociale d'un ou d'une enfant en déterminant les effets sur son comportement;
10. Analyser les besoins particuliers d'un ou d'une enfant;
11. Fournir de l'aide à l'enfant;
12. Exploiter sa créativité dans un contexte d'intervention professionnelle;
13. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant;
14. Concevoir des activités de développement global de l'enfant;
15. Organiser des activités éducatives;
16. Animer des activités éducatives;
17. Travailler en équipe;
18. Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources;
19. Intervenir au regard du comportement de l'enfant et du groupe d'enfants;
20. Concevoir et réviser le programme éducatif;
21. Organiser un service de garde à l'enfance;
22. Assurer des services éducatifs à un groupe d'enfants.

Source : ministère de l'Éducation 1999.

En examinant de près la description des compétences, plusieurs des verbes descripteurs par exemple *analyser*, *concevoir*, *établir*, *situer* font appel à des compétences intellectuelles, morales et civiques, lesquelles, de l'avis de Leleux (2000), requièrent l'apprentissage de l'autonomie affective, celui du choix moral face à des situations plurielles, celui de la coopération sociale et de la participation publique, celui de la réflexion, du raisonnement, de la conceptualisation et du jugement. D'autres verbes descripteurs rattachés aux compétences relationnelles telles *intervenir*, *fournir de l'aide* font appel à des valeurs de réciprocité, d'intégrité et de respect. De même, les verbes descripteurs, quand il s'agit de l'expression orale ou écrite, font appel au décodage de l'information, à la clarté des mots choisis, à l'organisation, à la nuance et à la reformulation du propos ou à l'affirmation des idées de façon variée et personnelle (Buquet-Mélançon *et al.*, 1997, CSÉ, 2004). Toutes ces compétences sont reconnues dans les finalités du français et de la philosophie.

1.3.2 Des recherches portant sur le travail des éducatrices à l'enfance

Il est intéressant d'observer que la mission sociale des services à l'enfance est de plus en plus présente et reconnue. 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. 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. Des exigences professionnelles autres ou plus globales deviennent également nécessaires pour mieux saisir la pluralité des situations familiales.

Déjà, en 1992, Carole Lavoie et Johanne Painchaud, deux enseignantes du collège Édouard-Montpetit, entreprennent une recherche sur les compétences professionnelles de l'éducatrice à l'enfance. Elles identifient comme exigences professionnelles des futures diplômées la capacité de développer une philosophie éducative et de s'engager dans un processus de réflexion et d'analyse (1992a, 1992b). En 1998, Beach, Bertrand et Cleveland, des chercheurs canadiens, développent des travaux pancanadiens sur tout ce qui a trait à l'emploi dans le secteur de la garde à l'enfance. Ils en arrivent à certaines conclusions concernant la qualification du personnel éducateur : celui-ci doit de plus en plus faire face à des situations complexes, discerner des problématiques dès leur apparition et les solutionner. Ces chercheurs canadiens 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» (p. 141).

De plus, une autre étude pancanadienne, *Oui, ça me touche* (Doherty et al., 2000), démontre que le niveau de formation et de scolarisation du personnel éducateur constitue un facteur déterminant de la qualité des services de garde à l'enfance. S'appuyant sur les travaux de Pence et de Griffin, cette étude considère que les compétences de base d'une éducatrice à l'enfance nécessitent au moins deux ans de formation de niveau postsecondaire qui lui permettraient de développer de meilleures attitudes à l'égard des enfants et la capacité d'appliquer des principes pédagogiques. Pour ces chercheurs, trois attitudes semblent être des indices de qualité dans l'intervention auprès des enfants : questionner, écouter, réfléchir.

Cette étude de Doherty et de son équipe (2000) mentionne principalement quatre recommandations qui, de leur avis, devraient être prises en compte dans tous les services de garde pour assurer la qualification du personnel éducateur :

1. que les éducatrices soient encouragées, en cours d'emploi, à poursuivre leur perfectionnement professionnel;
2. qu'elles soient à l'affût des dernières parutions dans leur domaine;
3. qu'elles soient formées à accompagner les stagiaires au sein de leur service puisque ces étudiantes en contact avec elles apprennent «à réfléchir sur leur pratique, à examiner les processus décisionnels qui contribuent à enrichir le milieu éducatif et à évaluer leur propre cheminement professionnel» (2000 : 47);
4. que les éducatrices oeuvrant auprès des poupons et des enfants de moins de trois ans aient une formation spécialisée de niveau collégial en soins destinés à ces groupes d'âge.

Ces recommandations confirment l'importance d'une formation initiale qui assure le développement d'une pensée réflexive, la maîtrise d'outils spécifiques à la langue et le goût d'un perfectionnement continu.

Rappelons dans un autre ordre d'idées qu'en 1994, une recherche américaine montre que la prévention de l'échec scolaire commence «dès le premier cycle de l'enseignement primaire dans la mesure où certaines conditions sont respectées lors des interventions à la petite enfance» (Slavin *et al.*, cités dans CSÉ, 1996). Ces interventions doivent être de qualité, c'est-à-dire que les éducatrices doivent avoir les compétences requises pour les faire. Une étude de l'OCDE (1995, citée dans OCDE, 1998 : 45) va dans le même sens. Dans son plan d'élaboration de stratégies efficaces de lutte contre l'échec scolaire, cette étude propose une amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire, plus particulièrement par l'acquisition de valeurs sociales, culturelles et sociales chez les jeunes enfants. C'est donc dire que le travail d'éducatrice devient de plus en plus complexe et exigeant. La responsabilité de l'éducatrice requiert plus que cette condition souvent mise en évidence d'aimer les enfants (Verba, 1993). Quoique la capacité d'attention affective soit une condition sine qua non pour l'éducatrice, on pourrait s'interroger sur les attitudes requises pour aimer éduquer les jeunes enfants.

Plusieurs recherches s'entendent aussi sur les responsabilités qui incombent aux éducatrices à l'enfance. D'abord, Baudelot et Guibert (1997), des chercheuses françaises, conçoivent que l'éducatrice demeure active dans la société par son rôle de prévention. Qui plus est, d'après une enquête de Dahlberg *et al.* (1999), des chercheurs canadiens, l'éducatrice serait perçue comme une «facilitatrice du développement de l'enfant», une «co-bâtisseuse de la connaissance et de la culture», une «chercheuse». Ensuite, comme le précise Mozère (1998), son travail exige

sans doute des compétences de sensibilité, de créativité, de polyvalence et de gestion liées à la pluralité et à la variété des tâches qu'elle est appelée à accomplir et aux situations éducatives et relationnelles qu'elle affronte. Enfin, Palacio-Quintin et Coderre (1999) constatent que, selon plusieurs recherches américaines, le niveau de formation des éducatrices influence le niveau de langage, les compétences sociale et coopérative des enfants.

Moss (1999), un chercheur canadien, soulève deux aspects concernant la qualification des éducatrices. D'abord, il s'inquiète du seuil de qualification exigé pour une éducatrice à l'enfance dans certains pays, tel le Canada : «Les valeurs d'une société ne se reflètent pas seulement dans les politiques et les lois, mais aussi dans la façon dont sont perçues les éducatrices de la petite enfance». (p. 17). Par exemple, des pays, dont le Danemark, le Portugal et la Suède, exigent des travailleuses auprès de la petite enfance trois ans d'étude après l'âge de 18 ans, le tout suivi d'une formation permanente en cours d'emploi. Dans la même veine, Moss (1999) s'interroge sur le fait que, dans plusieurs pays, «l'industrie de la petite enfance exige maintenant la mesure des compétences» (p. 20). Cependant, cette façon d'entrevoir une formation, précise-t-il, «est incompatible avec une conception du travail exigeant des praticiennes réflexion et esprit critique» (p.24). La «logique compétence» (expression de Maingain et Dufourt, 2002) provient du monde du travail et elle est devenue le principe organisateur des programmes scolaires dans plusieurs pays. Moss craint que cette formation par compétences porte sur le résultat attendu plutôt que sur le processus de l'élève.

Son point de vue remet en question la validité d'une formation par compétences. Pour lui, toute formation devrait soutenir l'étudiante en tenant compte de deux aspects : le fait de trouver du sens à ses apprentissages; la capacité de faire face à des situations nouvelles en prenant un recul critique, en mobilisant et en intégrant un ensemble varié de ressources. Ce point de vue rappelle que, dans la formation d'éducatrice à l'enfance, toute étudiante se définit d'abord et avant tout comme une personne en quête d'identité personnelle et culturelle, qui a besoin d'être considérée comme une étudiante en cheminement et non comme une éducatrice œuvrant déjà en service de garde (Tardif, 2002).

Une étude pancanadienne (Association des collèges communautaires du Canada, 2003), qui recouvre tous les secteurs de formation technique, touche la qualification requise pour travailler. Elle révèle que les habiletés fondamentales sont plus essentielles que celles de la spécialisation technique. La recherche regroupe ces habiletés autour de trois familles de compétences, lesquelles sont orientées dans le même sens que plusieurs attentes des employeurs des services de garde :

1. Les compétences de base : communiquer, gérer l'information, utiliser les chiffres, réfléchir et résoudre des problèmes;
2. Les compétences personnelles : démontrer des attitudes et des comportements positifs, être responsable, être souple, apprendre constamment, travailler en sécurité;
3. Les compétences pour le travail en équipe : travailler avec d'autres, participer aux projets et aux tâches.

Tous ces aspects qui viennent d'être exposés soulèvent la question des habiletés fondamentales chez tout finissant du secteur technique. Nous venons également de voir diverses positions au regard de la formation du personnel éducateur et de sa qualification dans la pratique. Les gens peu habitués aux services de garde peuvent facilement ressentir une impression de flou parce que, d'une part, il y a une revendication affirmée de la qualité concernant la formation des éducatrices à l'enfance et, d'autre part, les normes d'employabilité demeurent vagues. Puisque ce sont les cégeps qui offrent deux des principaux diplômes reconnus pour être éducatrice à l'enfance, le DEC et l'AÉC, comment s'adaptent-ils à tous ces mouvements de société? Car, il n'en demeure pas moins que l'éducatrice demeure tributaire de cette impression sociale longtemps entretenue que tout le monde pourrait œuvrer en service de garde (Tardif, 2002).

1.4

LE RÉSEAU COLLÉGIAL

1.4.1

Un changement institutionnel en plein essor

Parallèlement à la croissance des services de garde, le réseau collégial n'échappe pas, lui non plus, aux mutations profondes de la société. Pour comprendre la réalité collégiale, amorçons une courte rétrospective de la situation.

Depuis 1966, on offre aux jeunes qui vont au cégep deux filières de formation : un passage obligé pour l'accès à l'université et une formation terminale, dite professionnelle, pour la

diplomation de techniciens. D'emblée, tous les cégépiens reçoivent des cours de littérature et de philosophie. La cohabitation des formations techniques et préuniversitaires et la présence d'une formation générale commune demeurent une structure scolaire particulière au Québec.

En 1993, le ministère de l'Éducation implante une réforme du milieu collégial. De la réforme Robillard, qui développe l'approche par compétences, au plan de réussite instauré par le ministre Legault, en 1999, les réformes se succèdent, fournissant chacune des orientations ministérielles. Chacune veut répondre aux changements multiformes des milieux économiques, politiques et sociaux et satisfaire aux demandes du marché. Par exemple, en 1997, sous la réforme Marois, les besoins du marché deviennent de plus en plus les paramètres de la formation technique. Les attestations d'études collégiales sont déréglementées et il appartient aux collèges de les définir.

Du côté du diplôme d'études collégiales (DEC), même si, dans le programme-cadre du ministère de l'Éducation de 1984, s'inscrivent des habiletés intellectuelles applicables à tous les cours, tout ce qui a trait à la formation fondamentale est souvent associé aux disciplines de français et de philosophie. Malgré ce fait, en 1993, le curriculum des disciplines de la formation générale (l'éducation physique, la langue maternelle d'enseignement et littérature, la philosophie et la langue seconde) est transformé. Trois de ces disciplines (langue d'enseignement et littérature, philosophie et langue seconde) offriront dorénavant un cours propre, c'est-à-dire un cours qui devra répondre à la spécificité de la clientèle estudiantine auquel il s'adresse.

En langue et littérature, les autres mesures consistent en une augmentation d'heures-contacts (chaque cours passe de 45 à 60 heures), en une séquence des compétences partagées par les quatre cours et dans la mise sur pied d'une Épreuve uniforme en français (ÉUF) qui devient obligatoire en 1998 pour l'obtention du DEC. En philosophie s'ajoutent, entre autres, la rédaction de textes argumentatifs et la réduction de quatre à trois cours (deux communs et un propre au programme). Malgré ces modifications, selon le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001), un problème de taille se pose en ce qui a trait aux cours de philosophie pour accroître l'intérêt des cégépiens pour cette discipline.

Dans son rapport final, la Commission des états généraux de l'éducation (1996) recommande fortement de préserver la formation générale pour tous les cégépiens. Les devis ministériels indiquent bien que la formation générale sert au développement des opérations mentales, à

l'élaboration d'un point de vue personnel, à un fonds culturel commun pour tous les étudiants, à la préservation de la langue et au patrimoine culturel (MEQ, 1997b). Remarquons également que le Conseil des collèges (1992) et le Conseil supérieur de l'éducation (1997) sont d'avis que, dans notre société du savoir et en changement, les cégépiens doivent être munis de capacités intellectuelles exercées. Qui plus est, au dire du Conseil supérieur de l'éducation (1997), la formation générale a cette responsabilité puisqu'elle développe des habiletés fondamentales et transférables.

L'approche par compétences s'implante progressivement dans les cégeps, chaque programme ayant son heure d'application. Cette approche soutient une nouvelle perspective à l'apprentissage des cégépiens. Ceux-ci doivent acquérir des habiletés précises et prédéterminées en vue de former une main-d'œuvre qualifiée qui répond aux attentes des employeurs. Ce modèle vise donc un «agir contextualisé» (Tardif, J., 1999), puisqu'il est axé sur l'utilisation de savoirs utilisables.

Un autre changement dans l'ordre collégial doit être souligné. En 1998, le ministère de l'Éducation institutionnalise l'approche-programme, laquelle est maintenant perçue comme une clé de la réussite pour les cégépiens. Défendue par plusieurs chercheurs (Perrenoud, 1997; Meirieu, 1987; Tardif, 1997, 1998; Tardif et Meirieu, 1996), l'approche-programme vise une recherche de cohérence entre les diverses disciplines et, pour sa réalisation, cette méthode promeut un décroisement disciplinaire entraînant une transférabilité des apprentissages dans la logique de la profession et non dans celle de la discipline. Ces deux approches soulèvent un tollé de réactions et de questions dans les cégeps.

1.4.2 Les difficultés d'un curriculum collégial unifié

De fait, plusieurs difficultés freinent l'implantation de ces deux nouveautés pédagogiques. D'abord, la place accordée à la formation générale dans les programmes du collégial ne fait pas l'unanimité au sein de divers organismes. Une étude du Conseil supérieur de l'éducation (1997) révèle que plusieurs remettent en cause le fait que, dans la discipline du français, l'accent ne soit pas davantage mis sur la communication écrite et parlée au lieu de l'étude des courants littéraires. De même, d'autres craignent que l'approche par compétences privilégie un savoir-faire technique au détriment d'une formation fondamentale imbriquée d'une rigueur de pensée,

d'un sens critique, d'une conscience historique et d'un savoir culturel de grande qualité (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996). Conséquemment, la formation générale devient, au sein même des collèges et de la société, un lieu de divergences aussi bien du côté des orientations que de son utilité. Un argument souvent énoncé est le fait que ces deux formations, français et philosophie, ont connu et connaissent encore des parcours différents. Pourtant elles se croisent au regard du profil de sortie de tout cégépien.

L'implantation de l'approche-programme, qui s'installe peu à peu dans les cégeps, se heurte à plusieurs écueils :

1. Les méthodes des formations générale et spécifique se rejoignent, mais les «savoirs théoriques» et les «savoirs pratiques» ne sont pas toujours considérés comme complémentaires (CSÉ, 1991);
2. Ces formations s'ignorent mutuellement, voire se méfient l'une de l'autre (CSÉ, 1991);
3. Des préjugés sont entretenus à l'égard de la formation générale, comme première cause de la non-diplomation des cégépiens;
4. En formation générale, peu de cours sont au choix des cégépiens;
5. La présentation, dans les programmes d'étude, des deux formations renvoie à deux entités distinctes et sans lien apparent;
6. La mesure des cours propres aux programmes semble difficile d'application pour les professeurs. Si, comme le rappelle Gervais, un «cours *propre* est un cours de formation générale *appropriable* par l'élève» (2000 : 1) et non un cours spécifique, cette mesure peut-elle suffire aux étudiantes pour en comprendre le sens dans leur profil de sortie?

De plus, pour harmoniser l'articulation de la formation générale en enseignement technique, les équipes-programmes font face à certaines difficultés (MEQ, 2003a) :

1. La différence des cultures entre le secteur général et celui du spécifique;
2. Le changement de vision des fonctions de l'enseignement au sein des départements et des conventions collectives de travail;
3. Les réactions mitigées des élèves au renouveau pédagogique.

En plus de toutes ces contraintes, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) observe que la pratique de l'enseignement se complexifie et que les professeurs seraient plus ou moins formés au changement du renouveau ministériel. Par conséquent, quoique le but de l'approche-programme soit de réduire l'écart entre des enseignements perçus l'un comme gratuit (formation générale) et l'autre comme utilitaire (formation spécifique) (Develay, 1996a), cette approche est actuellement remise en question, pour ne pas dire contestée, rejetée ou peu appliquée dans les cégeps.

Par rapport à l'approche par compétences, il y a tout un processus d'élaboration de chaque programme. Comme il a été mentionné dans la partie précédente concernant le profil des cégépiens au terme de leur formation, ce processus fait avant tout appel aux représentants du milieu du travail et il suit toute une procédure afin de déterminer les compétences sur lesquelles l'équipe professorale d'un programme aura à s'investir dans son enseignement. La définition des compétences curriculaires n'appartient pas aux professeurs, mais à une équipe de concepteurs-rédacteurs. Dans les faits, l'équipe d'enseignants doit s'approprier ce devis ministériel et définir les activités d'apprentissage (cours, travaux pratiques, stages), tout en tenant compte d'une approche-programme et des attentes du marché du travail. L'exercice n'est pas des plus faciles, car le délai entre l'autorisation ministérielle du nouveau programme et son implantation tourne autour d'un an et souvent la façon d'implanter le nouveau programme évacue du revers de la main ce qui se faisait déjà de significatif dans certains collèges.

Donc, chaque collège a eu à développer son modèle d'appropriation collective des compétences. Quoique les nouveaux programmes semblent plus axés sur l'intégration des apprentissages que les précédents, il n'en demeure pas moins qu'au sein des départements, divers problèmes surgissent dans le processus de travail pour élaborer la partie locale du nouveau programme (Tardif, H., 1999; CSÉ, 2004). Ces problèmes, chez l'équipe-programme, se situent sur l'un ou l'autre des plans suivants :

- sur le plan des idéologies :
 - croire à la pertinence du processus, lequel n'a pas tenu compte des experts sur le terrain pédagogique;
 - développer une vision globale commune du programme;
- sur le plan des conceptions de l'apprentissage :
 - élargir le concept de réussite scolaire, c'est-à-dire dépasser l'approche traditionnelle de l'enseignement;
 - concentrer sa réflexion sur l'apprentissage des étudiants et non plus sur l'enseignement;
 - concevoir différemment l'évaluation des acquis;
- sur le plan de l'enseignement :
 - prendre en compte les besoins du monde du travail;
 - s'approprier le langage des compétences, qui demeurent un concept flou;
 - faire preuve de stratégies pédagogiques stimulantes et adaptées aux étudiantes;
 - assurer une transférabilité des apprentissages;
 - assurer la préparation de l'épreuve-synthèse de programme;
 - initier les nouveaux professeurs à cette nouvelle formule pédagogique;

- contribuer à une production collective.

L'appropriation de tout nouveau programme confronte également chaque professeur.

- Il doit se défaire de la mainmise sur les cours qu'il a déjà offerts;
- Il assure dorénavant la prestation d'un cours en continuité avec ceux déjà fréquentés par les étudiants;
- Il donne sa couleur au cours tout en respectant le devis ministériel et les attentes de son équipe;
- Il tient compte des ressources de son collègue pour mener des projets intégrateurs;
- Etc.

Ce double changement curriculaire (approche par compétences et approche-programme) pose donc plusieurs problèmes parce que les professeurs sont placés dans un contexte extrêmement complexe : tout en s'appropriant deux nouvelles approches pédagogiques, ils ont à modifier leur façon de voir l'enseignement et l'apprentissage, à tenir compte des cours de leurs collègues, à tendre vers des consensus d'équipe, à vaincre la résistance de tiers, etc. Or, des ratés ont été observés sur plusieurs plans, par exemple dans la préparation des principaux acteurs de ce changement pédagogique, dans les outils d'encadrement, dans les appuis théoriques sur lesquels se fondaient les changements à institutionnaliser, dans le temps alloué pour élaborer la partie locale et assurer le changement curriculaire (CSÉ, 2004).

Il en résulte que l'enseignement collégial est ébranlé. Comment, en effet, dans le quotidien scolaire, peut-on rejoindre les objectifs de formation fondamentale et professionnelle (*aspects compétences disciplinaires*) tout en ne perdant pas de vue la finalité même du programme (*aspects approche-programme*)? Malgré ce défi de renouveau pédagogique qui a mobilisé positivement plusieurs membres du personnel enseignant, le système collégial ne semble pas encore prêt à adopter simultanément, dans son quotidien professoral et institutionnel, l'approche-programme et celle par compétences. Plusieurs chercheurs dénoncent l'état de tâtonnement des professeurs au collégial face à la réforme de l'enseignement et dénombrent quelques causes à cet état :

- une méconnaissance ou une appropriation partielle de l'approche-programme et de l'approche par compétences (Tremblay, G., 1995);
- des mésententes sur la définition des compétences dans les disciplines (Tremblay, R., 1995);
- des «insularités départementales» (Bélanger et Simard, 1998);
- des pratiques pédagogiques différentes, chacun prétendant avoir la bonne : pédagogie expositive ou frontale, approche coopérative, etc. (Perrenoud 1993);

- la réticence de professeurs à se voir au «service» des programmes techniques (CSÉ, 2004);
- des stratégies pédagogiques dépendantes des conceptions du professeur, de son rôle : médiations, ruses ou double discours (Perrenoud, 1996; Meirieu, 1998).

Outre les difficultés qu'éprouvent les professeurs, s'ajoutent les réactions de leurs étudiants. La formation générale dont le fondement serait de donner le sens aux connaissances semble plus ou moins rejetée par les étudiants des secteurs techniques qui croient bien souvent que tout se passe dans la formation spécifique (CEEC, 2001). Du côté technique, même si les étudiants accordent la valeur de leur formation à leur choix de prédilection, ils la trouvent souvent trop longue (Tardif, 2002, CSÉ, 2004). Cependant, un élément domine : la plupart des cégépiens font consensus autour de l'importance de la formation générale dans leurs études, le point névralgique se situant autour du maintien de l'intérêt par rapport à celle-ci (MEQ, 2003a; Tardif, 2002).

Or, quel que soit le programme, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001) indique deux points majeurs qui influent la motivation des cégépiens :

1. Le fait que les cours de formation générale s'offrent sans établir de liens avec ceux de la formation spécifique, chaque professeur demeurant dans sa discipline respective;
2. Le fait que, pour les cours de formation générale, les étudiants soient regroupés en groupes hétérogènes.

Somme toute, pour les cégépiens de la formation technique, leur perception est que «le vrai programme, c'est la formation spécifique» (p. 15). C'est pourquoi plusieurs instances ministérielles, dont la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2002), privilégient toujours l'approche-programme comme «gage de qualité» (p. 18), malgré les difficultés d'implantation qu'elle rencontre. Toutefois, comme il a été dit, l'approche-programme demeure un processus institutionnel à apprivoiser par le corps professoral et elle ne débouche pas nécessairement actuellement sur les niveaux de développement ou d'intégration escomptés (CSÉ, 2004).

Cependant, le cégépien devient la main-d'œuvre en demande dans la société. En effet, la Fédération des cégeps (2001), dans son document *Miser sur la formation technique-État de la situation et plan stratégique de développement*, indique que 52 % des emplois au Québec en 1996 requièrent une formation technique ou professionnelle comparativement à 12 % qui exigent une formation universitaire. Même si, depuis 1986-1987, on constate une augmentation

du niveau de scolarité au Québec (CSE,1997), les cégeps ne diplôment pas assez. Dans le secteur technique, ils diplôment encore moins.

1.5 LA DIPLOMATION DES CÉGÉPIENNES EN TÉE

1.5.1 L'état de la diplomation

Une étude du Conseil supérieur de l'éducation (1995) secoue le régime collégial puisqu'elle constate qu'un peu plus du quart des cégépiens des programmes techniques seulement obtiennent leur DEC dans le délai prévu de trois ans et seulement 50 % en cinq ans. Quant à la diplomation des éducatrices à l'enfance, la CÉEC l'évalue, en 1996, à 31,4 %.

Tableau 8 Cohortes de 1989, 1990 et 1991 dans chaque collège

Collèges	Moyenne au secondaire	Taux de réinscription en 2 ^e année	Taux de diplomation selon la durée prévue de 3 ans	Taux de diplomation selon la durée maximale (a)
CNDF	61,0	77,3	31,3	46,0
Édouard-Montpetit	66,0	64,0	10,3	31,5
Héritage	64,2	56,7	27,7	36,0
Jonquière	60,8	72,0	33,0	51,5
Lafèche	61,1	65,0	28,3	23,5 (d)
L'Assomption (a)	-	-	-	-
Marie-Victorin (b)	68,3	66,7	3,3	30,5
Outaouais	63,4	56,7	13,3	20,0
Rivière-du-loup	61,6	70,3	28,0	46,0
Saint-Jérôme	63,7	68,3	16,3	28,0
Sainte-Foy	67,3	74,3	40,7	58,5
Shawinigan	60,1	64,0	14,0	20,0
Sherbrooke	66,7	70,7	25,7	41,5
Vanier	67,9	69,3	38,7	48,0
Vieux Montréal	65,9	57,3	11,3	25,0

(a) Le Collège de l'Assomption n'ayant pas offert le programme en 1990, les données ne peuvent être comparées.

(b) Le Collège Martie-Victorin est devenu un collège public en 1993. Cela a pu influencer le comportement de certains étudiants.

Source : *Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde*, CÉEC, 1996 :19.

Il appert qu'en 1996, dans les treize collèges offrant alors le programme, le taux de diplomation chez les étudiantes qui se destinent à être éducatrices à l'enfance laisse à désirer et il n'atteint pas le 25 %. Deux ans plus tard, ce taux dépasse à peine le 40 %. En 1997, une autre étude du Conseil supérieur de l'éducation mentionne que ces étudiantes ont un des plus bas taux de diplomation du secteur technique. Plus précisément, selon les indicateurs sur la réussite dans

les programmes du MEQ (Trudelle, 2002), le taux de diplomation à la fin du cursus régulier de trois ans pour les vingt programmes techniques les plus fréquentés du réseau public correspond à 26 % et TÉE fait partie de ces programmes.

Tableau 9 Diplomation dans les 20 programmes les plus fréquentés, cohorte 1995

Programmes	Nouveaux inscrits au collégial	Moyenne au secondaire	Taux de réinscription au 3 ^e trimestre	Taux de diplomation date prévue	Taux de diplomation 2 ans après date prévue
Techniques policières	315	77,2	94,7	62,2	78,1
Laboratoire médical	172	76,4	88,5	42,6	76,8
Chimie analytique	127	75,1	91,3	26,8	66,1
Travail social	254	71,1	86,6	42,6	63,3
Soins infirmiers	1307	70,2	83,0	33,3	62,2
Graphisme	284	74,4	88,7	38,4	61,6
Éducation spécialisée	568	70,0	82,9	37,3	60,7
Génie électrique	354	72,2	85,9	25,4	54,7
Génie civil	210	71,1	85,8	21,0	52,5
Architecture	247	72,4	87,5	23,0	50,7
Informatique	1457	72,1	80,7	23,7	45,7
Techniques administratives	3494	69,5	78,6	25,3	45,0
Intervention en loisir	174	68,4	78,7	18,3	44,8
Bureautique	763	65,7	72,6	21,7	44,0
Systèmes ordinés	141	72,4	79,5	24,1	44,0
Éducation à l'enfance	388	67,3	77,9	24,8	43,5
Électronique industrielle	678	69,7	79,2	16,6	42,2
Design intérieur	237	68,8	80,1	18,2	42,2
Technologie forestière	211	66,5	71,6	18,1	36,9
Électronique	741	70,6	76,4	13,4	35,5

Source: Indicateurs sur la réussite dans les programmes du DEC, Système CHECCO, Version 2000, MEQ, dans Trudelle, 2002 : 46.

Le Campus Notre-Dame-de-Foy, dans son rapport sur la formation générale (1998), indique, de son côté, que ses étudiantes en TÉE ont obtenu la moyenne au secondaire la plus faible comparativement aux autres secteurs de formation et qu'en 1996, 12,1 % des finissantes obtiennent leur diplôme dans le délai prévu.

Tableau 10 Cheminement scolaire des étudiants au Campus Notre-Dame-de-Foy visant à l'obtention du diplôme au cours de la durée prévue de diplomation

Programmes	Moyenne au secondaire (CHESCO)	Inscrits au 1 ^{er} trimestre à l'A-94	Taux de réinscription au secteur préuniversitaire au 3 ^e trimestre à l'automne 1995 ou au secteur technique au 5 ^e trimestre à l'automne 1996	Proportion des finissants auxquels il manque exclusivement un ou des cours de la formation générale	Proportion des finissants auxquels il manque exclusivement un ou des cours de la formation spécifique	Proportion des finissants auxquels il manque au moins un cours de la formation générale et au moins un cours de la formation spécifique	Taux de diplomation dans le programme au cours de la durée prévue
PRÉUNIVERSITAIRES							
SCIENCES	82,8	46	63,0	0	15,2	6,5	41,3
BI. SCIENCES	88,8	14	71,4	0	0	0	71,4
SC.-MUSIQUE	88,8	6	33,3	0	0	0	33,3
SC.-HUMAINES	70,0	58	65,5	0	1,7	19,0	44,8
BI.SC.HUM.	83,7	10	60,0	0	0	0	60,0
SC.HUM.MUSIQUE	75,9	10	50,0	0	20	0	30,0
MUSIQUE	67,2	6	33,3	0	0	33,3	0
ARTS	69,2	19	68,4	42,1	0	10,5	15,8
LANGUES-TRAD.	76,8	9	55,6	0	11,1	11,1	33,3
LANGUES-MUSIQUE	72,6	10	60,0	0	0	40,0	20,0
TECHNIQUES							
T.E.E.B	73,8	7	71,4	28,6	0	14,3	28,6
T.E.S.G.	64,4	33	66,7	15,2	0	39,4	12,1
TECH.ADM.	69,7	13	46,2	0	0	7,7	38,5
MUSIQUE POP.	71,2	13	69,2	0	0	38,5	30,8
COMM.MODE	69,2	26	50,0	23,0	0	19,2	19,2
DESIGN DE MODE	68,8	77	54,5	40,5	0	10,4	22,0

Source : Rapport d'autoévaluation de la formation générale au Campus Notre-Dame-de-Foy, CNDF, 1998 : 92

Deux causes peuvent être évoquées pour expliquer cette faible diplomation des étudiantes du secteur technique (Tardif, 2002). D'abord, à première vue, les lacunes se situeraient principalement dans les cours de la formation générale. Ensuite, la faible moyenne au secondaire signifierait que ces étudiantes sont mal préparées au défi qui les attend au cégep. Mais avant de tirer des conclusions trop hâtives, examinons davantage ces deux éléments.

1.5.2 Les facteurs de non diplomation liés aux étudiantes

Dans un premier temps, examinons ce qui a trait aux aspects appartenant aux étudiantes et à leur performance dans le programme. Il apparaît, dans les statistiques du Campus Notre-Dame-de-Foy, que seulement 34 % des étudiantes de la cohorte 1997 auraient réussi leur DEC en trois ans,

70 % de la cohorte 1998, 75 % de la cohorte 1999 et 56 % de la cohorte 2000. Pourtant, les moyennes au secondaire de ces cohortes tournaient autour de 70 % (CNDP, 2004).

Tableau 11 *Profils d'entrée des étudiantes en TÉE au Campus Notre-Dame-de-Foy, cohortes 1997, 1998, 1999, 2000*

Cohorte	Nombre total d'inscrites	Étudiants en provenance du secondaire		Étudiantes en provenance du collégial		
		Nombre	Moyenne au secondaire	Nombre	Moyenne au secondaire	Moyenne
1997	45	16	73 %	29	67 %	70 %
1998*	19	12	73,9 %	7	70,5 %	72,21 %
1999	20	9	70,4 %	11	70,6 %	70,5 %
2000	80	37	72 %	43	71,4 %	71,7 %

* 1998 : une étudiante provenait de l'étranger.

Source : *Moyenne des moyennes sans pondération* tirée de CHESCO, FichesSignalProgPrivécV2002.xls, dans CNDP, 2004.

On observe le même phénomène dans les collèges publics qui offrent la technique en TÉE. En effet, les nouvelles inscrites dans le programme en TÉE ont une moyenne au secondaire plutôt faible et elle est légèrement inférieure à 70 % (MEQ, 2003a).

Or, le rapport du MEQ (2003a), *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles*, révèle que le programme en TÉE fait partie des trois programmes d'études techniques qui parviennent à augmenter le taux de diplomation, malgré le fait que la moyenne au secondaire de ces étudiantes soit des plus faibles. Cela porte à croire que d'autres facteurs entrent en jeu pour favoriser l'augmentation de la diplomation : par exemple, le soutien au cheminement, les conditions du programme, la croyance des étudiantes dans leur capacité de réussite, etc.

Tableau 12 Programmes d'études dans lesquels la diplomation globale au DEC est supérieure à ce qui est attendu, cohorte 1996 à l'enseignement technique, réseau public

Programmes à prédominance féminine		Nouveaux inscrits et inscrites	Moyenne au secondaire		Diplomation 2 ans après le temps prévu	
			nb	%	Rang du prog.	%
120.01	Techniques de diététique	100	72,3	57 ^e	59,0	38 ^e
180.A0	Soins infirmiers	854	71,4	72 ^e	60,0	36 ^e
322.A0	Techniques d'éducation à l'enfance	448	69,3	85^e	50,2	55^e
351.A0	Techniques d'éducation spécialisée	598	71,9	62 ^e	63,7	32 ^e
388.A0	Techniques de travail social	286	72,7	51 ^e	58,7	40 ^e
393.A0	Techniques de la documentation	108	69,5	84 ^e	57,4	41 ^e
412.A0	Techniques de bureautique	858	67,4	89 ^e	43,6	69 ^e

Source : CHESCO, FichesSignalProgPublicV2002.xlsFichesprogReseauPubV2002, dans MEQ, 2003a : 21.

Par contre, tel qu'indiqué au tableau 13, cette même étude relève plusieurs raisons liées à l'abandon des études : des problèmes financiers, une orientation incertaine, l'accession au marché du travail, un programme trop difficile ou pas suffisamment aimé, des problèmes personnels, des difficultés avec l'encadrement institutionnel. Cette compilation réalisée par l'équipe intersectorielle sur la réussite en formation technique du MEQ (2003a) met en évidence que les facteurs d'abandon les plus forts chez les étudiants en TÉE, comparativement aux autres secteurs techniques semblent le fait d'avoir des problèmes personnels (29 %), d'être le marché du travail (21 %) ou de suivre un programme trop difficile (13 %).

Tableau 13 Raisons d'abandon des études

	Problème financier	Trouvé un emploi	Orientation indécise	Programme trop difficile	Programme pas suffisamment aimé	Problème personnel	Difficulté avec l'encadrement institutionnel	Autres
	%	%	%	%	%	%	%	%
Moyenne secteur technique	15	22	3	11	25	16	3	5
TÉE	12	21	4	13	17	29	2	3

Source : L'abandon des études à la formation collégiale technique, dans LEMIEUX, Richard, Équipe intersectorielle sur la réussite en formation technique, APOP-ACQP, 2003.

Si l'on se rappelle toute la question soulevée précédemment par la qualification des éducatrices à l'enfance pour les gens du marché du travail et les recherches dans le domaine, une question se pose : comment peut-on s'expliquer qu'il y ait eu au moins 21 % des étudiantes qui se trouvent en emploi sans avoir obtenu leur diplôme collégial?

Paradoxalement, si l'on accorde une importance au développement effervescent du réseau de garde, personne n'est surpris d'apprendre que le taux d'employabilité des finissantes en TÉE est quasi de 100 %. En effet, la relance au collégial en formation technique (2002) le confirme. Dans les techniques humaines, c'est-à-dire les techniques composant le réseau des services sociaux, éducatifs et juridiques, les diplômées en TÉE font partie des finissants assurés de travailler après leurs études. Le tableau 14 montre que la plupart des finissantes de ce secteur trouvent un emploi dans leur domaine.

Tableau 14 *Situation des personnes diplômées de la formation technique au 31 mars de l'année suivant la fin de leurs études*

PROGRAMMES TECHNIQUES SECTEUR Services sociaux, éducatifs et juridiques	Année d'enquête	Personnes diplômées visées par l'enquête (Nb)	En emploi (%)	À la recherche d'un emploi (%)	Aux études (%)	Personnes inactives (%)	Taux de chômage (%)	Emploi temps plein et caractéristiques		
								À temps plein (%)	Salaire hebdomadaire brut moyen (\$)	En rapport avec la formation (%)
310.02 T. d'intervention et délinquance	2002	162	73,8	0,0	24,6	1,6	0,0	81,1	503	90,4
	2001	156	66,7	0,8	31,7	0,8	1,2	82,5	473	80,3
	2000	135	77,5	2,9	16,7	2,9	3,7	73,4	473	75,9
310.03 T. juridiques	2002	252	69,5	26,3	26,3	2,6	2,2	97,0	482	85,2
	2001	256	68,8	26,2	26,2	1,0	5,4	93,5	454	76,9
	2000	268	71,1	20,9	20,9	1,5	8,3	90,9	428	72,3
310.A0 T. policières	2002	511	60,5	32,0	32,0	4,1	5,2	83,6	573	84,2
	2001	408	61,1	35,1	35,1	1,1	4,1	86,4	534	76,4
	2000	596	54,6	30,7	30,7	4,0	16,4	81,6	520	77,0
322.A0 T. d'éducation à l'enfance	2002	438	90,7	7,2	7,2	0,6	1,6	84,1	475	97,6
	2001	627	88,1	8,6	8,6	2,9	0,5	87,7	434	97,1
	2000	475	87,8	7,9	7,9	2,7	1,8	80,6	410	97,3
351.A0 T. d'éducation spécialisée	2002	711	82,8	13,2	13,2	1,9	2,4	65,8	522	90,8
	2001	832	79,1	17,8	17,8	2,0	1,3	60,7	485	88,0
	2000	815	82,9	13,8	13,8	1,6	1,9	61,0	439	87,1
384.01 T. de recherche, enquête, sondage	2002	33	76,0	12,0	12,0	0,0	13,6	89,5	477	58,8
	2001	26	84,2	10,5	10,5	5,3	0,0	100,0	445	81,3
	2000	40	83,3	16,7	16,7	0,0	0,0	92,0	506	87,0
388.A0 T. de travail social	2002	299	74,3	2,7	21,2	1,8	3,5	74,5	473	84,6
	2001	346	68,4	4,3	26,7	0,5	5,9	72,7	452	84,9
	2000	303	73,2	6,6	17,5	2,6	8,2	81,4	415	80,1
391.A0 T. d'intervention en loisirs	2002	140	71,9	0,0	27,1	1,0	0,0	71,0	443	81,6
	2001	136	67,9	1,3	26,9	3,8	1,9	69,8	424	67,6
	2000	138	74,0	4,8	17,3	3,8	6,1	75,3	428	81,0

Source : Ministère de l'Éducation, *La relance au collégial en formation technique*, 2002

Examinons de plus près les profils d'entrée des étudiantes dans le programme en TÉE du Campus Notre-Dame-de-Foy, depuis 1997. On note que, près de la moitié des nouvelles inscrites ont déjà fréquenté le cégep.

Tableau 15 Pourcentage des étudiantes en TÉE ayant déjà fréquenté le cégep, cohortes 1997, 1998, 1999, 2000

Cohorte	Étudiantes en provenance du collégial
1997	64 %
1998*	36 %
1999	55 %
2000	54 %

* 1998 : une étudiante provenait de l'étranger.

Source : FichesSignalProgPrivécV2002.xls, dans CNDP, 2004.

Les variations motivationnelles relatives à l'orientation professionnelle sont ressenties sur une période plus ou moins longue de la part des cégépiens. Elles deviennent donc un facteur à ne pas perdre de vue dans la durée des études menant à la diplomation collégiale.

1.5.3

La réussite en français et en philosophie

L'autre facteur entrant en jeu dans la non-diplomation des cégépiens se révèle les cours suivis et réussis en français et en philosophie. Qu'en est-il réellement de la réussite dans ces disciplines pour les cégépiens et plus particulièrement les étudiantes en TÉE?

En 1998 eut lieu l'évaluation de la formation générale au sein des cégeps. Dans son rapport, la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (2001) observe que l'ensemble des cégépiens du secteur technique réussissent leurs cours de formation spécifique, mais le taux d'échec relatif à la formation générale peut atteindre 40 % dans certains collèges (1996). Par ailleurs, la réussite des cours de français semble compromise dès le premier cours puisqu'«un étudiant sur quatre (25 %), échoue lors du premier cours de langue d'enseignement et littérature» (p. 25). Par ailleurs, cela s'observe davantage à certains semestres d'entrée au collégial. Il en est de même pour la philosophie : la difficulté des étudiantes s'observe aussi dans le premier cours. Un étudiant sur cinq ne réussirait pas son premier cours de philosophie (p. 32).

Attardons-nous un instant aux résultats du premier cours de français (601-101-04) présentés au tableau 16. La famille des Techniques humaines obtient un taux de réussite de 73,8 %, cette moyenne étant légèrement inférieure à celle de l'ensemble des cégépiens (75 %).

Tableau 16 *Taux de réussite du premier cours de langue et d'enseignement et littérature (601-101-04) selon la famille de programmes à l'automne 1998*

Famille de programmes	Taux de réussite (%)
Techniques administratives	64,5
Techniques physiques	64,9
Arts	71,1
Sciences humaines	73,8
Techniques humaines	73,8
Techniques biologiques	74,3
Tous les cégepiens	75,0
Techniques artistiques	75,5
Arts et lettres	79,3
Lettres	79,5
Sciences	92,3
Multiples	96,0

Source : Données provenant de SIGDÉC (MEQ), nov., 1999, et traitées par la CEEC. *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'étude*, CEEC, 2001 : 89.

Quant au programme TÉE, faisant partie de cette famille, il demeure sous cette moyenne de 73,8 %, car il obtient, quant à lui, un taux de réussite tournant autour de 61 % pour ce premier cours de français (601-101-04).

Tableau 17 *Programme où le taux de réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature (601-101- 04) est inférieur à 70 %, à l'automne 2001*

Numéro	Famille de programme	Taux de réussite (%)
190.BO	Technologie forestière	50,0
243.11	Technologie de l'électronique	52,0
221.02	Technologie du génie civil	58,7
152.03	Gestion et exploitation d'entreprise agricole	59,8
243.06	Technologie de l'électronique industrielle	60,1
8101	Accueil et intégration	60,1
322.03	Techniques d'éducation en service de garde	61,4
410.12	Techniques administratives	62,2
420.01	Techniques de l'informatique	63,9
243.16	Technologie de conception électronique	64,5
412.02	Techniques de bureautique	66,3
241.06	Techniques de génie mécanique	66,9
180.01	Soins infirmiers	67,8
500.04	Arts plastiques	68,8
TOUS LES ÉLÈVES		75,0

Source : Données provenant de SIGDÉC (MEQ), nov., 1999, et traitées par la CEEC. *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'étude*, CEEC, 2001 : 91.

Peu importe le secteur, préuniversitaire ou technique, la conséquence première des piètres résultats scolaires en français et en philosophie est de retarder la diplomation de plusieurs étudiants. Toutefois un mythe persiste : ce retard de diplomation incombe seulement aux

difficultés rencontrées dans les deux disciplines-mères. Or, l'étude menée par le MEQ (2003a) démontre qu'il y a des éléments manquants au dossier des cégépiens dans quatre zones de réussite : en formation générale, en formation spécifique, à l'épreuve synthèse de programme (ÉSP) ou à l'Épreuve uniforme de français (ÉUF). Par exemple, pour les quasi-diplômées en TÉE inscrites à l'automne 1995 dans le réseau public, il manquait entre un et sept éléments (cours ou épreuves) à leur dossier scolaire. Le tableau 18 montre que ces éléments manquants apparaissent plus nombreux en formation générale, mais ils sont également présents, dans une moindre mesure, dans la formation spécifique et dans les deux épreuves du DEC.

Tableau 18 Répartition des éléments manquant aux quasi-diplômés en décembre 2001, cohorte 1995 à l'enseignement technique, réseau public

Nombre d'éléments manquants	Total des quasi-diplômés		Éléments manquants			
	Nb	%	Formation générale	Formation spécifique	ESP	ÉUF
1	18	20,0	33,3	5,6	27,8	33,3
2	17	18,9	26,5	23,5	35,3	14,7
3	18	20,0	50,0	18,5	14,8	16,7
4	11	12,2	70,5	0,0	11,4	18,2
5	10	11,1	40,0	32,0	16,0	12,0
6	10	11,1	70,0	6,7	8,3	15,0
7	6	6,7	35,7	42,9	11,9	9,5
Total	90	100	49,7	18,9	15,9	15,6

Source : MEQ, 2003a, annexe A7-128.

Si l'on examine les données du Campus Notre-Dame-de-Foy présentées au tableau 19, il apparaît que les non-diplômées des cohortes 1998 et 1999 n'obtiennent pas leur DEC pour deux raisons : des éléments manquants déjà identifiés un peu plus haut ou des échecs dans les disciplines contributives ou complémentaires. Selon le dossier scolaire de ces étudiantes, ces cours ou épreuves à faire ou à reprendre varient entre deux et onze.

Tableau 19 *Diplomation et non diplomation des étudiantes en TÉE, cohortes 1998 et 1999, au Campus Notre-Dame-de-Foy*

Cohortes	Nombre d'étudiantes				Nombre d'éléments manquants	Abandon avant 3 ans
	Diplômées		Non-diplômées			
1998	14	70 %	6	30 %	de 2 à 11	2
1999	15	75 %	5	25 %	de 2 à 9	-
2000	45	56 %	35	44 %	de 1 à 10	13

Source : CNDP, 2004.

1.5.4 La réussite à l'Épreuve uniforme de français

Attardons-nous maintenant à l'Épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature (EULE), appelée aussi l'Épreuve uniforme de français (ÉUF), qui sanctionne depuis janvier 1998 l'obtention du DEC. Comme le précise Jean-Denis Moffet, responsable des EULE au MEQ, l'objectif premier de ce test est de «vérifier que les élèves possèdent, à la fin de leurs études collégiales, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes et pour exprimer un point de vue critique dans une langue correcte» (2003 : 31). La grille d'évaluation de l'épreuve de français contient trois aspects : 1. La compréhension et la qualité de l'argumentation (respect du sujet de rédaction; qualité de l'argumentation; compréhension et connaissances littéraires); 2. La structure du texte de l'élève (introduction, développement et conclusion); 3. La maîtrise de la langue (vocabulaire; syntaxe et ponctuation; orthographe). Ici encore, il a été observé que 15 % des cégépiens qui échouent à cette épreuve ministérielle ont également des échecs dans les cours de formation générale, de formation spécifique ou à l'épreuve synthèse de programme.

Une étude du Conseil supérieur de l'éducation (2004) révèle que plusieurs facteurs sont à la source de la non-réussite chez des cégépiens : le stress, la nouveauté de l'exercice et, pour les cégépiens titulaires d'un DEC, la difficulté à identifier les repères rédactionnels des nouveaux cours de français. Il apparaît clairement que «la plus grande source d'échecs est reliée aux apprentissages qui, normalement, devraient être faits au secondaire» (p. 77). D'ailleurs, les étudiantes en TÉE s'entendent sur le fait que la marche est haute entre le secondaire et le collégial (Tardif, 2002).

Divers travaux sont entrepris, tant au niveau ministériel que dans les collèges, pour développer des stratégies de soutien aux cégépiens afin d'augmenter la réussite à l'ÉUF. Par exemple, de

plus en plus de collèges, dès le début du parcours collégial, fournissent des mesures d'aide aux cégépiens en difficulté. Au Campus Notre-Dame-de-Foy, une mesure collective d'aide a été expérimentée, depuis 1997, auprès des étudiantes en TÉE : l'application de groupes homogènes dans les cours de français et de philosophie. Aucune évaluation de cette expérimentation n'a été rendue publique parce que le rapport provenant du projet expérimental de quatre collèges privés n'a pas encore été déposé. Cependant, force est de constater que la réussite à l'ÉUF des cohortes impliquées dans cette expérimentation en surprend plus d'un, puisque le taux de réussite s'avère satisfaisant. Le tableau 20 fait part du pourcentage de réussite des étudiantes des cohortes 1998, 1999, 2000.

Tableau 20 *Résultat des notes obtenues à l'ÉUF en TÉE au Campus Notre-Dame-de-Foy*

Cohorte	Nb étudiants	Moyenne en français en sec. IV et V	Nb inscrits à l'ÉUF	Réussite		Nb échecs		Reprise	Non suivi
				Nb	%	Nb	%	Nb	Nb
1998	20		15	12	80 %	6	40 %	6	5
1999	20		16	16	100 %	2	13 %	2	4
2000	67		60	58	97 %	7	12 %	7	7

Source : *Suivi des programmes et de la réussite*, CNDP, 2004.

Comparons maintenant, pour les cohortes 1998 et 1999, le taux de réussite à l'ÉUF des étudiantes en TÉE à celui de quatre autres programmes du collège : Sciences humaines (300.01), Musique et sciences humaines (300.11), Techniques policières (310.A0) et Design de mode (571.A0). On constate que, pour les trois premiers programmes, tous les étudiants inscrits à l'ÉUF l'ont réussi. En ce qui concerne les étudiantes en TÉE, de 20 à 25 % d'entre elles ne se sont pas présentées à l'épreuve. Pour celles qui s'y sont inscrites, le nombre d'échecs variait entre 13 et 40 %, tout dépendant de l'année. Par contre, 31 % des étudiants inscrits en Design de mode ne se sont pas présentés à l'ÉUF, mais la plupart de ceux qui s'étaient inscrits à l'ÉUF l'ont réussie.

Tableau 21 Éléments comparatifs de programmes quant à la réussite à l'ÉUF-Campus Notre-Dame-de-Foy, 1998 et 1999

Programme	Nb étudiants	Nb inscrits à l'ÉUF	Réussite		Nb échecs		Reprise	Non suivi
			Nb	%	Nb	%	Nb	Nb
1998								
300.01 - Sciences humaines	8	6	6	100 %	0	0 %	0	2
300.11 - Musique - sc. humaines	4	3	3	100 %	0	0 %	0	1
310.A0 - Techniques policières	31	30	30	100 %	1	3 %	1	1
322.03 - TÉE	20	15	12	80 %	6	40 %	6	5
571.A0 - Design de mode	110	79	78	99 %	6	8 %	6	31
1999								
300.01 - Sciences humaines	7	7	7	100 %	0	0 %	0	0
300.11 - Musique - sc. humaines	5	4	4	100 %	0	0 %	0	1
310.A0 - Techniques policières	23	23	23	100 %	1	4 %	1	0
322.03 - TÉE	20	16	16	100 %	2	13 %	2	4
571.A0 - Design de mode	101	67	65	97 %	6	9 %	6	34

Source : Suivi des programmes et de la réussite, CNDP, 2004

On osait croire que l'expérience des groupes homogènes avait eu des conséquences heureuses auprès des étudiantes en TÉE. Cette comparaison avec d'autres programmes donne-t-elle raison aux professeurs qui avancent la thèse que les étudiantes en TÉE en réussite posséderaient un dossier scolaire avec une bonne moyenne au secondaire? Pourtant en établissant une comparaison avec les autres programmes du collège, il apparaît que les étudiantes en TÉE se retrouvent toujours au bas de l'échelle du collège quant à la réussite à l'ÉUF.

Finalement, la diplomation des cégépiens du secteur technique est inquiétante. Pourtant, une étude du Conseil supérieur de l'éducation (1999) relève que, depuis 1996-1997, il y a une augmentation du niveau de scolarité au Québec. De même, en 1999-2000, selon des statistiques du MEQ (2003b), la proportion de cégépiens obtenant un premier diplôme du collégial (DEC ou autre⁶) a augmenté de 15,9 % : elle est passée de 22,2 % en 1975-76 à 38,1 % en 1999-2000. Cette augmentation des diplômés est-elle suffisante? Pour clore cette section, rappelons que la réussite scolaire des jeunes Québécois devient une question de plus en plus préoccupante dans le réseau de l'enseignement, pour ne pas dire la question de l'heure.

⁶ Sont compris les diplômes d'études collégiales, les attestations d'études collégiales (AEC), les certificats d'études collégiales (CÉC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC). Depuis 1994, les certifications des CÉC et DPEC n'existent plus.

Le ministère de l'Éducation en a fait son principal cheval de bataille. Avec son plan de la réussite, il vise, pour 2010, une diplomation de 60 % des cégépiens (MEQ, 2003b).

Tableau 22 La réussite collégiale

1975-76	1999-2000	2010
22,2 % (DEC ou autre) 21 % (DEC)	38,1 % (DEC)	60 % (DEC)

Source : Indicateurs sur la réussite dans les programmes du DEC, Système CHECCO, Version 2000, MEQ, 2003b.

1.5.5 Des recherches collégiales qui font état de la situation

Depuis une vingtaine d'années, les recherches réalisées au collégial démontrent que les actions et les mesures d'aide s'inscrivent dans plusieurs directions, mais convergent vers le même but : hausser le taux de réussite des cégépiens. Parmi ces mesures, on note les plus importantes :

- la qualité des réussites scolaires antérieures au collégial (Terrill et Ducharme, 1994);
- l'existence de mesures de transition à l'entrée au collégial (Larose et Roy, 1990);
- le rapport entre les acquis précollégiaux des étudiants à risque et la perception qu'ont ces étudiants d'eux-mêmes et de leur rendement scolaire (Larose et Roy, 1993);
- le développement d'activités ou de cours d'accueil et d'intégration de l'élève, dès son entrée au cégep (Cyrenne et Lacombe, 1997);
- des expérimentations pédagogiques, dont des projets d'étudiants pour faciliter le processus d'intégration des apprentissages (Laurin et Lizotte, 1992); etc.;
- l'identification d'éléments perturbant l'apprentissage des cégépiens: l'incapacité ou la difficulté pour eux à faire des liens (Dorais, 1995), à garder en mémoire des acquis (Tardif et Meirieu, 1996), à réutiliser des savoirs, ces savoirs ne servant qu'aux cours dans lesquels ils sont présentés (Buquet-Melançon et Bergeron, 1997);
- l'identification d'éléments stratégiques tels que les attitudes, la persévérance, soit dans les études et la réussite scolaire (Tardif, 1992; Barbeau, 1994), soit en français (Viau, 1999);
- les perceptions des étudiantes ou des professeurs : rapport entre une perception claire des exigences des professeurs et la réussite des étudiants (Kaszap, 1993); rapport entre la réussite scolaire et la perception du sens accordé (Rivière *et al.*, 1997; Tardif, 2002).

Outre ces perspectives déjà étudiées, il s'avère que les cégépiens ont de plus en plus de problèmes liés au savoir-lire et au savoir-écrire. La lecture et l'écriture sont des activités complexes et complémentaires (Raphael, Kirschner et Englert, 1988 cités dans Lecavalier et Brassard, 1995 : 280) et elles font souvent partie des compétences que les nouveaux inscrits au collégial devraient maîtriser davantage. Elles sont également exigées dans l'ensemble des disciplines scolaires, plus particulièrement en français et en philosophie. N'est-ce pas dans ces disciplines que l'argumentation et l'expression de la pensée mettent ces habiletés à contribution

(Luria, 1971, cité dans Ménard, 1990; Moffet *et al.*, 1994; Lecavalier *et al.*, 1993)? La lecture aide à la formation de la pensée. L'écriture, appui au raisonnement (Therien et Smith, 1996), est «un des éléments de base de l'insertion sociale et de la réussite professionnelle» (Gagné *et al.*, 1995 : 256).

Des recherches collégiales traitent de façon plus spécifique trois compétences de base de la formation fondamentale : la lecture, l'écriture ou le jugement critique. Elles font ressortir l'importance de la langue et ses difficultés (Chbat et Groleau, 1998), l'importance de l'écriture et ses difficultés (Therien et Smith, 1996), le potentiel cognitif de l'écriture (Moffet, 1992) et celui de la pensée en exercice (Romano, 1993; Boisvert, 1996; Bolduc et Talbot, 1997). D'autres (Lecavalier *et al.*, 1993) proposent une modification des stratégies d'enseignement pour améliorer la lecture et l'écriture des étudiantes.

Possible, dans les ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial, les deux facteurs les plus fréquents causant l'abandon scolaire sont le fait de doubler une année et d'être faible en lecture (Ruben, 1989, cité dans Giasson, 1992). Ces deux éléments sont particulièrement caractéristiques des étudiantes en TÉE. Qui plus est, dans une étude menée auprès d'elles (Tardif, 2002), il ressortait qu'en plus de leurs préconceptions concernant le français et la philosophie et de l'attention exigée dans les cours magistraux, les étudiantes savaient où et pourquoi elles décrochaient. Le stress, le manque d'estime de soi, les exigences de l'argumentation étaient autant d'écrans cognitifs ou affectifs qui nuisaient à leur concentration au moment d'écrire. La prise de notes et les exercices d'écriture en classe se révélaient deux situations pénibles, sinon insolubles. En ce qui concerne la prise de notes, les étudiantes ne comprenaient pas le sens de ce qu'elles notaient et elles ne comprenaient pas davantage quand elles se relisaient. Quant à l'écriture en classe, si l'exercice faisait peur, plusieurs ne profitaient pas de la présence du professeur pour s'améliorer : elles bâclaient la tâche ou la prolongeaient afin de la compléter à la maison.

De plus, chez ces étudiantes, les difficultés en écriture éveillaient le même stress que celui suscité par la lecture : un état de panique ou d'angoisse, un jugement négatif porté sur elles-mêmes. Les étudiantes se disaient «pas bonnes», «pourries», incompetentes en français ou en philosophie et elles sentaient qu'elles perdaient leur temps dans ces cours (Tardif, 2002 :106). En conséquence, les étudiantes fuyaient les occasions d'écriture, repoussaient la rédaction de leurs travaux à la dernière minute et, quand elles s'exécutaient, tentaient de s'en débarrasser.

Dans toutes les cohortes interrogées (1997, 1998, 1999), ce stress associé à l'écriture l'emportait sur le goût de s'exprimer par écrit. Pourtant un principe demeurait présent chez toutes : une éducatrice devrait écrire **sans faute**. Qui plus est, aux yeux de certaines étudiantes, l'éducatrice a la responsabilité de bien parler, d'écrire correctement le français et de valoriser la qualité de la langue dans son milieu de travail (Tardif, 2002).

Du côté des étudiantes elles-mêmes, il apparaît qu'elles rencontrent divers obstacles ou des préjugés qu'elles n'avaient pas soupçonnés être si lourds au début de leurs études :

[Des étudiantes] se sont trop fiées à la rumeur publique pour leur choix de carrière. Elles croyaient choisir une technique facile parce que 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 quant à la qualification nécessaire pour travailler en services de garde. Enfin, du côté personnel, cette technique amène les étudiantes, si elles veulent réussir, à s'investir cognitivement, affectivement, socialement et métacognitivement. Le seul rendement scolaire n'est pas garant de la réussite en TÉSG, il faut atteindre un haut niveau de qualité dans l'intervention auprès des enfants, un degré élevé de savoir-agir. (Tardif, 2002 : 161).

Par ailleurs, les étudiantes interrogées (Tardif 2002) ont conscience qu'en principe, leur rôle d'éducatrice les place au carrefour de relations humaines fortes et soutenues avec divers interlocuteurs. Le sens même de ce rôle requiert de savoir communiquer sur divers plans. Le savoir-écrire et le savoir-parler en sont les éléments de base. Malgré ces positions affirmées, dominant leurs idées préconçues quant au français et à la philosophie (Tardif 2002) :

Pourtant l'utilité du français est perçue par ces étudiantes mais celles-ci associent ce dernier de façon globale au *savoir-écrire sans faute* et elles en saisissent plus ou moins l'aspect «partage culturel ou communication», pour reprendre l'expression de Viau (1999). Quant à la philosophie, la courbe d'intérêt va d'un besoin de la comprendre davantage à celui d'en diminuer le nombre d'heures-contacts. Comme pour Savater (2000 : 8), qui ironise: la philosophie se résume souvent en cinq mots, «*elle ne sert à rien*».

Bref, malgré cette connaissance de plus en plus éclairée et l'expérimentation pédagogique qui prévalent dans les cégeps, la non-diplomation des étudiants persiste. Celle-ci résulte, il va sans dire, de l'interaction de plusieurs variables : certaines d'entre elles concernent le cégépien lui-même (besoins éducatifs, conditions psychologiques); d'autres, le milieu familial ou l'environnement social; finalement, d'autres concernent l'établissement scolaire (méthodes,

ressources ou programmes pédagogiques). La réussite au collégial, dans ces conditions, n'est pas simple.

1.6 LA PRÉOCCUPATION DE LA RECHERCHE

1.6.1 Le rapport entre la qualification d'une éducatrice à l'enfance et la recherche

Les nombreux travaux évoqués dans ce chapitre démontrent largement que les éducatrices à l'enfance doivent faire preuve de compétences plurielles, lesquelles se situent sur plusieurs plans d'intervention. Ils ont de plus corroboré mes convictions quant à l'apport du français et de la philosophie pour une éducatrice. Mon parti pris avait été présenté dans un article pour la revue *Correspondance* en 2001. Bien que l'article s'adressât aux professeurs de français, les mêmes présupposés convenaient à la philosophie. Je les reproduis tels qu'ils ont été publiés :

Cela nous atteint dans notre propre goût pour la lecture de voir les étudiantes en TEE éprouver des difficultés

- parce que, pour nous, la lecture fait partie des conditions d'accès à l'autonomie personnelle et professionnelle de tout individu;
- parce que la lecture est un tête-à-tête avec notre monde intérieur, offrant mille et un soubresauts par ses interactions avec lui;
- parce que la lecture met à portée de main une panoplie d'informations, l'œil y glanant des mots, des détails, des images;
- parce que le savoir-lire, pour une éducatrice, devrait se faire avec aisance.

Cela nous atteint dans notre propre goût pour l'écriture de voir les étudiantes en TEE éprouver des difficultés

- parce que, pour nous, l'écriture sert de dialogue entre l'œil qui lit ce qui s'écrit et la main qui trace au fur et à mesure la pensée qui se forme;
- parce que l'écriture est une mise à distance immédiate de nos préoccupations et de nos argumentations, représentations individuelles à partager et à joindre à la pluralité de points de vue;
- parce que savoir-écrire, pour une éducatrice, devrait se faire avec aisance.

Cela nous atteint dans notre propre quête de sens de voir les étudiantes en TEE aux prises avec des non-sens dans leur formation générale

- parce que, pour nous, le sens de chaque chose semble sans limite dans sa découverte et dans son ressort existentiel;
- parce que la recherche de sens entrecoupée par les vicissitudes du quotidien aide à nous centrer sur notre propre finitude;

- parce que l'accès au sens des choses, grâce à des heures dites de formation générale, ouvre à des dimensions du savoir et ouvre du même coup la porte à nos propres dimensions;
- parce qu'une éducatrice doit développer une pensée personnelle, qui lui permettra de trouver ses propres «nourritures terrestres»⁷, d'être un reflet de son cheminement, miroir dans lequel le tout jeune enfant peut choisir d'y trouver un modèle à suivre ou à contester.

Cela nous atteint dans la valeur que nous conférons nous-mêmes à la formation générale en langue et en littérature [et en philosophie] de voir les étudiantes en TEE décrocher ou n'y trouver qu'un sens et une utilité mitigés

- parce que la formation générale demeure un moyen d'entrer en contact avec des littéraires (poètes, écrivains, essayistes) [et des penseurs] qui ont inscrit à travers leurs mots l'essence de la vie humaine;
- parce que la formation générale est dite générale justement en raison de cet exercice de reconnaissance de nos racines d'humains, inscrites dans l'histoire de la pensée et dans celle des grands courants littéraires [et philosophiques] qu'elle contient et promeut;
- parce que la formation générale est un moyen de ne pas enfermer l'élève dans une formation technique pointue, car les cégépiens sont, à notre avis, à l'âge d'une appropriation de leur pensée au contact de la pensée des autres.

Cela nous atteint tout particulièrement dans notre propre conception de la littérature [et de la philosophie] d'entendre les étudiantes en TEE trouver ces cours «plat-e-s»

- parce que, pour nous, la littérature [et la philosophie] correspondent à cette double attitude fondamentale d'un imaginaire constamment à imaginer et d'une mise à distance de la réalité par la panoplie des situations décrites dans les romans, les poèmes, les essais;
- parce que la littérature [et la philosophie], par leur savoir-exprimer, sont un contact direct avec la langue constamment construite et reconstruite par l'alchimie des vingt-six lettres de l'alphabet;
- parce que la littérature [et la philosophie] nous placent face à ce qu'est, en partie, une éducatrice : à la fois une narratrice, une conteuse, une poète, une inventeuse d'histoires et de réel, une créatrice de sens par les mots qu'elle utilise, aidant l'enfant à y former les siens. (p. 20-21).

Ici, encore, les attentes des employeurs et cette absence chez eux de référence à la langue maternelle et à la philosophie pour y répondre, me pose problème. Car les éducatrices doivent faire preuve de diplomatie, d'autocritique, d'ouverture d'esprit, de curiosité et posséder un désir de se perfectionner. Elles doivent aussi être capables de s'adapter et de communiquer verbalement et par écrit. Une bonne formation de base devient conséquemment une nécessité pour elles, car les éducatrices à l'enfance doivent être munies d'outils intellectuels qui favorisent la qualité des décisions qu'elles ont à prendre quotidiennement.

⁷ Puisé à même le titre d'un livre de Gide.

Par suite, 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 énoncées pour tendre vers une pratique réflexive. La visée de cette recherche-action serait donc d'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 (Clarke et Tuck, 1996).

1.6.2

La double question de la recherche

La description qui précède signifie que l'engagement des étudiants dans leurs études et l'utilité du français et de la philosophie dans la formation technique devraient aller de soi. Or, cela soulève des questions maintes fois reprises dans le réseau collégial. Quels liens devrait-on établir entre les formations générale et spécifique quand des travaux indiquent qu'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)? Étant donné que les étudiants du secteur technique décrochent d'abord de ces cours, on peut alors se demander comment relier l'engagement des étudiantes en TÉE et l'utilité de ces matières. On peut aussi se demander comment rendre utiles des aspects du français et de la philosophie dans la formation d'éducation à l'enfance.

En effet, comment aider ces étudiantes à donner un sens au français et à la philosophie et à faire des liens entre ces cours et leur formation technique? Les futures éducatrices peuvent-elles percevoir que ces deux matières jouent un rôle fondamental dans leur formation? Deux pistes de recherche sont à envisager. D'une part, des travaux sur la motivation scolaire (Barbeau *et al.*, 1997; Viau, 1994, 1999; Karsenti *et al.*, 1995) montrent que la persévérance et l'engagement dans les études sont des indicateurs de performance. Des outils pédagogiques qui tiennent compte de ces facteurs peuvent aider les étudiantes dans leur efficacité et leur ténacité. D'autre part, des recherches relèvent que tout élève comprend mieux un savoir enseigné s'il peut en voir sa pertinence et sa valeur utilitaire (Develay, 1996b; Romano, 1995).

C'est pourquoi, la perspective de cette recherche est double:

Si la formation spécifique en TÉE valorisait ou intégrait concrètement des compétences génériques du français et de la philosophie, les étudiantes en verraient-elles la pertinence dans leur rôle d'éducatrice à l'enfance et, du coup, développeraient-elles un intérêt plus grand à l'égard de ces disciplines durant leur formation?

La recherche actuelle poursuit donc deux buts : faire découvrir aux étudiantes en TÉE la pertinence du français et de la philosophie au regard du rôle d'éducatrice à l'enfance et les aider à utiliser des compétences de ces disciplines dans leur formation technique. Pour favoriser une meilleure intégration de ces disciplines dans la perspective de l'éducation à l'enfance, je veux explorer et examiner, dans la présente recherche, deux pistes pédagogiques :

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

Ces pistes pédagogiques seront, de fait, dépendantes de quatre objectifs :

1. Soutenir les étudiantes quant à leur motivation intrinsèque, base de tout apprentissage significatif (Romano, 1991; Rivière *et al.*, 1997; Rivière, 1996; Viau, 1994, 1999; Barbeau *et al.*, 1997);
2. Construire avec elles des ponts entre le français, la philosophie et leur rôle d'éducatrice, base facilitant le transfert d'apprentissage en cours de formation et en emploi;
3. Utiliser des contenus de français et de philosophie dans le contexte de la formation technique, base servant plus facilement des liens interdisciplinaires;
4. Développer des moyens pédagogiques utilisant du français et de la philosophie par tout autre professeur de la formation technique du programme, peu importe son style d'enseignement, base visant à assurer, au sein du collège, la continuité des travaux s'ils donnent les résultats escomptés.

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, cette recherche veut recourir à différentes stratégies pédagogiques en redonnant au DEC son sens premier : cette alliance entre les formations générale et spécifique. L'enjeu de la recherche consiste donc à créer des conditions propices au développement des stratégies cognitives et métacognitives, utilisables par les étudiantes dans l'un et l'autre secteur de la formation, durant leurs stages et en prévision de leur travail d'éducatrice. La procédure pédagogique cherchera à intégrer, dans une heure-contact découpée à même des compétences spécifiques, une charnière réflexive entre les formations générale et spécifique, et ce, dans les semestres offrant des cours de français ou de philosophie à ces étudiantes. Ces occasions offriront aux étudiantes un questionnement sur elles-mêmes et sur l'apport des disciplines de base par un apprentissage

actif, constructif et graduel, par des procédés d'autorégulation et par une prise en compte de leur métier d'apprendre, lequel s'élabore bien au delà d'une vision utilitariste ou instrumentaliste des savoirs.

2.1

INTRODUCTION

Le chapitre précédent exposait la complexité de la problématique de la recherche. Effectivement, les contextes social et institutionnel marquent les éducatrices à l'enfance d'un rôle social encore peu considéré. Depuis la venue des services de garde québécois, les éducatrices luttent pour obtenir la reconnaissance de leur statut. Dans leur travail, elles sont aux prises avec des situations d'enfants de plus en plus difficiles à comprendre et à gérer. Elles doivent assumer des fonctions souvent méconnues ou banalisées, tellement il est encore entretenu, dans les mœurs, que rien n'est plus naturel que de s'occuper de jeunes enfants et de leur assurer une éducation de qualité. De plus, les exigences québécoises de qualification pour œuvrer en services de garde augmentent quoiqu'elles soient reconnues souvent dans une formation «prête à l'emploi». Nonobstant ce fait, il apparaît de plus en plus clair que les éducatrices doivent utiliser, dans leurs interventions, une langue parlée et écrite de qualité et faire preuve, entre autres, d'ouverture et de jugement critique.

Ces dimensions se retrouvent trop souvent dans les difficultés rencontrées par les étudiantes en TÉE qui arrivent plus ou moins préparées au défi des études collégiales ou qui, d'elles-mêmes, ne souhaitent fréquenter que des cours pouvant s'appliquer directement à leur futur travail (Tardif, 2002). Il semble que le développement de stratégies pédagogiques incluant des dimensions fondamentales devaient alors porter sur deux axes indissociables : l'affirmation des aspects du français et de la philosophie en cours de formation technique et la valorisation de leurs réutilisations dans les fonctions d'éducatrice à l'enfance.

Puisque cette recherche est de type exploratoire, il faut, pour décrire son modèle conceptuel, recourir à une documentation multidisciplinaire ou, pour reprendre le terme de Van der Maren, «*multiréférencié*», c'est-à-dire comportant des références théoriques multiples dans une perspective inductive (1996 : 375). Pour exposer les appuis théoriques de ces travaux, ce chapitre se divise en trois parties. Dans un premier temps, je partagerai mon intérêt à l'égard d'approches constructivistes et je relèverai les fondements sur lesquels je me suis appuyée pour les comprendre. Dans un deuxième temps, je considérerai les appuis théoriques dans lesquels se sont enracinées la méthodologie de recherche et l'expérimentation pédagogique :

l'autonomie des étudiantes, une attitude réflexive et l'intégration relative à des habiletés du français et de la philosophie. Finalement, je ferai part du modèle théorique retenu, lequel s'est dessiné à même ma perception du constructivisme et aux dimensions auxquelles je me suis butée tout au long de ce projet.

2.2 LE CONSTRUCTIVISME : UNE PERCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

2.2.1 Les motifs de ce choix épistémologique

Concrètement, comment tendre vers le but de la recherche qui consistait à promouvoir l'autonomie de l'étudiante et à découvrir les avantages du français et de la philosophie pour une éducatrice à l'enfance? Les concepts d'autonomie, de pratique réflexive, d'interdisciplinarité ou d'intégration deviennent des dispositifs à mettre en place dans la formation d'éducatrice à l'enfance. D'après de nombreux auteurs, ces éléments font partie de la perspective constructiviste. De toute évidence, depuis quelques années, le constructivisme épistémologique domine les questions théoriques d'ordre éducatif et il contribue, aux dires de Larochelle et Bednarz (1994 : 8), à la problématisation des pratiques pédagogiques :

[II] s'intéresse à l'élaboration d'un modèle «rationnel» de l'activité cognitive, tant individuelle que collective, limitant ainsi son champ d'investigation au domaine de l'expérience et aux abstractions (concepts, relations, théories et modèles) que l'on construit pour donner relief et sens à nos actions aussi bien conceptuelles que matérielles.

Le constructivisme épistémologique en éducation ne se définit donc pas comme une méthode ou un modèle d'enseignement. Alors, pourquoi (buts) et pour quoi (utilités) s'intéresser au constructivisme et en quoi peut-il aider sur le terrain de la diplomation en formation technique au collégial? De quelle manière peut-il aussi constituer le fondement même de cette recherche? Parce que cette théorisation sur l'épistémologie de la connaissance s'appuie constamment sur la combinatoire apprendre-enseigner et que, pour tout constructiviste, la connaissance n'a pas de sens ou de valeur en dehors de l'individu qui apprend. Conséquemment, cette voie théorique me paraît, d'une part, bénéfique pour réfléchir sur comment solliciter, bonifier ou solidifier des habiletés et des attitudes fondamentales chez les étudiantes du secteur technique.

D'autre part, la recherche se situe principalement dans cette perspective épistémologique parce que les étudiantes étaient invitées à jouer un rôle important dans le processus d'intégration de

compétences proposé. J'ai exploré plus particulièrement avec elles trois pistes recommandées par d'anciennes étudiantes de cette technique (Tardif 2002), soit développer des moyens qui favorisent l'identité personnelle, les aider à clarifier leurs buts et soutenir, par des discussions et des projets, les activités pédagogiques intégrant des dimensions du français et de la philosophie. Ces pistes renvoient au paradigme constructiviste, base théorique défendue par le ministère de l'Éducation. Car le constructivisme propose des balises conceptuelles et réflexives pour revenir au but premier de tout étudiant : apprendre, apprendre par le dialogue avec le professeur et à partir de ce qu'il sait déjà (Trocmé-Fabre, 1999).

Évidemment, il existe plusieurs modèles d'orientation constructiviste de l'apprentissage, mais ils n'arrivent pas à s'imposer parce qu'ils semblent difficiles d'application. Néanmoins, au lieu de négliger les principes constructivistes ou de les trouver trop éloignés de la pratique de terrain, comme l'on est porté bien souvent à le faire, en tant que professeurs d'expérience, j'ai plongé littéralement dans les ouvrages abordant le sujet. Cette plongée eut lieu simultanément avec le développement méthodologique et pédagogique de cette recherche-action. C'est ainsi que la recension des écrits, en plus de la clarification de l'approche constructiviste, m'a conduite vers l'orientation épistémologique de la complexité, laquelle se conçoit comme une vision multiple, plurielle et non linéaire des éléments et des facteurs qui la composent. Recourir au constructivisme demeure donc un exercice requérant une vision systémique de tous les éléments mis en jeu et de leur relativisation.

2.2.2

Des points d'appui dans l'action

Considéré comme un paradigme, le constructivisme sous-tend la recherche en focalisant sur l'apprentissage. Il devient un moyen de porter une attention différente à l'apprentissage des élèves et au rôle du professeur. Pour Edgar Morin (1990 : 79), «un paradigme est constitué par un certain type de relation logique extrêmement forte entre des notions maîtresses, des notions clés, des principes clés». Déjà en 1710, Vico parlait de l'activité constructive de la raison humaine en tant qu'activité génératrice de la connaissance scientifique (Glaserfeld, 1994). Cette «nouvelle science» (Gardner, 1993) renforce l'idée que, pour connaître une chose, on doit l'avoir faite parce qu'en la faisant, on en découvre les éléments et leur interrelation. En ce sens, partons du principe formulé par Giordan (1998 : 17) : «Ce qui est fondamental pour l'apprendre, ce sont les multiples liens entre la structure de pensée de l'apprenant et les informations

rencontrées qu'il peut glaner». Cette perspective engage donc directement le professeur à devenir un porteur de sens, un créateur de réseaux formés, entre autres de concepts, de réflexion, de pratique, de métacognition, de motivation, de relations interpersonnelles. Cette approche l'amène aussi à être un «passeur culturel», pour utiliser l'expression de Zakhartchouk (1999). Ce point de vue mise surtout, d'après Freire (1974), sur la nécessité du dialogue dans l'éducation.

Compte tenu des nouvelles responsabilités mises entre les mains de l'étudiant et du professeur, le constructivisme accentue la complexité de la pratique enseignante et celle de l'apprentissage; il chamboule les habitudes des professeurs et celles des cégépiens. Dewey, Piaget, Bruner, Glaserfeld, Vigotsky, Morin, pour ne nommer que ceux-ci, font partie des penseurs de ce siècle qui ont semé, à leur façon, un grain d'espérance dans le rouage des théories de la connaissance. Je ferai un survol de leurs positions ou de leurs façons d'interpréter l'apprentissage, puisque chacune d'elles m'a fourni une perspective d'action, en tant que professeure et chercheuse, pour m'approprier la perspective constructiviste afin de mieux m'y appuyer. Ce retour aux sources permettra de revoir les fondements de ces penseurs toujours au cœur de la réflexion actuelle sur l'apprentissage.

2.2.2.1 La pensée constructiviste, une interprétation individuelle de la réalité

La pensée constructiviste rompt radicalement avec la vision traditionnelle du processus de la connaissance en fournissant de multiples fondements qui servent à revoir différemment les relations que tout un chacun entretient avec le savoir, sa nature, son appropriation. Sa préoccupation demeure, pour plusieurs chercheurs ou penseurs, la création de modes alternatifs qui permettent aux connaissances d'être productrices de sens. Les deux hypothèses fondatrices du constructivisme semblent principalement appartenir à des mathématiciens, Brouwer et Kronecker, et elles ont été reprises en force par Piaget dans les années soixante. Le Moigne (1995) les décrit ainsi :

Une hypothèse relative au statut de la réalité connaissable, qui, pour être connue, doit pouvoir être cognitivement construite ou reconstruite intentionnellement par un observateur-modélisateur; et une hypothèse relative à la méthode d'élaboration ou de construction de cette connaissance qui ne fera plus appel à une «norme du vrai» mais à une «norme de faisabilité» (p. 41).

2.2.2.1.1

Piaget et le constructivisme génétique

Certes, Piaget, biologiste et philosophe suisse, demeure celui qui a joué un grand rôle dans la façon d'entrevoir l'acquisition de la connaissance puisqu'il a défendu la thèse de l'adaptation comme l'une des principales fonctions cognitives. Comme le dit Develay (1992 : 108), «le développement [et l'apprentissage] s'expliquent pour lui par un constructivisme de structures cognitives». Assurément, la théorie de l'épistémologie génétique de Piaget démontre comment la connaissance se développe chez l'enfant : l'intelligence se construit grâce à un processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse à la structure même de l'environnement (contraintes et sollicitations). Celles-ci se modifient à travers les processus de l'adaptation que Piaget appelle les principes d'assimilation et d'accommodation (1975) :

- Le principe d'assimilation implique l'interprétation des événements selon les structures cognitives. Il est l'action du sujet sur les objets qui l'entourent, en fonction de ses aptitudes et de ses acquis.
- Le principe d'accommodation implique les changements de structures cognitives faites par le sujet pour trouver sens à l'environnement. Se présente une action de l'environnement sur lui, le sujet s'ajuste. Cet ajustement permet de pouvoir assimiler de nouvelles données et construire de nouveaux schèmes d'action.

Un troisième principe piagétien, celui d'équilibration, réunit les deux précédents dans une boucle dynamique. Le rapport entre l'assimilation des situations par les structures cognitives existantes de l'individu et la transformation qu'il en fait pour s'adapter renvoie à une autorégulation inconsciente des mécanismes utilisés pour former ce nouvel équilibre. En résumé, le développement cognitif et ses processus de fonctionnement forment la perception que l'enfant, ou tout individu, appréhende le monde.

On ne le répètera jamais assez, les observations de Piaget permettent de comprendre que tout individu a des modèles intériorisés de l'environnement et de ses actions dans cet environnement, donc chacun a ses représentations, un concept clé du constructivisme que j'exposerai un peu plus loin. De l'approche piagétienne naissent plusieurs idées du courant constructiviste : le sujet, auteur de ses apprentissages, l'interaction sujet-environnement, l'abstraction réfléchissante, c'est-à-dire ce mécanisme de réflexion sur le développement de la connaissance et les processus intra-individuels.

Par opposition à l'épistémologie positiviste, qui conçoit l'observation d'un objet indépendamment du sujet observant, Piaget développe la thèse selon laquelle la connaissance est un processus

avant d'être un résultat, et elle ne s'entend que par les interactions entre le sujet et l'objet. L'axiomatique constructiviste de Piaget fonde «la science sur des projets de connaissance plutôt que sur des objets» (Le Moigne, 1994 : 80). Elle invite à observer ce qui se passe. Selon Develay (1992), Piaget unifie en quelque sorte les points de vue de l'idéalisme (le sujet au centre de l'apprentissage) et de l'empirisme (l'objet au centre de l'apprentissage) en les mettant en dialectique ou en codépendance dans l'acte d'apprendre : «Le sujet construit ses structures cognitives en construisant l'objet» (Develay, 1992 : 108).

Pourquoi rappeler la pensée de Piaget? Parce que tout individu assure sa propre malléabilité et ses changements. Mon intérêt porte surtout sur le fait que les professeurs se préoccupent davantage des capacités cognitives des cégépiens. Cette dimension est peut-être oubliée dans l'enseignement, du moins si l'on tient compte de cette volonté maintes fois entendue des étudiantes de respecter leurs capacités cognitives pour les mener vers l'abstraction (Tardif, 2002). De nombreuses expérimentations pédagogiques ont par ailleurs tenté de faire la preuve de tenir compte des représentations des étudiants pour augmenter l'appropriation de connaissances et leur réutilisation (Giordan et de Vecchi, 1987; Barth, 1987, 1993; Rochex, 1995; Violet, 1996). D'ailleurs, Develay (1992 : 112) semble convaincu que cet apport du constructivisme piagétien «participe d'un choix éthique de lutte contre l'échec scolaire pour laquelle l'enseignant a une responsabilité forte en se présentant comme organisateur accoucheur des apprentissages de l'élève».

2.2.2.1.2

Glasersfeld et le constructivisme radical

Glasersfeld, un chercheur américain, marque, à son tour, l'histoire du constructivisme en s'opposant, dans sa thèse du constructivisme radical, à cette épistémologie qui définit la «vérité» ou «une réalité indépendante ou «ontologique» » d'un individu (1994 : 22). Les idées de base du constructivisme, aux yeux de Glasersfeld, rejoignent Piaget quand celui-ci dit que «l'intelligence (...) organise le monde en s'organisant elle-même» (1937 : 27 dans 1988: 27). Elles se définissent principalement sous les aspects de la réalité toujours perçue de façon subjective, faisant en sorte que chaque individu développe sa conception du monde. De plus, pour Glasersfeld, toute connaissance ou tout modèle théorique ne se conçoit pas comme un but, mais comme une clé pour ouvrir de nouvelles perspectives. Tout modèle théorique, bien qu'il se soit montré viable et

significatif, ne peut qu'être situé dans l'histoire et perçu comme une possibilité interprétative et non la possibilité explicative.

Ce qui détermine la valeur des structures conceptuelles, c'est leur adéquation à l'expérience, la qualité de leur coïncidence avec l'expérience, leur viabilité comme moyens de résoudre des problèmes parmi lesquels se trouve évidemment le problème jamais réglé de l'organisation cohérente que nous nommons la compréhension. (Glaserfeld, 1983 : 81).

L'un des apports de Glaserfeld est de remplacer le concept de vérité par ceux de viabilité et de compatibilité avec les modèles déjà construits. Le concept de compatibilité signifie que, ne sachant jamais vraiment ce que pense l'autre, on entretient facilement cette impression d'être sur la même longueur d'onde quand on échange dans le même état d'esprit. Pour les constructivistes radicaux, cette impression est un leurre puisque chacun entretient des représentations sur le sujet, c'est-à-dire que chacun conçoit son cinéma mental. Le concept de viabilité contient ceux d'utilité et d'intérêt, c'est-à-dire que seront viables «une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles [serviront] à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but que l'on a choisi» (Glaserfeld, 1988 : 22). Puisque, pour chaque individu, toute connaissance s'inscrit dans l'histoire, cette connaissance existe parce qu'un contexte l'a fait naître en lui donnant ainsi son caractère de viabilité ou de pertinence. Dans ce contexte, elle prend sa valeur. Dans un tout autre contexte, cette connaissance peut ne plus être viable si le sujet n'y trouve pas de signification.

Le constructivisme radical s'appuie conséquemment sur deux principaux fondements. Le premier est que la connaissance n'est pas reçue passivement. De plus, toute expérience est subjective. Les principes développés par Glaserfeld provoquent un choc de culture en matière de pédagogie. Car il ne convient plus de savoir si les représentations sont vraies ou fausses, complètes ou incomplètes, mais bien de saisir qu'elles sont l'expression même de l'expérience de chaque étudiant ou de ce qu'il en retient. La position de cet éminent chercheur a suscité et suscite encore toute une remise en question de l'acquisition des connaissances et de la pratique enseignante puisque le langage devient alors un outil de communication pour partager ses significations et non une courroie de transmission des connaissances pour insuffler ses connaissances à un autre relégué à un rôle passif de réception.

2.2.2.2 La pensée constructiviste, une interprétation partagée de la réalité

2.2.2.2.1 Vygotski et l'approche historico-culturelle

D'autres voix s'entendent pour situer l'apprentissage dans un rapport aux autres. Vygotski, professeur de littérature et psychologue russe, est l'un de ceux-là. Il développe en 1930 une théorie de l'apprentissage qui semble à l'opposé de celle de Piaget. Sa théorie expose le fait que le développement de la pensée et le développement de la personne (l'ontogénèse) ne vont pas de l'égocentrisme tel que décrit par Piaget à une pensée consciente et ouverte aux autres, mais ils vont plutôt du social à l'individuel. Le contexte culturel et social jouerait ainsi un rôle fondamental dans le développement de la cognition. Les hypothèses fondatrices de Vygotski sont de deux ordres : la démarche plus que le résultat de l'activité crée la pensée; l'élève construit sa pensée grâce à la médiation d'autrui et à l'environnement culturel, c'est-à-dire que l'élève réajuste ou rejette ses conceptions au contact des autres.

Le modèle d'apprentissage de Vygotski convient spécialement à cette recherche par ses trois niveaux de médiation utiles à tout élève :

1. Les interactions avec un adulte, un expert ou avec ses pairs, d'où la responsabilité de présenter des activités adaptées aux apprenants et susceptibles de contribuer à un changement conceptuel (Garnier *et al.*, 1991);
2. L'éducation linguistique, informelle et formelle, laquelle influence grandement le niveau conceptuel de la pensée : «Un environnement offrant des concepts variés et complexes permettra aux enfants d'apprendre à penser de façon complexe et variée dans tous les cas où leur équipement biologique initial (organe des sens, système nerveux central) n'est pas déficient» (Thomas *et al.*, 1994 : 327);
3. L'organisation des concepts dans un système afin que l'élève puisse établir consciemment des rapports entre eux, c'est-à-dire en affichant des liens entre eux (Vygotski, 1997). Cette organisation se fait par deux voies de formations de concepts. La première est naturelle, quotidienne ou spontanée, et elle correspondrait, selon Develay (1992 : 114), à ce que l'on nomme actuellement les représentations des élèves. La deuxième est cette voie socialement organisée qui correspond aux apprentissages scolaires et à ceux du développement.

En résumé, Vygotski (1957-1997) défend deux principes :

1. L'apprentissage précède le développement. Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale (c'est la fonction interpsychique), puis la deuxième fois comme activité individuelle, propriété intérieure de la pensée de l'enfant (c'est la fonction intrapsychique);

2. «La zone proximale de développement». C'est une zone sensible qui éclaire le rapport entre le développement et l'apprentissage. Elle se définit comme cette distance entre le développement réel de l'élève (où il est rendu) et la zone de développement proximal (où l'élève, avec sa personnalité et sa maturité, se rend, grâce à trois conditions: recevoir l'aide de l'adulte, baigner dans un environnement culturel et faire seul).

C'est pourquoi, pour Vygotski, toutes les fonctions mentales utiles au développement de la pensée sont socialement élaborées et socialement médiatisées. Il met donc au premier plan la langue orale et écrite. Il la considère comme l'outil culturel le plus important, comme le moyen de donner du sens au vécu et un reflet de ce que nous avons appris, car le langage produit ce qui le constitue. Ces dimensions seraient favorables auprès d'étudiants qui aiment partager leurs points de vue avec leurs professeurs et entre eux (Tardif, 2002).

2.2.2.2.2

Bruner et la psychologie culturelle

Comme le dit Barth (1993), «pour comprendre, il faut négocier le sens». Qui dit négociation dit dialogues se composant d'entretiens, d'échanges de points de vue, démarches entreprises pour arriver à un consensus ou pour prendre la même direction suite à un accord entre les partenaires. Bruner (1997), psychologue américain, un des pères fondateurs de la psychologie cognitive et de la psychologie culturelle, s'intéresse plus particulièrement à la signification, aux processus et aux transactions qui concourent à sa construction. Pour lui, nous avons, tout naturellement, des croyances et des désirs et nous voulons chacun certaines choses qui deviennent des plus importantes. Pour nous comprendre, nous devons comprendre comment nos intentions modèlent ce que nous éprouvons et ce que nous faisons, puis la réalisation de nos intentions n'est possible que via notre participation à la culture dont nous sommes membres. Ainsi, chacun de nous construit la réalité à partir des significations qu'il lui donne, significations à la fois individuelle et collective.

Bruner a fait valoir l'idée de jumeler l'action à son intentionnalité, ce qu'il nomme *l'action située*, puisque «l'action est située dans un ensemble culturel et dans les interactions réciproques des intentions des participants» (1997 : 34). Puisque nos agirs s'inscrivent dans un système culturel d'interprétation, Bruner croit aux avantages de développer une sensibilité aux récits, car la fiction développe l'imaginaire et nourrit l'identité. En racontant et en se racontant, chacun perçoit chez l'autre la signification d'un fait, d'une situation ou d'une rencontre, car elle dépend de la

perspective prise ou du cadre de référence propre à chaque interlocuteur. Chacun comprend quelque chose d'une manière et il peut y avoir plusieurs manières de le faire. Ce partage de significations d'un phénomène fait en sorte que les êtres humains s'enseignent les uns aux autres et se renseignent sur les valeurs culturelles qui les modèlent réciproquement. Les significations se négocient publiquement. Elles favorisent la pluralité des points de vue. Bruner ouvre la voie au dialogue pour s'expliquer, partager et comprendre tout phénomène culturel, social ou personnel. Cette voie du dialogue serait-elle un atout auprès d'étudiants ayant un moi scolaire fragile (Tardif, 2002)? Pour Bruner, le «self» ou le concept de soi présente un caractère «transactionnel» puisqu'il se développe par une relation saine entre un locuteur et son interlocuteur, conséquemment le «self est dépendant du dialogue» (1997 : 111).

2.2.2.2.3

Dewey et l'expérience scientifique et coopérative

Les travaux de Bruner s'inspirent de ceux de Dewey qui, dans les années 1940, porte une attention spéciale à l'importance de la démocratie dans le progrès social (Strauss *et al.*, 1994). La conscience sociale devient, pour Dewey, l'un de ses principes fondamentaux et elle prend son sens pour des individus quand ils partagent des intérêts communs: des buts, des croyances, des aspirations, d'où le rôle prédominant de la communication pour créer la participation à la conscience commune.

De cette façon, pour lui, les fins sociales ne sont pas un but absolu puisqu'elles sont constamment en changement. Elles représentent plutôt des moyens de développement pour l'individu dans sa croissance, donc dans l'évolution de son expérience personnelle et sociale. Le concept de «croissance» de Dewey s'entend comme la réalisation progressive des possibilités humaines, dans toute conduite, par une interaction complexe entre les impulsions, propres à l'individu, et des habitudes acquises, propres aux influences sociales. La croissance désigne, comme le nomme Dewey, la libération des capacités latentes de l'individu. Cette perspective d'ailleurs rejoint l'idée de processus tant utilisé depuis quelques années en éducation.

La vision de l'éducation de Dewey pourrait se définir comme un processus de la croissance. C'est pourquoi sa «méthode scientifique», comme il la nomme lui-même, a eu toute une portée parce qu'elle défend l'expérimentation active, laquelle sollicite l'investigation, l'initiative et

l'ingéniosité. La connaissance enseignée ne peut se restreindre à un champ limité d'application. Il faut voir que l'apprentissage prend toute sa force dans le passage de la connaissance concrète et pratique, grâce à des manipulations diverses, à la connaissance abstraite ou théorique. La pensée sert de clé pour circonscrire un problème. Cette nécessaire réflexion se conjugue avec l'une de ses principales contributions, sa méthode, et elle contient cinq étapes pour apprendre, donc «pour apprendre le sens des choses» (Dewey, 1968 : 32). Les voici. La réflexion est causée par un problème qui se présente proche de l'expérience du sujet. Ensuite, le sujet doit acquérir des données sur le problème par observation, information, réinstauration d'une expérience antérieure semblable, d'où le caractère «utilisable» des matières et des informations acquises. Troisièmement, le sujet suggère une solution provisoire : il redécouvre autrement le problème, d'où la dimension tâtonnement et cette apparente perte de temps. Quatrièmement, le sujet élabore son raisonnement. Enfin, le sujet vérifie son idée par l'expérimentation partagée.

Or, cette expérimentation active défendue par Dewey ne peut se concevoir sans un environnement stimulant, sinon il y aurait danger de tomber dans une abstraction qui dessécherait l'apprentissage d'une méthode porteuse de questions. Bref, l'éducation devient une reconstruction continue de l'expérience dont le but premier est d'élargir et d'approfondir son contenu social, c'est-à-dire de renouveler sans cesse les significations découvertes et notre disposition à les saisir (Tsuin-Chen, 1958). En effet, Dewey, considéré comme le père de la pédagogie du projet (Ruano-Borbalan, 2001), marque plus particulièrement aujourd'hui l'éducation par ses idées de coopération intellectuelle, donc du travail en équipe.

2.2.2.3 La pensée constructiviste, une interprétation incertaine de la réalité

Dans un autre ordre d'idées, en 1981, Edgar Morin abordait le problème du sujet réflexif en mettant en perspective l'idée de se méfier de ses perceptions tant affectives que rationnelles et du pouvoir des mots qui «deviennent possesseurs de la réalité» (p. 55). La cause des erreurs perceptuelles proviendrait de la cécité de nos connaissances et du mode d'organisation de notre savoir en systèmes d'idées (théories et idéologies) (1990). Savoir ne peut plus se concevoir comme l'apprentissage d'une technique, d'une recette, d'une méthode. Pour Morin, savoir «suppose savoir organiser la logique et la vérification aux données de l'expérience» (1981 : 113). Il sollicite l'organisation du réel : Quelles règles ou quels principes commandent la sélection ou

l'élimination de faits? Comme il le dit lui-même, «savoir penser signifie indissociablement savoir penser sa pensée» (*ibid.* : 113). C'est pourquoi il se méfie de la tentation que l'on a trop souvent de réduire le complexe à son expression la plus simple et l'action à des programmes préétablis. Il se méfie aussi de cette habitude qui vise à s'abstraire de la diversité ou d'une vision réduite à quelques aspects de la vue d'ensemble faite simultanément d'événements, d'interactions, d'actions, de rétroactions, de déterminations, d'aléas (1990). Cette vue d'ensemble requiert la capacité de percevoir la réalité en un système ouvert qui présente deux conséquences : le fait de modifier sa représentation qui conçoit les lois de toute organisation du vivant faites d'équilibres, le rappel que l'intelligibilité du système dépend de l'environnement qui le crée.

Pour Morin (1981), tout est incertain : la pensée, la connaissance, l'action et nous-mêmes comme individus. Tout changement se conçoit comme des prises de risque et engendre des résultats inconnus et inconcevables au départ. Morin en appelle donc à dialoguer avec l'incertitude et l'aléatoire puisque les quelques certitudes sur lesquelles on peut se reposer demeurent, et je les cite :

- des certitudes empiriques et historiques;
- des certitudes de la complexité, elles-mêmes des paramètres de l'incertitude;
- des certitudes mortelles;
- la certitude incertaine du combat pour la vérité.

C'est pourquoi la complexité de tout événement extérieur ou intérieur à nous-mêmes crée cette impression de confusion et d'aspiration par des trous noirs. Trois principes s'énoncent nécessaires pour penser de façon complexe :

1. Le principe dialogique entre ordre/désordre/organisation, qui transforme la dualité souvent ressentie en complémentarité.
2. Le principe de récursion organisationnelle que Morin nomme le processus du tourbillon, parce que les mots «processus», «produit», «causes» ou «effets» s'entremêlent à un moment ou à l'autre et deviennent producteurs de leurs produits ou produits de leurs producteurs.
3. Le principe hologrammatique, lequel aboutit à cette vision heuristique selon laquelle «la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie.» (1990 : 100).

Dans ce sens, Morin propose de développer des métapoints de vue, c'est-à-dire d'observer, en même temps, sa propre action et sa pensée.

Puisque l'action, pour Morin, est aussi complexe que la pensée, il la conçoit comme un moyen de s'adapter à ce qui se passe en dressant une liste de scénarios prêts à se modifier selon les

informations et les inconvénients ou les avantages qui surviennent en cours d'action. L'action demeure le concret de la complexité et l'entrée dans l'interaction, donc dans l'environnement composé des uns et des autres. Elle sollicite la vigilance, l'innovation et la réflexion afin qu'elle ne soit pas « mutilante », c'est-à-dire un moyen de maintenir l'illusion et l'erreur de pensée chez soi et chez les autres. Dans ce sens, Morin (1981) en appelle à se poser des questions sur sa propre façon de réfléchir :

C'est pourquoi la réflexion doit porter sur notre propre culture, à commencer par le fait qu'elle détruit dans son principe même toute possibilité de réflexion. Elle doit porter sur sa crise, et sa crise, elle, nous porte inévitablement aux problèmes de fond. [...] La réflexion nous impose en même temps d'ouvrir notre culture, qui s'était fermée dans son orgueilleuse conviction de détenir l'universalité de la raison et de la vérité. (p. 261-262).

Quand il s'agit de rendre compte de la complexité, Morin parle bien de défi à relever, d'actions à porter et non de réponse à trouver.

2.3 LES DIMENSIONS THÉORIQUES DE L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

Piaget, Glasersfeld, Bruner, Dewey et Morin, par leurs réflexions, offrent des repères à tout professeur qui se préoccupe de dialoguer avec ses étudiants. Ces repères sont à garder en mémoire, car ils forment la trame de fond des dimensions théoriques que j'ai retenues pour cette expérimentation pédagogique. Rappelons que le constructivisme met notamment en perspective les représentations individuelles différentes d'un individu à l'autre, le réseau systémique et la complexité de toute situation et la nécessité d'un partage de points de vue entre les divers interlocuteurs de cette situation. Dans la pratique pédagogique, si l'on s'appuie sur ce paradigme, qu'y a-t-il à faire, d'abord, pour interpeller les étudiants, leurs représentations et leurs façons d'apprendre, puis, pour moins compartimenter chaque discipline d'un programme ou chaque cours d'une même discipline et, finalement, pour créer une synergie entre l'action et l'interprétation de chacun des acteurs dans le contexte qui les réunit?

Quatre aspects apparaissaient favorables à jeter un pont entre l'approche constructiviste et l'exercice pédagogique sollicité par cette recherche. Ils semblaient également des sources stimulantes afin de passer plus facilement à travers les difficultés engendrées par une formation collégiale technique et de diminuer ou de contrecarrer cette impression de l'inutilité des cours

non techniques. Ces quatre aspects se rapportent à la personne qu'est tout étudiant, à son rapport aux autres et au contexte facilitant un apprentissage significatif :

- l'autonomie des étudiantes;
- un partage de représentations;
- une double attitude métacognitive ou réflexive, individuelle et collective;
- l'intégration des apprentissages.

J'exposerai chacun de ces aspects. Cette présentation ne prétend pas à l'exhaustivité, mais elle aidera à identifier certaines voies de questionnement qui ont servi d'outils heuristiques à la fois pour moi, en tant que chercheure, et sur le terrain, dans les interventions pédagogiques, et pour les partenaires de cette recherche.

2.3.1

L'autonomie des étudiants

2.3.1.1

Des concepts à questionner

Dubet (2001), à l'instar de bien d'autres chercheurs, reconnaît que l'une des crises qui sévit actuellement est celle des motivations : Pourquoi étudier ? À quoi sert l'école ? Cette crise s'englobe également dans d'autres comme la famille, la société, etc. Il voit alors l'importance que chacun puisse construire par lui-même le sens de ses actions, de ses valeurs et de son identité. Cette perspective se fonde dans celle qui considère tout apprenant comme maître d'œuvre de ses apprentissages et elle se tourne vers un questionnement portant sur ce qu'est «l'autonomie d'un étudiant». Or, le principe d'autonomie, tout comme l'était celui de socialisation pour Dewey, ne contient pas seulement un but, mais aussi un point de départ et un développement sensorimoteur, cognitif et affectif particulier à chaque individu.

Mais avant de discuter du concept d'autonomie, il serait bon de laisser surgir les images que l'on se fait, tout un chacun, d'un étudiant autonome : Est-il un étudiant mature, comme on l'entend bien souvent, celui qui écoute ou qui fournit la bonne répartie en classe, celui qui gère de façon efficace ses travaux, celui qui marque un progrès si évident que l'on touche aussi du doigt notre part, celui qui assume une pensée originale sur les auteurs à l'étude ou qui démontre une capacité de faire sien les aspects du cours ? Si l'on faisait une enquête à ce propos, il y aurait probablement autant de définitions de ce type d'étudiant qu'il y a d'enseignants.

2.3.1.2

L'autonomie, une attitude

À propos du concept d'autonomie, Rey (1998), pour le définir, se réfère à l'autonomie de la volonté développée par Kant au XIX^e siècle et, au niveau psychologique, il l'applique à l'indépendance. Si l'on s'attarde à la définition de ces deux concepts, volonté et indépendance, on découvre que celui de volonté emprunte de nombreuses significations : défini d'abord au pluriel comme des passions et des désirs (faire sa volonté ou celle de l'autre), il se transforme en tension entre le but à atteindre et la décision d'y parvenir. Il désigne «la faculté de se déterminer librement à l'action, en pleine connaissance de cause» (p. 4121). Ces caractérisations ressemblent bien à celle de la motivation intrinsèque décrite par nombre de chercheurs américains, européens ou québécois (Brophy, 1987, Elliot et Dweck, 1988; Lieury et Fenouillet, 1996; Barbeau, 1994; Barbeau *et al.*, 1997).

Le concept d'indépendance se qualifierait par un détachement devant les influences ou les règles établies ou par une démonstration de sa liberté, c'est-à-dire, au sens moral, d'une disponibilité d'esprit (Jeffrey, 1999) et d'un sens des responsabilités (Savater, 1994). L'un et l'autre exigent de reconnaître les différentes connexions entre ce que nous pensons et ce que nous faisons, entre notre univers symbolique et notre engagement vital dans le monde physique (Savater, 2000). Ces points de vue ne sont pas loin de ce qu'est la pratique réflexive définie par Paquay et Sirota (2001), c'est-à-dire la capacité de «délibérer sur ses propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité» (p. 5). J'y reviendrai un peu plus loin. Dans sa définition, le concept d'indépendance s'apparente à celui d'autonomie.

Pour Edgar Morin (1980) et pour Francesco Varela (1989), l'individu devient autonome par une autoproduction de son identité, grâce à cette intégration d'éléments provenant de l'extérieur et à cette rééquilibration de son organisation interne propre. Morin (1980 : 105) distingue deux niveaux inséparables qui organisent l'autonomie de tout vivant : le processus propre à l'existence individuelle au sein d'un environnement (niveau phénoménal) et le processus transindividuel lequel «génère et régénère» (niveau génératif - génétique et générique).

2.3.1.3

L'autonomie, une autoorganisation neuro-culturelle

Par conséquent, l'on ne peut s'attarder au concept d'autonomie sans entrevoir l'apprentissage comme un acte neuro-culturel, dépendant de la structure première de tout organisme humain. Dans cet ordre d'idées, Varela (1989), s'appuyant sur la science du vivant, explique le phénomène de l'apprentissage comme l'actualisation de potentialités autoorganisatrices d'un système cognitif. Le système cognitif, comme les autres systèmes vivants, est indissociable du milieu à partir duquel il se constitue. Cependant, chaque individu opère grâce à une clôture opérationnelle, c'est-à-dire grâce à une frontière entre lui et l'environnement. Cette cloison, tout en permettant des échanges, permet au sujet de réaliser diverses opérations de filtrage, de rejet, de conservation ou d'utilisation des informations qui l'assaillent ou qu'il glane. Selon la théorie de Varela, plusieurs éléments entrent en jeu lors de ces opérations. Il nomme *énaction* l'émergence de l'un d'entre eux sur les autres, lequel oriente conséquemment le comportement du sujet. Ces éléments sont :

- la personnalité de celui qui capte (c'est-à-dire cet humain en processus de recherche, produit de sa psychogénèse, de son histoire et de sa posture sociale);
- ses questions (produit de ce qu'il connaît, ses recherches et l'état de son processus pour chercher);
- le contexte dans lequel il se situe;
- le combinatoire de ses activités cognitives;
- sa prédisposition à trouver une réponse, c'est-à-dire son ouverture à l'expérience et à l'eureka.

De plus, Varela et son équipe (1993) conçoivent trois dimensions interdépendantes dans ce processus : le niveau sensorimoteur propre au corps lui-même, le niveau symbolique ou iconique propres aux représentations mentales, le niveau sémantique ou celui des représentations propre aux interprétations partagées. La cognition demeure la plus haute aptitude vivante à laquelle ces chercheurs accordent deux fonctions principales : identifier les questions pertinentes qui doivent être posées à chaque instant, les transformer grâce à un processus créatif, lui-même soumis à des contraintes souvent insoupçonnées ou imprévisibles. Par contre, la cognition dépend, chez chaque individu, des types d'expériences inscrits dans son corps par l'intermédiaire de ses capacités sensorimotrices; ces capacités sensorimotrices s'inscrivent par ailleurs dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large. Les structures cognitives émergeant de ces schèmes sensorimoteurs récurrents permettent l'action, laquelle est orientée ou induite par la perception que cet individu a de la situation. Donc, pour résumer la position de Varela et de son équipe (1993), toute signification de quelque chose se

situé dans des schèmes complexes d'activités cognitives qui proviennent des interactions entre les divers éléments mis en jeu et la conscience que nous en avons est souvent bien illusoire. Pour le dire en termes simples, pour apprendre, on ne peut s'abstraire de son corps et des multiples renseignements qu'il fournit.

Tout système cognitif se développe donc constamment. L'autonomie ne se révèle être, somme toute, qu'une expérience jamais finie, plus ou moins acquise, plus ou moins comprise, puisque la boucle récursive «action et acteur de l'action» se modifie constamment grâce et sur divers plans de réalité auxquels tout individu se heurte constamment. Ces travaux de recherche proposent comme réponse une nouvelle attitude à celui qui se veut en recherche ou en quête d'autonomie: il se doit d'être curieux, tel un bébé, de s'étonner, de découvrir et de donner des significations aux objets en les reconstituant, puisqu'il ne peut être conscient de ses processus mentaux (il ne voit pas comment cela se passe quand il pense) et puisqu'il est fondamentalement fragmenté parce que divisé entre sa conscience et son intentionnalité.

Le point de vue de ces chercheurs rejoint l'un des principes du constructivisme : l'élève est l'épicentre de tout apprentissage, lui seul construit son savoir, sans vraiment savoir ce qu'il construit, puisqu'une grande partie de l'apprentissage demeure invisible. Remarquons que le structuralisme piagétien (appelé aussi le cognitivisme structurel) reposait aussi sur cette idée que «le système cognitif est un système autoorganisé, c'est-à-dire que, étant donné ses caractéristiques initiales, il évolue nécessairement vers des états d'équilibre du même fait qu'il fonctionne». (Weil-Barais *et al.*, 1996 : 44).

2.3.1.4 L'autonomie ou l'indépendance, un rapport social

Ces dimensions d'autoorganisation se retrouvent également sur le plan social. Serge Moscovici (1979) observe que, pour conserver une certaine homéostasie ou pour tout simplement avoir la paix, il arrive bien souvent qu'un groupe d'individus adopte un consensus, même si l'option choisie ne correspond pas aux discours des individus ou à leurs buts. Toutefois, il semble qu'un comportement perçu comme indépendant chez une personne «peut *ou bien* influencer la décision du groupe en sa faveur, *ou bien* encourager une attitude d'indépendance de la part des membres du groupe» (*ibid.* : 126). Comment expliquer qu'un groupe favorise un consensus ou subisse des influences? C'est une question d'impression que la personne qui paraît au-dessus

de la mêlée peut donner, grâce aux convictions qu'elle embrasse, à l'ouverture d'esprit qu'elle dégage, même si cette personne exprime clairement ses préférences ou n'est pas nécessairement intéressée au compromis auquel elle convie les autres, donc c'est une question d'apparence et d'influence.

Albert Memmi (1979), dans un essai sur la dépendance, rapporte divers paliers de dépendance : la dépendance au groupe, la dépendance aux institutions et celle aux valeurs. Quel que soit le pourvoyeur, il trouve des avantages à maintenir un autre individu à un certain seuil de dépendance. Par contre, du côté du récepteur, la situation est souvent peu claire. Que cache ce comportement chez un individu? Est-ce l'aveu d'une faiblesse? Une incapacité de trouver et d'utiliser les ressources dont il a besoin? Ou quels seraient les avantages qu'il retirerait de cette situation?

Ce détour sur la dépendance met au premier plan les dimensions relationnelles souvent peu prises en considération dans l'analyse d'une formation intégratrice, pourtant elles font partie de sa complexité. Effectivement, chaque personne qui compose un groupe (étudiants et professeur) recherche une place convenue et consentie, et son comportement plus ou moins dépendant ou indépendant tend à organiser ou à désorganiser le système social qu'est une classe. Vayer et Trudelle (1996) proposent de garder en mémoire tout processus d'autorégulation d'une classe, en misant sur l'idée de la possibilité que les personnes soient capables de s'engager personnellement dans l'action ou dans la communication. Pour eux, ce serait une preuve et un moyen individuel d'autodirection ou d'autoévaluation:

L'autodirection est nécessairement confrontation puisqu'elle s'exerce devant quelque chose : une tâche, un problème, un obstacle, un adversaire. C'est parce que le sujet est autonome dans son action qu'il développe des recherches et des stratégies, qu'il s'ajuste à la réalité, qu'il emprunte des modèles ou collabore avec l'autre. L'autonomie est le principe de toute autoorganisation et, par voie de conséquence, de tout développement personnel et social. (1996 : 79).

L'autonomie devient, par voie de conséquence, cette latitude que l'on s'accorde pour composer avec la situation, se risquer dans l'une ou l'autre action en faisant valoir ses capacités ou les modes privilégiés pour s'exprimer et être soi-même. Ainsi, un individu autonome ne se voit plus anonyme dans un groupe, mais membre d'un groupe. Cela nécessite de l'investissement, de l'autorenforcement, de la réflexion, de la communication, un désir de réciprocité et une

«indépendance de jugement et d'attitude qui reflète la détermination d'agir selon ses propres principes» (Moscovici, 1979 : 125).

2.3.1.5 L'autonomie dans l'apprentissage scolaire

Si l'on rattache maintenant les concepts d'autonomie et d'indépendance à l'apprentissage, ils font directement référence à deux notions actuellement en force dans le système scolaire : d'abord celle de la motivation qui part de soi, comme le suppose Leontiev (1975, dans Garnier *et al.*, 1991), puisqu'elle proviendrait essentiellement d'un besoin auquel l'étudiant donne un sens ou a un motif pour atteindre ses buts; puis celle de la métacognition qui se joue sur deux plans : l'engagement d'une réflexion personnelle sur les conceptions ou les préjugés qui maintiennent le comportement de tout un chacun dans une direction, une autoévaluation des stratégies utilisées par les étudiants et qui régissent leur apprentissage (Noël, 1991).

Dans le contexte scolaire, le type d'apprentissage valorisé dans les cours, la motivation et la métacognition de tout étudiant paraissent de plus en plus des facteurs affirmés de réussite. Quelles seraient potentiellement les conditions aidantes pour des étudiantes qualifiées académiquement faibles ou jugeant bien souvent inconcevable de fréquenter des cours peu utiles à leur futur travail? Passer à l'action, nommer ses intentions et s'autoréguler dans l'action apparaissent, sous l'influence d'Argyris et de Schön (1999), comme des moyens efficaces pour mener à terme des projets. Cependant, ces chercheurs conviennent que la simultanéité de la réflexion et de la méthode dans la résolution de problème ou dans l'étude de toute situation nécessite une large part de réflexion en cours d'action. Pour eux, cette capacité est une compétence à acquérir dans les prises de décision et dans les profits que chacun en retirera.

Quoique l'exercice soit complexe et parsemé de perceptions erronées, diagnostiquer ses théories d'usage, c'est-à-dire s'autoobserver afin de reconnaître ses difficultés et ses habiletés demeure un moyen privilégié si l'on veut réellement s'engager dans des stratégies visant l'amélioration ou la bonification de ses talents. Ces moyens semblent aller dans le même esprit que la méthode proposée par Dewey, au début du siècle, qui consistait à placer les étudiants dans des projets individuels et collectifs requérant un esprit de recherche et un questionnement méthodique. Pour arriver à ce but, Rogers proposait, déjà au début des années 1970, de concevoir l'acte d'apprendre dans ses dimensions sociales et relationnelles en définissant le professeur d'abord et avant tout comme un médiateur ou un facilitateur du savoir, puisque le

seul apprentissage «qui influence le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie» (1984 :152). À toutes les positions énoncées, depuis le début de ce chapitre, s'ajoute aussi celle proposée par les instances institutionnelles et de nombreux auteurs, c'est-à-dire que l'enseignant oeuvre de sorte que l'étudiant saisisse qu'il est maître de ses apprentissages.

2.3.1.6

L'autonomie dans la relation pédagogique

On peut souscrire sans hésiter à l'autonomie de l'étudiant. Par contre, arrêtons-nous un instant sur la place réelle que chaque professeur laisse à ses étudiants ou sur celle qu'il prend en classe selon sa conception de l'apprentissage. Dans le modèle linéaire de transmission-réception, apprendre se résume souvent, pour les étudiants, à une écoute passive en classe ou à une mémorisation ardue lors d'évaluations. Ces deux conditions correspondraient bien peu à la clientèle en TÉE, car ces étudiantes proposent constamment de les substituer, dans les cours, par une variété de formats de présentation de contenus et des échanges et, lors des évaluations, par des travaux significatifs pour leur futur travail en services de garde (Tardif 2002).

Comment peut-on se représenter ce modèle de l'enseigner-apprendre? Le Moigne (1984) édifie toute construction intellectuelle par un système tenant compte de trois pôles à partir desquels il devient plus facile de représenter et de mieux connaître chacun de ses aspects : la description de l'objet, le fonctionnement de l'objet et l'évolution de l'objet. Cette vision ternaire se traduit en ce qui concerne l'apprentissage de la façon suivante :

- le pôle ontologique est celui du savoir;
- le pôle fonctionnel est celui du formateur ou du transmetteur;
- le pôle génétique est celui de l'apprenant.

La réunion de ces trois pôles forme le rapport entre le professeur, la personne qui forme et l'étudiant, la personne à former, lequel s'établit au moyen d'un contenu. Aumont et Mesnier (1992) relatent que dans les années 1977-80, une équipe française de chercheurs, dans des séminaires visant à contrer l'échec scolaire, utilisait ce triangle pédagogique afin de discuter en simultané les effets entre enseigner, former et apprendre. Cette idée fut développée, en 1988, par Houssaye (2000) en incorporant le principe du tiers exclu - il y a une dominance entre deux des trois termes, le troisième se retrouvant exclu des deux premiers. Cette conception explique

que si l'on maintient une vision binaire du rapport enseigner-apprendre, enseigner exclut l'étudiant, apprendre exclut le professeur et former exclut le savoir.

Par exemple, si l'enseignement domine, les professeurs ressemblent à ceux décrits par Bachelard, en 1938 :

Les professeurs ne comprennent pas que [les étudiants] ne comprennent pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. [...] Ils imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours faire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. (1969 : 18).

Dans ces conditions, Houssaye (2000) croit que le professeur s'occupe principalement de son contenu. Par contre, si l'accent est mis sur la formation, le professeur se préoccupe davantage de sa relation à l'étudiant et du dialogue à bâtir avec ses étudiants. Finalement, si le professeur mise sur le processus de l'apprentissage, il se décrit davantage comme un organisateur de situations de formation, les étudiants devenant responsables de s'approprier le savoir en utilisant diverses sources. Bien entendu, ces trois modèles de l'enseigner-apprendre, qui viennent d'être sommairement présentés, laissent entendre, trois façons de concevoir, pour tout professeur, son rapport à l'apprenant et à sa discipline.

2.3.1.7

L'autonomie dans le quotidien pédagogique

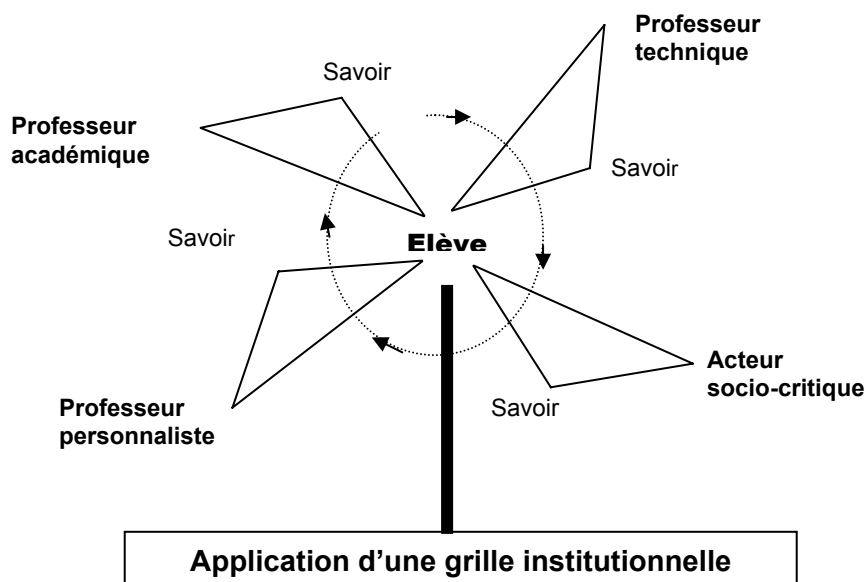
Ces modèles de la relation pédagogique se définissent toujours par l'emploi de termes neutres : l'enseignant, l'étudiant et le savoir. En revanche, chacun d'entre eux, dans le contexte scolaire, semble se décupler en autant d'attitudes qu'il y a d'individus. Par exemple, quoiqu'on ne puisse réellement caricaturer l'attitude des professeurs, Vincent Lang (1997), dans une étude, établit une typologie de modèles enseignants en comparant le point de vue de divers chercheurs. En effet, chaque enseignant possède ses savoirs, ses compétences professionnelles et ses actes propres à l'enseignement. Son modèle de formateur correspondrait possiblement à la figure de l'artiste, de l'artisan, de l'homme cultivé, du technicien ou du professionnel. Ces figures, même si elles se combinent entre elles, se regrouperaient à peu près «autour de six pôles principaux : académique, artisanal, personnaliste, sciences appliquées et techniques, acteur socio/critique, professionnel» (p. 12). C'est donc dire que les cégépiens rencontrent quotidiennement divers experts (CSÉ, 1991) et, à leur contact, ils doivent comprendre divers discours (théorie,

vocabulaire) (Chbat et Groleau, 1998), s'adapter à différentes pédagogies et, s'ils veulent réussir, répondre à des attentes variées (Tardif, 2002).

Et si ce n'était que cela! De plus, chaque cégépien, comme il est spécifié par le Conseil supérieur de l'éducation (1995), n'entreprend pas des études collégiales en s'engageant avec la même préparation académique, ni avec la même motivation ou avec les mêmes représentations concernant les cours eux-mêmes ou sa capacité de les suivre. Mettons-nous quelques instants dans la peau du cégépien qui a plus ou moins de difficultés scolaires et ressent certaines appréhensions par rapport à certaines disciplines ou à sa propre réussite. Quelles perceptions l'habitent quand il côtoie, au cours d'une même journée, cinq à huit personnalités enseignantes dont chacune a la responsabilité d'une tranche du savoir? Comment parvient-il à maintenir ce rythme syncopé d'abord de rester attentif dans une pédagogie frontale, ensuite de faire preuve d'imagination dans une pédagogie par projets, ou encore dans celle qui le place en équipe avec plus ou moins de support de la part du professeur? Dans le déroulement des cours auxquels il assiste, ressent-il cette impression de «prendre le vent», c'est-à-dire d'adapter sa conduite selon la tournure des événements?

Figure 1

L'ensemble d'un cursus collégial au quotidien



Philippe Perrenoud, dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (1996), défend cette thèse. De fait, il brosse un portrait sociologique de comportements d'étudiants aux prises avec leur

travail scolaire fragmenté, contrôlé, temporalisé, assujéti, décontextualisé, chaotique, inachevé ou exempt de sens. Il développe la thèse selon laquelle l'étudiant, opportuniste, fait tout pour avoir de bonnes notes et, pour ce faire, il développe des stratégies de dissimulation pour survivre à l'école, cette organisation exigeant de lui ce que personne d'autre ne saurait faire : «réfléchir et apprendre [de] trente à cinquante heures par semaine» (p. 15). À plus forte raison, peu importe le type de pédagogie utilisée par le professeur, qu'elle soit expositive ou coopérative, traditionnelle ou nouvelle, l'étudiant, d'après Perrenoud, doit maintenir un certain équilibre personnel et tendre vers la réussite. Il déduit conséquemment des comportements, des mécanismes de défenses qui, qu'on le veuille ou non, sont constamment sous le contrôle ou le regard du maître. Pour ce chercheur, la situation est paradoxalement perverse, puisque l'étudiant se retrouve dans un piège et en état de dépendance. Les propos de Perrenoud paraissent percutants, mais ils nous interpellent sur trois points : Jusqu'à quel point les différentes pédagogies et les réactions d'étudiants qui leur sont associées peuvent-elles faire obstacle à cette idée d'intégration des apprentissages? Cette intégration n'est-elle pas tributaire d'un rêve à partager et à concrétiser? De même, ne reste-t-il pas tout un chemin à parcourir dans cette brousse qu'est le quotidien scolaire pour rallier professeurs et étudiants?

Poursuivons dans la même direction. Il y a, depuis quelques années, des recherches sur la motivation scolaire qui mettent en relation la perception qu'a l'étudiant de lui-même, des influences reçues, des ambitions de réussite et du système scolaire. Par exemple, les travaux de Viau (1999) font état que la motivation de l'étudiant se forme dans la relation entre ses perceptions et le contexte de la formation. Ce chercheur rapporte divers travaux. Selon Pintrich, il y aurait corrélation entre les sources de la motivation et ses conséquences sur l'apprentissage ; pour Wiener, la perception qu'a l'étudiant de lui-même (image de soi) influence directement sa motivation, et, selon Bandura, sa perception du contexte scolaire serait la source la plus importante de motivation.

Les travaux de Deci et Ryan (cités dans Lieury et Fenouillet, 1996) exposent deux grandes catégories principales de style d'enseignement. D'abord, l'informant (montrer le type d'erreur, chercher avec les étudiants) a tendance à améliorer la motivation intrinsèque en bonifiant la curiosité et l'estime de soi de ses étudiants. Ensuite, le contestant (blâmer, s'acharner sur un contenu en passant plus de temps à parler et à donner les directives ou à prescrire la même forme d'évaluation) a tendance à causer une diminution de la motivation intrinsèque, de la compétence perçue ou de l'estime de soi. Par ses attitudes, il diminue l'autonomie de l'étudiant.

Nonobstant la présence de ces deux modèles, plusieurs chercheurs, dont Meirieu (1987) considèrent l'autonomie de l'étudiant sur le plan d'une distanciation par rapport au professeur :

Celui qui sait sans savoir qu'il sait reste à jamais dépendant de celui qui le lui a appris; il ne pourra faire montre de son savoir qu'à la demande. En revanche, celui qui sait qu'il sait peut mobiliser ses savoirs et savoir-faire en fonction des situations auxquelles il se trouve confronté, à sa propre initiative. (p. 100).

Meirieu semble faire valoir l'idée selon laquelle l'évolution de l'étudiant renvoie à l'acte de transmission des savoirs, c'est-à-dire au type de relation pédagogique entretenu par son professeur. Pour lui, c'est une question éthique du professeur à l'égard de l'étudiant :

L'éthique n'est rien d'autre que ce travail difficile où je tente d'articuler la croissance d'autrui à la mienne et où, créant sans cesse des médiations pour ne pas devenir médium, je lui permets de se dégager de moi. (p. 101).

Adhérant à cette vision, j'ai le projet de mettre en évidence l'autonomie ou la motivation intrinsèque des étudiantes en TÉE à raison d'une heure par semaine. Je souscris donc à l'idée que les étudiantes croient en elles et mettent, par elles-mêmes, à profit leurs capacités. Les moyens principaux sur lesquels je mise consistent à revoir diverses représentations avec elles, à promouvoir la discussion comme principale activité pédagogique (avec elles et entre elles), à travailler avec elles dans différents contextes afin de mettre davantage en perspective le métier d'éducatrice, cette formation choisie pour l'obtention du DEC.

2.3.2 Les représentations, tremplins ou obstacles à l'autonomie

Ose-t-on, en contexte d'enseignement, analyser quels apprentissages sollicitent réellement les contenus des cours et leurs travaux? Comment favoriser un apprentissage qui dépasse la réussite ressemblant à ce comportement : «Une fois que l'examen est réussi, mettons ce contenu aux oubliettes». En 1977, Bateson propose, afin de réfléchir à cette situation, une conception des processus d'apprentissage en quatre niveaux d'apprentissage qui demeure très actuelle :

- Niveau 0 : L'apprentissage correspond à l'arc réflexe.
- Niveau 1 : L'apprentissage fait référence au conditionnement.
- Niveau 2 : L'apprentissage implique une décentration ou un changement de niveau logique; c'est l'ajustement de son raisonnement à une situation en cours. Il correspond à la transposition de ce qui est appris dans un autre contexte.

- Niveau 3 : L'apprentissage correspond à un changement de mentalité et de comportement. Il est un recadrage ou une réinterprétation de la réalité (nouvelle façon d'examiner la situation). Il se marque dans l'action par une réorientation de ses comportements.

Le point de vue de Bateson porte à croire que l'on devrait plutôt s'attarder au niveau d'apprentissage correspondant à un véritable changement, lequel ne se réaliserait que si l'on pouvait modifier les perceptions des uns et des autres. Un travail sur les représentations s'avère donc de premier ordre (Giordan, 1998, Cyrulnik, 1997, Trocmé-Fabre, 1999).

Dans sa définition étymologique, le concept de représentation est double : d'abord, représentation par l'image et le concret, puis représentation par l'aspect symbolique qu'est le langage, cet outil premier de la communication. Le premier aspect correspond aux représentations mentales de chaque individu. Le deuxième aspect renvoie aux représentations sociales puisqu'elles sont partagées et sont le produit d'un groupe. La notion de représentation se définirait, de façon globale, comme un ensemble d'attitudes, d'idées, de stéréotypes, de croyances, de jugements que tout un chacun véhicule de façon consciente ou inconsciente et qui peut affecter l'apprentissage.

2.3.2.1 Des recherches utiles pour l'enseignement

Justement, de plus en plus de chercheurs s'entendent sur le fait que, pour apprendre, c'est-à-dire être l'auteur de ses apprentissages, l'étudiant doit savoir nommer ses croyances, ses a-priori et les conséquences qui en résultent. Diverses recherches, dont celles de Sallaberry (1996), de Paris et Winograd (1990), de Clenet (1998), de Viau (1994, 1999), avancent la thèse que les perceptions des étudiants influencent leur engagement dans leur formation et la valeur accordée aux activités scolaires. Puis celles de Dweck (1986 et 1989, cité dans Romano, 1995) rapportent l'influence des buts poursuivis par l'école sur les étudiants. Giordan et de Vecchi (1987), pour leur part, montrent que les conceptions personnelles peuvent favoriser ou entraver autant les enseignements que les apprentissages dans les différentes disciplines.

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, soit d'échanges avec autrui (ce qui en favorise la prise de conscience), à moins qu'elles soient liées à l'inconscient. Toute représentation individuelle s'alimente donc constamment de mises en perspective, de comparaisons, de points de vue que

forment les échanges avec les autres et les observations de l'expérience propre. Dans ce sens, Clenet considère que la représentation «construite par une personne (ou un collectif) est son lien, son rapport le plus intime avec l'organisation et l'environnement dans lequel il se situe» (1998 : 70). Les représentations sociales constituent, par conséquent, un système de référence parce qu'elles sont élaborées et partagées et concourent vers une façon commune de percevoir une réalité. Du fait qu'elles se décrivent comme des systèmes d'interprétation commandant notre perception du monde et notre rapport aux autres, elles influencent nos conduites et nos communications. Jodelet souligne que les représentations sociales se retrouvent au cœur du comportement humain. Elle l'explique ainsi :

Les représentations sociales interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. En tant que phénomènes cognitifs, ils engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liés. (Jodelet , 1989 : 36-37)

Moscovici (1961) demeure l'un des premiers à intégrer dans les phénomènes collectifs les règles d'un groupe et celles de chaque individu constituant ce groupe parce que, pour lui, tout phénomène est simultanément psychologique et social et, pour en faire l'analyse, il faut toujours «resituer le sujet individuel dans le monde extérieur, c'est-à-dire social» (1984 : 4). D'après ses observations, si l'on veut mieux définir les représentations, il faut examiner les représentations des individus en établissant des relations entre leur mode de connaissance et leurs conduites, par l'analyse de trois composantes : l'information qu'ils reçoivent, leur champ de représentation (production verbale ou discursive, graphique...) et leur attitude à l'égard du sujet ou de la situation. Ces dimensions font naître ou renforcent des préjugés, des jugements de valeur, des interprétations et des conduites. De plus, elles renforcent l'identité sociale ou personnelle, car «la représentation sociale ne fait pas qu'orienter ou susciter des conduites dans une réalité élargie ou transformée, elle propose des formes où les rapports sociaux concrets puissent trouver leur expression» (Moscovici, 1961 : 309). Poursuivant cette idée, Trognon et Larrue (1988 : 56) rappellent trois sens que Moscovici accordait, en 1985, aux représentations sociales :

1. Elles sont intrinsèquement liées à des processus de communication, plus particulièrement aux conversations quotidiennes informelles telles les bavardages ou les discussions.

2. Elles fournissent un code reconnu (*agreed code*) à la communication. Si les représentations sont les mêmes, les conversations sont fluides et les gens semblent se comprendre entre eux; par contre des représentations dissemblables conduisent au conflit, à la dispute, à une mésinterprétation.
3. Elles distinguent les groupes sociaux.

Que nous enseignent ces réflexions? Simplement qu'une représentation sociale peut s'avérer aliénante. Toutefois, si elle aboutit à une réflexion et à une interaction consentie, elle devient créatrice de changement sur le plan des comportements ou de la circulation communicationnelle. Elle peut alors servir à résoudre des problèmes, donner une forme à des rapports sociaux, fournir un instrument à une nouvelle conduite.

2.3.2.2 Le noyau central et les éléments périphériques d'une représentation

À la suite des travaux de Moscovici, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux représentations des individus ou des groupes, notamment en situations d'apprentissage, dans le but d'examiner les causes et les effets des représentations. C'est ainsi que chaque chercheur, en joignant une perspective théorique à celle de ses pairs, démontre à quel point les représentations forment divers réseaux interprétatifs d'une même réalité selon les individus concernés par la situation et présentent un caractère complexe. Par exemple, Jean-Claude Abric (1994) considère que les représentations sociales sont des «guides pour l'action». Elles lui apparaissent comme des ensembles sociocognitifs organisés d'une certaine manière et régis par des règles de fonctionnement propres à chaque individu et au système dans lequel il se trouve. Elles deviennent à la fois «le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique» (1994 :13). Abric délimite cinq fonctions à ce système d'interprétation de la réalité :

- des fonctions de savoir parce qu'elles déterminent le cadre de référence dans lequel l'échange social se construit;
- des fonctions identitaires parce qu'elles définissent l'identité et la spécificité du groupe (ses valeurs, ses normes, son fonctionnement);
- des fonctions d'orientations parce qu'elles guident les comportements et les pratiques;
- des fonctions justificatrices parce qu'elles permettent de justifier, a posteriori, les prises de position et les comportements;
- une valeur heuristique dans son étude parce qu'elles permettent de comprendre la dynamique sociale qui se joue.

Abric développe aussi l'idée qu'une représentation sociale se construit de façon hiérarchique autour d'un noyau central, c'est-à-dire autour d'un élément fondamental. Ce noyau, déterminé par les conditions historiques, sociologiques et idéologiques des individus ou du groupe, détermine la nature des liens et la cohésion entre les éléments d'une représentation. Il est associé aux valeurs et aux normes défendues et il résiste au changement. Il n'est alors pas surprenant de constater qu'une représentation ne se remplace pas aussi facilement par une autre. Si tel était le cas, sa transformation entraînerait un bouleversement dans la perception de la réalité pour le groupe ou pour l'individu et, surtout provoquerait un changement d'attitudes. Gardons cela en tête, car il demeure que l'expérimentation pédagogique de cette recherche vise un changement d'attitude à l'égard de compétences fondamentales. Elle se développera à même les représentations des professeurs et des étudiants qui y participeront.

Or, repérer ce noyau, dans le phénomène social, s'annonce, d'après Flament (1989), une clé pour comparer les diverses représentations en jeu. Toutefois, Flament (1994) privilégie la transformation de toute représentation par la transformation de ses éléments périphériques, c'est-à-dire des éléments qui donnent un sens, une consistance ou une raison d'exister à cette représentation, c'est-à-dire les opinions, les descriptions, les stéréotypes ou les croyances entretenues à son sujet. Pour opérer cette transformation, Flament fournit des pistes qui seront utilisées dans mon expérimentation pédagogique : apporter de nouvelles informations et interprétations, intégrer les éléments contradictoires ou des pratiques différentes ou déjouer les résistances que provoque toute invitation au changement.

2.3.2.3 Une représentation, des points de repères interreliés

Par ailleurs, pour Michel Denis (1989), la caractéristique principale des représentations est de dégager des valeurs qui déterminent des conduites. Rappelons que la notion de valeur correspond au degré d'importance accordé à quelque chose selon le sens qui lui est rattaché. Dit autrement, le comportement est une réponse significative à une situation qui a un sens (Nuttin, 1980). Les valeurs, si elles sont décrites ou discutées, n'ont pas un fonctionnement uniquement rationnel. Elles permettent à n'importe qui de se reconnaître puisqu'elles font partie du système de référence, cette somme des représentations déjà ancrées chez un individu et une collectivité. Puisque les valeurs se retrouvent dans les manières d'être, d'autres chercheurs comme Rouquette et Rateau (1998) se penchent, à leur tour, sur l'attitude des individus qui

fournit des indices sur la façon de comprendre et d'interpréter une situation. Leur étude, par exemple, a fait ressortir l'importance de considérer les caractéristiques de la population étudiée afin d'établir des échelles de comparaison entre les perceptions qu'ont les sujets à propos des éléments qu'ils jugent utiles et inutiles, difficiles et faciles, souples et contraignants. Ces chercheurs repèrent également trois sources qui accentuent l'élaboration des faiblesses et des erreurs de la pensée sociale de tout individu:

- D'abord, les modes de pensée sont fonctionnels. Une pensée erronée est souvent le sous-produit des stratégies que l'on utilise pour simplifier des informations complexes.
- Ensuite, on n'a pas conscience des sauts conceptuels que l'on fait.
- Enfin, on échappe difficilement à l'illusion que le comportement affiché reflète la même disposition intérieure.

Cela donne deux résultats : d'abord, on aurait tendance, en observant le comportement d'autrui, à sous-estimer les influences de la situation et à surestimer ses dispositions intérieures (appelées aussi «biais de correspondance»). Ensuite, on garderait trop l'idée que les dispositions intérieures des gens correspondent à leur comportement (Baumeister *et al.*, 1988, cités dans Myers *et al.*, 1992).

Ces aspects soulevés précédemment par Rouquette et Rateau (1998) suggèrent, encore une fois, de tenir compte, au cours de l'expérimentation pédagogique que je veux développer, des attitudes des divers partenaires.

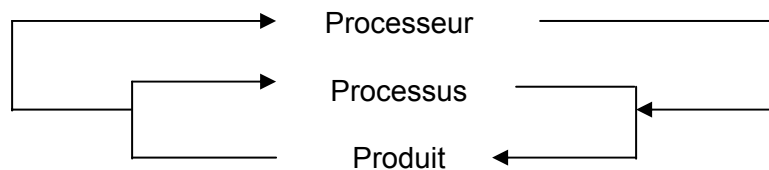
Dans un autre registre, Méléze (1972) place la représentation au sein d'un système. Partant du fait que chaque individu ou chaque groupe est porteur d'attentes, d'idées préconçues à l'égard des personnes ou des situations, Méléze propose de se méfier de ses propres conceptions par rapport à celles d'autrui. Il suggère de demeurer vigilant quant à la conviction de croire qu'elles sont les bonnes ou semblables à celles d'autrui. Si l'on tient compte de ces remarques, toute situation problématique ne peut être définitivement résolue, au mieux, peut-on l'améliorer ou en diminuer les effets négatifs. C'est l'avis de Méléze. D'ailleurs, ce chercheur qualifie de «baby system» cette idée selon laquelle «tout système porte en lui-même des sources de changement et même, sa propre remise en question, qu'il s'agisse des méthodes, des moyens, des procédures ou encore de la structure» (p. 79-80).

De fait, pour Méléze (1972), le travail sur les représentations devient une marque d'intérêt aux personnes et aux échanges interpersonnels et surtout un moyen d'envisager des solutions.

Donc, les représentations se repèrent, se modifient par les échanges ou des conversations. Le fonctionnement des représentations forme entre elles un système de représentations qualifié, d'après Varela (1989) d'autopoïétique, parce que toute représentation est en élaboration permanente. Comme le dit Sallaberry (1996 : 89), «autant le système de représentation d'un sujet est, en général, capable d'échanger avec l'extérieur, tout en gardant une certaine «identité», chaque représentation, quant à elle, fonctionne par elle-même». Elle est un processus, étant en constante mutation interprétative. Elle est un produit qui provient aussi bien de l'individuel que du collectif. Elle est un processeur amorçant ce mouvement entre le sujet et le monde qui renvoie à l'action du sujet.

Figure 2

La représentation, un système tricoté serré



Dans un contexte scolaire, les représentations sont d'ordre sociologique et psychologique : elles expriment l'état du groupe, sa réaction face à un contexte et la conception implicite qu'il a de son propre intérêt (Barbot *et al.*, 1999). Elles expriment les représentations que chaque membre du groupe a de lui-même, de son histoire ou de son futur, de l'apprentissage ou de l'enseignement, de ses motivations et aussi de son rapport au groupe. Comment amener les étudiantes en TÉE à changer possiblement et suffisamment leurs perceptions sur elles-mêmes dans les cours à caractère théorique? Ces divers points de vue s'avèrent prometteurs en ce qui concerne l'innovation pédagogique que je veux proposer :

- par des situations pédagogiques variés, des discussions, des défis menés par les étudiantes conformes à leurs buts et non à ceux du cours ou aux miens - des éléments périphériques ;
- ces étudiantes saisiront davantage l'apport du français et de la philosophie en tant que future éducatrice - noyau central.

2.3.4 L'attitude métacognitive ou réflexive, une voie vers le changement

Toute représentation alimente positivement ou négativement l'attitude à l'égard d'un sujet à traiter, d'une situation dans laquelle l'on doit s'investir. On a tous les siennes. Or, Maltais et Herry (1997) nomment le «concept de soi scolaire négatif» ce sentiment négatif éprouvé par un

étudiant à l'égard d'une matière. Des travaux de Perron (cité dans Pierrehumbert, 1992) vont dans le même sens et 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. L'étudiante en TÉE semble maintenir cette perception d'elle-même (Tardif, 2002). C'est pourquoi favoriser des mécanismes métacognitifs (Grangeat *et al.*, 1997) et les situations d'interaction sociale (Gilly, 1984) apparaissent favorables à la prise de conscience par ces étudiantes de leurs modes de fonctionnement cognitif ou relationnel et, par surcroît, favoriserait une implication plus sentie dans leurs apprentissages.

Mettre au premier plan l'idée d'approche réflexive dans la formation d'éducatrice à l'enfance n'apparaît pas nécessairement comme étant une nouveauté parce qu'il est convenu, dans la formation technique, que l'étudiante doit faire preuve d'une capacité d'analyse de sa pratique dans les trois stages prévus au programme. Cependant, concrètement, quelle confirmation avons-nous que la forme d'analyse utilisée en stage fait référence aux compétences réflexives et aux processus de communication et d'interprétation? Et, si ces dimensions sont exploitées, sont-elles ramenées à leur source, c'est-à-dire aux raisons d'être de la philosophie et de la littérature?

2.3.4.1

Définitions de la pratique réflexive

Hensler et son équipe (2001) ont réalisé des travaux auprès de futurs enseignants du primaire. À leur point de vue, dans la formation en enseignement, la pratique réflexive renvoie à la pratique professionnelle et elle s'appuie sur trois principaux attributs (p. 31) :

- L'analyse de son expérience professionnelle passée, présente, future et conditionnelle : Elle nécessite une démarche de structuration et de transformation de ses représentations sur soi-même, sur ses savoirs, sur son action et sur son rapport entre eux.
- Une autonomie dans son développement professionnel : Elle engage des prises de conscience et des décisions imputables à soi-même.
- L'application d'une pensée rationnelle : Elle se situe sur le plan instrumental et sur le plan de l'identification et de l'actualisation de ses valeurs éducatives.

Hensler et son équipe (2001) constatent à quel point la réalisation d'une démarche réflexive avec des étudiants s'avère problématique puisque, d'une part, la formation est fragmentée et, d'autre part, le souci de faire usage de pratiques réflexives s'avère complexe, opération qui dépend du développement de chaque personne. Toutefois ces chercheuses font part d'une

réflexion à visée identitaire et pragmatique. C'est pourquoi elles recommandent que la pratique réflexive en formation soit «comprise et évaluée en fonction des buts et des valeurs qu'elles sont sensées servir» (p. 34).

Cependant, Perrenoud (2001) accorde au processus de la pratique réflexive une large place à une mobilisation inconsciente des ressources cognitives et à la capacité de chacun d'apprendre de ses expériences. Travailler sur sa pratique, comme il le dit, c'est œuvrer simultanément dans plusieurs directions qui forment une famille d'actions (p. 137). Ces directions peuvent emprunter l'examen de ces voies :

- des savoirs procéduraux;
- des attitudes et des traits de sa personnalité;
- sa condition physique et mentale;
- des schèmes d'action incorporés, qui «sous-tendent» les dimensions structurelle de l'action, qu'elles soit «concrète» (perceptive, motrice), symbolique (actes de parole) ou purement cognitive (opérations mentales) (p. 137-138);
- l'habitus, cet ensemble de schèmes ou de dispositions intériorisées formant des invariants dont il est difficile de se départir.

L'idée d'une attitude réflexive demeure davantage un moyen de partager des actions ou des points de vue qu'un outil réel de changement, puisque l'on est plus ou moins conscient de ses schémas cognitifs, affectifs ou comportementaux. Par contre, elle semble vouloir dire qu'au départ, on porte en soi le goût d'un changement et, par la suite, on identifie les conditions favorisant la prise de conscience. Le développement d'une attitude réflexive devient en quelque sorte une façon d'être aux aguets avec une forte dose d'humilité, car elle requiert qu'on s'engage dans une action, c'est-à-dire qu'on court le risque d'être déstabilisé et de découvrir des facettes de soi plus ou moins reconnues. Cela exige de s'engager, de se voir aller, d'expliquer ce qui se passe, d'examiner comment on vit la situation et de rire de ses erreurs. Pour Perrenoud (2001), l'exercice de la pratique réflexive est un but et un moyen puisqu'elle ressemble à une quête identitaire qui solidifie, chemin faisant, ses éléments, à savoir son image de soi, sa confiance en soi et son rapport aux autres.

L'exercice de la pratique réflexive ne se réalise-t-elle pas semblable à un va-et-vient continu entre l'expérience sensorimotrice, affective et cognitive - celle à partager et celle à construire -, une implication critique et morale et un apprentissage combinant l'intervention, la réflexion, l'incertitude, l'ambiguïté et la complexité? Pour Schön (1994), la pratique réflexive part de

l'action, donc du concret. Chacun, à partir de son expérience, l'exerce afin justement de revenir sur elle et de mieux l'utiliser :

Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. Sa recherche ne se limite pas à une délibération sur des moyens qui dépendent d'un accord préalable sur les fins. Il ne maintient aucune séparation entre la fin et les moyens, mais définit plutôt ceux-ci, de façon interactive, à mesure qu'il structure une situation problématique. Il ne sépare pas la réflexion de l'action, il ne ratiocine pas pour prendre une décision qu'il lui faudra plus tard convertir en action. Puisque son expérimentation est une forme d'action, sa mise en pratique est inhérente à sa recherche. Ainsi, la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action peut continuer de se faire même dans des situations d'incertitudes ou de singularité parce que cette réflexion n'obéit pas aux contraintes des dichotomies de la science appliquée. (p. 97)

On ne peut se le cacher, œuvrer dans un métier axé sur des rapports humains est de plus en plus difficile. La formation y menant doit placer les étudiants dans des nombreuses situations complexes et stimulantes, de sorte qu'en s'y impliquant, ces étudiants s'exercent à maîtriser les connaissances et les compétences qui leur permettent de se qualifier, mais surtout par lesquelles ils prendront confiance dans leur propre potentiel.

Être actif dans son apprentissage signifie de plus en plus activer ses connaissances antérieures (représentations initiales), échanger ses perceptions et ses réflexions les uns avec les autres (conflits sociocognitifs), mettre en œuvre des opérations mentales (par exemple, décrire ou faire des liens) et prendre conscience de la validité de ces diverses opérations (Lafortune et Deaudelin, 2001). Quoique l'exercice soit complexe, la prise de conscience se révèle le moyen par excellence de transposer cette idée bien répandue que réussir c'est obtenir la sanction des études en cette idée que réussir c'est avant tout comprendre, pour paraphraser les termes piagétiens (1974).

2.3.4.2 La métacognition, une clé pour l'autonomie

La métacognition ressemble à un diagnostic que l'on pose avant, pendant et après une tâche afin de se réajuster au besoin. Il s'approche du concept de «prise de conscience» ou de «pratique réflexive». Comme cela est mentionné dans l'ouvrage de Grangeat et de Meirieu (1997) et de Bassis (1999), l'idée de prise de conscience ressemblerait à ce passage de l'action

spontanée (faire pour faire) à celui de l'action réfléchie (faire tout en sachant ce que l'on fait). Par conséquent, le terme de métacognition s'associe facilement à cette attitude qui est requise pour réutiliser à bon escient des compétences acquises :

La métacognition fait référence à la prise de conscience par l'apprenant de ses propres processus cognitifs ainsi qu'à la régulation par ce dernier de son fonctionnement cognitif. (Jaume *et al.*, 1995 : 42)

Le terme «métacognition» désigne donc la connaissance que le sujet a de ses propres connaissances et le contrôle qu'il exerce sur son propre processus cognitif. Deux écoles de pensée dominent le développement des principes de la métacognition. En premier lieu, le terme «métacognition» apparaît la première fois dans les écrits de Flavell (1987). Pour ce chercheur, la métacognition signifie en gros une réflexion sur sa façon de réfléchir. Elle comprend les connaissances métacognitives et les expériences métacognitives. D'abord, les connaissances métacognitives ou métaconnaissances concernent les connaissances que l'on a de ses propres processus de pensée. Elles se situent sur trois plans :

1. Les connaissances relatives aux personnes : ce sont des connaissances sur ses propres connaissances et sur celles des personnes de son entourage;
2. Les connaissances relatives aux tâches : ce sont des connaissances sur les tâches à faire (par exemple : une lecture plus difficile parce que...);
3. Les connaissances relatives aux stratégies : ce sont des connaissances sur les moyens, les méthodes ou les procédures à utiliser pour faire une tâche.

Les expériences métacognitives 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.

En deuxième lieu, l'autre dimension de la métacognition fait référence aux opérations de gestion et de régulation qui permettent à l'individu d'orienter, de planifier et d'ajuster ses actions. Elle se rattache à l'école de Brown (1987). Il s'agit alors de posséder, par un répertoire de type procédural, des mécanismes favorisant la production d'une tâche : par exemple avoir des moyens de contrôler la tâche à remplir (classer, vérifier, évaluer et anticiper); avoir des moyens de régler ou d'équilibrer les opérations à effectuer (prendre la décision concernant l'adéquation des ressources cognitives - effort, attention - à la tâche à faire).

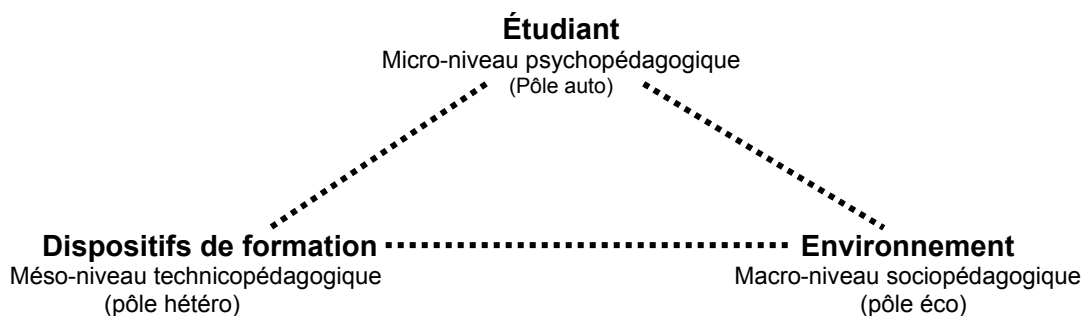
Ce nouveau concept, comme bien d'autres qui font leur place en éducation, peut demeurer au niveau des intentions pédagogiques. Jacques Tardif (1993) soutient que le professeur a un

rôle à jouer auprès de ses étudiants dans le développement de stratégies métacognitives. Clenet (1998 : 18), dans une recherche portant sur les représentations d'étudiants, en évoque les raisons :

- La pédagogie qui consiste à enseigner à l'élève est devenue insuffisante. Celui-ci peut devenir capable de piloter ses propres apprentissages;
- La prise en compte de la personne elle-même dans sa globalité est plus que nécessaire;
- Le développement des qualités personnelles passe avant l'acquisition d'un savoir érigé comme une fin en soi;
- Les jeunes doivent être responsabilisés dans le choix de leurs orientations.

Pour dire autrement, la métacognition est la capacité de se dédoubler, c'est-à-dire d'agir tout en se voyant agir afin de revenir sur certaines conditions, sur ses comportements ou ses perceptions et à évaluer sa façon d'apprendre ou d'interagir, à bonifier son action. La métacognition favoriserait l'autonomie de l'étudiant puisqu'elle sert à questionner les actions entreprises pour apprendre, tout comme la pratique réflexive sert à remettre en question les actions du métier. C'est pourquoi, pour mieux argumenter une pratique d'intégration des apprentissages engageant directement les étudiants dans le processus, je me suis tournée vers les dimensions propres à l'autoformation, c'est-à-dire ce type de formation organisé autour de centres de ressources et dans lequel l'étudiant est agent de son changement. La figure 2 illustre le point de vue de Carré et de son équipe (1997). Ceux-ci proposent un modèle ternaire de la formation qui, de leur point de vue, aurait une valeur heuristique parce qu'il réunit les aspects psychologique, pédagogique et social de l'étudiant.

Figure 3 La représentation de l'autoformation (tirée de Carré et al., 1997 : 36)



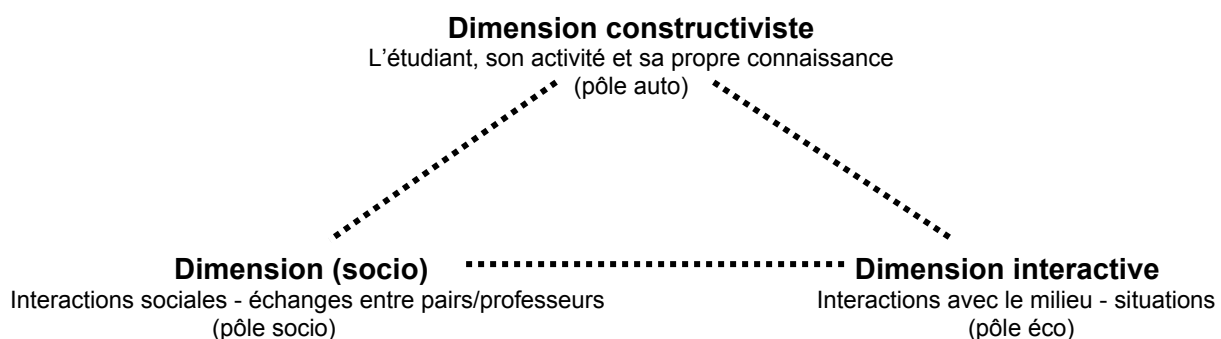
Le *micro-niveau psychopédagogique* représente l'étudiant dans sa globalité, c'est-à-dire avec ses dimensions personnelle, affective, cognitive ou conative. Le *méso-niveau technopédagogique* correspond à la gamme d'instrumentations et d'opérialisations offerte à l'étudiant pour sa formation. Pour Carré et son équipe (1997), l'apport du professeur se situerait à ce niveau

puisque le professeur demeure au service de ses étudiants et que ses interventions font partie du système des interventions pédagogiques dans lesquelles l'étudiant cueille des moyens pour apprendre par lui-même. Le professeur, un des acteurs principaux de la «trilogie» pédagogique, devient aussi le metteur en scène en créant ou en proposant des scénarios (des pistes de travail), des accessoires (divers outils à la disposition des étudiants), de l'espace pour le jeu des acteurs (types de collaboration, d'échange, de réparties). Finalement, le *macro-niveau sociopédagogique* constituerait tout l'apport de l'environnement social non nécessairement relié au système scolaire. Cette dimension ramène tout le monde à ce principe de réalité que tout étudiant est stimulé quotidiennement par divers niveaux de sollicitation interpersonnelle.

Ce modèle rejoint en grande partie celui que proposent Jonnaert et Vander Borgh (1999) : l'approche socioconstructiviste interactive de l'apprentissage (figure 4). Ces chercheurs expliquent ainsi leur modèle. La dimension constructiviste (auto) se forme de tous ces principes déjà émis portant sur la construction individualisée de tout apprentissage; la dimension «interactions sociales» prend en compte tous les échanges et le partage des responsabilités entre le professeur et l'étudiant afin d'individualiser l'apprentissage. Le contrat didactique devient alors un outil conventionné allouant une place à l'étudiant dans la maîtrise de ses savoirs, favorisant des espaces de dialogue entre les divers partenaires d'une classe et donnant au professeur un rôle de médiateur. Finalement, la dimension interactive correspond à toutes les situations auxquelles l'étudiant est confronté, soit les situations d'apprentissage, le milieu physique, l'institution scolaire, les divers savoirs provenant des différentes disciplines.

Figure 4

Le socioconstructivisme interactif



Les deux modèles présentés s'appuient sur trois aspects indissociables : l'étudiant et son processus, le pouvoir des interactions verbales et des dispositifs de formation favorisant l'intégration des apprentissages et une visée de compétence. Ces modèles servent à faire

comprendre que, dans un contexte scolaire, trois aspects pédagogiques, s'ils s'appliquaient, pourraient éventuellement soutenir les étudiants dans leur processus d'autonomisation. Ce sont d'abord la métacognition, c'est-à-dire le développement d'outils d'autoobservation ou d'outils favorisant une attitude réflexive, ensuite, l'initiative des étudiants au regard de besoins ciblés par eux-mêmes dans leur formation, c'est-à-dire ceux qui sont favorables à un contrat didactique ouvert et renouvelé et, finalement, des stratégies d'apprentissage complexes.

2.3.4.3 La discussion, une démarche métacognitive collective

Développer une habileté métacognitive signifie développer cette capacité de planifier et de réaliser une tâche en mobilisant ses ressources affectives (sa confiance, sa persévérance), cognitives (ses connaissances ou ses stratégies) et sociales (une validation de ses travaux, une division des tâches). Tel que le mentionne Giasson (1990 : 154), Brown distingue quatre aspects relatifs à l'habileté à utiliser des processus d'autorégulation, nommés par Noël (1991 :10) processus «d'autoconscience» :

- savoir **quand**⁸ 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.

Par ailleurs, Richard, Bonnet et Ghiglione (1989) soulèvent deux difficultés souvent rencontrées chez tout individu : la capacité de s'observer soi-même et de reconnaître ses activités et ses états mentaux et sa capacité de verbalisation. Si nous admettons cela, Noël (1991) complète ces observations en évoquant que certains individus éprouvent des difficultés à émettre un jugement métacognitif correct. La cause serait associée au recours à des processus cognitifs erronés ou mal adaptés à la situation. Cela signifie que, parmi les obstacles à l'apprentissage, sont également présents les procédés métacognitifs utilisés. Malgré toutes ces mises en garde, la métacognition demeure, pour nombre d'auteurs, la porte d'entrée dans la capacité de transférer ses apprentissages.

Or, la discussion s'annonce le moyen par excellence pour aider les étudiants à développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes puisqu'en échangeant, ils savent mieux mesurer ce qu'ils savent, reconnaître leurs besoins ou leurs façons d'apprendre et utiliser des stratégies pour y

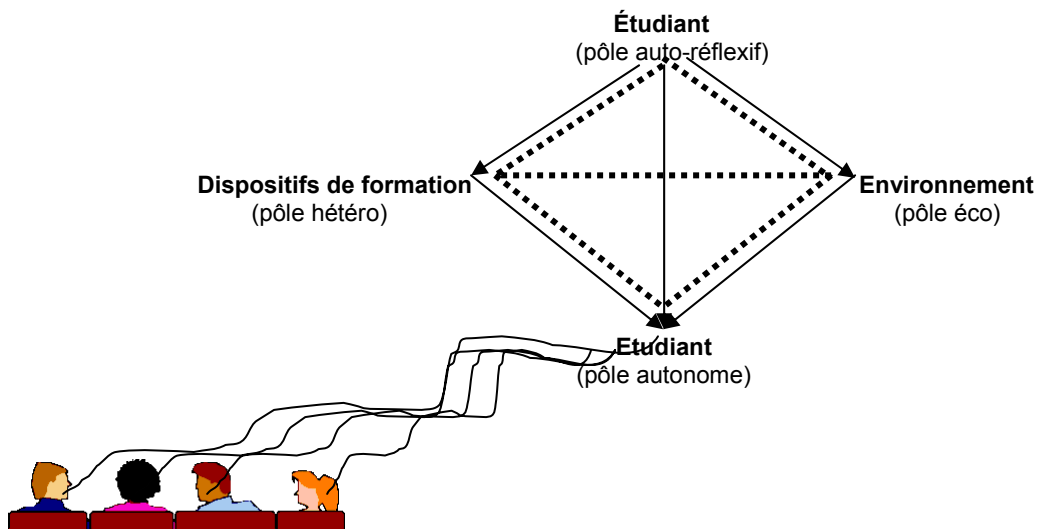
⁸ En gras dans le texte de Giasson (1990 :154).

parvenir. Favoriser la discussion en classe se révèle, d'après Christensen et son équipe (1994), une approche pédagogique qui met au premier plan les connaissances et l'expérience des étudiants. Elle permet à chacun de réfléchir en s'exprimant à voix haute ou en entendant ses pairs. Surtout elle permet de s'observer soi-même. Pour Lipman (1995), il va de soi que le dialogue ou la discussion demeure au cœur d'une communauté d'apprentissage que forme tout groupe. Il attribue plusieurs fonctions à la discussion, par exemple :

- offrir un soutien au développement de la pensée;
- développer une attitude de sollicitude et d'ouverture aux autres;
- favoriser l'accroissement des exigences intellectuelles :
 - en se préparant à la discussion;
 - en accueillant les idées des uns et des autres;
 - en reformulant les informations données par les uns et les autres;
 - en se faisant confronter ou valider dans sa propre opinion.

En d'autres termes, pour s'approprier la démarche réflexive, doit-on d'abord et aussi apprendre à penser? La discussion ne stimule-t-elle pas la vision complexe d'un sujet puisque les avis sont souvent variés ou opposés? Elle débouche également sur la pensée critique et forme au jugement parce que les étudiants «doivent apprendre à distinguer ce qui est authentique de ce qui ne l'est pas; ce qui est profond de ce qui est superficiel; ce qui est justifié de ce qui est injustifié» (Lipman, 1992 : 100). Ils découvrent que la pensée critique s'appuie sur des critères, qu'elle est autocorrectrice et qu'elle demeure sensible au contexte (Lipman, 2000). L'approche de Lipman devient une piste à explorer auprès des étudiantes en TÉE, car dans ce type d'enseignement, les étudiants apprennent de façon active et grâce à la contribution de leurs pairs. Chacun développe ainsi son aptitude à s'interroger et à interroger les autres. Pour Bruner (1996), «l'esprit actif ne l'est pas seulement par nature : il recherche le dialogue et le discours avec d'autres esprits actifs» (p. 118). L'échange semble augmenter la coopération, l'ouverture aux interprétations différentes de la sienne, la capacité d'analyse et une compréhension élargie sur les autres et sur soi.

Figure 5 La pratique réflexive par la discussion, une évaluation de sa compréhension



Par contre, si l'on aborde le dialogue comme une démarche métacognitive collective pour mieux comprendre une situation et, par ricochet, pour mieux se comprendre dans la situation, cela fait en sorte que le professeur ne se contente pas de mettre en évidence les lacunes de ses étudiants. Au contraire, ce type d'enseignement contient son lot d'exigences : en plus de préparer son contenu dans une perspective globale et non plus segmentée, le professeur doit s'assurer d'être capable de maintenir un dialogue avec les étudiants, de tenir compte de leur avis et non d'imposer le sien, de s'adapter aux méandres de toute conversation. Pour Christensen (1994), cela implique un engagement affectif et intellectuel de la part du professeur, mais cela requiert surtout une double compétence : l'aptitude à gérer à la fois le contenu et le processus. Lors des discussions en classe, puisqu'elles forment un lieu de raisonnement mutuel, le professeur devient membre à part entière de la réflexion et il apprend au même titre que les autres. Il accepte de se poser des questions avec ses étudiants, d'analyser avec eux les situations du cours les plus discréditées à leurs yeux. De plus, il revoit sa pratique enseignante afin de proposer une démarche pédagogique s'orientant, selon la discipline et la capacité des étudiants, vers des situations de plus en plus complexes. En d'autres mots, enseigner, souvent synonyme de raconter, devient dorénavant synonyme d'écouter et de partager (Garvin, 1994).

2.3.5

L'intégration des apprentissages

Actuellement, dans de nombreux travaux portant sur les programmes visant la compétence ou le professionnalisme des futurs travailleurs, l'intégration des apprentissages devient l'un des éléments essentiels du processus menant à la réussite scolaire en valorisant trois dimensions : la motivation des étudiants, tout nouvel apprentissage et son transfert dans d'autres situations de même groupe. Dans sa définition (Rey, 1998), le concept d'*intégration* dérive du concept «*intégral*», lequel contient deux dimensions, soit celle de l'intégrité quand cela concerne les valeurs morales de l'individu et celle du renouvellement ou de la participation quand cela concerne diverses actions de cet individu. Le concept d'intégration se conçoit donc comme la double action d'incorporer un élément dans un ensemble et de prendre sa place dans un groupe de façon plus ou moins intègre.

Associés ce premier aspect qui consiste à «recréer des éléments dans un tout» à la problématique de l'intégration des apprentissages scolaires. La formation par compétences constitue l'enjeu pédagogique dominant, qui requiert pour tout étudiant - et conséquemment pour tout professeur -, au moins trois fondements (Roegiers, 2001) :

1. une application et une compréhension des divers savoirs qui s'appuient sur des projets variés (situations problèmes, recherches...), en faisant référence à ses acquis ou en les partageant avec les autres - une pédagogie engageant le professeur à organiser des scénarios pédagogiques et à mettre ses connaissances au service de ses étudiants.
2. l'acquisition de connaissances viables et transférables - une pédagogie axée sur des scénarios pédagogiques favorables aux étudiants.
3. des relations interactives sur divers plans (avec le professeur, entre pairs, afin de questionner, de confronter et de nuancer ses points de vue ou ses acquis)... - une pédagogie centrée sur les dialogues et les partenariats avec les étudiants.

2.3.5.1

L'apprentissage, un système

L'intégration des apprentissages est fondamentalement une démarche conciliant une activité et son résultat, laquelle requiert un recours à des expériences ou à des connaissances antérieures, à des compétences transversales (méthodologie, opérations cognitives, rapport à soi et aux autres) et à des habiletés métacognitives. Elle requiert aussi un jugement et une prise de décision continus. Les recherches portant sur l'intégration au collégial sont peu nombreuses, mais dès le début des cégeps, cette idée s'énonçait comme une visée éducative (Geoffroy, 2001). De plus en plus, les discours institutionnels affirment que l'on ne peut plus mettre en

œuvre une approche par compétences et une approche-programme au collégial sans parler d'intégration des apprentissages, des compétences propres à un programme d'étude et des compétences transversales, des habiletés, des performances, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, des contextes, des processus d'évaluation formative, etc. Qu'engage ce nouveau mode de formation dans les pratiques enseignantes ou dans les cours auxquels sont soumis les cégépiens?

Puisque l'intégration s'appuie à la fois sur les connaissances acquises et celles en voie d'acquisition, elle sollicite l'action sous toute forme. Roegiers (2001) associe trois composantes à l'intégration :

1. **L'interdépendance de divers éléments.** Plusieurs questions se posent pour réaliser une construction de quelque sorte que ce soit : une résolution de problèmes, un projet, une animation d'activités, un centre d'intérêt, une démonstration, un exposé oral. Apprendre à poser des questions permet à l'étudiant de développer une vision complexe du sujet à traiter et d'en élaborer un système sur lequel il agit en dénonçant ses a priori, en faisant des liens, en supposant des conséquences, en déduisant des possibles, etc.
2. **La coordination des éléments.** L'articulation et la mobilisation des éléments entre eux, par exemple des acquis scolaires ou des capacités (se documenter, s'autoévaluer, communiquer) et leur investissement dans la production rendent compte de l'interprétation donnée.
3. **La polarisation des éléments.** L'exercice et l'effort pour le mener à terme tendent vers un but ou une production de sens, c'est-à-dire la compétence référence.

2.3.5.2

Des formes d'intégration

Pour ce chercheur, l'intégration des apprentissages, dans un contexte scolaire, emprunte diverses formes :

1. L'articulation de la formation théorique et de la formation pratique (intégration théorie-pratique ou intégration pratique-théorie);
2. La mise en place de points d'ancrage qui, selon Trocmé-Fabre (1987 : 132), prennent trois voies : a) un ancrage dans le présent; b) un ancrage dans le passé ou dans l'expérience de l'élève; c) un ancrage dans le futur ou le projet de l'élève.
3. La mise en place d'acquis à travers des situations complexes dans une discipline (intégration didactique);
4. La mise en réseau d'acquis cognitifs (intégration intracognitive appelée accommodation par Piaget);
5. L'action concertée de plusieurs professeurs à l'égard du même groupe (intégration interformateurs);

6. L'articulation de plusieurs éclairages sur la même situation (intégration de disciplines);
7. La mobilisation de capacités dans des disciplines différentes (intégration des contextes ou transversalité).

Deux points communs relient cependant toutes ces formes intégratrices de connaissances : la démarche de l'étudiant et la démarche d'enrichissement proposée aux étudiants. La première se dessine par l'autonomie dont l'étudiant fait preuve, la deuxième par l'ensemble des situations soutenant les étudiants pour leur permettre d'acquérir cette autonomie et la ou les compétences mises en jeu.

2.3.5.3

La notion de compétence

On ne peut toutefois se préoccuper d'intégration des apprentissages sans s'attarder sur ce qu'est une compétence. Quel lien peut-on faire entre ces deux notions? Au point de départ, malgré les écrits qui abondent sur le sujet, la notion de compétence demeure floue. Elle s'élabore à partir de diverses définitions ou représentations et elle est devenue une notion médiatique. Chercheurs ou praticiens fournissent leur éclairage en fonction de leur expertise, de leur formation et de leur intérêt. Comme le dit Sallaberry (1996 : 84), «chacun construit sa vérité, mais en même temps, chacun cherche éperdument une reconnaissance et a besoin que sa vérité rejoigne, fût-ce partiellement, celle des autres». Il est donc difficile de se faire une idée claire de ce concept. Néanmoins, la notion de compétence marque en éducation les changements épistémologiques. Elle s'édifie sur plusieurs notions, par exemple la notion de construction interne et individuelle des savoirs qui échappe aux regards des autres, la notion d'individu, auteur et acteur autonome, régi par son historicité, ses représentations, ses désirs, la notion de contextualisation et le transférabilité des acquis.

Dolz et Ollagnier (2002) considèrent que la définition la plus courante de la compétence est d'être un «savoir intégrateur dans le cadre de l'action pour insister sur les conditions de mise en œuvre et sa nature combinatoire» (p. 9). Cette optique s'accorde avec celle de Perrenoud (1997) qui définit la notion de compétence comme «*une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas*» (en italique dans le texte, p. 7). Cependant, plusieurs chercheurs, dont Jonnaert (2002), demandent de distinguer les concepts de capacité (structure cognitive stabilisée opératoire), d'habileté (utilisation efficace de processus dans une tâche), de compétence (mise en œuvre de

plusieurs capacités et ressources dans une situation), de performance (manifestation effective de la compétence), de qualification (aptitude et expérience pour un travail donné).

De son côté, Le Boterf (1994) rappelle que la notion de compétence ne peut être dissociée de celle de professionnalisme, car la compétence semble être le résultat d'une gestion de la mobilité professionnelle plutôt que celle de la qualification. Comme le précise Le Boterf, la qualification fait souvent référence à la certification. Cela ne signifie pas pour autant que le diplômé sache agir avec compétence. Dans un besoin de clarifier le sens des mots tournant autour du concept compétence, Jonnaert (2002) distingue la qualification de la compétence. La qualification correspondrait aux qualités qu'une personne doit acquérir pour un travail déterminé. Elle nécessite, en cours de formation, des savoirs et des savoir-faire à maîtriser. La qualification mène à la compétence, c'est-à-dire qu'elle mène à la contextualisation dans l'action.

L'approche par compétences engage plusieurs réseaux opératoires de ressources et une articulation entre eux. Elle suppose que l'étudiant est ou devient capable de faire des liens. Jonnaert définit donc la compétence comme «une mise en œuvre, par une personne particulière ou par un groupe de personnes, de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire ou de savoir-devenir dans une *situation donnée*. Une compétence est donc toujours *contextualisée dans une situation précise* et est toujours dépendante de la *représentation que la personne se fait de cette situation*» (p. 38). Dans ce sens, ce chercheur oppose les compétences virtuelles aux compétences effectives. Les premières résultent d'opérations complexes qui combinent la mobilisation, la sélection, la coordination, l'application et les nombreux ajustements des ressources nécessitées pour exécuter une tâche dans une situation donnée. Les autres ressemblent, selon Jonnaert, aux listes d'objectifs établis dans les programmes d'études conventionnels. Bref, une compétence est «située», elle sollicite divers savoirs : des connaissances (quoi? que?), des procédures (comment?), des conditions (quand? où? avec qui ou pour qui?).

Poursuivant sa réflexion sur l'apport des compétences dans le paradigme socioconstructivisme, Jonnaert distingue la capacité de la compétence et des habiletés qu'il juge trop souvent confondues dans les textes. La capacité serait constitutive de la compétence, c'est-à-dire qu'elle peut être commune à plusieurs situations et a une optique plus générale : elle est donc reproductible. Elle correspondrait aux connaissances transversales. La compétence garde un caractère global parce qu'elle requiert un ensemble de ressources, par exemple les capacités

utiles pour agir dans une situation particulière et celles faisant référence à l'éthique nécessaire pour évaluer le résultat de son action. Les habiletés requises feraient référence aux éléments tributaires des disciplines scolaires.

Pour revenir à Le Boterf (2000), rappelons que ce chercheur situe la compétence au carrefour de la formation professionnelle, de la situation de formation et de la biographie de l'individu. Cette position sert plus particulièrement le défi dans cette recherche. En effet, chaque individu a sa structure cognitive ou ses schèmes mentaux et ses représentations, ses habiletés, ses capacités et sa compréhension du contexte dans lequel il doit agir. Cet individu vise un but professionnel quand il est en formation technique. De plus, je me rallie facilement à ces auteurs qui s'entendent sur un point : dans le contexte d'une formation par compétences, le professeur devient encore plus utile qu'il ne l'était dans une approche conventionnelle, car les étudiants ont besoin de se plonger dans des situations par lesquelles ils vérifieront leurs habiletés, leurs capacités, en feront usage dans des situations complexes exigeant une orchestration entre elles et d'autres ressources et, par surcroît, de les questionner par une attitude réflexive.

2.3.5.4

La notion d'interdisciplinarité

Pour Roegiers (2001), l'approche par compétences, dans son application, recouvre trois dimensions :

- donner du sens aux apprentissages, c'est-à-dire que ceux-ci ne soient pas seulement perçus comme utiles à réussir un examen;
- rendre les apprentissages plus efficaces, c'est-à-dire qu'ils soient garants d'être mobilisés dans une situation complexe, donc qu'ils soient mis en liens entre différentes notions;
- fonder les apprentissages ultérieurs, c'est-à-dire qu'ils stimulent une pensée conjonctive par la création de divers réseaux, donc qu'ils soient utilisés dans des situations de plus en plus complexes (des travaux de fin d'étude, des projets, des résolutions de problèmes...).

Cependant, dans le quotidien scolaire, les étudiants fréquentent diverses disciplines et divers cours techniques, souvent sans lien apparent entre eux (Tardif, 2002). La notion d'interdisciplinarité devient donc l'avenue privilégiée pour qu'une équipe-programme tende plus ouvertement ou ostensiblement vers un but commun : le bien-fondé et l'utilité de chaque cours du programme. Toutefois, la notion d'interdisciplinarité, tout comme pouvaient l'être celles de compétence ou d'intégration, ressemble tant à un méli-mélo que l'on perd son latin, si on veut

l'appliquer. Interdisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité, pluridisciplinarité sont les approches les plus courantes et chacune d'elles possède ses recherches, ses principes et ses applications. Par exemple, Geoffroy (2001), s'appuyant sur une étude de l'OCDE réalisée en 1972, note que la «pluridisciplinarité caractérise la composante de formation spécifique, tandis que la multidisciplinarité caractérise les liens entre la formation générale et la formation spécifique» (p. 162). Pour saisir les distinctions entre les formes de collaboration ou d'alliage entre les disciplines, je m'appuie principalement sur la vision de Nicolescu (1996 : 64-66). Elle s'expose en trois points :

- «La pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois»⁹. C'est un regard croisé sur un objet disciplinaire.
- L'interdisciplinarité concerne le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre en tenant compte de trois aspects : a) un degré d'application; b) un degré épistémologique; c) un degré d'engendrement de nouvelles disciplines.
- La transdisciplinarité concerne ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au delà de toute discipline. «Sa finalité est la compréhension du monde présent».

Peu importe le mode de communication disciplinaire à adopter, en plus de s'entendre sur celui qui est choisi, les interlocuteurs s'exposent, pour son application, à adopter une vision systémique, laquelle exige d'entrevoir la formation comme un système ouvert, complexe et interactif. Maingain et ses collaborateurs ramènent à trois principes cette approche systémique (2002 : 21) :

- le principe de finalité : si l'on veut comprendre un système, on doit en saisir le but et la fonction et envisager ses relations avec un ou des systèmes plus englobants;
- le principe de globalité : si l'on veut connaître un tout, la connaissance entre les parties est plus importante que la connaissance des parties;
- le principe de pertinence : l'appréhension d'un contact avec un système complexe engage des décisions afin d'adopter une perspective. Tout ne peut être considéré.

Un doute peut persister parce que faire des liens entre les disciplines et leurs contenus demande de défaire les cloisonnements qui s'édifient entre les cours de tout programme de formation. Cependant, chaque cours a ses objectifs, ses préoccupations pédagogiques, ses buts, sa plage horaire. La plupart sont définis avant de rencontrer les étudiants et de se préoccuper de leur capacité de concentration ou de leurs difficultés. De plus en plus, la quête de sens domine toute formation, parce que les étudiants s'en réclament. Une nouvelle exigence se pose alors pour une équipe de professeurs, celle d'exploiter des dimensions intégratrices afin que leurs étudiants entrevoient, de façon significative, tous les acquis disciplinaires. Malgré

⁹ En italique dans le texte.

cette insistance plus ou moins grande d'un apprentissage réellement actif, ne tombons pas dans l'illusion : une démarche interdisciplinaire et intégratrice vraie fourmille d'obstacles. Se trouve chez Roegiers (2001) une piste de solution : miser sur un curriculum intégrateur se caractérisant d'abord par une préoccupation commune de développer des situations dans lesquelles les étudiants se mobilisent. Pour demeurer dans l'esprit du constructivisme, une préoccupation commune à l'égard des étudiants de leurs capacités ou de leurs représentations se rajouterait, sans laquelle les principes mêmes d'autonomie ou de réflexivité propres à l'étudiant deviendraient dénués, à leur tour, de sens.

2.3.5.5 Le français et la philosophie, au cœur de l'intégration des apprentissages

Tout le problème pédagogique de cette recherche naît, d'une part, de la juxtaposition des disciplines et des cours largement ressentie sans lien par les étudiantes en TÉE (Tardif, 2002). D'autre part, il veut créer une passerelle entre des disciplines ciblées afin que les futures éducatrices se rendent compte de leur interdépendance, de leur éclairage convergent et de leur complémentarité. Cependant, cette recherche ne peut prendre son essor sans recourir aux disciplines-mères dont elle se nourrit. Ainsi, quand on pense au français et à la philosophie dans un cursus collégial, la plupart des intéressés s'entendent rapidement pour remettre dans les mains de ces professeurs les compétences fondatrices de toute formation (faire preuve de rigueur intellectuelle, exercer sa pensée critique, argumenter, faire preuve d'éthique) ou d'outils transversaux (écrire, lire, se situer dans un temps culturel ou posséder des connaissances générales).

Dans l'explication de la problématique de la recherche, il a été avancé que les attentes sont grandes au regard de ces compétences dans les services de garde, sans être mises sous la responsabilité des disciplines-mères. Jusqu'où cette recherche peut-elle assurer une transposition didactique de certaines de leurs dimensions, tout en faisant valoir qu'une formation technique a besoin de ces spécialistes? Chaque discipline a son identité et son territoire intellectuels, c'est-à-dire sa forme d'observation des faits, de questionnement, ses paradigmes, son cadre et ses objets d'application, ses situations particulières, son coffre à outils. Comment abattre certaines frontières disciplinaires en favorisant la circulation de certains concepts, en détournant certains aspects vers une pratique de terrain, sans empiéter sur la discipline ou sans donner cette impression de la remplacer? Le chapitre de l'expérimentation pédagogique en fera

état. Pour l'instant, examinons de façon assez générale certains aspects du français et de la philosophie sur lesquels s'est élaborée ma représentation pour construire un pont interdisciplinaire.

2.3.5.5.1

Le français

En ce qui a trait au français, tous conviennent que la maîtrise de la langue parlée et écrite demeure le fondement premier de l'élaboration de tout apprentissage complexe et qu'elle constitue l'un des principaux moyens pour définir, résumer, expliquer, situer, analyser ou synthétiser cet apprentissage, quel que soit la discipline. La langue première renvoie systématiquement à la communication orale et écrite. Communiquer nécessite que l'on assimile la gestion de divers codes et que l'on participe à la vie de divers milieux. Communiquer ne peut être isolé de toutes les modalités de transmission d'information : la sociologie des médias, la psychologie des interactions, la prospective sur les nouvelles technologies, pour ne nommer que ceux-là. C'est pourquoi Winkin (1998) considère toute communication comme un phénomène social et elle constitue l'ensemble des actes quotidiens qui mettent en œuvre une culture. La langue maternelle ne peut par conséquent être dissociée de la culture qui la crée et la garde vivante.

Les nombreuses acquisitions linguistiques répondent à diverses règles logiques, argumentatives, syntaxiques ou orthographiques afin de structurer un texte ou un propos et pour assurer son intelligibilité. Jusqu'ici, j'ai supposé que ces acquisitions de base servent partout, notamment dans les diverses disciplines scolaires. Rien ne devient alors plus frappant que de rapprocher les habiletés décrites par Mauriac-Vorsanger (2004) à l'apprentissage d'une langue étrangère à ce que l'on voudrait voir acquérir chez ces cégépiennes qui avouent si spontanément être en panne d'argumentation ou d'expression de leurs idées dans leurs interventions orales ou écrites. Ces habiletés, on le devine, se résument ainsi (p. 4) :

- nommer le monde qui l'entoure;
- participer à un dialogue, à une discussion;
- exprimer ses sentiments ou ses émotions;
- décrire des personnes, des personnages, des lieux, des objets, des situations;
- évoquer des situations absentes ou imaginaires;
- relater des événements présents, passés ou futurs;

- comprendre et reformuler des textes narratifs ou explicatifs;
- faire du langage un objet de curiosité et de jeu.

On pourrait également rajouter à cette liste d'autres habiletés sur lesquelles se penchent les professeurs de littérature, par exemple celle de découvrir la portée symbolique d'un texte ou d'une époque. Or, si l'on relisait ces habiletés en se référant à une éducatrice en charge d'un groupe d'enfants, toutes seraient essentielles pour le développement d'une pensée personnelle et affirmée chez tout enfant. Elles seraient aussi toutes prioritaires chez la personne de l'éducatrice voulant assurer ce développement.

Dans un article portant sur l'évaluation du français, Jean-Louis Dumortier (2000) considère que l'apprentissage de la langue propre tient de deux facteurs : celui des compétences de communication, comme il a été dit précédemment, et celui de l'attitude face aux modes de communication relatifs à la matière scolaire du français. Par attitude, ce chercheur entend, entre autres, «l'écoute respectueuse - voire empathique -, mais néanmoins critique de l'opinion d'autrui, l'argumentation de sa propre opinion, la recherche d'un accord» (p. 1). Un travail sur l'attitude à l'égard du français ne devient-elle donc pas une priorité pédagogique si l'on souhaite sensibiliser des cégépiens à la richesse des mots, à leur valeur grâce à leurs définitions, aux interprétations multiples et à leur portée culturelle? Tous ces éléments ne débouchent-ils pas sur une idée de ce que sont les rapports humains que l'on décèle dans toutes les histoires de la littérature?

Dans le même ordre d'idées, Marie-Françoise Mauriac-Vorsanger (2004) perçoit une part positive dans le fait de valoriser la langue dans les autres disciplines que celle qui en a la responsabilité première parce qu'«en retour et par un processus interactif, les disciplines vont concourir au développement de compétences langagières spécifiques, à l'enrichissement du vocabulaire, à la mise en œuvre de nouvelles stratégies de lecture et d'écriture» (p. 3).

2.3.5.5.2

La philosophie

De nombreux auteurs, dont Jacques Grand'Maison, remettent en question l'absence de jugement qui sévit ces temps-ci. Pour Grand'Maison, le comportement fortement répandu selon lequel on fait porter tout blâme à l'autre ou celui qui consiste à revendiquer de façon excessive

en faveur de ses droits sont à revoir. Il prône, pour chaque citoyen, une individualité plus autodéterminée et plus responsabilisée :

Un tel repli sur «l'élémentaire le plus simple» fait aussi injure à la richesse de la conscience humaine ouverte sur divers possibles et capable d'ouvrir constamment de nouveaux chemins de sens, de culture, d'aventure, d'histoire et aussi de normativité pour la conduite personnelle comme pour de nouvelles façons de vivre ensemble avec des différences plus marquées. (1999 : 123)

La philosophie ne correspond-elle pas à la formation d'une telle pensée autonome, à la formation d'un jugement éclairé? «Chacun peut être magicien et atteindre son but, s'il sait réfléchir, s'il sait attendre, s'il sait jeûner». N'est-ce pas ce qu'entrevoit Siddhartha pour tous et chacun (Hesse, 1925-1950 : 101)? Morin (1999) le rappelle en d'autres mots en proposant d'«armer chaque esprit dans le combat vital de la lucidité.» (p.11) Comment? En enseignant ou en partageant avec les étudiants sur la condition humaine, sur la cécité de la connaissance, sur l'héritage humain, sur la compréhension et l'éthique entre les humains, sur le «bien penser», poursuit-il.

Les mots de Morin deviennent comme une invitation à ne pas faire fi de la complexité et, au contraire, à aider les étudiants à articuler, entre autres, une «conscience dialogique qui vient de l'exercice complexe de la pensée et qui nous permet à la fois de nous entrecritiquer, de nous autocritiquer et en nous entrecomprendre» (1999 : 82). D'autres philosophes, dont De Koninck (2000), reviennent aussi à la charge en faveur de la philosophie, en rappelant la double ignorance à son égard et les valeurs «d'utilité de la culture de l'esprit » (p. 81), etc. Par ailleurs, selon Claudine Leleux (2001), la formation générale renferme quatre dimensions propres à l'humanité et elle place au cœur de la philosophie les éléments suivants :

- La transmission de savoirs sédimentés dans le patrimoine culturel, c'est-à-dire le capital d'expériences, de normes, de valeurs, de multiples dimensions socio-culturelles;
- L'acquisition de normes en démocratie, c'est-à-dire l'apprentissage du civisme;
- L'acquisition de règles de conduites, c'est-à-dire la civilité;
- Le développement personnel, c'est-à-dire le développement de son autonomie sur le plan intellectuel et moral.

Ses propos ne sont pas si éloignés des devis ministériels québécois pour l'ordre collégial qui proposent le développement des habiletés génériques suivantes pour tout cégépien (MEQ, 1998:c) : la conceptualisation, l'analyse et la synthèse; la cohérence du raisonnement; le jugement critique; la qualité de l'expression; l'application des savoirs à l'analyse de situations;

l'application des savoirs à la détermination de l'action. Ils ne sont pas non plus éloignés des principes que la philosophie promeut dans les cégeps. Pour le premier cours, le traitement de questions fondamentales à partir d'une réflexion rationnelle; dans le deuxième cours, une comparaison de conceptions portant sur l'être humain à partir des théories d'auteurs influents; dans le troisième cours, l'exercice du jugement à propos de questions éthiques contemporaines. Tout cela a pour but général de construire la pensée et de mieux diriger les actions de l'individu et du citoyen.

Deux moyens sont principalement mis en œuvre dans cette discipline pour favoriser un libre examen de toute question d'ordre philosophique et pour nuancer la réflexion : le questionnement et l'exercice du jugement critique. Ces deux moyens m'apparaissent au cœur des compétences professionnelles de toute éducatrice et sont à promouvoir auprès des étudiantes. Les éducatrices, à l'instar de toute personne en autorité, ne doivent-elles pas revenir sur leur façon de penser, juger de leurs actes et discuter, avec un souci éthique, de ceux des autres? Ne doivent-elles pas valoriser le dialogue et l'analyse de toute situation problématique, faire preuve d'ouverture par rapport aux différentes façons de penser? Ces dimensions s'apparentent d'emblée à l'exercice du dialogue ou à celui de la communauté d'apprentissage décrit précédemment.

2.3.5.5.3

Le français et la philosophie, des clés de l'autonomie

On vient de voir quelques devis du français et de la philosophie propres à tout cégépien (MEQ, 1998c : 4-7). Analyser, expliquer et apprécier un texte, rendre compte par écrit de ses interprétations, argumenter, organiser logiquement sa pensée et son discours, construire une hypothèse et la vérifier sont autant d'habiletés à acquérir pour développer une pensée autonome. Ces habiletés en requièrent d'autres afin de remettre en question, de répondre, d'expliquer, de préciser ou de justifier son point de vue, d'établir des causes à effets, d'avoir un vocabulaire adéquat, etc. Cependant, les compétences de la formation générale demeurent souvent floues pour les étudiants et difficiles à expliquer simplement. Alors, les étudiantes en TÉE sont amenées à les réduire souvent à la lecture et à l'écriture. Cela a l'effet d'alimenter chez elles cette impression de refaire toujours la même chose (Tardif, 2002).

Tous les experts dans le domaine s'entendent sur le fait que l'activité de lecture est une production de sens; l'activité d'écriture aussi. Pour Therien (1992), la quête de sens est au cœur de la narrativité, et la culture est au centre de la recherche de sens. C'est pourquoi ce chercheur promeut une approche culturelle des savoirs afin d'aider à leur construction et à leur réception. De fait, trop souvent le champ théorique est défini avant de s'intéresser au sens ou à la finalité que les étudiants donnent à cette discipline, notamment ceux du secteur technique. Si lire, c'est donner du sens au texte lu, c'est aussi chercher ce qui a du sens pour soi, au delà des certitudes confirmées. Quant à l'écriture, c'est une activité pluridimensionnelle complexe engageant les composantes psychologique, langagière et sociale du scripteur. Quand celui-ci écrit, divers processus cognitifs sont sollicités en même temps : la recherche d'information en mémoire, l'organisation, l'analyse et la synthèse des données. Le scripteur doit posséder des connaissances du monde qu'il aborde et il doit se représenter le contenu de son message, donc apprendre à manier des concepts. Lire et écrire sollicitent constamment la pensée.

Ces dimensions donnent de l'importance aux travaux de Barth (1987), qui portent sur les moyens d'amener les étudiants à l'abstraction. Cette chercheuse propose de définir et de revoir les concepts sous leurs différents aspects et de les exemplifier, bref de s'amuser avec eux afin d'en apercevoir les niveaux de complexité (les attributs d'un concept), d'abstraction (les catégorisations, les contrastes, les exemples et les contre-exemples), de validité (les rapprochement d'explications, les consensus autour du mot). Ces conditions facilitent une réflexion plus soutenue de la part de tout étudiant, mais elles nécessitent une interaction verbale, un questionnement, le droit à l'erreur et l'entraînement à la métacognition. Les propos de Crinon (2002) rappellent le fait qu' «un élève en difficulté est souvent un élève fondu et perdu dans le groupe» (p. 136). C'est pourquoi ce chercheur propose des moments d'échange entourant toute activité d'écriture. Il précise :

C'est dans la discussion qu'il a avec d'autres à partir de son texte écrit que l'élève dépasse le récit et qu'il prend de la distance, qu'il passe de la description de l'activité à l'expression explicite de son enjeu : «Explique à ta manière». (Crinon, 2002 : 138).

Dans cette même optique, Leleux (2001) entrevoit l'apprentissage de compétences fondamentales dans une approche par compétences plutôt que par connaissances, c'est-à-dire une approche par projets. Pour elle, ces apprentissages de base ne peuvent se réaliser sans interaction, sans une illustration concrète, sans une attention aux opérations cognitives de conceptualisation, de discernement, de réflexion et de raisonnement, d'analyse signifiante, de recherche de significations que véhiculent les mots. Perrenoud (1997) nuance cette pensée

autrement en mentionnant que, dans l'application d'une approche par compétences, c'est «le problème qui organise les connaissances, non le discours» (p. 73). Donc, cela oblige à soumettre les étudiants à des situations les menant à revoir leurs acquis et à faire de nouveaux apprentissages. L'approche par compétences exige conséquemment des mises en relation multiples et, pour sa mise en œuvre, elle recourt à une pédagogie de l'autonomie. Toutefois, cela suppose certaines conditions, qui sont les suivantes pour Leleux (2001) : le professeur n'impose pas des convictions et il invite l'étudiant à dépasser le mimétisme ou cet emprunt du modèle conscient ou inconscient que peut demander un professeur.

Cette position remet au premier plan le rapport professeur/étudiant qui a été longuement discuté un peu plus haut et le pouvoir du jugement. Pour Lipman, je le rappelle, juger signifie mettre en relation. Or, mettre en relation ne signifie-t-il pas établir des liens? Cette compétence nécessite plusieurs habiletés, plusieurs capacités et elle se construit de façon active, souvent dans un environnement physique et social, le langage demeurant le principal véhicule pour contextualiser, inférer et transférer. Ces perceptions ramènent en force au sens donné à l'apprentissage par Bateson et à la question fondamentale du métier de l'étudiant et du professeur : «Qu'est-ce qu'apprendre?». Et l'on revient, en boucle, sur les niveaux d'apprentissage de Bateson (1977) énoncés plus haut. En les comparant à ceux de Leleux (2001), on pourra supposer à quel niveau voudrait s'inscrire la démarche qui sera proposée aux étudiantes dans cette recherche.

Tableau 23 Comparaison de niveaux d'apprentissage

	Bateson	Leleux	Phrases-miroir
Niveau 0	L'apprentissage correspond à l'arc réflexe.	Apprendre par mimétisme.	Fais comme moi. Répète ce que je dis
Niveau 1	L'apprentissage fait référence au conditionnement.	Apprentissage par obéissance aux règles et aux consignes.	Fais ce que je dis.
Niveau 2	L'apprentissage implique une décentration ou un changement de niveau logique; c'est l'ajustement de son raisonnement à une situation en cours. Il correspond à la transposition de ce qui est appris dans un autre contexte.	Apprentissage fait d'accommodation (compréhension de la situation) et d'assimilation (mettre au service de la pensée les informations).	Qu'est-ce que tu fais? Que pourrais-tu faire?
Niveau 3	L'apprentissage correspond à un changement de mentalité et de comportement. Il est un recadrage ou une réinterprétation de la réalité (nouvelle façon d'examiner la situation). Il se marque dans l'action par une réorientation de ses comportements.	Apprentissage en faisant usage de métacognition et de réflexion.	Si on... que...? Comment vois-tu? Que veux-tu dire? Comment expliques-tu? D'où te vient...?

2.4

LE MODÈLE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

À la lumière des travaux des chercheurs consultés, il apparaît que l'autonomie individuelle passe par le développement d'une pensée autonome et qu'elle se développe grâce à l'intersubjectivité et la discussion. Est-ce que ces voies pédagogiques valoriseraient les compétences du français et de la philosophie pour une éducatrice à l'enfance? Si tel était le cas, on ne peut oublier que, dans une classe, chaque étudiant est un système complexe avec son histoire, ses structures cognitives, ses idées préconçues, etc. Le professeur aussi. L'étudiant rencontre plusieurs professeurs, et le professeur, plusieurs groupes d'étudiants.

L'idée développée, tout au long de ce chapitre, demande par conséquent que le rapport enseignement-apprentissage soit examiné en considérant une gamme de dimensions individuelles et interindividuelles tant pour le professeur que pour l'étudiant. Ainsi, l'échafaudage d'un système intégratif des apprentissages s'édifie sur plusieurs plans de complexité allant de chaque individu d'une classe, au contexte culturel de chacun de ces individus ou à leurs compétences, leurs buts, leurs intérêts personnels partagés ou défendus. C'est pourquoi le modèle retenu pour la recherche s'appuie sur deux questions principales qui sont au cœur même du constructivisme :

1. Que devient l'autonomie de l'étudiant dans des groupes scolaires?
2. Comment faire des liens entre deux formations perçues comme deux mondes si différents et donner lieu à des apprentissages requérant l'un et l'autre?

En effet, la thèse principale du paradigme constructiviste met l'accent sur le rôle joué par tout étudiant ou apprenant dans ses apprentissages. C'est lui qui, activement, donne une version à toute nouvelle connaissance à partir de ses expériences, qu'il soit seul ou entouré des autres. Perrenoud (2003) résume ainsi cette approche :

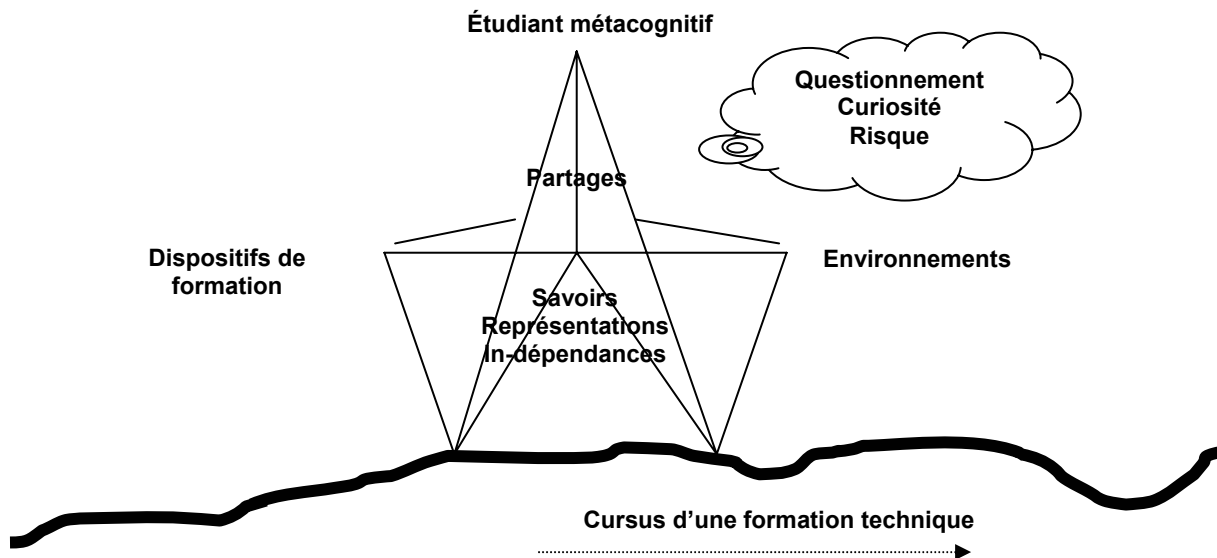
C'est une «loi» de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré (p. 7).

Comment alors réaliser cette recherche de sorte qu'elle rassemble, par la force du quotidien scolaire dans lequel elle se réalisera, les personnes qui font partie du processus? Quelle méthodologie mettrait à profit les talents des divers partenaires et favoriserait la mise en liens entre le français, la philosophie, les cours techniques d'un cursus collégial et le métier d'éducatrice ?

Les points de vue énoncés, concernant l'étudiant, les représentations ou le processus menant à l'acquisition de divers savoirs, mettent en évidence le fait qu'il existe des conditions favorables à créer pour tout cégépien. Les épistémologies constructivistes m'apparaissent sans contredit comme un moyen nécessaire pour me nourrir à même leurs racines épistémologiques et un processus méthodologique dans lequel s'édifieront toutes les étapes de l'expérimentation pédagogique.

Il m'a donc semblé que, pour les comprendre et s'en servir, chacun des interlocuteurs de cette recherche aurait intérêt à se placer dans une position d'explorateur (figure 6). Ainsi, il naviguerait au gré des situations. Il les observerait. Par le partage de regards croisés, tous ensemble, l'on pourrait décoder les divers points de vue de façon à en entrevoir le maximum de facettes, les échafauder et transmettre aux uns et aux autres ses vues, c'est-à-dire le produit de l'action entreprise.

Figure 6 *Représentation d'une expérience collégiale basée sur divers niveaux de dialogue*



Dès le début de cette recherche, mes efforts auprès des participants (professeurs et étudiantes) sont allés en ce sens et ils sont de plus demeurés constants grâce à ma propre quête de compréhension de l'épistémologie constructiviste, qui a engendré une «co-naissance», selon le terme de Paul Claudel qu'Albert Jacquard explique (1997 : 179), ainsi : «à la fois ma naissance au monde [du constructivisme], dans lequel je m'incorpore à mesure que je le comprends, et la

naissance en moi d'un monde métaphorique de l'inaccessible réalité, un modèle, comme nous disons aujourd'hui.»

La scénarisation pédagogique qui chapeautera l'expérimentation de cette recherche arborera donc ces dimensions :

- une conciliation entre le type de pédagogie, les rôles des professeurs, le mien et celui des étudiants;
- des activités favorisant une approche axée sur la construction des connaissances grâce aux interactions sociales effectuées entre les divers partenaires;
- une sollicitation auprès de professeurs pour multiplier les expérimentations et les zones communes tant théoriques que pratiques;
- l'organisation d'un environnement propice à ce que les étudiants prennent de l'initiative et également du recul vis-à-vis le moi et développent leur autonomie en puisant dans les moyens pédagogiques offerts et surtout dans leurs ressources;
- des projets collaboratifs afin que les étudiants relèvent des défis en relation avec leurs intérêts, qu'ils appliquent et approfondissent leurs connaissances et qu'ils maîtrisent leurs habiletés et fassent fructifier celles de collaboration;
- des activités favorisant le questionnement, l'émission d'hypothèses et leur vérification, la confrontation de points de vue, la compréhension ou la définition de concepts, l'autocorrection et la validation par les pairs;
- des moments d'évaluation formative pour que les étudiants apprécient leurs habiletés, leurs capacités ou les compétences exploitées, les prises de conscience individuelle et collective sur les nouveaux acquis;
- un accent particulier sur le processus au lieu du résultat, en utilisant divers procédés pédagogiques : le portfolio ou dossier d'apprentissage, le journal réflexif, des discussions, l'évaluation continue de la démarche en tenant compte du point de vue des étudiants.

3.1**UNE RECHERCHE QUALITATIVE**

Le premier chapitre exposait comment ce projet s'inscrivait, de façon systémique, dans des contextes précis, que ce soit à l'échelle sociale ou scolaire. Je fus aussi interpellée par les différentes théories engageant actuellement l'étudiant comme acteur premier de ses apprentissages. Quelle part revient maintenant à la formation technique dans la démobilisation des étudiants à l'égard de la formation générale? Quelle contribution ce secteur de l'enseignement collégial 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 :

1. 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?
2. 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. Elle vise à changer la perception des étudiantes en TÉE quant au français et à la philosophie. Elle s'organise conséquemment autour d'une expérimentation pédagogique. Dans ce chapitre, j'exposerai d'abord la méthodologie utilisée lors de cette expérimentation pédagogique. Je présenterai ensuite de façon plus détaillée l'instrumentation privilégiée dans la cueillette des données et les démarches d'analyse retenues.

3.2**UNE MÉTHODOLOGIE PRODUCTRICE DE L'ACTION**

La méthodologie de cette recherche repose sur le paradigme socioconstructiviste puisque la recherche-action, par sa nature, sollicite diverses formes de collaboration et toute recherche en éducation tente d'appliquer cette vision épistémologique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). En effet, voulant soulever des questions et susciter des réactions sur le phénomène de la réussite

scolaire au cégep, la recherche-action proposée est un chantier en soi qui comporte une grande part de partenariat et de coopération entre les divers acteurs concernés, des professeurs et surtout des étudiantes. Cependant, dans ce type de recherche, on ne perd pas de vue que, malgré toute la démarche collective nécessitée, chaque individu demeure au cœur du processus. Fondée sur la complexité des éléments entrant en jeu et sur une approche systémique au sens holistique, la méthodologie encourage alors la perception plurielle d'une même réalité (Glaserfeld, 2004) : quel défi désire relever chaque partenaire de recherche dans l'expérience pédagogique et comment chacun y réagit-il?

La méthodologie se veut donc créative et interactive dans le développement des stratégies pédagogiques et l'interprétation de leurs résultats, et applique ce principe de Lewin : «Pour comprendre une chose, essayez de la changer. Pour comprendre une situation donnée, on doit créer un changement à l'intérieur de celle-ci et observer les effets du changement sur la nouvelle dynamique» (dans Bourassa *et al.*, 1999 : 34). La méthodologie s'est alors essentiellement définie, dans un esprit démocratique, en une démarche de compréhension, élaborée, étape par étape, à la lumière des explications des uns et des autres. Elle se fonde plus particulièrement sur deux préoccupations :

1. Le souci d'explorer avec des étudiants différentes compétences ordinairement associées à la formation générale et non nécessairement identifiées comme réutilisées en formation spécifique;
2. La volonté de recueillir de l'information sur cette exploration pédagogique.

3.2.2 Le contexte de l'expérimentation pédagogique

Dans cette partie, je vais présenter l'origine de l'expérimentation pédagogique qui a débuté à l'automne 2001 avec les étudiantes en TÉE. Je vais aussi résumer certains ajustements que j'ai dû faire compte tenu du peu d'implication des étudiantes. Cette partie permettra, par la suite, de mieux situer les enjeux de la recherche et le parcours méthodologique effectué.

3.2.1.1 Le canevas pédagogique

À l'hiver 2001, j'ai proposé au comité *Programme par compétences* et à l'équipe départementale du collège de réaliser, dès l'automne 2001, la présente recherche portant sur l'intégration de compétences liées au français et à la philosophie par les étudiantes de TÉE. Cette recherche

consisterait en une expérimentation pédagogique échelonnée sur cinq semestres à raison de 15 heures par semestre dans un cours technique ciblé. Afin de respecter les normes ministérielles, il a été convenu que la recherche devait faire partie d'un cours de 60 heures qui se subdivisait ainsi : 45 heures étaient sous la responsabilité pédagogique d'un professeur et 15 autres heures étaient exploitées par moi-même. Ma participation limitée à 15 heures d'enseignement impliquait que la responsable du cours acceptait de m'accueillir pour mon temps d'enseignement. Cette façon de procéder a duré les deux premiers semestres de l'expérimentation. À partir du troisième semestre (automne 2002), au lieu d'intervenir pendant 15 heures dans le cours d'une collègue, j'ai partagé les 60 heures en enseignement coopératif. Cela a donc modifié le déroulement de mon expérimentation. Je vais expliquer ces modifications un peu plus loin dans ce rapport. En ce qui concerne l'expérimentation pédagogique, la recherche est jumelée aux cours suivants du nouveau programme par compétences (322.A0) :

Tableau 24 Découpage des compétences en TÉE au CNDF

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

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 reliées aux cours de français et de philosophie. Je supposais également que, dans ce temps scolaire, les étudiantes auraient l'occasion d'appliquer des procédés métacognitifs et une démarche d'autonomie (Lafortune *et al.*, 2001) qui leur permettraient de percevoir comment ces cours les préparaient aussi à leur futur rôle d'éducatrice à l'enfance (Dekeyser, 1995; Cristina et Figueira, 1997). De plus, je promouvais des stratégies pédagogiques visant une organisation de la pensée (Barth, 1993) afin que les étudiantes prennent confiance dans leurs habiletés intellectuelles. En somme, j'ai cheminé avec les étudiantes pour construire avec elles un meilleur ancrage des disciplines-mères dans leur formation.

Tableau 25 Mise en place d'un pont pédagogique en TÉE

Formation générale	Formation spécifique	
Compétences fondées sur des contenus de français et de philosophie	← L'étudiante →	Compétences fondées sur l'emploi
Continuum intégrateur 1h/semaine sur cinq semestres		

Les objectifs présentés dans le premier chapitre deviennent, en grande partie, les repères-clés sur lesquels les travaux se sont appuyés :

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

3.2.1.2 Des ajustements en cours de recherche

La recherche a subi plusieurs ajustements en cours de route. C'est pourquoi il est difficile d'en tracer un portrait très exact. Soulignons d'emblée deux modifications majeures.

3.2.1.2.1 L'engagement de la chercheuse dans le cours

Le nombre d'heures allouées à l'expérimentation avec les étudiantes de la cohorte 2001 s'est modifié au cours des semestres. La raison principale est qu'à la fin du deuxième semestre (hiver 2002), les étudiantes ont demandé à la Direction des études du collège de prolonger la durée de nos rencontres afin de mieux approprier les compétences cognitives et métacognitives. À partir du troisième semestre (automne 2002), j'ai donc collaboré au développement des 60 heures du cours.

3.2.1.2.2 L'engagement de mes collègues dans la recherche

Durant le premier semestre, il me semblait inconcevable que, dans un tel projet intégrateur, je fonctionne sans pouvoir échanger avec les professeurs enseignant aux mêmes étudiantes. Il me semblait judicieux d'impliquer les trois départements concernés (français, philosophie et TÉE) dans la recherche. La difficulté de cette approche se situait dans les nombreux entretiens

informels avec l'ensemble des professeurs œuvrant au même moment auprès de la cohorte 2001, élément que je n'avais pas, au point de départ, soupçonné si exigeant en temps et en délibération. C'est pourquoi, dès le deuxième semestre l'expérimentation (hiver 2002), j'ai choisi de sensibiliser les professeurs à la recherche en discutant formellement avec eux, soit individuellement, soit lors de rencontres collectives.

3.2.1.3 Des conséquences en cours de route

Ces deux changements, soit une présence plus grande en classe et des échanges officiels avec les professeurs, entraînent deux conséquences : les activités pédagogiques proposées aux étudiantes s'incorporent, chemin faisant, aux cours choisis; des professeurs de français, de philosophie et de mon département se sont impliqués dans ces travaux.

3.3 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

3.3.1 Une recherche-action qualitative

Une recherche-action de type qualitatif se décrit davantage comme une épreuve dans le sens où elle met en œuvre, chez les participants, des facultés faisant usage d'intuition, de créativité, d'improvisation, d'adaptation, d'empathie et de réajustements continuels. La réalisation d'une recherche-action provoque également une alternance constante entre l'action et la réflexion, entre la réflexion sur l'action et la *ré-action* des divers partenaires. Finalement, une recherche-action prend racine quand il y a une recherche de sens ou de changement relativement à une situation.

La présente recherche s'inscrit conséquemment comme une recherche-action (Legendre, 1979) de type qualitatif et elle se caractérise principalement par les aspects suivants :

- des besoins scolaires réels chez les étudiantes en TÉE;
- une expérimentation en milieu naturel (CNDF);
- une souplesse méthodologique par ses caractères exploratoire;
- une recherche-action dite participative puisqu'elle m'amenait à jouer un double rôle, celui de chercheuse et celui de formatrice, et elle impliquait les étudiantes dans un rôle de chercheurs participants;

- Une recherche collaborative parce que je travaillais avec des groupes de recherche constitués de professeurs et d'étudiantes;
- Une recherche-action intégrale, selon les termes de André Morin (1992a,1992b), parce qu'elle intégrait des principes de la pédagogie ouverte (contrat informel et prises de décision communes).

3.3.2 Des critères propres à la recherche-action

La démarche méthodologique de la recherche-action s'inspire principalement des travaux d'André Morin (1986, 1992a,1992b). Selon son modèle théorique, pour qu'une recherche-action soit de type action intégrale, elle doit comporter les propriétés suivantes :

- définir le modèle de la recherche-action;
- circonscrire le cadre où s'effectue l'étude ;
- tenir compte de la dynamique de la population concernée;
- présenter un contrat ouvert;
- discuter des valeurs significatives sous-jacentes aux décisions;
- revenir au but en cours de processus;
- tendre vers une autonomie de recherche tout en tenant compte du contexte;
- avoir une approche interactive;
- organiser les conditions de l'expérience pédagogique pour observer et agir;
- négocier constamment le schéma d'action;
- adopter un traitement en spirale et adaptable aux circonstances, aux personnes, au temps, aux lieux et aux actions;
- confronter ses impressions de chercheur avec les personnes concernées (étudiantes et professeurs).

Dans les lignes qui vont suivre, on pourra constater comment ces critères ont été développés et maintenus tout au long des travaux. D'emblée, afin d'assurer la rigueur de la démarche de recherche, j'ai respecté les quatre préalables épistémologiques présentés par Lincoln et Guba (1985). Ces préalables sont : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation du chercheur.

1. La crédibilité

Afin de ne pas orienter les données, le chercheur doit tenir compte de l'ensemble des facteurs qui entrent en jeu dans la recherche et il ne doit soustraire aucun élément répertorié. Deux conditions sont alors nécessaires : les faits ou les éléments retenus doivent correspondre à la réalité des personnes concernées et, conséquemment, être approuvés par elles dans l'interprétation qui est faite. Trois moyens sont suggérés : l'engagement prolongé de la chercheuse dans le milieu; une cueillette constante

d'observations; la triangulation par différentes sources (cueillettes de données, théories, méthodes, personnes).

2. La **transférabilité**.

Toute personne intéressée à se référer à la recherche doit y retrouver suffisamment d'informations contextuelles pour qu'elle puisse faire les adaptations jugées nécessaires afin de répondre à ses propres interrogations. Toutefois, pour Lincoln et Guba (1985), toute application d'une recherche ou toute appropriation de son interprétation et de ses recommandations par un tiers est une nouvelle construction de ses éléments. Les moyens pour assurer une transférabilité de la recherche sont l'exposé des résultats en mettant en lien les hypothèses de travail, l'échantillonnage des sujets et la description du déroulement et du contexte de la recherche et le fait d'assurer une description en profondeur.

3. La **fiabilité**

Toutes les étapes de la recherche, les divers facteurs rencontrés dans le développement de la recherche et la forme finale qui en émergera forment un tout cohérent. Les principaux moyens retenus sont la relation entre les événements de la recherche, le choix des prises de décisions en cours de recherche; l'examen ou la validation des étapes et de l'ensemble de la recherche (évolution, données, observations et interprétations de la recherche) par des tiers.

4. La **confirmation**

Finalement Lincoln et Guba (1985) parlent de la position affirmée du chercheur («confirmability») qui ne doit pas renier la part de subjectivité ou d'intersubjectivité de la recherche. L'objet de la recherche se construit à travers un processus d'intersubjectivité entre les personnes engagées dans la recherche. À cet égard, les moyens sont la vérification ou la validation externe; la triangulation de diverses sources de données; la rigueur dans l'application des autres critères.

3.3.3

Les dimensions déontologiques

J'ai fait preuve de rigueur méthodologique et de transparence vis-à-vis les étudiantes de la cohorte 2001. Lors de la première heure-contact avec elles, je les ai informées de mes intentions de recherche et du sens de ma présence, une heure par semaine, auprès d'elles. Je leur ai exposé les objectifs, la démarche pédagogique, la présence d'une observatrice en

classe, l'engagement mutuel pressenti, l'utilisation de documents réalisés durant cette période de cours à des fins d'analyse, l'assurance de la confidentialité des propos verbaux et écrits, la permission d'enregistrer des discussions ou des entretiens particuliers. Un formulaire de consentement (annexe A) contenant ces informations, leur a été distribué. Les étudiantes ont été invitées à le signer. Dans une recherche-action, ce formulaire correspond à un contrat d'engagement et il remplissait les conditions énoncées par Morin (1986) :

- Il ouvrait la porte à une négociation permanente avant, pendant et après la recherche-action;
- Il impliquait une relation égalitaire entre les participants et moi;
- Il engendrait une collaboration entre les réseaux de participation;
- Il permettait une identification du rôle que chacun a joué dans les étapes de la recherche;
- Il favorisait la participation des intéressés à la création d'outils et à l'instauration de mécanismes de coopération;
- Il favorisait aussi la participation des intéressés aux prises de décisions;
- Il permettait la participation des intéressés à la production des résultats.

Pour assurer une conduite éthique de ma part (Jones, 1979, cité dans Harrisson, 2000), les étudiantes ont été informées que seule la chercheuse avait un accès direct aux données. Les deux membres rattachés au codage et à l'interprétation des données recevaient les documents identifiés par des pseudonymes.

Lors de la présentation du protocole déontologique (août 2001-1^{er} semestre), deux étudiantes¹⁰ de la cohorte 2001 refusèrent de le signer. Aucun enregistrement des propos en classe ne fut effectué. Par contre, l'une d'entre elles participa à des rencontres réalisées en dehors des heures de cours et elle signa le protocole de déontologie.

De plus, sur une base volontaire, les étudiantes pouvaient conserver dans une pochette les documents propres aux activités pédagogiques de la recherche. Ces documents servaient, le cas échéant, à l'analyse des résultats de la recherche. Ces portfolios étaient entreposés dans mon bureau durant toute la durée des travaux et étaient apportés au début de chaque cours. Les étudiantes pouvaient les consulter ou les emprunter en tout temps.

De même, plusieurs étudiantes ont participé à des entrevues ou à des groupes de discussion. Précisons qu'elles pouvaient se soustraire de cet engagement en tout temps.

¹⁰ C'étaient les deux étudiantes qui prenaient le plus la parole lors des discussions en classe. Par ailleurs, elles quittèrent le programme durant l'automne 2002.

Le même cadre déontologique a été soumis aux professeurs qui s'engageaient dans les entrevues ou les groupes de discussion. De plus, à partir de l'hiver 2002, les professeurs, dégagés d'une partie de tâche à titre de participant identifié à la recherche, rédigeaient un journal de collaborateur.

La population visée par cette recherche étant majoritairement féminine, tous les participants, étudiantes et professeurs, ont été identifiés par un pseudonyme féminin. Du fait de la réalisation de la recherche dans un petit collège, du dégrèvement de professeurs, du nombre de professeurs enseignant aux cohortes concernées et participant à la fois à des travaux et aux groupes de discussion avec des étudiantes assurer l'anonymat au sein du collège s'avérait quasi irréalisable. Néanmoins, tous ont respecté la confidentialité des propos en dehors des rencontres de recherche. Certains professeurs ont refusé que l'on enregistre les entretiens. Ceux qui acceptaient ce procédé m'autorisaient aussi à extraire des verbatims de nos échanges. Aucun propos pouvant compromettre la personne n'a été retenu dans la sélection des verbatims. Certains extraits d'entrevues ou de textes seront rapportés anonymement.

Ces aspects d'ordre éthique ont été repris à chaque semestre parce que de nouveaux professeurs s'adjoignaient à l'équipe en place. Ils ont également été rappelés auprès des deux cohortes d'étudiantes (cohortes 2001 et 2002) lors de la cueillette de données, quand des étudiantes remettaient en question la recherche ou quand elles voulaient des clarifications. Les responsabilités éthiques ont ainsi été redéfinies d'après les problèmes rencontrés.

Dans la même veine, tout au long de l'expérimentation pédagogique, les comités de professeurs ont maintenu un questionnement constant sur trois principaux problèmes éthiques qu'a soulevés la recherche et qui n'ont pas nécessairement trouvé réponse :

1. Pour la cohorte 2002, comment assurer la confidentialité des informations contenues dans le portfolio des étudiantes, puisqu'un professeur différent était responsable des activités de la recherche?
2. Y avait-il lieu de développer une politique départementale afin d'assurer la continuité de la démarche intégratrice auprès des cohortes subséquentes?
3. Comment assurer une rigueur intellectuelle chez les collègues utilisateurs des idées de la recherche et quels sont les avantages pour une équipe de travail et pour les étudiantes d'identifier les sources de référence?

3.4

LE MODÈLE DE LA RECHERCHE

Dans la figure de la page suivante, je présente le schéma global de cette recherche-action inspiré du modèle théorique de Morin (1986,1992a). Se retrouvent sur la partie de gauche, les rôles et les tâches des divers acteurs et une vision globale de l'expérimentation pédagogique. Celle-ci respecte le cycle en quatre étapes de la recherche-action intégrale : *l'idée générale*, la *reconnaissance*, le *plan* et *l'implantation*. Sur la partie de droite de la figure 7 se retrouve l'instrumentation utilisée dans la cueillette de données et les procédés d'analyse et d'interprétation de ces données qui sont censées satisfaire aux exigences scientifiques de la recherche. Pour préciser ma démarche de recherche, je reprendrai, dans le même ordre qu'ils sont présentés, chacun des éléments de cette figure.

3.4.1.1

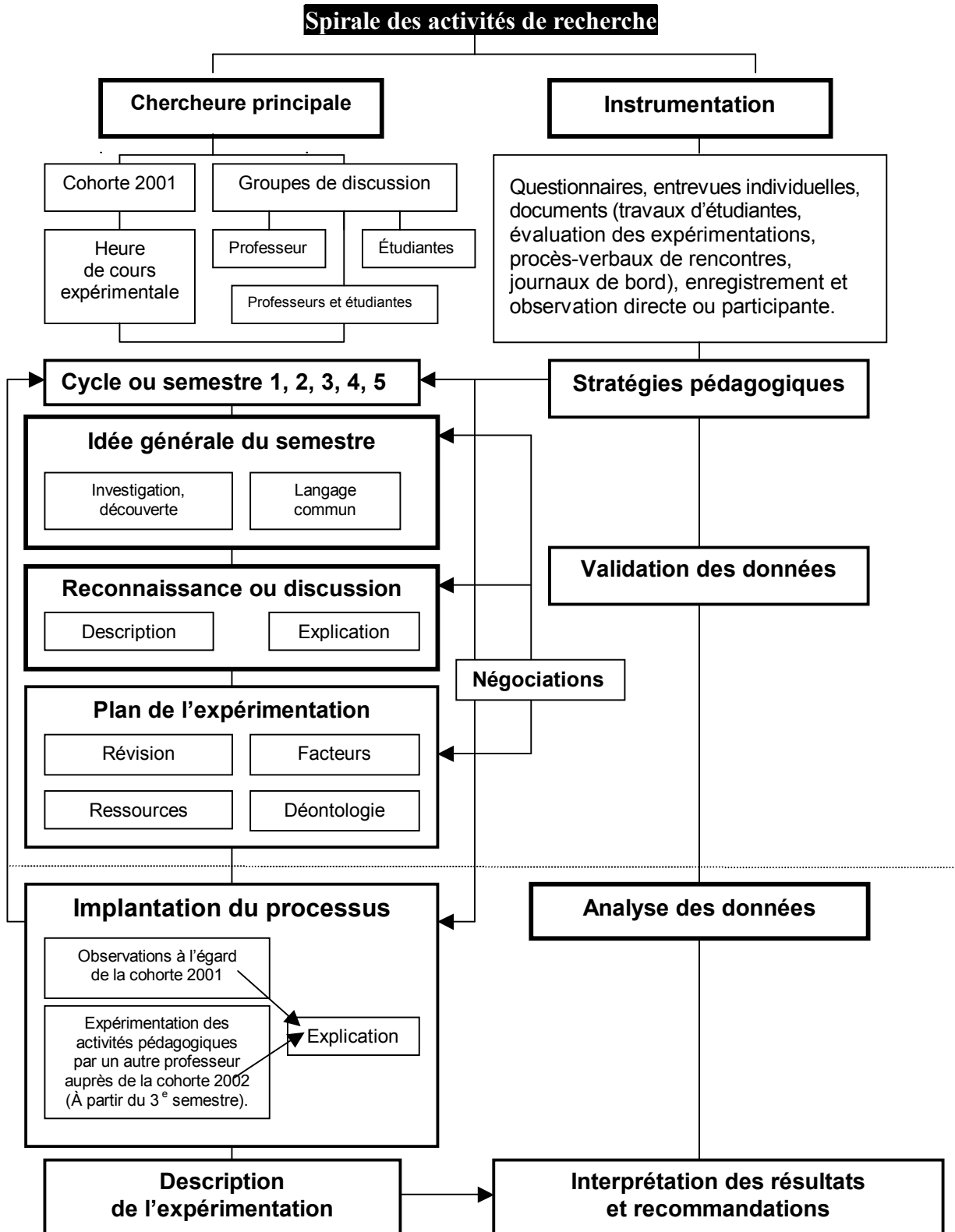
La chercheuse principale

Pour Van der Maren (1996), en recherche-action, le chercheur est aussi un praticien et il ne travaille pas en solitaire; souvent il fait partie du milieu même de la recherche. Lincoln et Guba (1985) proposent, comme critère d'appropriation du phénomène à l'étude, que le chercheur apprivoise suffisamment le milieu afin de ne pas être perçu comme un étranger. Enseignant en TÉE et œuvrant dans le réseau des services de garde québécois depuis plusieurs années, mon intégration dans le milieu allait de soi.

Par ailleurs, depuis 1996, plusieurs événements ont provoqué mon engagement dans la problématique de la formation générale au secteur technique. Lors de l'évaluation du programme TÉSG par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1996), j'ai collaboré avec la direction des études pour donner suite aux recommandations du ministère de l'Éducation. De 1997 à 1999, je fus porte-parole du collège dans un projet provincial des collèges privés visant à adapter la formation générale au secteur technique et je fus déléguée à la table d'AST et aux différentes tables ministérielles du programme par compétences (322-A0). Encore, je fus membre du c.a. de l'Association des enseignants et enseignantes en TÉSG, en 1998 et 1999. Plusieurs démarches furent entreprises, dans ces deux ans, afin de modifier le règlement d'employabilité des éducatrices, de valoriser le DEC et d'intégrer la formation générale dans l'épreuve synthèse de programme. De 1999 à 2001, j'ai réalisé une étude visant à identifier des causes au problème de diplomation des étudiantes en TÉSG au Campus Notre-Dame-de-Foy. Cette étude a été subventionnée par PARÉA (ministère de l'Éducation).

Figure 7

Modèle de la recherche-action inspiré de Morin (1986)



3.4.1.2

Les collaborateurs de recherche

3.4.1.2.1

Les étudiantes participantes

Les groupes sujets étaient les étudiantes en TÉE de la cohorte 2001 et celles 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. Je vais présenter le portrait de chacune des cohortes.

3.4.1.2.1.1

La cohorte 2001

La cohorte 2001 comptait 61 étudiantes au début du programme en TÉE (3 groupes classes), 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 pour les raisons suivantes: la poursuite du programme dans un autre collège (1); un changement de programme au collège (1); un changement de programme les conduisant vers un autre collège (2); une grossesse assortie d'un retour dans le programme une session plus tard (1); un mauvais choix de programme et l'abandon du cégep (3); des raisons de santé (2); l'abandon dès le premier cours (1); un surplus d'échec dès la première année du programme et la poursuite de la formation via un cheminement particulier (ch. p.) à un moment donné ou l'autre de la formation (3). Les moments d'abandon se répartissaient entre le premier et le sixième semestre.

Tableau 26 Modifications de parcours de 2001 à 2004, cohorte 2001

Automne 2001	Hiver 2002	Automne 2002	Hiver 2003	Automne 2003	Hiver 2004
1 abandon	1 abandon 1 ch. p.	2 non réinscrites 5 abandons en cours de semestre 1 ch. p.	2 abandons en cours de semestre		1 ch. p.

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

Les étudiantes de la cohorte 2001 qui se sont rendues au terme de leurs trois années de formation présentaient en plus une histoire scolaire surprenante. Sur 47 finissantes, 26 d'entre elles provenaient du secondaire, soit 54 %; parmi celles-ci, trois d'entre elles avaient cessé l'école

plus d'une année avant de s'inscrire au collégial (14 %). Vingt et une étudiantes, soit 45 %, avaient déjà fréquenté le cégep sur une période s'étalant de deux à onze semestres. Avant de s'inscrire en TÉE, huit (38 %) d'entre elles avaient cessé toute fréquentation scolaire pendant une période allant d'un à sept ans. Cinq (24 %) avaient déjà complété soit un DEC, soit l'ensemble des cours de français et de philosophie. Ainsi, dans le tableau suivant, il est possible de constater que plusieurs d'entre elles ont cherché longtemps leur voie avant d'atterrir en TÉE.

Tableau 27 **Nombre de semestres de cégep déjà suivis par 21/47 étudiantes (cohorte 2001)**

1 s.	2 s.	3 s.	4 s.	5 s.	6 s.	7 s.	8 s.	9 s.	10 s.	11 s.
1	5	2	4	3	3	0	2	0	0	1

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

3.4.1.2.1.2

La cohorte 2002

Quant aux étudiantes de la cohorte 2002 qui ont expérimenté des stratégies pédagogiques sous la gouverne d'une autre professeure, leur profil d'entrée et leur persévérance dans ce DEC paraissent sensiblement les mêmes. 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. Quant aux 25 autres (60 %), elles avaient déjà suivi des cours du collégial. La moitié d'entre elles avaient cessé leurs études durant une période allant d'un à 15 semestres avant de s'orienter en éducation à l'enfance.

Tableau 28 **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.

Tableau 29 Profils d'entrée des étudiantes en TÉE au Campus Notre-Dame-de-Foy
(cohorte 2001 et cohorte 2002)

Cohorte	Nombre total d'étudiantes inscrites	Étudiantes en provenance du secondaire		Étudiantes en provenance du collégial		
		Nombre	Moyenne au secondaire	Nombre	Moyenne au secondaire	Moyenne
2001	61	32	71,7 %	29	71 %	71,4 %
2002	51	21	72,5 %	30	70,5 %	71,4 %

* 1998 : une étudiante provenait de l'étranger.

Source: *Moyenne des moyennes sans pondération*, tirée de CHESCO, FichesSignalProgPrivéV2002.xls, dans CNDP, 2004.

3.4.1.2.2

Les professeurs engagés dans les travaux

Dans une recherche antérieure (Tardif, 2002), des ponts ont été jetés et ont suscité des discussions entre les départements de français, de philosophie et de spécialisation. La présente recherche (2001-2004), en mettant en œuvre un projet intégrateur des disciplines-mères à l'intérieur de la formation spécifique, exigeait une collaboration soutenue entre les partenaires de l'approche-programme.

3.4.1.2.2.1

La collaboration des professeurs

Intéresser les professeurs à la recherche constitua toute une histoire. Deux raisons principales ont ralenti la formation d'une équipe stable. La première était l'approvisionnement de la recherche. Quel était l'état d'esprit des professeurs quand je les approchais pour participer aux travaux? Pour l'expliquer, prenons, par exemple, ces points de vue de trois professeurs :

Un intérêt propre :

Je ne me pose pas vraiment de questions à l'égard de la recherche, mais plutôt sur mon cours, à savoir si mes étudiants vont le passer. (Marcelle, entrevue/professeur de philosophie, janvier 2003).

Une retenue légitime :

Le sujet m'intéresse parce que je crois au français et à la philo dans la formation. J'y ai toujours cru et même, à un moment donné, j'ai été capable de le défendre dans une réunion du regroupement des CPE. Même si j'y crois, je suis consciente que, pour les étudiants, c'est très difficile. Ça m'intéressait, mais la façon dont ça allait se dérouler me faisait un peu peur parce que je te connais et je sais que tu es très travaillante. Je me disais qu'on allait s'embarquer dans une histoire de fou. (Gabrielle, entrevue/professeur en TÉE, septembre 2002).

Une occasion rêvée :

La recherche fait la promotion de nos cours. Elle tombait très bien parce que je me posais beaucoup de questions par rapport à mes cours depuis qu'un stagiaire était venu travailler ici. Au début, j'avais pris des modèles autour de moi, puis là, je commence à faire moi-même mon propre modèle. J'étais peut-être un peu coincée dans une idéologie de département. Je m'y suis détachée. (Anna, entrevue/professeur de français, décembre 2002).

La deuxième raison consistait dans l'organisation institutionnelle des cours et le dégrèvement que je pouvais obtenir pour des collègues. Dans la maquette de cours en TÉE au Campus Notre-Dame-de-Foy, la séquence de français débute au premier semestre et se termine au quatrième. Les cours de philosophie sont offerts au deuxième, au quatrième et au cinquième semestre.

Pour établir des ponts entre les divers départements, des contraintes se dressaient sur ma route. À chaque semestre, j'avais affaire à des professeurs différents. Cela donne le portrait suivant qui est présenté au tableau 30. En l'examinant, on peut aussi identifier l'appartenance départementale des collaborateurs et leurs responsabilités premières dans la recherche.

Tableau 30 *Maquette des cours et collaborations assidues de professeurs*

Semestre	Français-philosophie	Porte-parole	Dégrèvement	TÉE	Responsable du cours	Dégrèvement
1 ^{er} semestre (aut. 2001)	Français 1	Emmanuelle (philo)	Automne 2001	Éducatrices et services de garde	Gabrielle	Automne 2002
2 ^e semestre (hiver 2002)	Français 2 Philo - ens. 1	Florence (français)	Hiver 2002	Techniques d'observation	Judith	Hiver 2003
3 ^e semestre (aut. 2002)	Français 3	Anna (français)	Année 2002-2003	Ateliers d'intégration	Jennifer	Automne 2002 Automne 2003
4 ^e semestre (hiver 2003)	Français 4 Philo – ens. 2	Anna (français)		Techniques d'intervention II	Simone	Hiver 2003
5 ^e semestre (aut. 2003)	Philo - ens. 3	Renée (philo)	Année 2003-2004	Travail en équipe	Cléo	Tous les semestres

3.4.1.2.2.2 Les formes d'engagement des professeurs

L'engagement des professeurs emprunta trois directions :

- une équipe régulière comprenant de nouveaux membres à chaque semestre;
- une équipe périphérique mobilisant diverses personnes à chaque semestre;
- une équipe principale, composée de trois membres : une collègue en TÉE, un porte-parole des disciplines-mères (différent à chaque année) et moi-même.

La présentation de chaque regroupement de professeurs permettra de mieux distinguer chacun de ces comités et leur rôle dans l'évolution des travaux.

En premier lieu, remarquons que neuf professeurs, trois hommes et six femmes 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). Leur expérience de travail dans l'enseignement collégial variait d'un semestre à 30 ans. En ce qui concerne les professeurs du secteur technique, la plupart possèdent une bonne expérience du milieu du travail. Le tableau 31 expose la liste de ces professeurs qui composèrent l'équipe régulière :

Tableau 31 Profil des professeurs directement engagés dans les activités de la recherche

	Sexe	Scolarité	Années de scolarité	Années d'expérience au CNDF à l'automne 2002	Nb de semestres dans la recherche
Formation générale	M	Doctorat en philosophie	20	4	1
	M	Maîtrise en littérature français, spécialisation en littérature médiévale. Scolarité du doctorat.	18	8	3
	F	Maîtrise en littérature français, spécialisation en littérature médiévale. Doctorante en littérature française.	18	4	2
	M	Maîtrise en philosophie. Doctorant en philosophie morale et politique.	18	1	2
Formation spécifique	F	Baccalauréat en ens. préscolaire et primaire ; certificat en animation.	18	30	6
	F	BEPEO.	17	10	3
	F	Baccalauréat en ens. préscolaire et primaire.	18	2	3
	F	Maîtrise en psychopédagogie.	18	4	3
	F	Baccalauréat en ens. préscolaire et primaire.	17	-	2

En deuxième lieu, présenter l'équipe périphérique de la recherche demeure étourdissant parce qu'il y a eu tout un va-et-vient autour des activités de la recherche et chaque professeur inscrivait sa participation de façon particulière. Le tableau 32 dresse la liste de tous les professeurs ayant participé aux travaux et leur part d'engagement dans le processus de recherche.

Tableau 32 Liste des professeurs ayant participé de près ou de loin à la recherche

Semestre	Professeurs engagés dans le processus de recherche et leur rôle	
Automne 2001	Comité régulier	<ul style="list-style-type: none"> • Emmanuelle, philosophie (d), porte-parole de la formation générale; • Cléo (d), TÉE, observatrice dans mes cours.
	Comité périphérique	<ul style="list-style-type: none"> • Florence, français, porte-parole de la formation générale; • Contact informel avec les professeurs de TÉE travaillant avec la cohorte 2001.
Hiver 2002	Comité régulier	<ul style="list-style-type: none"> • Florence (d), français (cohorte 2001), porte-parole de la formation générale; • Cléo (d), TÉE, observatrice dans mes cours.
	Comité périphérique	<ul style="list-style-type: none"> • Clothilde, français (cohorte 2001); • Albertine, philosophie (cohorte 2001); • Judith, TÉE, partage le cours avec moi.
Automne 2002	Comité régulier	<ul style="list-style-type: none"> • Anna (d), français (cohorte 2001) et porte-parole de la formation; • Cléo (d), TÉE, observatrice du processus de recherche; • Jennifer (d), TÉE, partage le cours avec moi; • Gabrielle (d), TÉE, expérimente des activités de la recherche auprès de la cohorte 2002.
Hiver 2003	Comité central	<ul style="list-style-type: none"> • Anna (d), français (cohorte 2001) et porte-parole de la formation générale; • Cléo (d), TÉE, observatrice du processus de la recherche.
	Comité régulier	<ul style="list-style-type: none"> • Simone (d), TÉE, , partage le cours avec moi; • Judith (d), TÉE, expérimente des activités pédagogiques de la recherche auprès de la cohorte 2002; • Jennifer, TÉE (cohorte 2001), utilise des légendes dans son cours et participe au groupe de discussion.
	Comité périphérique	<ul style="list-style-type: none"> • Laure, TÉE, (cohorte 2001) participe à 1 groupe de discussion; applique la grille de correction de français; • Magalie, TÉE, (cohorte 2001), participe à 2 groupes de discussion et applique la grille de correction de français; • 2 professeurs de philosophie : Albertine (cohorte 2001) et Marcelle (cohorte 2001) - en privé; • Clothilde, français (cohorte 2002).
Automne 2003	Comité central	<ul style="list-style-type: none"> • Renée (d), philosophie (cohorte 2001) et porte-parole de la formation générale; • Cléo (d), TÉE, observatrice du processus de la recherche; partage le cours avec moi.
	Comité régulier	<ul style="list-style-type: none"> • Jennifer, TÉE, expérimente des activités de la recherche auprès de la cohorte 2002 et participe au groupe de discussion. • Gabrielle, TÉE, applique des activités auprès de la cohorte 2003; • Simone assiste aux groupes de discussion; • Judith assiste aux groupes de discussion.
	Comité périphérique	<ul style="list-style-type: none"> • Florence, français (cohorte 2003), participe à des groupes de discussion et est consultée régulièrement; • Laurence, coordonnatrice en français (cohorte 2002), assiste à des groupes de discussion; • Laura, coordonnatrice en TÉE participe à 1 groupe de discussion; • Arlette, français, soutien pour préparation à l'ÉUF.
Hiver 2004	Comité central	<ul style="list-style-type: none"> • Renée (d), philosophie (cohorte 2001), porte-parole de la formation générale; • Cléo (d), TÉE, observatrice du processus de la recherche; je partage le cours avec elle.
	Comité de validation des travaux	<ul style="list-style-type: none"> • Comité central; • Gabrielle, TÉE; • Jennifer, TÉE; • Judith, TÉE; • Simone, TÉE.

Note : Le (d) suivant le prénom du professeur indique que ce dernier bénéficiait d'un dégrèvement de tâche d'enseignement.

En TÉE, quatre des onze professeurs se sont engagées sporadiquement dans les travaux. Une cinquième collègue en TÉE, Cléo, collabora de façon constante, elle joua également un rôle d'observatrice dans mes cours pour l'année 2001-2002 et anima certaines activités. De plus, elle assumait, au cours des six semestres de la recherche, un rôle de validation des travaux. Deux autres collègues, des nouvelles enseignantes, ont assisté à des groupes de discussion par intérêt pour leurs cours.

En français, cinq des sept professeurs ont participé à la recherche. Deux ont œuvré autant dans les groupes de discussion que dans des expérimentations pédagogiques. Une autre a fait quelques expérimentations d'écriture dans le cours *Littérature et imaginaire* (601-122-04), une quatrième a assisté à quelques groupes de discussion et une cinquième a mené un atelier préparatoire à l'Épreuve uniforme de français (ÉUF) auprès d'étudiantes qui avaient besoin d'aide afin de reprendre l'épreuve. De plus, j'ai été invitée une fois au département de français afin d'exposer l'état des travaux.

En philosophie, tous les professeurs donnèrent leur avis sur la recherche. Un premier a œuvré au sein d'un comité de réflexion au cours du premier semestre (automne 2001). Un deuxième a participé de façon étroite pendant toute l'année 2003-2004. Les autres ne se sont pas engagés directement comme partenaires de recherche. Ils préféraient plutôt discuter de leurs cours lors d'entretiens privés. J'ai assisté à deux rencontres départementales afin de discuter des travaux.

En troisième lieu, à partir du quatrième semestre de la recherche (hiver 2003), un noyau dur de cette recherche (comité principal ou central) a été formé. Il se composait, pour l'année 2002-2003, de trois professeurs, une collègue en TÉE, une en français et moi-même. Pour l'année 2003-2004, la collègue en français fut remplacée par une de philosophie. Le but de ce comité consistait à prendre des décisions pédagogiques et méthodologiques et à œuvrer à la compilation et à la catégorisation des données et à la validation de leur analyse. À ce noyau, lors des groupes de discussion, s'adjoignaient les autres professeurs, qui suivaient de près ou de loin la recherche ou y participaient directement ou indirectement. Leur participation à ces rencontres s'inscrivait sur une base volontaire.

3.4.2

Les groupes de discussion

J'ai formé trois groupes de discussion avec des professeurs et des étudiantes.

3.4.2.1

Groupes de discussion avec des professeurs

Le groupe de professeurs avec lequel je discutais de la recherche changeait à chaque semestre. Trois raisons motivaient cette décision.

D'abord, à l'automne 2001, au cours du premier semestre de la recherche, j'ai travaillé en partenariat avec Emmanuelle, porte-parole du secteur général, et avec Cléo, professeure en TÉE. Une partie des rencontres portait sur la compréhension des compétences du français et de la philosophie et des liens à établir entre ces cours et la formation technique. Cependant, Emmanuelle doutait des résultats de ma recherche puisque l'attitude des étudiantes en TÉE ne paraissait pas de bon augure. De plus, elle s'interrogeait sur le sens de ma démarche pédagogique parce que des collègues de son secteur croyaient que j'étais de ceux qui voulaient rapatrier les cours de français et de philosophie dans le secteur technique. Les nombreuses discussions autour de ces deux points visaient à enrayer certaines perceptions et à rassurer tous ces collègues. La coordonnatrice du département de français confirma, deux ans plus tard, ces appréhensions :

Avant, je regardais le tout de manière critique. J'avais peur d'une ingérence dans les cours. Si l'on doit satisfaire tous les programmes, ça va devenir difficile (Laurence, coordonnatrice en français, groupe de discussion réunissant les coordonnateurs, sept. 2003).

Ensuite, je voulais comprendre les réactions et les besoins des étudiantes dans leurs cours. J'ai senti l'importance d'échanger avec le(s) professeur(s) enseignant aussi avec la cohorte 2001. C'est pourquoi, pour présenter aux étudiantes des situations pédagogiques mieux adaptées à ce qui s'offrait dans leurs cours de français et de philosophie, j'ai proposé à la direction du Campus de m'associer dorénavant à ces professeurs. Le choix de mes collaborateurs reposa donc, à partir du deuxième semestre (hiver 2002), sur deux conditions : enseigner à la cohorte 2001 durant le semestre d'expérimentation; à partir de la deuxième année de la recherche, soit à l'automne 2002, expérimenter mes activités pédagogiques auprès de la cohorte 2002. Les professeurs s'engageaient librement dans la recherche. Leur collaboration était rémunérée.

Du côté de la formation générale, la collaboration avec Emmanuelle ne dura que pendant le premier semestre de la recherche, soit l'automne 2001, puisqu'elle n'enseignait pas à la cohorte 2001. Florence, à la fois enseignante auprès de ces étudiantes et coordonnatrice en français, devint la porte-parole de ce secteur au cours du deuxième semestre d'expérimentation (hiver 2002). Même si elle fut remplacée par Anna qui enseignait durant l'année 2002-2003 à la cohorte 2001, elle continua à suivre le déroulement des travaux et à se livrer à des expérimentations dans ses cours. Au cinquième semestre (automne 2003), Renée, offrant le cours d'éthique (ensemble 3 de philosophie), devint le porte-parole de la formation générale.

Du côté technique, les professeures avec lesquelles je partageais un cours en TÉE n'ont pris part aux travaux de la recherche de façon régulière qu'à partir du troisième semestre de l'expérimentation. Un fait est à remarquer. Quoique la collègue avec qui je partageais le cours se renouvelait à chaque semestre, elle demeurait subséquemment participante aux groupes de discussion, tout dépendant des semestres.

Bref, la recherche rassemblait de manière formelle pour son expérimentation pédagogique, à l'automne 2001, 2 collègues, à l'hiver 2002, 2 collègues, à l'automne 2002, 4 collègues, à l'hiver 2003, 5 collègues et, à l'automne 2003, 6 collègues. Le tableau 33 montre l'engagement progressif et significatif des professeurs. Les noms en caractère gras indiquent les représentants des disciplines-mères qui oeuvraient aussi avec la cohorte 2001 ou les collègues¹¹ en TÉE qui appliquaient des activités.

Tableau 33 Professeurs actifs dans les groupes de discussion

Secteur	Automne 2001	Hiver 2002	Automne 2002	Hiver 2003	Automne 2003
Français philosophie	Emmanuelle, philo	Florence, français	Anna, français	Anna, français	Renée, philo
TÉE	Cléo	Cléo	Cléo Jennifer (1) Gabrielle (2)	Cléo Jennifer Simone (1) Judith (2)	Cléo (1) Jennifer (2) Gabrielle (3) Judith Simone

3.4.2.2 Groupes de discussion avec des étudiantes

Mon intention première consistait à former, au début de la recherche, un groupe d'étudiantes pour identifier avec elles des situations pédagogiques à explorer dans ma partie expérimentale. Or, la cohorte 2001 démarrait le nouveau programme par compétences. Cela eut pour effet de créer une insécurité chez l'ensemble des étudiantes puisqu'elles se sentaient des cobayes. Elles pensaient aussi que ma recherche avait pour but de recueillir les commentaires négatifs à l'égard de tous les cours de leur formation.

L'implication des étudiantes dans un groupe de discussion ne s'est manifestée qu'au milieu du deuxième semestre (mars 2002). Cinq rencontres eurent lieu avec elles au cours de ce

semestre, puis deux au troisième semestre (automne 2002). Au cours du quatrième semestre (hiver 2003), il y en eut cinq. Au cours de la dernière année, au cinquième semestre (automne 2003), le groupe d'étudiantes s'est rencontré huit fois, tandis qu'au sixième semestre, il y eut quatre rencontres pour valider les travaux. Le comité se composait de trois à onze étudiantes, selon leur disponibilité et le moment dans le semestre.

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, l'évaluation systématique des activités, etc. Par exemple, à partir de l'hiver 2003 eut lieu une rencontre visant à évaluer systématiquement chacune les activités de la recherche avec les étudiantes volontaires et le professeur qui en appliquait auprès d'une autre cohorte que la leur. Cette opération s'est réalisée dans quatre des cinq cours rattachés à la recherche. Puis, comme il sera précisé plus bas, il y eut aussi, durant cinq semestres, des groupes de discussion avec l'équipe de professeurs.

Quant à la cohorte 2002 qui reprenait des activités avec un autre professeur, trois étudiantes se sont portées volontaires à cinq occasions pour me faire part de leurs réactions à la recherche.

On peut constater, dans le tableau qui suit, la variation de participation dans les groupes de discussion et la formation d'un noyau d'étudiantes¹² plus assidues. Ce tableau recouvre tous les types de groupes de discussion dans lesquels les étudiantes se sont investies.

¹¹ Le chiffre à côté de leur nom indique à quelle cohorte elle s'adressait : 1 : cohorte 2001 ; 2 : cohorte 2002 ; 3 : cohorte 2003.

¹² Sont mis en caractères gras les noms des étudiantes les plus assidues.

Tableau 34 Étudiantes actives dans les groupes de discussion

		Rencontres										
		Automne 2001	Hiver 2002		Automne 2002		Hiver 2003		Automne 2003		Hiver 2004	
			11 étudiantes	Nb	5 étudiantes	Nb	9 étudiantes	Nb	10 étudiantes	Nb	4 étudiantes	Nb
Cohorte 2001	aucun	Blanche*	3	Amina	1	Amina	1	Amina	1	Charlotte	3	
		Carole**	2	Charlotte	2	Charlotte	3	Angella	2	Delphine	1	
		Chantal	5	Jasmine	2	Delphine	1	Bazooka	2	Jasmine	3	
		Clara***	2	Natacha	2	Jasmine	5	Chantal	6	Natacha	2	
		Èva****	4	Shirly	2	Lyly	1	Charlotte		Shirly	2	
		Jasmine	4			Natacha	3	Delphine	5			
		Lucia**	3			Paula	2	Jasmine	8			
		Lyly	5			Shirly	4	Lolo	2			
		Rosie*****	4			Sylvette	4	Natacha	1			
		Shirly	4					Shirly	5			
		Violette	2					Talkis	2			
								Violette	1			
		Total			5		2		5		8	
Cohorte 2002	-			aucun		3 étudiantes	Nb	2 étudiantes	Nb			
					Alexia	3	Alexia	2				
					Rébecca	1	Rébecca	2				
						Roxanne	2					
Total						3		2				

* Est inscrite à l'hiver 2002 et, à l'automne 2003, fait partie de la cohorte 2002; ** A quitté à l'automne 2002 (maladie); *** Est inscrite en TÉE à l'hiver 2002 et poursuit dans un autre collège à l'automne 2002; ****Abandonne à l'hiver 2003 et poursuit un autre programme dans un autre collège à l'automne 2003; *****Cheminement particulier à partir de l'automne 2002.

3.4.2.3

Groupes mixtes de discussion

Vers la fin du deuxième semestre de la recherche, soit en avril 2002, des étudiantes ont exprimé le désir de rencontrer leurs professeurs de français et de philosophie afin d'échanger sur l'importance de leurs cours. Une synthèse de cette rencontre fut faite en classe. Cela eut pour résultat que les deux groupes de discussion, à la demande des étudiantes, se réunirent dorénavant à la fin de chaque semestre pour faire le point sur la recherche. En mai 2003, deux étudiantes de la cohorte 2002 se sont jointes à ce groupe mixte de discussion.

3.4.3

L'organisation 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. Chaque semestre ou chaque cycle, se construisit en suivant le modèle de Morin qui fut présenté précédemment et qui s'élabore en quatre étapes: 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. Je brosse, ci-dessous, un aperçu de chacune de ces étapes

3.4.3.1

L'idée générale du semestre

À chaque semestre, l'équipe de recherche misa sur une vue générale de la problématique afin de créer un contexte favorable à l'atteinte des objectifs :

Tableau 35 *Idee générale de chaque semestre*

Automne 2001	La complexité du métier d'éducatrice
Hiver 2002	L'autoobservation pour une éducatrice.
Automne 2002	Une éducatrice capable de pratique réflexive et de culture
Hiver 2003	L'application du processus du praticien réflexif
Automne 2003	La dimension éthique dans une équipe

Cette thématique orienta directement les stratégies et les activités pédagogiques. Comme le soulève Morin (1992a), les partenaires de la recherche devaient développer un langage commun parce que, dans les discussions, certains mots-clés émergèrent, se précisèrent et éclairèrent les nouveaux venus dans l'équipe de recherche : contrat pédagogique avec l'étudiante, métacognition, processus, pont pédagogique, transfert de compétences et d'attitudes. Ces mots-clés ont été souvent au cœur des discussions.

3.4.3.2

La reconnaissance ou la validation par la discussion

Dans une recherche-action intégrale, le développement et la validation de l'expérimentation pédagogique sont réalisés grâce aux groupes de discussion. Le but de ceux-ci vise à évaluer, tout au long d'un cycle ou d'un semestre, les faits jugés pertinents afin de réajuster la démarche ou les objets d'apprentissage en classe. Morin (1986) parle de *reconnaissance*, c'est-à-dire de validation par la discussion. Cette étape contenait donc deux aspects : décrire ce qui s'était passé pour mieux définir le problème et chercher des explications afin de poursuivre la démarche. En bref, les groupes de discussion servaient à diagnostiquer les problèmes

rencontrés, à en discuter et à amener des solutions. Un questionnement prévalait alors chez l'équipe de professeurs et d'étudiantes. Par exemple, la description de l'attitude des étudiantes face à certaines activités à l'hiver 2002 pouvait révéler que nous ne devions pas nous arrêter au premier niveau d'interprétation de ces réactions, mais qu'elles indiquaient peut-être une envie de remettre en question et une difficulté à exprimer leur besoin de connaître. On va y revenir dans le chapitre qui présente les résultats des travaux.

3.4.3.3

Le plan de l'expérimentation pédagogique

Pour circonscrire et développer les objectifs de chaque semestre et les activités correspondantes, j'ai tenu compte de cinq aspects :

1. Peu importe le semestre d'expérimentation, les buts premiers étaient gardés en mémoire, mais ils étaient révisés à la fin de chaque semestre et rediscutés avec les étudiantes et les nouveaux professeurs qui s'ajoutaient à l'équipe de recherche au semestre suivant.
2. Les activités pédagogiques se rattachaient à un cours du programme et développaient donc des éléments de compétence en TÉE.
3. Les activités pédagogiques tenaient compte de la thématique du semestre et elles se construisaient à partir d'un continuum intégrateur : les cinq cours expérimentaux en TÉE établissaient des liens avec les cours de français et de philosophie du même semestre.
4. Les activités pédagogiques se modifiaient selon les réactions d'étudiantes et de professeurs, plus prioritairement selon celles de la professeure avec laquelle j'enseignais.
5. Ces activités étaient mises de l'avant par la professeure en TÉE qui offrait le cours l'année suivante.

Le plan d'intervention était régulièrement revu à partir de quatre critères :

1. La révision ou le pouls régulier des étudiantes et des professeurs : Étant donné que l'expérimentation tenait compte des observations faites par les étudiantes ou les professeurs, des rencontres formelles ou informelles permettaient de faire le point de façon régulière. Des mises au point s'effectuaient aussi en classe.
2. Des facteurs: Les facteurs suivants ont influencé l'élaboration du plan de travail auprès des étudiantes :
 - 2.1. Des facteurs externes à l'expérimentation : l'implantation du nouveau programme par compétences; le découpage des éléments de compétence du cours; l'organisation scolaire (horaire des étudiantes et celui des professeurs); la position des départements de français et de philosophie relativement à ce projet; la venue de nouveaux professeurs en TÉE.
 - 2.2. Des facteurs propres à l'expérimentation : la pédagogie de la professeure avec laquelle je travaillais; le rôle qu'elle voulait jouer dans l'application des activités; sa disponibilité pour discuter; le temps requis pour ajuster les activités aux réactions des étudiantes (appuis théoriques, révision et validation de l'activité par des tiers...); le temps requis pour sensibiliser tous et chacun aux buts de la recherche et aux moyens

utilisés ou entendre leurs points de vue; le temps d'intégration des professeurs à la recherche; l'applicabilité des activités; mes autres tâches.

3. Les ressources : Plusieurs ressources entrèrent en jeu, à savoir :
 - 3.1 Les ressources humaines : le partenariat avec des professeurs de français et de philosophie et celui avec des professeurs du secteur technique; des projets interdisciplinaires; les groupes de discussion.
 - 3.2 Les ressources financières : l'obtention d'une allocation financière pour la participation de professeurs et d'étudiantes aux travaux de la recherche.
4. Un cadre de référence déontologique ajusté à la dynamique des événements :
 - 4.1 Au début de la recherche, comme ce fut expliqué précédemment, des mesures ont été prises pour assurer l'élaboration d'un cadre déontologique.
 - 4.2 En cours de recherche, les responsabilités éthiques ont été redéfinies en fonction du déploiement des situations sujettes à une remise en question. Elles furent de trois ordres :
 - 4.2.1 Le rappel de la liberté des étudiantes de participer aux travaux;
 - 4.2.2 Le rappel des responsabilités rattachées aux professeurs dégagés;
 - 4.2.3 La définition de la réutilisation des activités pédagogiques de la recherche.

En conclusion, le tableau qui suit présente une vision globale de l'expérimentation et des objectifs qui en découlent.

Tableau 36 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	<ol style="list-style-type: none"> 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	<ol style="list-style-type: none"> 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	<ol style="list-style-type: none"> 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	<ol style="list-style-type: none"> 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	<ol style="list-style-type: none"> 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.

3.4.4 L'implantation du processus ou l'expérimentation pédagogique

La dernière étape du processus de la recherche-action intégrale constitue son implantation ou l'expérimentation pédagogique en tant que telle. Dans cette recherche, l'implantation fut double : l'expérimentation réalisée auprès de la cohorte 2001 et la reprise d'activités par d'autres professeurs auprès de la cohorte 2002.

Comme je le précisais plus haut, les activités pédagogiques menées en classe faisaient en sorte que les étudiantes devaient s'interroger en groupe sur leur métier d'éducatrice. L'expérimentation pédagogique en classe comportait une observation directe de ma part ou d'un tiers expert, quand cela était possible. Une discussion s'ensuivait avec les groupes dûment constitués ou avec des professeurs des disciplines-mères afin d'obtenir leur point de vue sur l'activité. À partir du troisième semestre d'expérimentation (automne 2002), il y eut des discussions assidues avec ma collègue du cours. Le but de ces échanges consistait à expliquer les activités pédagogiques et les réactions des étudiantes et des professeurs, à évaluer la stratégie pédagogique, à analyser les effets de l'expérimentation, les erreurs dans les choix effectués et dans leur application et à proposer des ajustements. Les remarques de professeurs ou d'étudiantes s'avérèrent aussi un moyen de combiner mes activités pédagogiques à celles de ma collègue. Ainsi, déjà au troisième semestre d'expérimentation (automne 2002), les étudiantes ne distinguaient plus ce qui appartenait à la recherche ou au cours régulier.

Afin d'analyser les bénéfices de la recherche dans le programme en TÉE, des professeurs expérimentèrent, auprès de la cohorte 2002, des activités pédagogiques que j'avais développées. Ces professeurs participaient aux groupes de discussion et de plus, j'assurais un suivi pédagogique individuel auprès d'elles. Cet exercice comporta quatre avantages. Il me permit d'évaluer mes activités dans un groupe de discussion engageant des étudiantes de la cohorte 2001 et le professeur partageant le cours avec moi. On put modifier les activités en tenant compte des commentaires entendus avant de les présenter à la cohorte 2002. De même, on a pu examiner avec la collègue qui intègre mes activités dans son cours les réactions des étudiantes. Enfin, cela a permis de recueillir les perceptions d'une autre cohorte, soit la cohorte 2002, sur les activités de la recherche.

3.5

L'INSTRUMENTATION

3.5.1

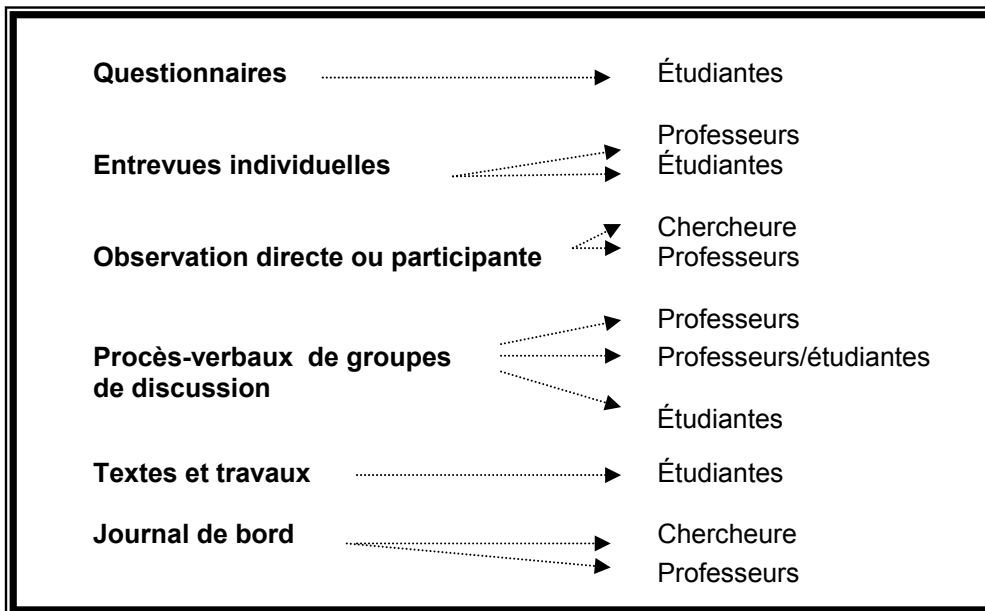
La cueillette des données

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. Pour ce faire, j'ai utilisé des instruments propres à la recherche-action (Altrichter *et al.*, 1993) :

1. Les enquêtes : des questionnaires écrits adressés aux étudiantes; des entrevues individuelles d'étudiantes et de 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 : le groupe des professeurs, celui des étudiantes et le groupe réunissant les deux; des textes et des travaux provenant d'étudiantes, des journaux de bord de professeurs, y compris le mien.

Le tableau 37 illustre la diversité des instruments utilisés.

Tableau 37 Les instruments de cueillette de données



3.5.1.1

Les questionnaires

Deux questionnaires ont été soumis aux étudiantes des cohortes 2001 et 2002 au début de la recherche. Ce sont le questionnaire portant sur la perception du français et de la philosophie

pour une éducatrice à l'enfance (*Posture scolaire*) et le questionnaire relatif au profil de sortie de cette formation technique (*Le métier d'éducatrice*).

3.5.1.1.1 Questions portant sur la perception du français et de la philosophie

Le questionnaire *Posture scolaire* était semi-dirigé tout en présentant des questions ouvertes. Ce questionnaire servait à recueillir l'ensemble des représentations des étudiantes quant au français et à la philosophie. Puisque toutes les dimensions de l'individu sont sollicitées dans les apprentissages, le questionnaire était construit de façon à rappeler celles du développement global du jeune enfant (*Programme éducatif des centres de la petite enfance*, MFE, 1997) : dimensions cognitive, affective, sociale et sensorimotrice. Les étudiantes étaient invitées à relever leurs perceptions.

Deux types d'étudiantes formaient les groupes : des étudiantes qui avaient fréquenté un cégep et celles qui provenaient du secondaire. Chaque groupe répondait à son questionnaire propre.

Tableau 38 Synthèse du questionnaire *Posture scolaire*

Buts	Questions destinées aux étudiantes venant du DEC	Questions destinées aux étudiantes venant du secondaire
Motivation des étudiantes	Qu'est-ce qui t'amène à étudier en TÉE?	
Réactions des étudiantes quant à l'effort requis pour les acquis en français et en philosophie	Qu'est-ce que le français et la philosophie ont exigé de toi quand tu les as suivis : Au niveau cognitif Au niveau affectif Au niveau social Au niveau sensorimoteur	À ton avis, qu'est-ce que ces disciplines vont exiger de toi ? Au niveau cognitif Au niveau affectif Au niveau social Au niveau sensorimoteur
Réactions des étudiantes quant aux acquis du français et de la philosophie en TÉE	En quoi les cours de français et de philosophie que tu as suivis peuvent-ils t'aider pour cette formation Au niveau cognitif Au niveau affectif Au niveau social Au niveau sensorimoteur	En quoi les cours de français et de philosophie peuvent-ils t'aider au cours de cette formation ? Au niveau cognitif Au niveau affectif Au niveau social Au niveau sensorimoteur
Réactions des étudiantes quant aux acquis du français et de la philosophie dans le travail d'éducatrice.	Comment les acquis de ces disciplines peuvent-ils t'aider dans ton travail d'éducatrice?	Comment ces disciplines vont-elles t'aider dans ton travail d'éducatrice?

Précisons que le questionnaire *Posture scolaire* a été soumis à l'entrée en TÉE (automne 2001). La discussion qui suivit permit d'échanger sur la variété des points de vue des unes et des autres. Les étudiantes étaient invitées par la suite à noter leurs réactions sur la discussion, 42 des 47 étudiantes ont remis leur questionnaire et 38 ont remis leurs rétroactions écrites.

Le questionnaire a été refait de nouveau, une deuxième fois, à la rentrée de janvier 2004. Toutefois, suivant l'avis du comité central, certaines questions furent modifiées, d'autres ajoutées. D'abord, trois formulaires différents furent préparés qui visaient l'une ou l'autre catégorie d'étudiantes, selon leur inscription dans les cours de français et de philosophie du collège :

1. Pour les étudiantes qui arrivaient directement du secondaire;
2. Pour celles qui avaient déjà réussi tous les cours de français et de philosophie avant de s'inscrire en TÉE au Campus;
3. Pour celles qui devaient encore suivre des cours de français et de philosophie.

Un addenda a été ajouté à ce questionnaire afin de recueillir les perceptions motivationnelles des étudiantes et leur évaluation de la recherche. Enfin, une question sur la qualité des cours de français et de philosophie au Campus s'adressait à la catégorie d'étudiantes qui avaient fréquenté d'autres cégeps. En ce qui concerne ce deuxième questionnaire, 46 des 47 étudiantes y ont répondu.

Pour la cohorte 2002, les mêmes opérations lors de la première passation du questionnaire eurent lieu dans les premières heures du cours *Éducateurs et services de garde*. La comparaison des résultats des deux cohortes révéla des résultats similaires, à l'exception que les étudiantes de la cohorte 2002 décrivaient plus aisément leurs perceptions. Étant donné ce constat et le fait que les étudiantes de la cohorte 2002 n'avaient pas terminé, au moment de la passation du deuxième questionnaire, tous leurs cours de français et de philosophie, le deuxième questionnaire n'a été proposé, à la fin des travaux (6^e semestre), qu'aux étudiantes de la cohorte 2001.

3.5.1.1.2

Questionnaire relatif au métier d'éducatrice

Le 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 était ouvert et il consistait en un exercice d'écriture sur le thème mentionné.

Tableau 39 Synthèse du questionnaire Le métier d'éducatrice

But	Exercice
Noter, dans un écrit expressif, les représentations relatives au métier d'éducatrice.	Rédaction spontanée d'un texte qui commence par la phrase suivante : <i>Le métier d'éducatrice, pour moi.</i>

Ce questionnaire fut complété trois fois.

Il fut d'abord en circulation au début de l'automne 2001 (1^{er} semestre d'expérimentation) et il se fit en trois étapes :

1. Dans un texte spontané, les étudiantes notaient leurs perceptions du métier d'éducatrice;
2. Après la période d'écriture, elles étaient invitées à lire leur texte à haute voix;
3. Une discussion sur le sujet terminait l'exercice.

Sur les 47 étudiantes touchées par l'expérimentation, 32 ont remis leur texte (37/47).

Mon intention était de reprendre ce questionnaire à la fin de l'expérimentation pédagogique afin de comparer les textes. Or, les comités d'étudiantes et de professeurs recommandèrent de reconduire ce questionnaire au début du quatrième semestre (hiver 2003), lequel faisait suite aux stages. On offrait ainsi la possibilité aux étudiantes de comparer par elles-mêmes les deux textes. Cette démarche fut menée au début du cours *Intervention II*. Lors de la lecture de leur texte, on a distribué les feuilles de sorte que chaque étudiante lut un texte qui appartenait à une collègue et une discussion s'en est suivie. Quant à ce deuxième texte, 38/47 étudiantes l'ont remis.

Enfin, tel que prévu, ce questionnaire a été repris à la rentrée de janvier 2004 (6^e semestre), sans lecture publique. Toutes les étudiantes l'ont remis. Un fait est à remarquer. Le groupe de discussion des étudiantes, en mars 2004, s'est dit insatisfait de ses réponses. Les étudiantes ne pouvaient décrire aisément leur perception, se sentant trop loin de la pratique.

On voulait comparer les points communs ou divergents entre les deux cohortes engagées dans la recherche. À l'automne 2002, le premier questionnaire *Le Métier d'éducatrice* a été soumis, dans les mêmes conditions, aux nouvelles venues dans le programme. Lors de la comparaison des premiers textes des deux cohortes, les éléments notés étaient semblables. Cependant, il fut

impossible de refaire l'opération, car plus de la moitié des étudiantes avaient repris leur portfolio, lequel contenait les données de recherche de ces groupes. C'est pourquoi l'analyse qui sera faite de ce questionnaire ne comprendra que les textes de la cohorte 2001.

3.5.1.2

L'entrevue individuelle

3.5.1.2.1

Entrevues avec des étudiantes

Trois entrevues différentes ont été effectuées avec des mêmes étudiantes. Les trois questionnaires de l'entrevue étaient semi-dirigés et comportaient des questions différentes :

Tableau 40 Synthèse des questions d'entrevue avec les étudiantes

1 ^{er} semestre (décembre 2001)	4 ^e semestre (décembre 2002)	6 ^e semestre (février 2004)
1. Intérêt de passer l'entrevue	1. Réactions après 3 semestres	1. Intérêt de refaire l'entrevue
2. Impressions sur la recherche	2. Liens entre la recherche et la formation d'éducatrice	2. Attribution des résultats scolaires
3. Utilité du français et de la philosophie	3. Formule de l'enseignement coopératif	3. Compréhension de la recherche
4. Attentes à l'égard de la recherche	4. Compétences ciblées	4. Évolution personnelle
5. Histoire scolaire	5. Critique des idées générales des semestres	5. Compétences développées
6. Ouverture à la culture	6. Recommandations	6. Recommandations

Le premier portait sur les raisons qui ont amenées les étudiantes à étudier en TÉE, l'histoire scolaire au secondaire, les perceptions relatives au français et à la philosophie au DEC qui complétaient celles annotées dans le questionnaire *Posture scolaire*. L'entrevue portait aussi sur les appréhensions quant à l'obtention du DEC et au rôle de l'éducatrice.

La méthodologie qualitative que j'empruntais n'avait pas pour but premier de standardiser les points de vue, mais de soulever des discussions et d'observer des tendances. C'est pourquoi le guide de l'entrevue a été modifié pour les deux autres entrevues de façon à amener les étudiantes, d'une part, à percevoir leur cheminement et, d'autre part, à effectuer des recommandations pour le suivi des travaux (2^e entrevue) ou pour évaluer l'ensemble des activités (3^e entrevue).

Malgré la fabrication d'un guide d'entrevue adapté à chaque rencontre, j'ai été à l'écoute de la spécificité et de la personnalité des interviewées. Chaque entrevue a duré une heure et était enregistrée.

À la fin du premier semestre de la recherche, soit en décembre 2002, huit étudiantes se sont montrées portées volontaires à participer à une entrevue individuelle, mais l'une d'entre elles a abandonné le programme à l'automne 2002 (3^e semestre).

Les étudiantes désiraient refaire l'entrevue individuelle à la fin de chaque semestre. À la fin du deuxième semestre de la recherche (hiver 2002), vu la surcharge de tâche, j'ai dû annuler les rencontres individuelles de ces étudiantes et les reporter en août 2002. Cependant, à ce moment-là, les étudiantes ne jugeaient plus opportun de le faire. Dans les derniers jours du troisième semestre de la recherche, soit en décembre 2002, le comité central recommanda de vérifier les perceptions des étudiantes sur le développement de la recherche et de colliger leurs propositions pour sa continuité. J'ai réalisée cinq entrevues : quatre des sept étudiantes ayant participé à la première entrevue et une étudiante qui désirait partager son point de vue se sont présentées. À l'automne 2003 (5^e semestre), deux étudiantes, qui n'avaient pu venir lors de la deuxième entrevue ont demandé d'y participer.

Au sixième semestre (hiver 2004), les sept étudiantes toujours intéressées à ce mode de cueillette de données se sont soumises à l'entrevue. Cependant, deux d'entre elles avaient encore des contretemps et elles l'ont complété à nouveau en même temps. De plus, deux autres étudiantes voulurent me signifier, dans un entretien, leurs impressions. L'une souligna un accroissement de sa motivation manifeste grâce aux travaux effectués dans la recherche, et l'autre considéra que sa réussite scolaire s'inscrivait en lien avec le suivi que j'ai apporté.

Le tableau suivant dresse le portrait global (rendement scolaire et comportements en classe) des sept étudiantes qui réalisèrent l'ensemble des entrevues.

Tableau 41 Profil des étudiantes et entrevues semi-dirigées

Nom	Provenance		Nb entrevues	Type d'attitude en classe	Rendement scolaire au CNDP	Obtention du DEC en TÉE
	sec	dec				
Abigaëlle		X	3	S'implique	Réussite	Oui
Amina		X	3	S'implique	Réussite	Oui
Bazooka	X		3	Beaucoup d'absences - livre son point de vue	Plusieurs échecs	3 français et 3 philo à compléter. Terminera en cours du soir
Lyly		X	2	Discrète en classe - livre son point de vue	Échec en français. Repris et réussi	Oui Acceptée en TÉS à l'automne 2004
Marie-Anne	X		3	N'intervient jamais	Abandon d'un cours complémentaire	Non S'absente à partir de mars 2004 pour maladie
Talkis	X		3	Distraite - a toujours quelque chose à dire	Échec en philo	Diplomation retardée. Reprise de philo en cours d'été 2004. Acceptée en TÉS à l'automne 2004
Violette		X	3	Prend toutes ses absences - dérange souvent	Échec en français et en stage II	Non

On observera déjà que seulement trois d'entre elles diplômeront. Pour les autres, divers motifs personnels ou scolaires ont retardé leur diplomation dans le délai prévu : échecs par absence, échecs en français ou en philosophie ou en TÉE, abandon d'un cours complémentaire dès les premières semaines de fréquentation ou d'un stage, maladie. Toutes disaient, en entrevue, vouloir terminer ce programme.

3.5.1.2

Entrevues avec des professeurs

La recherche intéressait de plus en plus les professeurs de sorte que l'orientation de mes travaux s'en trouva modifiée. En effet, les professeurs participant à la recherche trouvèrent, pour eux-mêmes, une motivation dans l'accomplissement de leur tâche d'enseignement. Cela eut pour conséquence qu'à partir de l'automne 2002, les objectifs de recherche se dédoublèrent en deux voies : soutenir ces professeurs et développer un soutien collectif à l'égard des étudiantes en lien avec leur persévérance scolaire. Étant donné que plusieurs professeurs, observateurs ou conseillers dans la recherche innovaient dans leurs cours, j'ai effectué, au deuxième semestre de la recherche, une entrevue avec tous les professeurs qui avaient discuté ou collaboré à la recherche depuis janvier 2002. L'objectif était d'identifier les raisons de ces changements dans leur pratique ou de leur attitude envers la recherche.

Le questionnaire d'entrevue des professeurs comprenait des questions semi-dirigées portant sur la façon de voir la recherche et ses conséquences dans leur enseignement ou envers les étudiantes (annexe B). Depuis ce temps, dans le but de colliger tout au long de la recherche les effets produits chez les professeurs, une entrevue est faite au début et à la fin de chaque semestre avec ceux qui appliquent des activités pédagogiques ou qui en font la demande. On remarque, dans le tableau 42, qu'au total, douze professeurs ont passé des entrevues, six en TÉE, trois en philosophie et trois en français. Le nombre d'entrevues pour chaque professeur a varié d'une à trois rencontres. La plupart furent enregistrées et durèrent une heure, à l'exception de deux qui durèrent 35 minutes et d'une qui se déroula sur 1 h 30.

Tableau 42 *Passation et recueil des entrevues avec les professeurs*

Noms des professeurs	Nb d'entrevues	Moments				Techniques de cueillette de données
		Aut. 2002	Hiver 2003	Aut. 2003	Hiver 2004	
Albertine	3	1	1	1		Non enregistrées 1 ^{ère} : magnétophone défectueux; 2 ^e et 3 ^e : non enregistrées. Notes
Anna	2	2				Enregistrées - retranscrites
Cléo	3	1		2		Enregistrées - retranscrites
Clothilde	1	1				Enregistrée - retranscrite
Florence	2	1	1			Non enregistrées (magnétophone défectueux)
Gabrielle	2	2				Enregistrées - retranscrites
Jennifer	3	2		1		Enregistrées - retranscrites
Judith	2	1	1			Enregistrées - retranscrites
Laura	1		1			Enregistrée - retranscrite
Marcelle	1		1			Enregistrée - retranscrite
Renée	2			2		Enregistrées - retranscrites
Simone	3		2		1	Enregistrées - retranscrites
Total	25	11	7	6	1	20 : enregistrées et retranscrites 5 : non-enregistrées

Outre ces entrevues, il y eut de multiples rencontres informelles avec l'un ou l'autre des professeurs, dans le but de discuter des idées que je soulevais, de comprendre les concepts ou

les dimensions abordés dans les cours, de mettre en commun des besoins pédagogiques, d'échanger autour des difficultés rencontrées ou de prendre le pouls de l'expérimentation.

3.5.1.3 L'observation participante de la chercheure et de tiers

D'après Lapassade (2002), l'expression *observation participante* désigne le travail de terrain dans son ensemble. L'*observation participante* proprement dite correspond aux remarques du chercheur, aux observations relatives aux gens et à une participation active à leurs activités. Elle demeure le moyen par excellence pour comprendre de l'intérieur la situation à l'étude. Pour McKernan (1996), elle exige du chercheur de discuter de ses perceptions sous l'angle d'un questionnement plutôt que sous l'angle d'une confirmation. C'est dans cet esprit que je partageai mes observations avec les groupes de discussion et dans la classe. Cependant, Morin (1992a) conçoit davantage, dans le processus d'une recherche-action, l'implication directe du chercheur en tant que «*préposé*» (p. 136) plutôt qu'un observateur qui participe au même titre que les autres personnes puisque, pour lui, tout le groupe coopère. Afin d'assurer cette coopération autant dans la cueillette des données que dans son interprétation, une méthode mixte est utilisée : l'observation directe de ma part et de collègues et l'analyse de ces données par les groupes de discussion.

3.5.1.4 L'analyse documentaire

Divers documents formèrent le corpus des données : les journaux des professeurs, les procès-verbaux des divers groupes de discussion et des travaux d'étudiantes.

3.5.1.4.1 Les journaux des professeurs

Les journaux de recherche servaient à consigner les renseignements relatifs au déroulement de la recherche, les réactions ou les comportements des étudiantes ou des professeurs, des résumés de lecture, les questions soulevées, les faits saillants ou les changements observés. Ils furent de deux types. D'abord, le journal de la chercheure principale comprenait la rédaction de mémos, des notes de terrain, des réactions spontanées, tous les points discutés avec les divers collaborateurs, des pistes d'analyse, les activités développées. À partir de l'hiver 2002, les

professeurs du comité central et les professeurs impliqués dans des activités pédagogiques ont rédigé un journal réflexif. Leur document, selon leur rôle dans la recherche, rapportait les observations ou les expériences en classe, les réflexions ou les positions sur les activités de la recherche.

Tableau 43 Les journaux réflexifs des professeurs dans l'ordre d'écriture

Nom	Département	Cohorte		Semestre			
		2001	2002	Hiv. 2002	Aut. 2002	Hiv. 2003	Aut 2003
Florence	Français	✓		✓			
Anna	Français	✓			✓		
Gabrielle	TÉE		✓		✓		
Simone	TÉE	✓				✓	
Judith	TÉE		✓			✓	
Cléo	TÉE	✓					✓
Jennifer	TÉE		✓				✓
Renée	Philo	✓					✓

3.5.1.4.2 Les procès-verbaux provenant des trois groupes de discussion

Rappelons que trois groupes de discussion formels furent mis sur pied. Le premier fut composé de professeurs, le deuxième d'étudiantes et le troisième à la fois d'étudiantes et de professeurs. À partir de l'hiver 2003 (4^e semestre), se rajoute un autre groupe de discussion composé d'étudiantes et du professeur tenant des expérimentations de la recherche afin de les évaluer. Il y eut également une rencontre réunissant les coordonnateurs des trois programmes. Le tableau 44 situe les divers groupes de discussion dans la recherche.

Tableau 44 Constitution et répartition des divers comités

Types de comité	Automne 2001	Hiver 2002	Automne 2002	Hiver 2003	Automne 2003	Hiver 2004
Comité de professeurs dégrevés	X	X	X	X	X	X
Professeurs dégrevés et autres professeurs invités		X		X	X	X
Comité d'étudiantes		X	X	X	X	X
Comité d'étudiantes et de professeurs		X	X	X	X	X

Le groupe de discussion se penchait sur le contrat ouvert liant les divers collaborateurs à la recherche : les questions, les décisions communes, les révisions multiples (planification, activités, précision sur les tâches). Il servait aussi à faire le point sur l'implication des étudiantes dans les cours, leur progrès, les difficultés des professeurs dans leur enseignement, les solutions pédagogiques pour favoriser le transfert des acquis de formation. Finalement, il permit d'analyser, tel que proposé par Morin (1992a), les niveaux de dialogue et le contenu des rencontres. En examinant le tableau 45, on découvre que la plupart des groupes de discussion furent retranscrits et résumés.

Tableau 45 Aperçu des groupes de discussion - Années 2001-2004

Groupes de discussion	Nombre						Techniques de cueillette de données
	Aut. 2001	Hiv. 2001	Aut. 2002	Hiv. 2003	Aut. 2003	Hiv. 2004	
Comité central	8	5			6	3	Automne 2001 et hiver 2002 : notes, à l'exception d'une rencontre enregistrée
Professeurs- équipe du semestre		3	6	7	3	1	Enregistrées - retranscrites
Étudiantes/ cohorte 2001		4	1	2	4	1	Enregistrées - retranscrites, à l'exception de 4 écoutées
Étudiantes/ cohorte 2002				2	1		Enregistrées - retranscrites
Professeurs/étudiantes 2001		1	1	3	4	4	Enregistrées - retranscrites
Professeurs/étudiantes 2002				1			Enregistrée - retranscrite
Professeurs/étudiantes 2001 - 2002					1		Enregistrée - retranscrite
Total des groupes de discussion	8	13	8	15	19	9	

3.5.1.4.3 Des productions écrites des étudiantes

Divers travaux des étudiantes servaient à observer ou à relever les changements procurés par la recherche chez elles : le journal réflexif des semestres d'hiver 2002, d'automne 2002 et d'hiver 2003, les bilans mi-semestre (automne 2002, hiver 2003, automne 2004 et hiver 2004), les contrats associés à un travail de recherche (hiver 2002, automne 2002 et hiver 2003), des exercices métacognitifs, les évaluations portant sur les activités de la recherche (cinq semestres), les documents préparatoires à des discussions (définitions de mots-clés propres au cours, perceptions sur la culture) ou ceux entraînant des réactions à la suite de certaines activités. Des étudiantes ont soumis librement ces documents à des fins de recherche.

3.6

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

3.6.1

Une attitude de vigilance de ma part

Dans la méthodologie de la recherche-action intégrale, les données doivent être examinées au fur et à mesure de leur cueillette et la position du chercheur doit être exposée clairement. Plusieurs fois, au cours des travaux, j'ai affirmé l'importance de la langue orale et écrite, la nécessité d'une pensée critique et réflexive chez toute éducatrice et l'acquisition d'une culture générale. Toutefois, je suis demeurée, dans la mesure de mes limites, attentive aux attitudes des étudiantes et de mes collègues. J'ai eu le souci de rapporter fidèlement les faits observés et les informations tels quels. Le recours à des reformulations ou à des synthèses, devenu une habitude d'enseignement, m'a servi dans la validation de certaines perceptions auprès des personnes concernées. Le nombre d'entrevues et de rencontres réalisées montre la place accordée au dialogue et à l'évolution des travaux au regard des divers collaborateurs. En outre, la porte choisie, en favorisant la confrontation d'une même situation par divers regards, ouvrait à une quantité d'opinions. Selon les points de vue recueillis, les résultats proposeront de nombreuses interprétations.

3.6.2

Les aspects retenus de l'analyse des données

Comme le signale Van der Maren (1996) pour toute recherche-action, l'ensemble des données du corpus ressemble à un matériel hétérogène : des observations d'actions, des enregistrements, diverses formes de textes, des échanges qui allaient souvent tout azimut. Le traitement des données nécessitait donc de considérer le plus grand nombre d'éléments afin de tenir compte du caractère complexe de la recherche et de son processus.

Pour décrire l'expérimentation 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 résultats chez les uns et les autres.

L'analyse des données a commencé dès le premier semestre de l'expérimentation. Elle a poursuivi simultanément deux directions : une perception globale des travaux et une attention particulière à des ensembles de données.

3.6.2.1 La démarche générale du traitement des données

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). La plupart des rencontres du comité central (deux professeurs, dont l'un en français ou en philosophie et l'autre en TÉE, et moi-même) servaient à discuter du traitement des données. Nous portions une attention particulière à la provenance des perceptions (étudiantes faisant partie ou non des cours de formation générale, en voie de réussite ou en difficulté scolaire) afin de discerner davantage les besoins ou les résistances des unes et des autres et de nuancer notre interprétation. Cet examen était toujours soumis aux groupes de discussion. En m'inscrivant dans la lignée de la proposition de Stevenson et de son équipe (1995), je revenais souvent en classe pour discuter avec les étudiantes des interprétations réalisées.

3.6.2.2 La démarche particulière du traitement des données

3.6.2.2.1 L'analyse des entrevues individuelles

Chaque entrevue s'est conformée à la procédure suivante :

- a) Elle fut retranscrite intégralement;
- b) À partir de l'automne 2002, le comité central releva les propos significatifs et nota en marge ses impressions;
- c) Les propos retenus ont été discutés et catégorisés;
- d) Les aspects moins clairs ont été soumis à de plus amples vérifications;
- e) Une synthèse de l'entrevue a permis de classifier, par la suite, les points communs ou divergents entre les entrevues;
- f) Les catégories étaient révisées quand l'ensemble des entrevues réalisées dans le même semestre ont été analysées;
- g) Une synthèse de cet ensemble d'entrevues a résumé leurs particularités;
- h) Toutes les entrevues ont été relues à la fin de l'expérimentation;
- i) Divers verbatims ont été sélectionnés à partir des aspects récurrents de l'analyse.

3.6.2.2.2 L'analyse des groupes de discussion

Tous les groupes de discussion dont l'enregistrement était audible ont été retranscrits en totalité. Quand l'entretien contenait des éléments éclairant la réflexion ou des aspects

récurrents ou nouveaux dans la discussion, j'en faisais une synthèse sous forme de procès-verbal pour relancer le groupe de discussion subséquent. Les procès-verbaux ont été approuvés par les groupes de discussion. Lors des rencontres, certains points revenaient à nouveau dans les propos et relançaient l'échange entre les collaborateurs. Cela indiquait la pertinence du sujet. Ces points servirent grandement à asseoir les catégories de l'ensemble des verbatims et à identifier les sections du chapitre de l'analyse des données.

Les procès-verbaux de ces rencontres ont subi les mêmes opérations de codage et de catégorisation que celles effectuées pour les entrevues.

3.6.2.2.3 L'analyse des questionnaires et des divers documents

L'ensemble des questionnaires des cohortes 2001 et 2002, les travaux des étudiantes et les journaux de bord des professeurs ont encore été analysés selon le même procédé. La plupart de ces éléments ont été compilés et quantifiés sous forme de synthèses ou de tableaux afin de les discuter en comité central ou lors des groupes de discussion.

L'analyse spécifique des deux questionnaires *Posture scolaire* et *Le métier d'éducatrice* emprunta une démarche particulière. Chaque membre du comité central a examiné, au cours des travaux, des verbatims propres à sa compétence. Ainsi, Anna, en français, a amorcé l'étude comparative des deux premiers textes *Le métier d'éducatrice* (hiver 2003) en faisant un relevé de l'ensemble des éléments qu'elle a par la suite catégorisés. Cléo, en TÉE, compléta cet exercice à l'hiver 2004. Elle a examiné le troisième texte selon les mêmes conditions d'analyse et elle rattacha ces catégories au profil de sortie d'éducatrice à l'enfance et à la progression motivationnelle de l'étudiante dans sa formation. Elle en a fait une synthèse pour chaque étudiante (hiver 2004). Renée, en philosophie, a complété, à l'hiver 2003, la compilation amorcée par Anna, reliée à la *Posture scolaire* et a comparé de façon exhaustive tous les questionnaires (les deux de la cohorte 2001 et celui de la cohorte 2002). Elle a prélevé les codes communs et différents. Ces opérations étaient discutées en comité central avant, pendant et après l'opération.

Finalement, j'ai revu ou complété les synthèses de la cueillette de données et j'ai soumis au comité central les interprétations possibles. Le consensus de discussion orienta l'interprétation finale des résultats.

3.6.2.3

La démarche de l'analyse à la fin de la recherche

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 complète cet examen afin de fournir des pistes de réflexion.

J'ai retiré des verbatims (entrevues et groupes de discussion) toutes les recommandations exprimées dans les rencontres. L'horaire n'a pas permis de faire une rencontre commune de professeurs et d'étudiantes pour valider les résultats, puisque les étudiantes entraient en stage à la mi-mars. Mais celles-ci voulaient poursuivre le processus d'analyse jusqu'à la fin de l'exercice, et je les ai rencontrées au moment qui leur convenait. En mars 2004 (sixième semestre), il y eut une rencontre de validation avec elles et une avec les professeurs en TÉE concernés par la recherche. Les rencontres portaient sur l'interprétation des résultats et sur la justesse des recommandations, lesquelles, d'ailleurs, conclurent la recherche-action.

Dans le chapitre 4, «Expérimentation pédagogique», le lecteur découvrira le détail des activités développées. Cette lecture suscitera probablement chez lui, l'envie de fournir de multiples interprétations. Ce sera conséquemment un signe que la méthodologie utilisée suscite diverses réflexions et de nombreux questionnements. Toutefois, étant donné la quantité des données et leur variété, l'analyse de l'ensemble (chapitre 5) se concentrera sur l'observation des lignes de force de la recherche retenues par les professeurs et les étudiantes qui les ont étudiées.

Le dernier tableau de ce chapitre rappelle la diversité des instruments et des techniques de cueillette et de traitement des données. En y jetant un coup d'œil, on découvrira qu'il y a eu

plusieurs niveaux d'intervention, divers types d'interaction et de négociation pour comprendre, sous divers éclairages, ce qui s'est passé au cours de ces trois années.

Tableau 46 Synthèse des outils de cueillette de données et de leur traitement

Outils de cueillette de données	Étudiants		Prof	Traitement			
	Cohorte 2001	Cohorte 2002		Première analyse	Deuxième analyse	Troisième analyse	Puis
Questionnaire Posture scolaire	2 fois	1 fois	-	Compilation par catégories du premier questionnaire. Comparaison des deux cohortes.	Compilation, par catégories, du deuxième questionnaire.	Comparaison entre les trois types d'élèves et entre les deux questionnaires. Étude de questionnaires sélectionnés.	Comparaison entre toutes les données des étudiantes, celles des professeurs et comparaison entre les deux
Questionnaire Métier d'éducatrice	3 fois	1 fois	-	Identification des éléments de chaque texte. Tableaux des éléments.	Comparaison des éléments entre les 3 textes. Discussion sur les tableaux.	Étude de textes sélectionnés.	
Entrevues individuelles	23	-	23	Codage et catégorisation.	Comparatif d'une même série d'entrevue.	Comparaison entre les trois séries d'entrevues.	
Groupes de discussion	25	4	42	Codage et catégorisation. Synthèse.	Discussions sur les synthèses.	Choix de synthèses et des verbatims.	
Journaux réflexifs			7	Codage et catégorisation.	Identification de points communs	Choix des verbatims.	
Divers documents	20 x nb/étudiantes			Codage et catégorisation.	Identification de points	Choix des verbatims.	
Évaluations écrites	5	1	-	Compilation des deux cohortes. Comparaison entre les cohortes.	Comparaison entre les évaluations.	Tableaux synthèses.	

Comme le rappelle Morin (1992a), «en recherche-action intégrale, on ne peut, règle générale, construire des instruments précis, on utilise souvent une foule d'opinions pour trouver une solution» (p. 188). L'interprétation globale des résultats qui sera fournie tiendra donc compte de ces nuances, propres à la diversité des perceptions. Elle dégagera des pistes pédagogiques et réflexives pouvant être possiblement utiles à des problèmes semblables observés dans les maisons d'enseignement et pour ceux qui ont le désir d'innover dans leur pratique d'enseignant(e).

4.1**INTRODUCTION**

Ce chapitre présente l'expérience pédagogique telle qu'elle s'est déroulée entre l'automne 2001 et l'hiver 2004 en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) : Dans quel esprit furent construites les activités pédagogiques? Comment ont réagi les étudiantes et les professeurs collaborateurs? Comment furent préservés les objectifs de la recherche tout en répondant aux besoins des uns et des autres? Tel que prescrit par le type de méthodologie utilisée et les balises théoriques retenues, plusieurs moyens particuliers ont servi à créer à chaque semestre d'expérimentation des passerelles entre le français, la philosophie et la technique d'éducation à l'enfance. C'est pourquoi cette expérience pédagogique représente toute une gymnastique relationnelle et pédagogique. Pour procéder à sa description, je verrai dans un premier temps les aspects du français et de la philosophie retenus et réinvestis. Dans un deuxième temps, je ferai un survol des contraintes institutionnelles auxquelles la recherche a été soumise. Dans un troisième temps, je présenterai les stratégies d'enseignement mises de l'avant à chaque semestre et leur perspective intégratrice.

4.2**LES ASPECTS DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE RÉUTILISÉS**

Quand la formation comporte une visée professionnelle, repérer le type de tâche exigée par la pratique de la formation semble aller de soi. La formation en TÉE peut aisément se regrouper autour de trois compétences : s'occuper d'un groupe d'enfants, travailler en équipe et avoir des relations publiques (parents, spécialistes, etc.). En ce qui concerne la formation générale au cégep, l'opération semble un peu plus complexe parce que les objectifs généraux des disciplines sont plus vastes ou semblent plus difficiles à définir concrètement et de façon précise. Les compétences développées en français et en philosophie se caractérisent par leur complexité, leur caractère global, leur nature progressive (Tremblay, 1995). Adopter un point de vue critique, raisonner de manière logique, analyser correctement une situation sociale problématique s'acquièrent à l'usage et à l'usage. Le français et la philosophie forment également le créneau reconnu de la formation fondamentale. Même si celle-ci ne se réduit pas à des contenus disciplinaires, au contraire, en plus de défendre des connaissances (savoirs,

savoir-faire), elle met au premier plan des capacités (habiletés, aptitudes) et des attitudes (Gadbois, 1988).

Du côté de l'enseignement de ces disciplines, 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. Dans une étude antérieure (Tardif, 2002), nous avons montré que les futures éducatrices à l'enfance se découragent rapidement quand elles ont à lire pour les disciplines-mères. Elles discernent trois éléments à la source de cette attitude : leur difficulté de concentration, l'incompréhensibilité des textes en français et en philosophie et la lourdeur de la tâche scolaire.

En outre, plusieurs facteurs entrent en jeu dans leur rapport à l'écriture. 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 étudiantes quand vient le moment d'écrire. De plus, la prise de notes décourage parce que souvent elles ne comprennent pas le sens du propos entendu ou elles ne peuvent noter tout en écoutant. Tout comme pour la lecture, l'écriture confronte ces étudiantes 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. Dans les trois cohortes en TÉE interrogées entre 1999 et 2001, ce stress associé à l'écriture l'emporte sur le goût de s'exprimer par l'écrit. Dans ces conditions, argumenter devient, la plupart du temps, une opération pénible qui provoque un réflexe d'évitement. Les étudiantes manquent d'idées et elles ont de la difficulté à développer leur point de vue.

Influencée par ces travaux, 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 découvrirait 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. Ainsi, des questions très importantes se posaient afin d'intégrer des dimensions du français et de la philosophie dans une technique humaine. Par exemple, sur quels éléments fondamentaux l'action devrait-elle porter? Quels critères aideraient à les déterminer? Comment réutiliser des aspects de la littérature et de la philosophie tout en faisant référence au métier d'éducatrice à l'enfance? Est-ce réaliste? Dans quelle mesure les professeurs du secteur technique sont-ils désireux de faire valoir ces aspects dans leur enseignement?

«Ce que nous privilégions en tant qu'éléments essentiels de l'apprentissage témoigne de nos positions philosophiques», avance Henchey (1991). Mes positions se sont toujours affirmées de façon claire : Pour moi, lire, écrire, analyser, conceptualiser, être capable de retour réflexif, faire preuve de rigueur, de questionnement éthique, cela fait partie des habiletés nécessaires à tout éducateur. Les valeurs, la culture, le pluralisme, les divers modèles sociaux devraient être inclus dans le curriculum de tout éducateur. Dans cette recherche, je prends donc le parti de mettre en valeur auprès des étudiantes la lecture, l'écriture et l'argumentation dans la perspective d'y prendre goût avec intérêt et confiance.

J'avais par ailleurs constaté que si les étudiantes se sentent compétentes en français ou en philosophie, elles savent déterminer leurs champs d'intérêts qui sont, par ailleurs, assez variés : la littérature, la poésie, la vie des auteurs classiques, les théories morales, les courants philosophiques, la lecture d'autres ouvrages des auteurs étudiés en classe (Tardif, 2002). Les stratégies pédagogiques proposées aux étudiantes s'appuyaient donc sur ce principe emprunté à Reboul (1980) : permettre aux étudiantes d'«avoir une vision globale d'un phénomène», c'est-à-dire, en ce qui concerne les futures éducatrices, d'entrevoir le sens du français et de la philosophie comme des éléments permettant une formation plus complète.

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).

L'ambition de la recherche était d'opérer un changement d'attitude chez les étudiantes à l'égard des compétences relatives à la lecture, à l'écriture et à l'explication de sa pensée ou, tout au moins, de faire transparaître les avantages liés à la réussite du français et de la philosophie. Tochon et Druc (1992), comme bien d'autres qui défendent la même thèse, offrent une solution de premier plan pour favoriser l'intégration des discours et des échanges significatifs, parce que ceux-ci fondent l'apprentissage : «L'interaction sociale est un lien important de changement cognitif », disent-ils (p.20). Chabanne et ses collaborateurs inscrivent la réflexivité comme outil principal dans l'organisation des pratiques langagières (2002). Pour donner préséance à la formation d'une pensée autonome dans les activités de recherche, la discussion sous toutes ses formes a ainsi été grandement sollicitée. La démarche de discussion qui intéressa ces travaux a été expliquée dans le chapitre théorique et a été largement inspirée des travaux de Lipman (1995), de Sasseville (2000) et de Christensen et de son équipe (1994).

De plus, tel que spécifié par Buquet-Melançon et Bergeron (1997), l'apprentissage liée à l'expression de la pensée s'avère différent des autres apprentissages, puisqu'il est avant tout social et transdisciplinaire. D'après Vygotski (1997), l'expression orale sert au dialogue et l'expression écrite s'avère un monologue, car elle demeure plus introspective, conscientisée ou volontaire. Partant de ces observations, je misai sur des projets interdisciplinaires afin de développer des activités ou des thèmes de discussion à partir de concepts clés des cours auxquels la recherche participait afin que les étudiantes apprivoisent les mots et expliquent leur point de vue.

Pour parvenir à mes 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.

4.3

LES CONTRAINTES DE L'EXPÉRIMENTATION

4.3.1

La contrainte de la réforme éducative

Diverses raisons motivent cette expérimentation pédagogique. La plus importante demeure sans contredit les recommandations des étudiantes questionnées entre 1999 et 2001 (Tardif, 2002). Ces propositions ont été exprimées de la sorte :

- Aider les étudiantes à se donner un défi ou un but quant à la tâche à accomplir;
- Miser sur la curiosité de l'étudiante en élargissant le propos des cours;
- Clarifier le sens ou le pourquoi des 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 étudiantes;
- Favoriser les échanges et le travail d'équipe;
- Valoriser le diplôme d'études collégiales en éducation à l'enfance.

L'autre raison est de profiter de l'implantation du nouveau programme par compétences en TÉE qui avait lieu à l'automne 2001. Depuis plusieurs années, on parle, dans les documents institutionnels et ministériels, de la valeur ajoutée de cette approche pour la qualification des jeunes qui désirent accéder rapidement au marché du travail. Les objectifs visent à rendre le cégépien responsable de ses apprentissages. Concrètement, cette façon de voir amène dorénavant tout étudiant à réfléchir sur ses apprentissages et à actualiser ses connaissances. Par la force des choses, le cégépien est appelé à devenir tout à la fois maître de ses connaissances et de ses représentations, ce qui suppose qu'il apprenne à poser des questions, à les discuter et à appliquer ses acquis dans des situations. De plus, elle amène également un double positionnement chez les professeurs. En effet, on voit alors le défi de taille que pose cette approche. Ils doivent tous posséder une vision globale des programmes dans lesquels ils œuvrent pour être capables d'envisager leur discipline en relation avec le devenir social et professionnel de leurs étudiantes (CSE, 2000). Chaque professeur doit alors réajuster son enseignement de sorte que les contenus proposés deviennent utiles, du moins que l'apprentissage de ses élèves et non le contenu d'un cours soit au cœur de son action pédagogique.

Cette nouvelle façon de voir un cursus scolaire prend appui sur l'épistémologie constructiviste comme cela a été expliqué dans le chapitre I. Elle oblige les étudiants et les professeurs à effectuer un double changement. Ils doivent transformer les savoirs disciplinaires en savoir curriculaire pour avoir une vue d'ensemble de la formation. De plus, ils doivent développer ou participer à une «pédagogie différenciée mettant en œuvre des modalités qui favorisent le processus d'apprentissage» (Barbot et Camatari, 1999 : 23). Plus particulièrement pour l'étudiante en TÉE, on ajoutera la capacité de miser sur sa propre autonomisation (Meirieu, 1987) si elle veut guider ultérieurement celle de l'enfant et la comprendre dans son passage de «l'acte à la pensée» (Wallon, 1970).

Tout en s'adaptant au programme par compétences du collège, cette recherche s'en distingue et, tout en promouvant l'approche-programme, elle fournit un apport additionnel et novateur à l'équipe de professeurs. Je m'explique. Malgré les souhaits des uns et des autres (CSÉ, 2004), l'approche par compétences et l'approche-programme demeurent un exercice institutionnel difficile autant dans son élaboration que dans son application puisqu'elles requièrent toutes deux du temps de mûrissement, une formation appropriée des enseignants et beaucoup de discussions (MEQ, 2003a). Par exemple, dans mon collège, l'équipe-programme s'est rencontrée à quelques reprises. Chaque professeur expliquait son contenu de cours, sans engager nécessairement de questionnements axés sur l'apprentissage. Quant à l'approche par compétences, elle a été développée par un comité restreint, l'équipe départementale ayant la tâche d'adapter, dans son enseignement, le plan déposé, sans pour autant y être à l'aise ou en accord et également sans maîtriser la grille des compétences et les refontes des cours. Ne se retrouve pas, par ailleurs, la perspective d'entrevoir l'approche-programme en tant qu'instrument et processus afin que l'équipe se mette en chantier et développe un langage commun.

Dans le nouveau devis du programme en TÉE, le processus d'engagement des étudiantes n'a donc pas été mis au premier plan, et l'on se retrouve souvent avec de nouvelles façons de dire autrement ce qui existait ou avec une démarche *copier-coller* de contenus déjà développés dans l'ancien programme. Par ailleurs, des professeurs, nouveaux et expérimentés, comprennent peu ou pas du tout ce nouveau langage des compétences ou ils se retrouvent en classe avec la même façon d'enseigner. Conséquemment, tel que ce fut spécifié dans l'exposition de la problématique, si des changements curriculaire sont souhaités de la part des instances institutionnelle, cela ne signifie pas pour autant qu'étudiants et enseignants savent ou peuvent les appliquer aisément dans les collèges. C'est pourquoi, pour mettre en œuvre

l'approche par compétences et établir une cohérence pédagogique dans la formation (approche-programme), cette recherche-action se préoccupe de l'une et de l'autre et se fonde sur la réaction des étudiantes et des professeurs et sur leur compréhension de la réforme éducative. L'expérimentation pédagogique qui en découla offrit trois dimensions considérables à tous les collaborateurs : une réflexion sur leur pratique d'enseignement ou d'apprentissage; des points de ralliement entre les formations générale et spécifique; la création d'un espace de dialogue entre des professeurs et les étudiantes.

Tableau 47 Comparaison d'approches pédagogiques

Approche par compétences	Approche-programme	La recherche-action
<ul style="list-style-type: none">• Compétences en lien avec le futur travail• Cohérence de la formation : apprentissages professionnels attendus de l'étudiante	<ul style="list-style-type: none">• Compétences en lien avec le futur travail• Cohérence de l'ensemble de la formation : cohérence entre les cours.	<ul style="list-style-type: none">• Compétences en lien avec l'autonomie de l'étudiante, son processus d'apprentissage et sa compréhension du programme• Cohérence entre les demandes des professeurs, celles des élèves, les nouveaux contenus de cours et la formation fondamentale

4.3.2 Le profil motivationnel des étudiantes

Il ressort de façon assez évidente que, peu importe leur provenance (secondaire, marché du travail, cégep) ou leur appartenance aux cohortes 2001 ou 2002, les étudiantes endossent les mêmes motivations pour devenir éducatrice à l'enfance : un intérêt manifeste pour les jeunes enfants, une expérience de travail avec les enfants, l'influence de personnes de leur entourage, un changement dans leur vie, un intérêt pour la psychologie et un besoin d'apprentissage concret et des perspectives d'avenir.

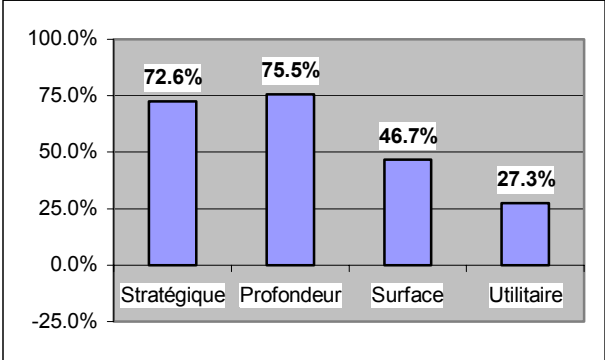
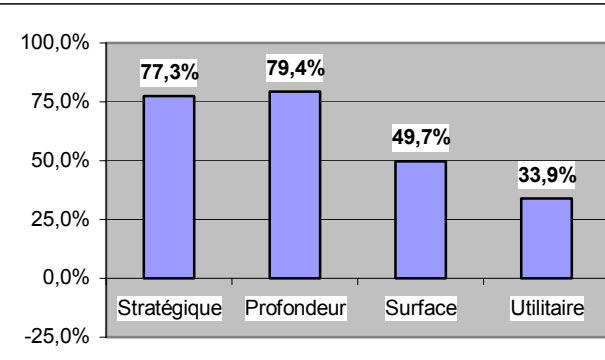
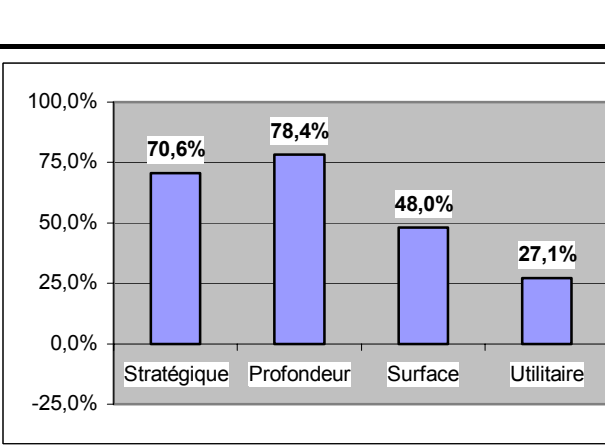
Quant à leur type d'apprenant, mon expérience d'enseignante dans cette technique humaine m'amène à penser que ces étudiantes, toutes cohortes confondues, semblent utiliser les mêmes stratégies d'apprentissage ou avoir les mêmes besoins par rapport aux stratégies d'apprentissage qu'on leur propose : des expériences concrètes et des mises en situation leur permettent d'être actives et de comprendre grâce à l'expérience directe. Pour vérifier cette

hypothèse, j'ai fait passer le test *Étudiant Plus*, en janvier 2002¹³, aux étudiantes de la cohorte 2001 et, pour confronter mon idée, j'ai soumis ce test aux finissantes de la cohorte 1999, puis, à l'automne 2002, aux nouvelles venues dans le programme. Ce test développé par Line Cliche (1999), du Collège de la région de l'Amiante, sert à mesurer la conception de l'apprentissage du cégépien en se basant sur quatre façons de voir l'apprentissage : un apprentissage utilitaire qui vise uniquement la réussite des cours; un apprentissage en surface, c'est-à-dire un apprentissage qui n'assure pas la stabilité des connaissances et leur intégration; un apprentissage en profondeur, qui a pour conséquence l'acquisition, l'intégration et le transfert des connaissances; un apprentissage stratégique qui fait appel à la métacognition tout en faisant appel à des stratégies en profondeur. Ce test repose sur une conception cognitiviste de l'apprentissage : «L'apprentissage n'est pas un processus de transmission (le maître dit, montre...), mais surtout un processus de transformation (des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles des élèves» (p. 5).

En comparant les résultats des trois cohortes (tableau 48), on découvre que les étudiantes en TÉE perçoivent l'apprentissage sensiblement de la même façon : elles se réclament, en grande partie, d'apprentissages par lesquels elles peuvent comprendre la matière enseignée et dans lesquels elles sont actives dans leur processus (73,5 %). Certaines semblent exprimer le besoin d'être soutenues pour favoriser l'intégration des acquis et elles ont manifestement le besoin de s'exercer en classe (48 %). Seulement 29,4 % sont plus ou moins intéressées à prendre en main leur apprentissage.

¹³ L'intention était de faire passer ce test à l'entrée dans le programme en TÉE, mais le cédérom du test était alors en réédition.

Tableau 48 Synthèse du test Étudiants Plus des cohortes 1999, 2001, 2002

 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimension</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Stratégique</td> <td>72,6%</td> </tr> <tr> <td>Profondeur</td> <td>75,5%</td> </tr> <tr> <td>Surface</td> <td>46,7%</td> </tr> <tr> <td>Utilitaire</td> <td>27,3%</td> </tr> </tbody> </table>	Dimension	Pourcentage	Stratégique	72,6%	Profondeur	75,5%	Surface	46,7%	Utilitaire	27,3%	<p align="center">Cohorte 2001 Passation : janvier 2002</p>
Dimension	Pourcentage										
Stratégique	72,6%										
Profondeur	75,5%										
Surface	46,7%										
Utilitaire	27,3%										
 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimension</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Stratégique</td> <td>77,3%</td> </tr> <tr> <td>Profondeur</td> <td>79,4%</td> </tr> <tr> <td>Surface</td> <td>49,7%</td> </tr> <tr> <td>Utilitaire</td> <td>33,9%</td> </tr> </tbody> </table>	Dimension	Pourcentage	Stratégique	77,3%	Profondeur	79,4%	Surface	49,7%	Utilitaire	33,9%	<p align="center">Cohorte 2002 Passation octobre 2002</p>
Dimension	Pourcentage										
Stratégique	77,3%										
Profondeur	79,4%										
Surface	49,7%										
Utilitaire	33,9%										
 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimension</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Stratégique</td> <td>70,6%</td> </tr> <tr> <td>Profondeur</td> <td>78,4%</td> </tr> <tr> <td>Surface</td> <td>48,0%</td> </tr> <tr> <td>Utilitaire</td> <td>27,1%</td> </tr> </tbody> </table>	Dimension	Pourcentage	Stratégique	70,6%	Profondeur	78,4%	Surface	48,0%	Utilitaire	27,1%	<p align="center">Cohorte 1999 Passation 2001</p>
Dimension	Pourcentage										
Stratégique	70,6%										
Profondeur	78,4%										
Surface	48,0%										
Utilitaire	27,1%										

Les résultats de ce test démontrent la présence de deux dimensions d'un apprentissage significatif chez ces étudiantes : un besoin d'apprendre en faisant, pour reprendre l'expression bien connue de Dewey; un besoin de comprendre les contenus pour mieux les réutiliser. Sans vouloir tirer des conclusions trop hâtives sur les résultats de ce test, peut-on observer une plus grande envie d'apprendre chez les étudiantes qu'on le soupçonnait? Cette envie rejoint-elle la description faite par Meirieu (1987 : 39) selon laquelle : «apprendre c'est comprendre, c'est-à-dire

prendre avec moi des parcelles de ce monde extérieur, les intégrer à mon univers et construire ainsi des systèmes de représentations de plus en plus performants, c'est-à-dire qui m'offrent de plus en plus de possibilités d'action sur ce monde»? Malgré les résultats, ce test a plus ou moins intéressé les étudiantes de la cohorte participant aux travaux et l'équipe de professeurs. Cependant, il m'a été profitable en tant que chercheure et enseignante pour défendre la thèse de l'apprentissage significatif.

4.4

LA DESCRIPTION DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Le travail de l'éducatrice conjugue à la fois :

- la maîtrise de lectures de niveaux fort différents (comportemental, textuel ou autoréflexif...);
- la pluralité de valeurs (morales, esthétiques, civiques, sociales et culturelles);
- une capacité de communication auprès de plusieurs personnes requérant des approches différentes (enfants, parents, personnes-ressources, équipe de travail).

Ce travail se révèle donc plus complexe qu'on le suppose généralement. Comment amener des étudiantes à saisir la complexité de leur futur travail et à maîtriser les différentes tâches qui leur incombent? L'expérience scolaire peut-elle les aider à constater que, dans leur rôle d'éducatrices, elles ont à promouvoir la qualité de la langue, qu'elles conceptualiseront, argumenteront et analyseront plus souvent qu'autrement tout en faisant usage de dialogue, d'écoute et de créativité? Afin de répondre à la réalité du travail d'éducatrice et aux demandes des étudiantes exprimées au cours de la recherche, des stratégies pédagogiques de plusieurs ordres ont été proposées :

- une démarche axée sur l'autonomie;
- des situations collectives ou en grand groupe;
- de l'apprentissage coopératif;
- des activités intégratrices.

4.4.1

Une démarche axée sur l'autonomie

M'appuyant sur les travaux de Bassis (1998) et de bien d'autres chercheurs qui entrent dans l'esprit du constructivisme, je choisis de placer les étudiantes dans des contextes pédagogiques favorisant la polémique, c'est-à-dire la confrontation des points de vue et des représentations. Il me semblait que le fait de proposer divers thèmes de discussion mettrait en perspective des contradictions, des différences et des nuances. Par ricochet, encourager l'expression de divers points de vue renverrait-il aux étudiantes une image positive de leurs potentialités cognitives et inventives? Je le supposais. Toutefois, ce procédé pédagogique exige, dans l'ensemble des groupes, l'activation d'une autonomie individuelle (affirmation de son point de vue) et d'un travail en équipe (écoute et responsabilité). Il m'engage alors à observer constamment les étudiantes en action, à questionner constamment l'attitude des formateurs, surtout la mienne, et à susciter l'ouverture aux «co-naissances» plurielles, c'est-à-dire l'accueil à la différence culturelle des uns envers les autres.

Concrètement, l'apprentissage autonome implique que l'étudiante peut ou doit apprendre à effectuer des choix à partir de ses besoins et de ses intérêts. Ces choix l'amènent également à décider si elle désire travailler individuellement ou en équipe. Ils servent éventuellement à amenuiser les faiblesses ressenties en cours d'apprentissage. C'est dans cette perspective qu'ont été développés divers ateliers d'exploration portant sur la lecture, l'écriture, l'argumentation ou des jeux de rôles.

D'autres activités suggérées par des étudiantes ont fourni soit des grilles de connaissances de soi (des outils métacognitifs, d'autocorrection, des profils d'apprenant), soit des moyens de découverte grâce aux autres (la discussion, l'écriture spontanée, des projets ouverts sur la communauté). Divers moyens ont été mis en place pour favoriser la création d'automatismes afin d'améliorer leur compréhension en lecture ou en écriture (faire des schémas, dresser des listes) et de gérer son stress. D'autres moyens ont été développés afin de donner le goût de la connaissance (une bibliothèque mobile, des coups de cœur culturels, des rencontres d'experts) ou de transférer des connaissances (une réutilisation des acquis dans des contextes semblables au milieu de travail).

Chaque étudiante conservait dans une pochette les feuilles guides du cours, les grilles d'autocorrection et tout document utilisé dans certaines activités de la recherche. Certaines activités pédagogiques étaient reprises dans des semestres différents afin que l'étudiante

compare, par elle-même, ses progrès tant sur le plan de l'écrit que sur celui de sa capacité à un retour réflexif. Il s'est avéré, lors de discussions avec les professeurs participant à la recherche, que le portfolio serait très utile pour préparer les étudiantes à l'épreuve-synthèse de programme (ÉSP), puisque, en le consultant, elles évalueraient leur cheminement, réviseraient leurs productions, se rappelleraient des mots-clés mis en évidence par la recherche : la pratique réflexive, la pensée critique. D'ailleurs, certaines étudiantes ont également manifesté l'intérêt de conserver leur portfolio pour les mêmes raisons.

Les étudiantes de la cohorte 2001 ont été fortement invitées à conserver, dans ce portfolio, leurs travaux les plus importants et significatifs. L'ÉSP étant éloignée de leurs préoccupations, cette offre a été prise plus ou moins au sérieux, quoique plusieurs étudiantes aient tenu à emprunter leur portfolio pour la rédaction du travail synthèse de ma partie de cours. Certains professeurs engagés dans la recherche ont pris à cœur le maintien de cet outil tandis que d'autres en ont eu plus ou moins eu recours dans leur cours.

De plus, pour soutenir les étudiantes dans un processus d'autonomisation, j'ai proposé, au cours des deuxième, troisième et quatrième semestres, un contrat individuel dans lequel les étudiantes identifiaient des objectifs à relever et développaient un projet pour les atteindre. Des étudiantes ont fait pression pour interrompre ce procédé. Pourtant, la plupart le remplissaient et évaluaient, à la fin de chaque semestre concerné, cet outil comme un moyen bénéfique pour prendre conscience de leur évolution et de certains acquis.

4.4.2

Les cours en grand groupe

Les cours en grand groupe demeurent le terrain pédagogique le mieux connu des étudiantes. Ils renvoient aux situations magistrales dans lesquelles le professeur expose sa matière. Quoique les étudiantes aient continué à se plaindre abondamment, depuis leur entrée en TÉE, de la formation reçue qui leur apparaissait conventionnelle, elles ont fait la demande, au début du deuxième semestre d'expérimentation (hiver 2003), pour que j'applique cette formule pédagogique au lieu de celle des ateliers. J'ai repris plus souvent que désiré ce type d'enseignement tout en utilisant diverses astuces : des rencontres avec des personnes-ressources; des discussions; du travail individualisé ou en équipe sur la même thématique pour préparer des plénières. Influencée par le travail de Lipman (1995), mon rôle consistait à animer

la classe et à faire ressortir la pluralité des divers points de vue, à soutenir le développement d'un commentaire, à identifier des solutions possibles à toute problématique, à nommer les éléments semblables ou différents et à faire une rétroaction sur l'activité. Afin de faire valoir la place du jeu en services de garde, plusieurs activités étaient amorcées par une mise en situation : un personnage présentant une problématique, un récit fabuleux, une exposition d'objets, une organisation de la salle de classe, etc.

Je poursuivais le but d'échanger autour des représentations et des concepts touchant la communication et l'argumentation, la métacognition et la connaissance de soi comme apprenant. Tout en tentant de rejoindre les préoccupations et les besoins des étudiantes, des moyens pédagogiques exploitaient des dimensions du français et de la philosophie : l'expression verbale, l'écriture, le théâtre, certains concepts, l'autocorrection. On pourrait davantage parler de situations de découverte que de cours magistraux, puisque les étudiantes étaient constamment sollicitées et devaient, en alternance, observer, réfléchir, identifier et résoudre des situations, se poser des questions entre elles, inventer, discuter, critiquer et fournir leur point de vue ou effectuer des synthèses en grand groupe.

4.4.3

L'apprentissage coopératif

Malgré l'intérêt variable des étudiantes à son égard, l'apprentissage coopératif apparaît comme le principal moyen pédagogique de cette expérimentation. Pourquoi? Parce que le travail en équipe correspond à l'une des compétences essentielles de l'éducatrice. Basé sur l'interaction et l'interdépendance (Abrami *et al.*, 1996), l'apprentissage coopératif amena les étudiants à partager et à s'appuyer les uns sur les autres dans leur production. Plusieurs méthodes ont donc été explorées : la formation de groupes variés, l'attribution de tâches respectives à chaque participante au sein du groupe, des reconstitutions de groupes en cours d'activité, des discussions avec des observatrices, etc. Régulièrement, une première cueillette de points de vue en petits groupes servait d'amorce à une mise en commun. Ainsi, les forces de chaque étudiante étaient sollicitées pour énoncer des idées, réaliser un travail, développer de nouvelles stratégies ou tout simplement pour se questionner sur le sens de l'activité en cours.

Plusieurs raisons justifient l'utilisation de l'apprentissage coopératif. Il apparaît comme un moyen pour les étudiantes d'aplanir la difficulté de choisir individuellement un atelier. J'y vois aussi le

moyen de fournir des outils de travail en équipe et d'exprimer son point de vue ou de débattre son idée. Cela diminue aussi l'immobilisme du grand groupe tout en contrant les opposantes aux activités provenant de suggestions de tiers. Enfin, ce type d'apprentissage amène les étudiantes à prendre leur place et favorise des interactions et la coopération entre les équipes. Du côté des professeurs, il renouvelle l'intérêt lié à l'apprentissage coopératif.

4.4.4

L'Intégration des acquis

Pour déjouer à la fois la résistance et le scepticisme d'étudiantes et de professeurs, pour aplanir la difficulté d'accomplir des activités interdisciplinaires et pour persévérer dans les objectifs, j'ai développé divers types d'activités intégratrices. Qu'est-ce qu'une activité intégratrice? Roegiers le précise ainsi (2001 :176) : «Comme tout apprentissage, un apprentissage en termes d'intégration se caractérise par l'interaction continue de différents types d'activités d'apprentissage». Endossant la classification proposée par De Ketele (cité dans Roegiers, 2001 : 176), j'ai élaboré six types d'activités d'apprentissage relatives à la pédagogie de l'intégration :

1. **Des activités d'exploration.** Elles mettent en relief de nouveaux apprentissages à instaurer. Selon Roegiers (2001), ce type d'activité sert à outiller les étudiantes, à fournir des instruments de travail définis à la manière de concepts, de procédures, par exemple. Lors de son application, on doit tenir compte les représentations des étudiants.
2. **Des activités d'apprentissage systématique.** Elles correspondent aux différents objectifs spécifiques de la compétence (p. 185). Elles consistent à formaliser un savoir (une notion, un procédé, une loi, une formule, etc.), à s'exercer ou à appliquer (p. 186).
3. **Des activités de structuration.** Elles consistent à faire des liens entre les apprentissages, ceux que les étudiantes ont acquis et les nouveaux à développer. Elles se réalisent grâce à des mises en relation de concepts proches, soit en faisant des comparaisons, soit n ajoutant des compléments d'information.
4. **Des activités d'intégration.** Elles sont orientées vers une compétence et engagent l'étudiante à mobiliser plusieurs ressources (des connaissances, des attitudes, des capacités) afin de les réaliser de façon significative. Elles placent les étudiantes au cœur de l'action et elles sont de l'ordre d'une résolution de problème ou d'une tâche complexe, d'une situation de communication ou d'un travail de production, d'une visite ou d'un stage sur le terrain, de travaux pratiques ou d'un projet pédagogique.
5. **Des activités d'évaluation.** Toujours d'après Roegiers (2001 : 204), ces activités semblables aux activités d'intégration servent à évaluer les acquis des étudiantes.
6. **Des activités de remédiation.** Ce sont toutes les activités qui servent à venir en aide aux étudiantes, soit en les aidant à repérer des erreurs, soit en leur permettant d'identifier la source de ces erreurs et à trouver des solutions, soit encore en recherchant des causes à leurs difficultés.

4.5 LE DÉROULEMENT DES SEMESTRES DE L'EXPÉRIMENTATION

Dans cette recherche-action, je suis à la fois enseignante et chercheure. Ma tâche d'enseignement comporte deux dimensions principales : l'expérimentation pédagogique qui s'adresse aux nouvelles venues dans le programme en TÉE (automne 2001) ainsi que 20 % de l'évaluation du cours dans lequel j'étais impliquée. J'ai alors conçu seule, en collaboration avec d'autres enseignants ou grâce aux recommandations des groupes de discussions avec des professeurs ou des étudiantes, une centaine de situations pédagogiques. Une description systématique de chacune serait lourde. Je choisis plutôt de présenter, de façon linéaire, chaque semestre d'expérimentation en le replaçant dans son contexte, en résumant l'essentiel des objectifs visés, le contenu abordé. Deux tableaux faisant la synthèse du semestre terminent cette description : le premier rappelle les activités expérimentées, le deuxième expose les types d'activités intégratrices exploités. L'histoire des différents semestres permettra aux lecteurs de saisir l'univers collégial. Elle fera valoir la complexité du processus dans lequel tous les participants ont progressé. Rappelons que l'analyse des données dans ce type de recherche se réalise au fur et à mesure du développement des travaux (Lavoie *et al.* 1996). Je résumerai donc chaque semestre en tenant compte des aspects suivants : 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 identifiés par les uns et les autres.

4.5.1 Premier semestre d'expérimentation (A-2001)

Le premier semestre d'expérimentation intègre le cours *Éducateurs et services de garde* (322-104-NF). Ce cours a pour but premier d'analyser la fonction de travail des éducatrices à l'enfance. Les étudiantes entrevoient donc, dès leur entrée au collégial, les conditions d'exercice et l'ensemble des tâches inhérentes à leur futur emploi. Elles peuvent ainsi distinguer les caractéristiques des différents milieux de garde et saisir le fondement de leur rôle auprès des enfants et auprès des familles québécoises. Dans le langage des études collégiales, on parle de profil de sortie de l'étudiante. De plus, l'équipe départementale prévoit, dans la foulée de l'implantation du nouveau programme, que les étudiantes développent, dès leur première semestre, des outils méthodologiques nécessaires pour l'ensemble de leur formation. Au cours de ce semestre, la moitié des étudiantes fréquentent le cours propre de français, *Langue et littérature* (601-JEA-04).

Habituellement, le contenu de *Éducatrices et services de garde* est constitué d'exposés magistraux et d'exercices dans lesquels les étudiantes retracent ou appliquent des notions (lois, structures administratives des services de garde, tâches) présentées préalablement. Il me semble alors opportun d'envisager mes rencontres dans l'esprit même du programme éducatif des services à l'enfance, c'est-à-dire d'offrir des situations dans lesquelles elles auraient des choix à faire, des positions à prendre et des points de vue à échanger.

Précisons que la cohorte 2001 était divisée en trois groupes d'étudiantes. Le mercredi matin, je rencontrais chacun des groupes à raison d'une période de cours de cinquante minutes. L'ensemble de ce premier temps d'expérimentation avait pour double objectif de sensibiliser les étudiantes à la complexité du métier d'éducatrice et de valoriser la lecture, l'écriture et l'argumentation dans l'exercice de ce travail. Pour éveiller les étudiantes à ces dimensions, les rencontres ont été organisées autour de discussions en équipe ou en grand groupe. Par ailleurs, les étudiantes de ce secteur technique n'ont pas l'habitude de sortir papier et crayon de leur sac pour prendre des notes durant le cours. J'ai alors remis aux étudiantes à chaque rencontre une feuille guide qui servait à en indiquer les grandes lignes et à noter leurs impressions. Nous le rappelons, chaque étudiante conservait ces documents dans un portfolio pour lui permettre de les consulter au besoin.

Dès le premier cours, j'ai présenté aux étudiantes les objectifs des rencontres. J'entendais discuter avec elles de ce qu'est le français et la philosophie pour une éducatrice, revoir leurs habitudes scolaires et utiliser diverses stratégies pédagogiques dans le but de favoriser une démarche d'autonomie chez elles. On s'est, par la suite, concentrées sur le questionnaire *Posture scolaire* qui mettait l'accent sur trois étapes : noter ses perceptions du français et de la philosophie, en discuter en grand groupe et faire un retour individuel par écrit.

Lors de la discussion, chaque groupe a réagi différemment. Dans le premier groupe, les avis furent tranchés. Pour certaines, le travail auprès de jeunes enfants ne requérait pas d'approfondir leurs connaissances en français ou en philosophie. Les autres désapprouvaient cette opinion. Pour sa part, le deuxième groupe perçoit un embryon d'utilité du français, mais peu d'étudiantes s'exprimèrent. Quant au troisième groupe, il y avait à nouveau deux clans. Des étudiantes vantaient l'apport de la culture et de l'ouverture d'esprit et les autres se disaient peu motivées dans ces disciplines. Par contre, il appert que, pour d'autres, la discussion les a amenées à modifier leur perception ou à diminuer des craintes par rapport au français et à la

philosophie offerts au cégep (Fiche *Rétroaction/Posture scolaire*, août 2001). Par exemple, des étudiantes provenant du secondaire précisèrent avoir pris conscience de certains apports de ces disciplines ou s'être fixé comme but de diplômé dans le délai de trois ans. Voici quelques points de vue exprimés :

J'ai réalisé que mon but est de finir le plus vite possible pour aller exercer mon métier. (Petruska);

J'ai retenu ces éléments : communication orale, pensée différente, être à l'écoute, développer sa réflexion, s'adapter à l'environnement (professeurs). (Karyne);

J'ai hâte de voir ce qu'est la philo. (Olivia);

Passer tous mes cours, même si la motivation n'est pas là. (Carmen).

Cependant, les étudiantes provenant du DEC ont fourni d'autres rétroactions écrites. En voici deux exemples :

La philo apporte de la culture. Si un parent est plus philosophe, tu peux le comprendre. Le français évite de faire des fautes dans les rapports aux parents. Mon but est de réussir facilement et de terminer vite. (Gemma, provenant du DEC);

Il y a beaucoup de choses [dans la discussion] auxquelles je n'avais pas pensé. (Kaelia, provenant du DEC).

Finalement, quelques-unes ont affirmé davantage leur point de vue qui resta constant jusqu'à la fin de leur formation :

En français, je vais apprendre des choses inutiles et la philo n'est pas vraiment intéressante. Dans cette technique, je n'ai pas à faire d'analyses littéraires, donc elles sont inutiles. (Mérédith, provenant du secondaire);

La philo, c'est plate. (Paula, provenant du DEC).

Seulement une étudiante ayant déjà fréquenté le cégep a fait part de ses craintes alimentées par des échecs : «Je n'ai pas encore terminé mes cours de français et de philo, mais ils me font un peu peur, parce que j'ai déjà fait deux fois mon français 1 et je n'ai pas réussi à le passer.» (Eymie)

Lors des quatre cours suivants (2^e, 3^e, 4^e et 5^e), dans la perspective d'offrir une vision globale du travail de l'éducateur, j'ai choisi de projeter le film «*Ça commence aujourd'hui*» de Bertrand

Tavernier. Ce film vérité se passe dans une ville minière du nord de la France et décrit, par une mosaïque de faits, le drame social d'enfants et de familles aux prises avec la pauvreté et l'engagement d'un directeur instituteur et de son équipe envers ces gens. En visionnant ce film, il est facile d'observer que tout éducateur à l'enfance intervient au moins sur cinq plans : le rapport aux parents; le rapport entre les éducateurs; les rapports aux enfants; la relations avec une personne en autorité qui évalue le travail des éducateurs; le rapport aux institutions sociales. De plus, dans ce film, la vie personnelle du directeur-instituteur, le personnage principal, est également présentée. Un fait est à noter : ce directeur-instituteur écrit de la poésie. D'ailleurs, ses textes sont entendus comme trame de fond à des séquences du film. Donc, ce film démontre qu'en plus de la responsabilité sociale à laquelle un éducateur est souvent confronté, il demeure, lui aussi, une personne remplie de dilemmes, de capacités et de rêves.

J'ai invité les étudiantes à noter leurs impressions ou certains événements du film. Voulant stimuler les échanges entre les étudiantes, tout en leur proposant des moyens de s'y préparer, j'abordais différemment l'analyse de chaque tranche du film :

- *Première partie du film* : Échanges spontanés autour des premières impressions, souvent émotives à la présentation d'un film; Repérage des similitudes entre le fonctionnement d'une maternelle française et des centres de la petite enfance québécois.
- *Deuxième partie du film* : Présentation au groupe des idées importantes du scénario afin d'attirer l'attention sur les situations clés et les diverses interprétations que l'on peut donner.
- *Troisième partie du film* : Relevé en équipe des situations marquantes du film et synthèse en grand groupe.
- *Quatrième partie du film* : Discussion autour des qualités morales de l'éducateur (persévérance, enthousiasme...); synthèse des diverses tâches de cette équipe d'éducateurs et comparaison entre notre perception d'un service de garde québécois et les expériences d'étudiantes ayant déjà travaillé en milieu de garde.

Mon rôle servait à amener les étudiantes à prendre des notes durant le visionnement du film, à fournir de nouveaux moyens pour alimenter les échanges, à faire émerger les préjugés suscités par les images fortes du film : la pauvreté de parents, les mauvais traitements, le vandalisme à l'école maternelle, l'impuissance des éducateurs. Il servait aussi à donner un éclairage sur les fonctions de travail des personnages du film (éducateurs, travailleuse sociale, inspecteur).

Certaines étudiantes jugèrent le film invraisemblable. D'autres firent valoir des positions fermes sur l'avortement ou sur le suicide. Quelques-unes rassurèrent leurs compagnes si, éventuellement, elles travaillaient dans un milieu similaire. Tout compte fait, ce film a été perçu comme une leçon de courage et a largement motivé plusieurs étudiantes à investir dans leur formation (groupes de discussion d'étudiantes). L'aspect rattaché à la motivation des étudiantes semblait avoir atteint sa cible ainsi que celui de partager des points de vue différents.

Les sixième et septième cours furent consacrés à l'écriture. L'objectif était de faire émerger et de comparer les représentations des étudiantes relatives au métier d'éducatrice et à celui d'étudiant. Ainsi, lors du sixième cours, les étudiantes ont écrit spontanément un texte commençant par les mots «*Pour moi, le métier d'éducatrice...*». Ensuite, sur une base volontaire, elles lisaient leur texte à voix haute. Plus de la moitié des étudiantes l'ont lu. En guise de synthèse de l'activité, nous avons identifié les dénominateurs communs des textes : jouer avec les enfants, répondre à leurs besoins, leur montrer des choses et remplacer les parents.

Au septième cours, les étudiantes ont noté leurs impressions quant au rôle de l'étudiante à partir des questions suivantes et on en a discuté :

1. Le métier d'étudiante pour moi...
2. Le métier d'étudiante si je le compare à celui d'éducatrice ...
3. Comment va mon semestre?
4. Mes besoins pour faire actuellement mon «métier d'étudiante».

Les étudiantes n'ont pas fait valoir leur point de vue quant à leur rôle d'étudiante (l'annexe C). Leurs propos ont vite tourné au vinaigre parce qu'elles se sont concentrées sur des difficultés dans des cours techniques trop théoriques. Pour canaliser l'attention sur des questions qui étaient de ma responsabilité, je leur ai demandé plutôt de présenter des propositions d'activités réalisables dans l'heure du cours. Les idées relevées se regroupaient autour de deux tendances : des besoins relatifs au métier d'éducatrice (accueillir ou rencontrer des enfants ou collaborer à divers organismes humanitaires); des besoins propres à améliorer leur travail scolaire (faire des sorties culturelles, développer des moyens pour gérer leur stress, lire, composer, développer des moyens pratiques pour étudier par cœur ou pour rester à l'écoute pendant trois heures, discuter des difficultés, visionner d'autres films, animer des activités entre elles).

J'ai proposé un fonctionnement par ateliers afin de rendre concrètes les suggestions réalisables dans les cinquante minutes par semaine allouées à nos rencontres, tout en respectant les objectifs de ce premier semestre d'expérimentation (neuvième, dixième et onzième cours). Les ateliers s'intitulaient *Les cœurs* pour symboliser l'éducatrice au cœur de l'intervention éducative. Chaque atelier établissait un rapport entre le métier d'éducatrice et des aspects du français ou de la philosophie (lire, communiquer verbalement ou par écrit, exercer l'argumentation) ou ceux du métier d'élève (gérer son stress, prendre sa place dans le groupe). Il y eut dix ateliers différents qui leur furent offerts au cours de ces rencontres :

Cœur de poète : lire ou écrire de la poésie, noter ses pensées personnelles, ses réflexions selon l'inspiration du moment;

Cœur de rocker : préparer un exposé oral et le présenter à la fin de la rencontre;

Cœur du sujet : chercher l'étymologie et le sens de mots notés dans le plan de cours (éducateur, service...) et présenter sa recherche à la fin de la rencontre;

Cœur de pomme : retravailler, en petit groupe, son texte *Métier d'éducatrice* ou *Métier d'étudiante* ou en rédiger un autre et s'exercer à trouver des arguments;

Cœur en or : discuter de ses difficultés d'étudiantes et relever des éléments de solutions;

Cœur à l'ouvrage : préparer une courte activité et l'animer à la fin de la rencontre;

Cœur de l'été : trouver des exercices de relaxation facilitant l'étude et les présenter à ses pairs à la fin de la rencontre;

Cœur à cœur : développer, en équipe, des arguments à partir de citations philosophiques portant sur le sens de l'éducation;

Cœur des rêves : en équipe, inscrire les mots qui n'ont aucun rapport entre eux et écrire un texte en intégrant ces mots;

Cœur des mots : lire en classe.

L'organisation des ateliers correspondait à celle mise de l'avant en services de garde. En ce qui a trait à l'organisation matérielle, plusieurs bacs étaient exposés et étiquetés du nom de l'atelier. Chaque bac contenait ses propres accessoires (livres, dictionnaires, feuille guide, feuilles pour écrire... - par exemple, le bac sur la poésie comprenait des livres de Prévert, de Vallon, de Leclerc, de Nelligan, de Vigneault, plusieurs livres de comptines, dont ceux de Henriette Major et de l'école Freinet..., des feuilles couleurs, divers outils scripteurs). Sur le plan organisationnel, chaque atelier occupait un espace spécifique dans la classe, et le déroulement suivait la méthode utilisée en services de garde: choisir l'atelier; le réaliser; faire un retour sur l'expérience en grand groupe. Les divers ateliers prenaient une forme nouvelle d'une semaine à l'autre, à la recommandation des étudiantes. Par exemple, dans l'atelier *Cœur en or*, des

étudiantes qui ressentait de l'intolérance dans le groupe ont demandé de discuter du savoir-vivre. Une collègue, spécialiste en communication, est venue animer cet atelier.

Pour la cohorte 2001, les ateliers les plus visités ont été ceux de la lecture, de la poésie et de la relaxation - lors de la reprise des activités auprès de la cohorte 2002, les mêmes ateliers étaient prisés (Gabrielle, journal de collaboratrice, automne 2002) -. Dans d'autres ateliers, certaines étudiantes semblaient perdre leur temps ou ne savaient comment travailler ensemble autour d'un thème proposé. Les discussions, à la fin de la rencontre, revenaient constamment sur le stress ressenti devant les évaluations dans le secteur technique.

Pour tenter de soutenir les étudiantes dans leur intégration au régime collégial, j'ai conçu un questionnaire ouvert servant à noter leurs perceptions de l'apprentissage, de l'autonomie et leurs attitudes d'apprenantes. Il me semblait que les étudiantes, en exprimant ces habitudes scolaires, se risqueraient à les modifier et, du même souffle, à mieux constater leurs capacités, conséquemment à prendre un certain recul par elles-mêmes devant les situations scolaires qui les déstabilisaient. Ce questionnaire s'intitulait *Carte mentale* et il comportait des questions ouvertes sur leur métier d'étudiante, par exemple : « quand j'ai à lire ...; quand j'ai à étudier...; en classe...; apprendre...; être autonome... ». Ainsi lors du douzième cours, les étudiantes répondaient au questionnaire en notant leurs impressions ou en dessinant (annexe D).

Cet exercice fut effectué rapidement par quelques-unes, tandis que d'autres se sont concentrées durant toute la période du cours. On n'a donc pas pu revenir tout de suite sur l'activité. Plus tard, des étudiantes ont ridiculisé cet exercice et elles n'ont pas jugé bon de l'examiner ensemble. Il ressortait, de façon manifeste, que plus de 50 % des étudiantes n'avaient aucun besoin méthodologique. J'ai quand même proposé des ateliers ou des documents pouvant donner des outils sur la gestion du stress, la prise de notes, etc. J'ai intitulé ces documents *Praticien réflexif*. Ces suggestions sont tombées à plat. Pourtant dans les conversations de corridor, le stress des étudiantes relatif à l'ensemble de leur formation dominait. Plus la semestre avançait, plus se manifestait la panique devant les cours théoriques, les notes de cours à mémoriser et les examens. Comment diminuer cet état tout en maintenant le cap sur les objectifs de la recherche? J'ai approché les collègues qui enseignaient à cette cohorte afin de trouver des solutions à ce problème de stress. Mes tentatives d'intéresser ces professeurs à la recherche m'apparaissaient plus ou moins profitables : seulement deux portèrent une attention particulière à mes remarques.

Est alors venue l'idée de deux modelages avec de l'argile (13^e cours). Un traduirait la perception immédiate qu'ont les étudiantes d'elles-mêmes, l'autre, celle qu'elles projettent dans dix ans. Cette expérimentation sensorielle poursuivait un triple but : favoriser chez elles un moment de réflexion; les aider à organiser non seulement le futur immédiat (leurs buts dans la formation) mais aussi le futur lointain, donc les sensibiliser à un rapport au temps; stimuler leur créativité. Attablées en équipe de quatre, les étudiantes s'appliquaient réellement à leurs modelages. Elles les présentaient par la suite à leurs pairs. Les étudiantes sont ressorties avec une nette impression d'avoir manqué de temps. Quelques-unes ont complété l'activité par un texte expliquant leur modelage, sans le dévoiler aux autres.

Toutefois, le discours des étudiantes se maintenait à propos de l'inutilité des apprentissages de leur premier semestre de formation. L'application d'un programme par compétences leur paraissait davantage un fonctionnement institutionnel qu'un moyen pédagogique les instruisant dans leur discipline (groupe de discussion/cohorte 2001, hiver 2002). Pour ces étudiantes, tout devenait vite inutile. Par exemple, dans le cours rattaché à la recherche, apprendre les lois et des réglementations régissant les services de garde s'avérait une perte de temps pour elles. Cela me donnait l'impression que ces étudiantes ne voyaient pas l'intérêt de se pencher sur la fonction de travail dès le début de leur formation.

J'ai alors proposé deux activités. D'abord, une discussion, portant sur les droits des éducatrices, ceux des enfants et les leurs (14^e cours), mettait en relief leurs impressions sur les contenus du cours. De plus, la rencontre avec une gestionnaire d'un centre de la petite enfance (15^e cours) mettait les étudiantes en contact avec une ancienne étudiante qui avait eu des difficultés au cégep et qui promouvait, d'une part, l'importance des compétences de base (lire, écrire, argumenter, porter un jugement critique) pour ses éducatrices et, d'autre part, les connaissances essentielles relatives aux lois et à la réglementation des services de garde pour une professionnelle de la petite enfance. Il me semblait que sa présence auprès des étudiantes s'avérerait un facteur de motivation évident. L'activité sur les droits a stimulé l'ensemble des étudiantes. À nouveau, on a manqué de temps. L'intérêt d'échanger avec une gestionnaire a suscité un intérêt mitigé chez les étudiantes, d'aucunes disaient connaître déjà les aspects professionnels d'une éducatrice et aussi savoir comment fonctionner avec un groupe d'enfants ou intervenir auprès de parents jugés difficiles. Il y eut peu d'échanges avec elle.

Finalement, lors de la dernière rencontre (16^e cours), les étudiantes, par un assemblage d'images et d'écrits provenant de leur portfolio, devaient illustrer les liens faits entre leur rôle d'éducatrice auprès des enfants et celui d'apprenante. Certaines ont saisi le sens de cette démarche et ont pris un vif plaisir à la réaliser. D'autres peinaient à étaler sur un grand carton des images, des bouts de textes et leurs perceptions. J'ai soutenu, en cours d'exercice, les étudiantes qui sollicitaient mon aide.

L'ensemble du semestre a donc servi à apprivoiser les étudiantes, à expliquer le sens de cette heure de rencontre qui leur apparaissait inutile, car trop différente des autres cours, et à présenter des activités variées pour découvrir leurs champs d'intérêts.

Tableau 49 Synthèse des activités pédagogiques - automne 2001

Cours	Plan du semestre	Sens
1	Posture scolaire : écriture et discussion en grand groupe <i>Objectif</i> : Nommer ses représentations relatives au français et à la philosophie.	Français philosophie
2,3,4,5	Discussions autour du film «Ça commence aujourd'hui», de Tavernier <i>Objectif</i> : Entrevoir la complexité du métier d'éducatrice.	Métier d'éducatrice
6	Écriture sur le métier d'éducateur. Lecture libre de son texte <i>Objectif</i> : Noter ses représentations relatives au travail d'éducatrice.	Métier d'éducatrice
7	Écriture et discussion sur le métier d'étudiante. <i>Objectif</i> : Noter ses représentations sur son rôle d'étudiante.	Métier d'étudiante
9,10,11	Ateliers Les Cœurs <i>Objectif</i> : Choisir selon ses besoins d'étudiante.	Français philosophie
12	Carte mentale <i>Objectif</i> : Noter ses représentations sur son attitude d'apprenant.	Métier d'étudiante
13	Modelages <i>Objectif</i> : Représenter par un double modelage sa perception d'elle-même.	Concept de soi
14	Discussion sur les droits <i>Objectif</i> : Mettre en lien différentes perspectives.	Métier d'éducatrice
15	Rencontre avec une coordonnatrice d'un centre de la petite enfance <i>Objectif</i> : Prévoir les attentes du marché du travail.	Métier d'éducatrice
16	Schéma intégrateur <i>Objectif</i> : Faire des liens entre ses perceptions d'étudiante et d'éducatrice.	Métier d'éducatrice

Dans la mesure du possible, je m'adaptais aux réactions des étudiantes. Cela eut pour effet de m'éloigner, en apparence, de l'ambition d'intégrer des aspects du français et de la philosophie. Pourtant l'ensemble des activités fut consacré à différentes activités d'intégration entre les disciplines fondamentales et le travail d'éducatrices et il a fourni de nouvelles stratégies pédagogiques au cours *Éducateurs et services de garde* : des temps d'écriture, des discussions

argumentées, l'emploi d'ateliers, l'exploitation de représentations symboliques grâce au modelage et à la schématisation. Une toute nouvelle dimension s'est ajoutée au contenu, celle du questionnement sur le métier d'étudiante.

Tableau 50 **Modes d'activités intégratrices - automne 2001**

Exploration	Apprentissage	Structuration	Intégration Évaluation	Remédiation
Collectes de représentations Activités d'écriture Modelages	Ateliers de communication orale et écrite	Discussions à partir de diverses situations	Schématisation	Collecte de représentations Discussion sur les droits Rencontre d'une gestionnaire

Lors de l'évaluation écrite de ce semestre, certaines étudiantes se sont dites déçues de la recherche puisqu'elles croyaient que celle-ci servait d'exutoire à leur stress et d'espace pour écouter leurs doléances. Cependant, toutes les étudiantes ont recommandé la reconduction intégrale des activités, sans en expliquer les raisons.

Toutes les activités de la recherche ont été reprises par Gabrielle, ma collègue, à l'automne 2002, auprès de la nouvelle cohorte, à l'exception de la carte mentale qui fut remplacée par le test *Étudiant plus*. On a permuté de semestre ces activités parce qu'on a jugé qu'il serait plus profitable aux étudiantes d'identifier leur conception de l'apprentissage et de bonifier des aspects méthodologiques dès le premier semestre. Gabrielle a su faire profiter de la recherche aux étudiantes de la cohorte 2002. Cela eut des conséquences positives chez plusieurs d'entre elles. Roxanne l'exprime ainsi :

Avec Gabrielle, l'heure de recherche coulait comme dans une rivière. On attendait ce moment. Elle proposait l'activité, on travaillait en petites équipes, on faisait le retour en grand groupe. On disait notre opinion, nos prises de conscience. On se détendait dans cette heure-là. On devenait plus disposés. Cela nous aidait quand on arrivait dans les cours de formation générale.» (Roxanne, groupe de discussion/cohorte 2002, hiver 2002).

Les réactions des étudiantes de la cohorte 2002 ont été semblables à celles de la cohorte 2001. Les impressions contiennent plus particulièrement des prises de conscience sur elles-mêmes et sur le sens de la formation, à l'exception des étudiantes qui ne distinguaient pas les activités de la recherche du cours régulier. Les étudiantes de la cohorte 2002 ont, elles aussi, voulu que l'on

maintienne intégralement les activités. Voici quelques extraits des commentaires recueillis de façon anonyme (évaluation de la recherche, décembre 2002) :

- J'ai appris des choses sans le savoir, car ça m'amuse.
- Cela m'a permis de me demander si c'est vraiment ça que je veux faire.
- J'ai compris des choses encadrant le métier d'éducateur et celui de l'élève.
- Par le vidéo *Ça commence aujourd'hui*, j'ai constaté que j'étais plus sensible que je pensais et que je devrai apprendre à gérer mes sentiments.
- J'ai mieux appris la matière.
- Par la multitude d'idées et d'opinions réunies, j'ai progressé plus vite.
- Je crois maintenant que le français est important dans tout ce que je fais, mais la philo, je me le demande encore.
- Je ne sais pas trop parce que je ne distingue pas vraiment ce qui faisait partie de la recherche.

4.5.2

Le deuxième semestre (H-2002)

Lors du deuxième semestre d'expérimentation, les rencontres font partie du cours *Techniques d'observation* (322-204-NF). Ce cours a pour but d'outiller les étudiantes à observer le comportement de l'enfant. Dans son approche, ce cours est constitué de différents exercices plus particulièrement concentrés sur des techniques ou des grilles d'observation des enfants. Il est abordé par des exposés magistraux et complété par l'observation en milieu de garde et par l'accueil de groupes d'enfants dans le local laboratoire de TÉE. Dans ce semestre, des étudiantes assistent aux cours *Écriture et littérature* (601-101-04) et *Philosophie et rationalité* (340-103-04).

En *Techniques d'observation*, les étudiantes doivent s'entraîner à suivre les quatre étapes que toute personne attentive applique avant d'intervenir auprès des autres : se préparer, percevoir et noter des faits liés au comportement de l'observé, analyser ces faits et évaluer sa propre démarche d'observation. Rappelons l'information présentée dans le syllabus du cours :

En services de garde, savoir observer signifie *décrire* des situations vécues telles qu'elles se présentent. Savoir observer nécessite un bon bagage sur le développement de l'enfant (**savoir**). Cela requiert une capacité d'auto-analyse pour remettre en question son interprétation (**savoir-être**) et, finalement, cela demande une formation ou un entraînement afin de nommer ce qui se passe avec le plus d'objectivité possible (**savoir-faire**). De plus, la capacité d'observation requiert de nous arrêter sur les difficultés même de l'observation, d'écouter le point de vue des autres (adultes et enfants) pour ajuster le nôtre et revoir notre action éducative.

Observer, écouter et décrire figurent, de toute évidence, parmi les compétences essentielles des éducatrices à l'enfance.

Mon but était double. D'abord je voulais exploiter, dans ma période de cours, les aspects d'autoobservation en faisant valoir des compétences transversales, des procédés métacognitifs, Ensuite, je voulais mettre en évidence l'attitude de questionnement et les multiples interprétations d'un comportement ou d'une situation quand on analyse un événement en services de garde. Voir apparaître une confiance nouvelle chez les étudiantes animait mon projet. D'une part, je prévoyais discuter avec elles à partir de deux faits. D'abord, peu importe la situation, qu'elle soit scolaire, sociale ou professionnelle, certaines compétences telles que les capacités d'analyse, de synthèse, de prise de décision ou de communication sont constamment mises à profit. Ainsi, ces étudiantes sont supposées savoir comment, notamment, résoudre des problèmes complexes ou faire preuve d'imagination beaucoup plus qu'elles ne le soupçonnent quand elles sont en situation pratique. Pour mettre de l'avant cet élément, je me suis basée sur ma connaissance des étudiantes de cette technique et sur l'avis de celles déjà interrogées (Tardif, 2002). En effet, les étudiantes en TÉE apprécient, la plupart du temps, émettre leur opinion, être sollicitées par du travail en équipe, réaliser des projets et se sentir valorisées par les efforts fournis et l'identification de leurs capacités ou de leurs valeurs.

D'autre part, j'émettais l'hypothèse que, par l'usage d'outils métacognitifs (les représentations et la saisie de leur démarche d'apprentissage, la gestion de stratégies, l'autoévaluation des difficultés), les étudiantes intégreraient davantage les qualités requises pour observer des enfants. Les travaux de Jaume et de son équipe confirment cette intention puisqu'ils soutiennent la thèse selon laquelle la métacognition favorise l'apprentissage et le transfert (1995 : 42). L'ensemble des activités donnait, par conséquence, place à trois dimensions:

1. Découvrir des caractéristiques personnelles pour améliorer son apprentissage;
2. Identifier les attitudes telles le questionnement, l'étonnement, le doute, la remise en question comme bases à l'observation du comportement de l'enfant et reconnaître que certaines de ces attitudes forment la trame de fond du premier ensemble de philosophie;
3. Décrire des observations et constater que cette habileté engage des compétences du cours *Langue et imaginaire*, celles de reconnaître et d'analyser les particularités d'une situation de communication et d'y adapter son discours, que ce soit oralement ou par écrit (MEQ, 1999).

À l'hiver 2002, la cohorte 2001 était divisée en trois groupes d'étudiantes. Le vendredi matin, je rencontrais chacun des groupes pendant cinquante minutes. Je voulais organiser les rencontres autour de buts fixés par les étudiantes. Pourquoi? Parce que je croyais que si elles observaient

par elles-mêmes leurs capacités d'observatrices, il leur serait plus facile d'identifier leurs habiletés métacognitives. Pour atteindre leur but, elles choisissaient parmi les éléments de compétence énoncés dans le plan de cours ceux qu'elles voulaient privilégier. C'est pourquoi, dès les deux premiers cours, j'ai proposé un contrat pédagogique aux étudiantes, contrat dans lequel chacune faisait pour elle-même une rétroaction du premier semestre de formation et identifiait les aspects sur lesquels elle voulait se concentrer. À titre d'exemple, les étudiantes pouvaient développer des outils d'autoobservation, donner priorité à des éléments de compétence, bonifier des aspects méthodologiques ou comprendre l'apport de l'autoobservation pour elles-mêmes ou dans l'interaction avec un groupe d'enfants. Plusieurs types de travaux sont proposés afin que chaque étudiante puisse satisfaire sa curiosité : rédiger un journal réflexif, aller en services de garde observer leurs réactions en présence d'un groupe d'enfants, commenter une lecture, illustrer ses réflexions.

Je leur ai ensuite fait passer le test *Étudiant Plus* (Cliche, 1999) que j'ai présenté au début de ce chapitre. Ce test permet aux étudiantes de voir les stratégies pouvant ou non leur être utiles pour réussir leurs cours. Plusieurs commentaires sont ressortis de l'expérimentation. Certaines étudiantes (surtout les étudiantes en difficulté scolaire) contestaient la valeur du test. D'autres (surtout les zélées) en ont profité pour constater des lacunes dans leur façon d'apprendre et y remédier. Elles ont d'ailleurs consulté à plusieurs reprises les énoncés du test durant le semestre.

Lors du troisième cours, les étudiantes listent les habiletés (manières de faire) et les attitudes (manières d'être) qu'elles étaient amenées à adopter dans leur vie scolaire. Le but était de les amener à constater que certaines stratégies maîtrisées dans un cours pouvaient servir dans un autre jugé plus difficile. L'exercice a été réalisé en trois étapes. D'abord, chacune a noté, seule, ses éléments. Ensuite elles ont participé à une discussion en équipes permettant de rattacher les éléments à des situations concrètes de la vie scolaire. Enfin, en grand groupe, on a travaillé sur des dimensions cognitives, affectives ou sociales rattachées à des attitudes à privilégier dans les interventions d'une éducatrice requérant de l'observation.

J'ai colligé les aspects relevés par les étudiantes (annexe E) et on les a comparés, en classe, à ceux observés par D'Hainault (1990, cité dans Laurin *et al.*, 1992 : 33-34) que j'ai reproduit dans le tableau ci-dessous. Pour Laurin et Lizotte, la typologie des démarches intellectuelles et socioaffectives que d'Hainault propose représente une «transdisciplinarité comportementale

(habiletés et attitudes)» et fait référence à la maîtrise de situations auxquelles est confronté potentiellement tout cégépien.

Tableau 51 Une «transdisciplinarité comportementale» (D'Hainault, 1990, cité dans Laurin et al, 1992)

Démarches à forte composante cognitive (D'Hainault, 1990)	
1. Communiquer	11. Mettre en œuvre des modèles
2. Traduire	12. Résoudre des problèmes
3. Prendre ou traiter de l'information	13. Imaginer
4. Trouver des relations dans son environnement	14. Juger, évaluer
5. Apprendre	15. Choisir, décider
6. S'adapter	16. Concevoir un plan d'action
7. Abstraire	17. Agir
8. Expliquer	18. Transformer
9. Démontrer	19. Organiser
10. Prévoir, déduire	
Démarches socioaffectives (D'Hainault, 1990)	
1. Éprouver ou rechercher des sensations ou des sentiments	11. Accepter les autres
2. Accepter ou refuser	12. Comprendre les autres, se projeter
3. Aimer	13. Communiquer
4. S'engager	14. Négocier
5. Croire ou douter	15. Aider, prendre en charge
6. Attribuer la cause d'un événement	16. Appliquer des valeurs
7. Espérer ou craindre	17. Combiner ou hiérarchiser des valeurs
8. Se sentir responsable	18. Résoudre des conflits de valeurs
9. Oser	19. Choisir
10. Vouloir ou rejeter	20. Juger

Cet exercice a permis d'identifier des qualités utiles à la réussite scolaire. Plusieurs étudiantes ont été surprises d'avoir pu repérer tous les aspects identifiés par ce chercheur, mais la plupart ont maintenu leur position, à savoir que revenir sur cette façon de faire s'avère une perte de temps.

J'étais assurée que les trois moyens pédagogiques entrepris, c'est-à-dire un contrat personnel, le test *Étudiant Plus* et la découverte de l'usage des compétences transversales, aideraient les étudiantes à faire un autoportrait juste de leur situation d'apprenantes et les motiveraient. Je pensais surtout que les étudiantes deviendraient des collaboratrices soucieuses d'alimenter la création d'ateliers développés sur mesure.

Cela ne fut pas le cas. D'abord, l'idée de trouver par elles-mêmes le sujet de leur travail a été rejetée d'emblée par les étudiantes qui savaient livrer leur opinion devant les autres. Elles prétendaient que l'exercice était inutile. De même, le fait d'identifier des stratégies positives et de rire de leurs petites misères d'apprenantes leur parut superflu. Finalement, exploiter concrètement des stratégies cognitives, affectives et sociales pour mieux s'appliquer en classe, dans les travaux ou dans des échanges avec les autres fut considéré comme une démarche de type universitaire (groupe de discussion/cohorte 2001, septembre 2002).

Le langage des compétences était nouveau pour ces cégépiennes et semblait, encore une fois, dérouter plus d'une d'entre elles. Comment faciliter son appropriation et la démystifier tout en piquant la curiosité? Au troisième cours, on a identifié les compétences servant aussi bien une éducatrice qu'à une étudiante dont le but est d'exercer ce métier. J'ai exploité la démarche autosocioconstructiviste (Bassis, 1998). Rappelons-en les éléments essentiels :

1. Chacune privilégiait une compétence et la discutait en équipe;
2. Chaque équipe devait s'entendre sur celle qu'elle jugeait la plus importante et la défendait devant la classe;
3. La classe en venait à un consensus sur une seule compétence.

Cette formule pédagogique a suscité beaucoup d'enthousiasme et a soulevé un bon nombre d'argumentations quand il s'est agi de s'entendre sur une seule compétence. Les compétences choisies respectivement par chacun des groupes furent «travailler en équipe», «prendre ses responsabilités», «être travaillant».

Les groupes semblaient intéressés à parfaire leur argumentation. Lors du quatrième cours, nous avons poursuivi le même type d'activité. Les étudiantes regroupées autour d'un objet banal (attache-feuille, enveloppe, papier autoadhésif...) devaient le promouvoir et le rendre essentiel. Chaque équipe choisissait un moyen pour vendre son objet aux autres : une affiche, une saynète, une annonce publicitaire. Puis chacune inscrivait ses résultats par rapport aux aspects cognitif, affectif, social et sensorimoteur sollicités. La synthèse de l'activité se fit en discutant des stratégies utilisées par chaque équipe afin d'arriver rapidement à un consensus argumentatif dans un court laps de temps. L'ensemble des étudiantes fut impressionné de la variété de réactions mises en jeu.

Parallèlement aux rencontres avec les étudiantes, je voulais mettre sur pied deux espaces de dialogue. Le premier consistait à créer des activités interdisciplinaires pour aider les étudiantes

à constater que certains concepts étaient utilisés dans plusieurs cours, même s'ils se définissaient différemment. Je supposais qu'en prendre conscience leur fournirait la possibilité de présenter les diverses facettes d'un concept lors du traitement d'un sujet. Je vais expliquer un peu plus bas comment cet espace de dialogue a évolué. Le deuxième espace de dialogue consistait en un groupe de discussion avec des étudiantes. C'est seulement à la mi-mars 2002 que des étudiantes s'y sont intéressées et les premières rencontres ont particulièrement servi à évacuer le stress scolaire et non à se questionner ensemble sur ce qui leur serait utile dans cette recherche pour réussir.

Revenons un peu sur les projets entre des disciplines de ce deuxième semestre d'expérimentation. L'intention était de développer avec des collègues des activités qui permettraient aux étudiants de connaître des concepts communs dans le sens suggéré par Rey, «de connaître leur *pouvoir*» (1999 : 203). Si l'on examine les modes d'intégration disciplinaire que Roegiers (2001), s'appuyant sur D'Hainault (1977-1983), propose, celui que je proposerai à mes collègues se révélait un mode transdisciplinaire.

Tableau 52 **Modes d'intégration disciplinaire (Roegiers, 2001)**

Modèle d'intégration	Mode d'application	Limites ou avantages
Intradisciplinarité	Choix de contenus dans chaque discipline	Maintien des disciplines séparées les unes des autres.
Pluridisciplinarité	Étude de thèmes exposant divers points de vue	Étalage de divers points de vue.
Interdisciplinarité	Situations requérant l'éclairage de plusieurs disciplines	Mobilisation conjointe de disciplines
Transdisciplinarité	Démarche mobilisant diverses disciplines	Prise en compte des similitudes dans les démarches

Florence, ma collègue de français et porte-parole de la formation générale et Judith, la collègue avec laquelle je donnais en commun le cours *Techniques d'observation*, ont assisté à cette première rencontre. Trois concepts ont été sélectionnés car ils faisaient sens tout autant dans leur cours qu'en philosophie : l'imagination, le raisonnement et le questionnement.

Rey (1996 :197) le remarque : «La transversalité, ce n'est pas seulement ce qu'il peut y avoir de commun entre les disciplines, c'est aussi et, à notre sens, surtout la prise en compte réflexive de ce qui les distingue». C'est pourquoi nous avons choisi d'aborder le premier concept, l'imagination, par une expérience pédagogique croisée basée sur une discussion. J'entends par

expérience croisée qu'au cours d'une semaine ciblée, chaque professeur trouvait un exercice propre à son contenu et engageait une discussion, un échange pour faire valoir le pour ou le contre de l'imagination dans sa discipline. Par exemple, comment l'imagination peut-elle aider ou nuire à la cueillette de faits dans l'observation d'un groupe d'enfants? Quelle place prend l'imaginaire en français ou en philosophie? Pour clore cette semaine, j'invitais de mon côté les étudiantes à mettre en commun les aspects dévoilés dans les cours en comparant et en complétant les points de vue par les étudiantes qui ne les fréquentaient pas. J'ai rencontré Albertine, en philosophie, et Clothilde, qui enseignait le français au deuxième groupe de la cohorte 2001, afin de les impliquer dans ce projet commun. L'offre fut acceptée.

Malheureusement, la première activité a été sabordée pour diverses raisons : Albertine, en philosophie, a dû s'absenter quelques semaines pour raison personnelle, les étudiantes n'avaient pas souvenir de s'être engagées dans une discussion soutenue par mes collaborateurs immédiats. Par contre, Clothilde, en français, s'intéressait aux travaux de De La Garanderie (1987); elle a développé une séance d'écriture pour aider les étudiantes à constater quelle dominance sensorielle stimulait leur écriture. Les étudiantes ont donc inventé une fin au livre à l'étude et elles ont lu leur rédaction en classe. Clothilde a enchaîné par un échange sur les évocations utilisées (visuelles, auditives ou kinesthésiques) pour mettre en scène les personnages: les étudiantes les concevaient-ils? En mouvement? Dans un décor? Les entendaient-elles dialoguer? etc. Pour Clothilde, cet exercice a permis de s'immiscer dans l'imaginaire de l'auteur et de constater à quel point chaque personne utilise des moyens différents pour rendre compte d'une histoire (compte-rendu de l'expérimentation, hiver 2002).

Ainsi, malgré les contretemps et les déconvenues, la cinquième période de cours fut consacrée à une discussion, laquelle portait sur deux points : la place de l'imagination et de l'objectivité dans l'observation directe d'un groupe d'enfants ou dans la rédaction d'un rapport d'observation et la façon avec laquelle le français et la philosophie favorisent cette démarche. La rencontre eut trois conséquences. D'abord, des étudiantes conclurent qu'il y avait diverses façons d'appréhender une situation vécue par les enfants et qu'il était facile de la déformer quand venait le moment de la raconter. Ensuite, les étudiantes qui faisaient partie du cours de Clothilde et qui avaient écrit en classe ont manifestement valorisé ce type d'écriture. Cela les a mises directement en contact avec leur mode sensoriel et leur imaginaire. Finalement, d'autres découvrirent que la discussion leur faisait penser au premier cours de philosophie et qu'elles voyaient à quel point le questionnement était précieux pour permettre de confirmer des faits. La

discussion a donc dévié sur la nécessité de soulever des questions en classe pour s'assurer de comprendre la matière. Depuis ce moment, les étudiantes posaient des questions ou émettaient leur avis dans le cours de philosophie, un fait qui paraissait nouveau chez les étudiantes de cette technique (Albertine, entrevue, hiver 2002).

Florence (*Écriture et littérature*), Judith (*Techniques d'observation*) et moi-même avons analysé cette première expérience. Il a été convenu d'orienter la deuxième expérimentation sur l'utilisation des sens. Cependant, dans le groupe de Florence, l'intérêt des étudiantes volait au plus bas. Florence m'invita à venir observer dans sa classe. Puisque les étudiantes déploraient ne pas avoir créé sur le plan de l'écriture dans les deux classes de français, Florence voulut expérimenter en ce sens. Le projet interdisciplinaire est finalement tombé à l'eau parce qu'il a été remplacé par des expérimentations dans ce cours de français.

Dans le cadre de son cours de français, Florence présenta à sa classe une activité d'écriture qui comportait un double volet : pendant que les étudiantes réalisaient un pastiche d'une fable peu connue de La Fontaine, elle écrivait sur un sujet qu'elles ont proposé, soit les services de garde. L'exercice terminé, Florence a lu quelques-uns des textes des étudiantes et le sien. Une discussion compléta la rencontre et permit de mieux dégager comment s'était passé l'exercice d'écriture. Certaines étudiantes manifestèrent un étonnement devant les difficultés ressenties par Florence à écrire sur un sujet méconnu.

Ma présence dans la classe de français a servi à certaines étudiantes à exprimer leurs doléances. L'occasion était propice à concevoir un babillard sur l'écriture afin d'afficher des réflexions et de proposer des moyens. Les salles de classe étant sous clé entre les cours, les étudiantes ne pouvaient lire ces mémos qu'entourées des autres. Quelques-unes seulement se sont montrées intéressées à ces notes affichées.

Florence et moi avons discuté longuement des cours de français en général et de son cours en particulier pour finalement aboutir au fait qu'elle devait mettre à profit son expertise en théâtre. Elle prépara une expérimentation théâtrale qui consistait à présenter un panorama du théâtre à travers les siècles par une lecture publique d'extraits mis en scène par les étudiantes. Furent entendus des extraits de Plaute, de Racine, de Ionesco, de Tremblay. Les équipes s'exerçaient, soutenues par Florence, qui leur indiquait le ton à employer pour respecter le style de l'auteur et l'époque.

Lors des expériences de Florence, l'écriture et la lecture publique, l'attention des étudiantes était à son meilleur.

Je m'aperçois que les étudiantes ont besoin d'être placées dans un climat, dans un contexte différent de l'apprentissage traditionnel pour accoucher d'idées, s'intéresser à, se passionner pour la discipline et quand tu crées ces conditions, elles participent et elles sont en mesure de s'impliquer d'une façon exceptionnelle en classe. Je pense entre autres à l'activité théâtre. Il y a eu un niveau d'implication chez certaines que je n'avais jamais vu. Prenons en exemple Angélique. Son attitude et sa participation dans les cours ont changé après cette expérience. (Florence/groupe de discussion/professeurs, mai 2002).

Que se passait-il pendant ce temps dans les rencontres propres à mon expérimentation? Aucune suggestion ne venait de la part des étudiantes afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage. Préoccupée de placer les étudiantes en situation de choix, j'ai alors proposé que l'on tienne des ateliers de trois types (6^e cours) : un partage de stratégies méthodologiques à la demande d'étudiantes, une discussion sur des thématiques, aussi à leur demande, et l'analyse de jeux ou d'activités d'observation pour enfants. Pourquoi des ateliers de trois ordres? Parce que j'avais observé que plusieurs étudiantes voulaient échanger autour de leur savoir. D'ailleurs, la plupart appréciaient toute discussion et certaines semblaient préférer les activités les rapprochant des enfants. Quelques étudiantes ont contesté ces ateliers parce qu'elles ne saisissaient pas le lien avec les trois autres heures du cours *Techniques d'observation* ou elles ne comprenaient pas le cours tout court, à savoir l'amalgame d'une heure accordée à la recherche et le cours régulier. Elles contestaient surtout le fait que, durant ce semestre, plusieurs cours se ressemblaient et se donnaient par le biais du travail en équipe. Elles se sentaient reléguées à apprendre par elles-mêmes ou entre elles (groupe de discussion/cohorte 2001, mars 2002). Elles ont donc demandé d'avoir dorénavant la rencontre sous ma directive, donc en grand groupe et de recevoir des explications sur le sens de la recherche (7^e cours). Tout le monde a semblé acquiescer à ces recommandations. Pourtant, c'était la première fois, au cours de ce semestre, qu'elles fonctionnaient par choix d'ateliers.

Pour le reste du semestre, chaque rencontre tourna systématiquement autour d'un thème commun, par exemple la déformation des faits dans une légende urbaine¹⁴ (8^e cours), le développement d'activités pour les enfants à partir des caractéristiques d'objets (9^e cours), la description d'une des pommes rouges exposées de façon à permettre de la reconnaître à la

¹⁴ Cette activité provenait du cours *Observation et ses méthodes* (J. Racine, TÉSG, CNDF, 1998).

lecture du texte (10^e cours), la présentation des saynètes en utilisant des masques et la comparaison de jeux de scènes faits par les étudiantes à ceux de Molière, auteur alors à l'étude dans le cours de français (11^e cours). Après chaque activité, une plénière favorisait le partage des idées et les réactions des unes et des autres. Lors de ces activités, les étudiantes indiquèrent manquer de temps.

Un fait marqua ce semestre : une étudiante proposa que l'on déjeune ensemble pour briser la routine scolaire. J'ai littéralement profité de l'occasion pour faire valoir cette initiative, premier mouvement étudiantin. On a alors organisé un café philosophique et on a discuté à partir de citations portant soit sur la philosophie, soit sur la littérature (12^e cours). Toutes faisaient part de leurs arguments et de leurs convictions et plusieurs d'entre elles rattachaient des éléments de la discussion à leurs cours de philosophie.

Lors de la treizième période de cours, chaque étudiante identifia ses forces en s'inspirant des caractéristiques définies par Develay (1996a) : par exemple l'élève épistémologue, l'élève analysant. Plusieurs ont été captivées par cette classification. La quatorzième rencontre servit à faire valoir la variété des travaux des étudiantes et à offrir une synthèse des groupes de discussion avec les étudiantes portant sur l'utilité du français et de la philosophie. Ni l'un ni l'autre sujet ne porta ses fruits. C'est pourquoi le dernier cours (15^e semaine) a servi à revoir les différentes expériences du cours au regard des objectifs de la recherche et surtout à comprendre ce que les étudiantes pensaient de la place de la culture pour une éducatrice. Il est apparu que la culture était soit nécessaire, soit inutile pour elles. Si elle était inutile, en ce sens, ces étudiantes ne développaient guère d'argumentation. Si elle était nécessaire, on considérait que c'était dans une perspective de s'ouvrir à la pluralité sociale. Toutefois, selon les étudiantes qui s'exprimaient, la culture était fondamentalement une démarche individuelle et n'avait plus, de nos jours, cet aspect de pensée collective. Deux options se présentaient, selon elles, pour tout un chacun : découvrir ce qui l'intéresse ou dépasser son individualisme.

En résumé, ce semestre fut marqué de moments loufoques, de moments de plaisir à discuter ensemble ou à découvrir des facettes inconnues des étudiantes. Il fut aussi rempli de moments de contestation (évaluation de la recherche, mai 2002).

Tableau 53 Synthèse des activités pédagogiques - hiver 2002

Cours	Plan du semestre	Sens
1	Contrat de l'étudiante <i>Objectif</i> : Identifier ses buts et reconnaître un moyen pour les atteindre. Test Étudiant plus. <i>Objectif</i> : Identifier des attitudes d'apprenantes aidantes et d'autres à changer.	Métier d'étudiante
2	Compétences transversales <i>Objectif</i> : Reconnaître les ressources utilisées peu importe le cours.	Métier d'étudiante
3	Une compétence utile dans mes cours et dans mon travail d'éducatrice. <i>Objectif</i> : S'entendre collectivement sur une compétence.	Philosophie Métiers d'étudiante et d'éducatrice
4	Arguments sur un objet banal <i>Objectif</i> : S'amuser à argumenter.	Philosophie
5	Rapports entre l'imagination et l'observation <i>Objectif</i> : Discuter sur l'aspect «objectivité» et «imagination».	Français et philosophie
6	Ateliers utilisant la métacognition <i>Objectif</i> : Échanger autour des représentations.	Philosophie
7	Présentation des buts de la recherche : liens entre les formations générale et spécifique <i>Objectif</i> : Revoir le sens de la recherche.	Français et philosophie
8	La déformation des faits <i>Objectif</i> : Mettre en doute une information dont on n'a pas validé la source.	Français et philosophie
9	L'utilité de l'observation dans les activités avec les enfants <i>Objectif</i> : Élaborer une recherche d'activités pour enfants en regroupant divers objets de différentes façons.	Français et philosophie
10	Écriture descriptive d'une des cinq pommes rouges <i>Objectifs</i> : Décrire une pomme et identifier les types perceptuels.	Français
11	S'exprimer par la voie du théâtre et de masques <i>Objectif</i> : Organiser rapidement une saynète et la présenter. Comparer les jeux de scène à ceux de Molière.	Français
12	Café philosophique <i>Objectif</i> : Développer des arguments en équipe et les confronter en grand groupe.	Philosophie
13	Caractéristiques d'étudiant <i>Objectif</i> : Reconnaître ses caractéristiques en tant qu'étudiante.	Métier d'étudiante
14	Présentation de son travail à la classe et synthèse du comité de recherche <i>Objectif</i> : S'ouvrir aux différences individuelles.	Métier d'étudiante
15	Discussion sur les rencontres et la place de la culture pour une éducatrice <i>Objectif</i> : Mettre en lien la recherche et le rôle de l'éducatrice.	Français et philosophie

Si l'on examine l'ensemble des activités offertes et que l'on ne tient pas compte de la contrainte de les réaliser en grand groupe, plusieurs dimensions propres au français et à la philosophie étaient présentes ainsi que celles qui consolidaient les capacités d'une éducatrice.

Contrairement au premier semestre, celui-ci tenta de mettre davantage en évidence le sens du questionnement développé en philosophie et essentiel pour une éducatrice, la psychologie des personnages et l'interprétation que chacun en donne dans une situation, l'impact de l'imagination, la démythification et le pouvoir de l'écriture. Des attitudes nouvelles ont été mises de l'avant chez des étudiantes, par exemple l'usage de la métacognition, l'argumentation collective ou une nouvelle gestion de leurs apprentissages.

Pourtant, plusieurs donnaient, en classe, l'impression que nos rencontres n'avaient aucun rapport avec la formation ou que les dimensions de jeu sollicitées étaient dérisoires et non nécessaires pour leur permettre ultérieurement d'exercer leur métier. Au cours de ce semestre, planait cette impression de demeurer bien loin de cette idée première de mettre en place des dispositifs différenciés pour favoriser un apprentissage autonome. Je devais, comme dans l'enseignement traditionnel, prévoir et assurer le contenu et la procédure de chaque rencontre. Les étudiantes n'avaient qu'à investir ou non dans l'activité et à critiquer. Justement, je profitais de leurs critiques pour les amener à se questionner et dépasser, avec elles, cette impression que rien ne les intéressait. De cette façon, je m'adaptais à leurs réactions, mais aussi aux commentaires de professeurs qui participaient maintenant aux travaux. Une étudiante résume l'apport de la recherche auprès de sa cohorte :

[Les sujets de discussion] portaient sur des questions existentielles. Il nous a fallu faire marcher nos méninges afin de faire entendre nos opinions aux autres et ce, tout en les défendant, car je dois avouer qu'Hélène a une certaine façon de nous questionner à propos de nous-mêmes que je finis toujours par remettre ma prise de position en question. La causerie du déjeuner m'a fait prendre conscience qu'il y a deux formes d'ignorance et que je fais partie des personnes qui s'interrogent sur tout et sur rien. Je suis une personne qui doute de tout, qui aime bien se remettre en question afin d'apprendre la vérité sur elle-même, afin de se découvrir. Enfin, maintenant je pourrai donc me considérer comme une personne qui utilise la forme d'ignorance qui ouvre et libère, bien sûr jusqu'à preuve du contraire. Je dois avouer que toutes ces responsabilités envers moi-même me faisaient très peur au tout début, mais finalement, ce projet s'est avéré une expérience très enrichissante et agréable à réaliser. J'aimerais me féliciter pour ce semestre, car je trouve que j'ai beaucoup évolué dans mes comportements et mes attitudes. J'ai atteint mon but, j'ai su me découvrir (Pétruska, journal réflexif, hiver 2002).

Lors de l'évaluation des rencontres, les étudiantes ont recommandé la reconduction de la plupart des activités et exigé d'avoir plus de temps au semestre suivant pour bénéficier de la recherche. Il demeure que les moments qui plaçaient les étudiantes en situation ludique ont été plus appréciés que ceux qui requéraient une autoréflexivité plus directe. Les activités qui n'ont

pas eu l'effet escompté furent le contrat, la discussion sur les compétences transversales, la période par ateliers et la présentation de leur travail en classe.

En revanche, l'éventail d'activités intégratrices s'élargissait. Les activités apportaient de nouvelles façons d'aborder le contenu du cours *Techniques d'observation* (322-204-NF) précisément à en dépassant son caractère technique. À cet égard, l'écriture et le théâtre soutenaient les discussions et l'autoobservation, le passage d'expériences concrètes à celles plus abstraites sollicitait des habiletés et des attitudes requises en observation. Une toute nouvelle avenue pédagogique a été instaurée dans ce cours : percevoir sa responsabilité d'étudiante par le biais de la métacognition et de caractéristiques d'apprenant.

Tableau 54 **Modes des activités intégratrices - hiver 2002**

Exploration	Apprentissage	Structuration	Intégration	Évaluation	Remédiation
Contrat personnel	Compétences génériques utiles à l'observation	Argumentation en coopération	Activités mettant en évidence la philosophie ou le français	Travail personnel	Ajustement au cours du semestre
Compétences transversales		Démarche cognitive	Projet transdisciplinaire	Groupe de discussion avec des étudiantes	Objectifs de la recherche
Métacognition		Discussions			
Écriture descriptive					

À l'hiver 2003, lors de la reprise des activités de la recherche auprès de la cohorte 2002 par une autre professeure, Judith, les réactions d'étudiantes ont été sensiblement les mêmes et pour des raisons identiques : l'organisation générale des cours, la nouveauté de la démarche proposée ou le refus marqué d'étudiantes de s'engager parce qu'elles se sentaient cobayes. Elles dénonçaient cet état de fait de la recherche. Cela eut un effet d'entraînement sur les groupes. Certaines rapatrièrent leur portfolio. De plus, Judith a eu du fil à retordre avec certaines étudiantes :

J'ai l'impression que ces étudiantes n'ont pas de plaisir à apprendre. Je dois les «remorquer». Donc pour moi, c'est beaucoup moins agréable d'enseigner. (journal de collaboratrice, hiver 2003).

Soucieuse d'appliquer les activités de la recherche, Judith m'invita dans son cours pour discuter de la recherche. Dans un groupe, la rencontre permit certaines clarifications et, dans l'autre, j'ai eu droit à des blâmes parce qu'on m'accusa de manquer d'imagination et de profiter du point de

vue des étudiantes pour écrire ce rapport. Malgré les réactions de ses étudiantes, Judith demeura satisfaite de sa persévérance à leur égard :

J'étais portée à vouloir faire toutes les activités et j'étais donc moins convaincante. Mais je voulais essayer. Il me reste beaucoup de positif. Les activités de la recherche m'ont fait découvrir que les étudiantes ont besoin de discuter. J'avais l'impression de leur permettre de parler. J'ai lu dans les travaux que plusieurs étudiantes étaient contentes de constater [dans les échanges] que d'autres avaient les mêmes difficultés qu'elles ou avaient des solutions. J'ai lu aussi que la recherche leur donnait une période de temps pour s'occuper d'elles. L'année prochaine, je vais être meilleure pour guider davantage les étudiantes. J'ai repris confiance. J'ai fait des changements dans ma façon d'enseigner. C'est très bénéfique, car cela m'aide beaucoup. (entrevue de Judith, mai 2003).

Il est à remarquer que, dans tous les aléas que comporte un semestre, certaines activités n'ont pas été reprises. C'étaient celles que les étudiantes de la cohorte 2001 avaient le plus appréciées.

4.5.3

Le troisième semestre (A-2002)

L'expérimentation faisait lentement son chemin au sein de l'équipe professorale. Jennifer, l'enseignante responsable du cours *Ateliers d'intégration* (322-393-NF), me demanda de travailler en partenariat. Ce cours était nouveau dans le programme par compétences et il visait à consolider les compétences de la première année de formation. Les étudiantes pouvaient mettre à profit ces mêmes éléments de compétence lors de trois jours de stage, les deux autres jours de la semaine étant réservés à des cours. Des étudiantes suivaient aussi leur troisième cours de français, *Littérature et imaginaire* (601-102-04).

L'opposition des étudiantes à l'idée d'un engagement manifeste dans la recherche déroutait l'équipe de professeurs. De l'avis du comité de professeurs de l'hiver 2002 (mai 2002), les activités de la recherche devaient dorénavant graviter autour de la culture. Plusieurs observations justifiaient cette position :

- Les représentations cimentées de ces étudiantes quant à la formation générale;
- L'inattention chronique en classe que créent les groupes homogènes;
- L'effet cobaye suscité par le nouveau programme chez les étudiantes;
- La construction lente et fragile d'un pont pédagogique entre les formations générale et spécifique;

- L'enthousiasme des étudiantes dans les activités abordant les attitudes philosophiques ou celles expérimentant le théâtre;
- L'absence d'intérêt avoué pour l'étude formelle d'auteurs littéraires ou philosophiques;
- Le passage par la culture pour donner le goût de la lecture et de l'écriture;
- Notre compréhension de la résistance des étudiantes comme une recherche de pensée personnelle et un besoin d'être valorisées pour ce qu'elles sont.

Toujours selon l'avis du même comité, les activités de recherche devraient se fondre à celles du cours, de sorte que les étudiantes ne se rendent pas compte que l'on travaillait pour les aider à aplanir ces difficultés ou pour les conduire vers de nouvelles perspectives culturelles. Alors, lors d'une rencontre, en juin 2002, rassemblant les professeurs qui travailleraient à l'automne auprès des cohortes 2001 et 2002 (Jennifer, Gabrielle, Cléo et Judith en TÉE et Florence en français), on dressa la liste des divers moyens propices à intéresser les étudiantes à la culture : organiser une journée culturelle, faire une minute d'actualité ou des capsules culturelles au début des cours, apporter des journaux en classe, aller au musée ou au théâtre, acheter des dictionnaires pour les classes en TÉE, etc.

Par ailleurs, le nouveau comité de professeurs de l'automne 2002 (troisième semestre) considéra que la recherche ne devait pas être orientée vers les quelques étudiantes déjà en difficulté scolaire, mais rester profitable à toutes.

À la suite de ces propositions, les préoccupations de recherche se transformèrent en une sensibilisation des étudiantes à leur propre culture tout en valorisant la différence culturelle des uns et des autres, professeurs inclus. Les étudiantes étaient en stage durant tout le semestre. Pourquoi ne pas en profiter pour souligner le double rôle de l'éducatrice : praticienne et agente culturelle ? Cette deuxième dimension est assez peu souvent identifiée en ce qui a trait à l'éducatrice à l'enfance. Dans ces conditions, les objectifs de l'expérimentation pédagogique étaient de poursuivre la réflexion sur la pratique d'éducatrice à l'enfance et de susciter une ouverture à la différence individuelle et à la collectivité de deux façons, d'abord en mettant en valeur les capacités des étudiantes, puis en valorisant des événements culturels susceptibles de piquer leur curiosité. Ainsi, il a été convenu avec la responsable du cours *Ateliers d'intégration* que mes activités serviraient d'amorce ou de synthèse aux siennes ou qu'elles s'orienteraient sur la pratique réflexive et la culture. De plus, un méga-projet chapeauterait cet enseignement coopératif : l'organisation d'une foire de la culture, sorte d'exposition ouverte au public qui présenterait toutes les activités à caractère culturel offertes aux enfants par les

étudiantes lors de leur stage. Ces options rejoignaient les propos de Zakhartchouk (2002), qu'il accordait aux travaux de Lieury :

Il y a deux grands axes dans la motivation : celui de la *confiance en soi* (se sentir maître de quelque chose, acteur) et celui du *sens* qu'on donne à l'activité (qui va avec un sentiment de liberté, l'inverse de la contrainte). (p. 82).

Lors de ce semestre, la cohorte 2001 était divisée en deux groupes d'étudiantes. Le cours se déroulait sur quatre heures consécutives, le mardi matin ou le jeudi matin. Ma présence en classe alternait de une ou à quatre périodes par semaine pour chaque groupe. Quoique j'aie apporté mon concours à la plupart des activités pédagogiques, ma collaboration en classe se limitait ordinairement aux activités dans lesquelles j'apportais des dimensions propres au français ou à la philosophie. Toutefois, le projet de la foire de la culture a été mené sous la direction de ma collègue, Jennifer, et il est vite devenu le noyau central de son cours.

Dans la description de ce troisième semestre, je ne relaterai que les situations en lien direct avec les objectifs de la recherche :

- augmenter la confiance des étudiantes (motivation intrinsèque - démarche individuelle);
- faire usage d'aspects du français ou de la philosophie (utilité pour une éducatrice - démarche collective).

Deux discussions habitèrent le premier cours. Les étudiantes ont d'abord défini le titre du cours *Ateliers et Intégration*. Chaque groupe a saisi, par la liste des définitions recueillies, la variété des situations auxquelles il serait confronté. Cette activité a favorisé une réciprocité dans les propos : les attentes des étudiantes et des enseignantes, la perception d'un cours donné en collaboration, l'enjeu de la recherche, etc.

Quand on pense «théorie», il me semble que l'on n'est pas loin du rêve, de ce rêve qui fait pousser les ailes de la pensée, celui qui met en contact avec nos désirs. Or, quand on se retrouve, par la suite, dans la pratique, selon le mariage entre la réaction plus ou moins manifeste des étudiantes et les nôtres, tout devient parfois chaotique. La linéarité de la pensée est dissoute et il arrive bien souvent que tout chavire, puisque rien ne fonctionne comme le rêve supposé. Que faire dans ces moments-là? Être à l'écoute du chaos et se risquer à se tromper, à perdre la face ou s'accrocher à ce rêve échafaudé, seul avec soi-même, dans la pénombre d'une lecture ou quelque recoin de son âme, à l'abri.

Il m'a semblé aujourd'hui que parler d'intégration et chercher à en définir le sens sont de bien belles choses au niveau du rêve et de bien belles choses au niveau du terrain. Si différentes. L'activité m'a fait oublier cet écart entre la théorie et la pratique qui se

manifeste d'autant plus chez moi quand je cherche à aider les étudiantes sans qu'elles le veuillent nécessairement. (journal de chercheure, août 2002).

La seconde discussion amena les étudiantes à faire valoir leurs appréhensions par rapport au stage. Elle souleva chez plusieurs étudiantes l'enthousiasme, car, en mettant des mots sur ce qu'elles vivaient, elles se libéraient de leur crainte de ne pas faire bonne figure en stage vu la nouveauté de cette première expérience (groupe de discussion/cohorte 2001, août 2002).

La semaine suivante, lors de la deuxième période de cours, trois stratégies pédagogiques ont été explorées : des discussions et l'insertion de connaissances générales dans un jeu coopératif. C'est ainsi que le cours s'engagea dans un échange visant à démystifier la culture pour ces étudiantes. Pour un groupe, l'échange fut animé. Plusieurs formes de culture furent identifiées. Le constat fut le suivant, à savoir que la culture provient d'abord de son milieu familial, donc chaque personne a la sienne, d'où l'importance de partager autour de cette notion afin de s'ouvrir à celle des uns et des autres. Cependant, pour le deuxième groupe, peu d'étudiantes s'exprimèrent, le propos est vite tombé à plat. Par ailleurs, les deux groupes accordèrent la même importance à l'ouverture d'esprit et jugèrent que cette attitude était la base de la culture individuelle et collective.

L'autre activité portait sur le sens du mot «questionner» et sur son utilité pour s'intégrer, comme stagiaire, dans un milieu donné. On a dressé une liste de questions nécessaires pour comprendre rapidement la philosophie et les règles d'un milieu de garde. Les étudiantes timides prenaient des notes et ont tiré profit de cet exercice. Un an plus tard, l'une d'elles rappela ce moment et tint le propos suivant :

Questionner veut dire quoi et quelles sont les questions à poser au début du stage. Étant une personne gênée, je n'aurais pas été au devant des gens du milieu. Cet échange m'a procuré des solutions auxquelles je n'aurais pas pensé et cela m'a soutenue dans mon initiative. Cette activité était en lien avec nos peurs. On a souvent peur d'être niaiseuse dans nos questions. La discussion a désamorcé les peurs de parler aux parents et à l'éducatrice. (Bazooka, groupe de discussion/cohorte 2001, août 2003).

Finalement, pour tenir un jeu questionnaire en mode coopératif, les étudiantes étaient amenées à activer leurs connaissances. Les questions ont été inventées de deux façons : d'un côté, des équipes d'étudiantes posaient des questions pour faire valoir leurs acquis depuis leur entrée dans la formation ; de l'autre côté, nous, les enseignantes, avons préparé des questions de

culture générale ou d'autres portant sur la recherche. Cela a donné aux participantes l'idée d'ajouter, dans des jeux pour enfants, des questions mettant au premier plan les connaissances générales de ceux-ci. Un an plus tard, certaines étudiantes se remémoraient les questions de culture générale naguère posées. Voici une réaction à cet égard : «On apprend plus, parce qu'on a ri, on s'est trompé. La question te marque. On pourrait jouer avant notre examen synthèse, cela nous aiderait.» (Angella, groupe de discussion/cohorte 2001, septembre 2003).

L'idée de culture pour une éducatrice semblait faire son chemin. Comment maintenant établir entre le cours et le stage des ponts de façon à éveiller une pratique réflexive chez les étudiantes? C'était le deuxième défi. Or, celui-ci emprunta une autre direction pour trois raisons. D'abord, Jennifer, ma collègue, s'inquiétait de ses propres connaissances à propos de faits culturels. Il est vrai que du côté technique, à mon collègue, les professeurs n'ont pas la prétention de remplacer les spécialistes de français ou de philosophie, mais cela signifie-t-il que nous ne pouvons faire notre part sur le plan culturel? Je proposai à Jennifer de témoigner de cette angoisse aux étudiantes, me disant que probablement plusieurs étudiantes devaient avoir le même ressenti à l'égard des enfants

Ensuite, la deuxième raison fut que les étudiantes trouvaient lourd d'assister au cours pendant quatre heures d'affilée. D'ailleurs, elles considéraient que les premières rencontres les laissaient trop passives. Vu les contraintes d'horaire, j'ai œuvré à équilibrer les divers types d'activités pédagogiques de façon à maintenir l'attention des étudiantes. Mon rôle se transformait donc en soutien pédagogique de Jennifer et tout en balisant le stress des étudiantes.

Finalement, la proposition d'arrêter des objectifs personnels dans un contrat pédagogique et d'écrire un journal réflexif pour analyser leurs atteintes rebuta les étudiantes. C'était clair pour elles : avoir une quelconque initiative dans un travail demeurerait insensé. On reporta l'idée du journal réflexif et la partie préparatoire qui le soutenait. Elle fut reprise au sixième cours.

À partir de ce moment, les cours suivants utilisèrent des stratégies variées, question de maintenir une alternance entre le travail coopératif ou individuel, la recherche et la récupération d'énergie. En conséquence, les étudiantes ne distinguaient plus ce qui appartenait à la recherche.

Le troisième cours passa bien vite. En premier lieu, la minute *Coup de cœur* servit à échanger sur les actualités de l'heure ou à décrire les émissions de télévision ou les lectures ayant laissé une empreinte - minute culturelle maintes fois réalisée par ailleurs. Depuis ce moment, nous avons placardé le babillard d'articles, d'informations d'ordre culturel ou des coupures de journaux qui faisaient la promotion d'événements culturels de la semaine. Quelques étudiantes ont suivi le mouvement.

En deuxième lieu, les étudiantes dessinèrent collectivement le portrait de l'éducatrice idéale. Le but de cette activité était double : identifier l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée des étudiantes dans leur façon de percevoir la tâche d'une éducatrice et se situer par rapport aux besoins des étudiantes pour réduire cet écart. Quoique l'activité souleva plusieurs points de vue, approfondir le sujet intéressa peu les étudiantes.

En troisième lieu, se poursuivait la double mission de faire valoir la culture des étudiantes et d'augmenter leur confiance en elles. J'ai réalisé, sous forme de jeu, une enquête quant aux intérêts des unes et des autres afin de constater que tout un chacun a sa forme de curiosité et des talents souvent ignorés. L'enquête contenait trois dimensions : les intérêts culturels, les loisirs et les talents des étudiantes. Cette activité a permis aux étudiantes de se percevoir sous un jour nouveau. Toutefois, l'analyse des activités du cours dans un groupe de discussion, en septembre 2003, révéla que cette activité n'avait pas laissé de trace significative.

Jennifer fit part de ses appréhensions vis-à-vis de la culture quand elle était étudiante et du chemin parcouru pour intéresser, du temps qu'elle était éducatrice et gestionnaire dans un service de garde, les enfants au sujet. Par son témoignage, elle donna la preuve que le fait de mettre à nu, devant les étudiantes, ses ignorances ou ses craintes ne faisait que légitimer la cause défendue. De l'avis de Jennifer, les étudiantes n'avaient pas vraiment réagi : «Les étudiantes m'écoutaient attentivement, mais je n'ai reçu aucun feed-back de leur part. J'espère que cette tranche de vie a atténué une angoisse quelconque.» (journal de collaboratrice, automne 2002). Cependant, je retrouvai, dans tous les journaux réflexifs déposés à la fin du cours, que ce moment avait réconforté plusieurs étudiantes dans leur quête de la confiance en soi et leur a montré le chemin d'un possible partage culturel avec les enfants. En dernier lieu, Jennifer voulait être associée clairement à la démarche de la recherche. Elle accompagna les étudiantes à la bibliothèque afin de leur montrer à chercher des références pour leurs travaux scolaires. Qu'observait-elle de ce détour à la bibliothèque? «Les étudiantes ont utilisé à 100 %

ce moment. De plus, elles me posaient des questions, car j'avais le temps de leur donner du temps.» (journal de collaboratrice, automne 2002).

À partir de cette dernière expérience, j'apportais régulièrement en classe des fiches méthodologiques pour les étudiantes intéressées. Elles portaient, par exemple, sur des trucs d'écriture, les figures de style, des définitions de la culture (textes écrits par deux professeurs de français). J'en ai fourni une douzaine au cours du semestre. La moitié des groupes les ramassait.

Par la suite, des situations d'apprentissage furent développées par ma collègue dans l'esprit de la recherche. D'autres le furent en partenariat ou par moi-même. Par exemple, lors de la quatrième rencontre, à laquelle je n'ai pas assisté, fut esquissé « *L'abc de la culture* ». L'exercice consistait à nommer, en partant de chaque lettre de l'alphabet, un élément observé durant les vacances estivales. À partir de cette liste, les étudiantes développaient, en équipe, des activités applicables en stage.

Malgré l'impression de réussite de ce cours, une sorte de paralysie ou de passivité était plus que jamais présente chez les étudiantes. Du côté des professeurs, nous subissions la pression de pondre rapidement des expériences qui relieraient à la fois les éléments de compétence du cours, la coopération entre les étudiantes, l'ambition de leur donner confiance, la réflexion sur l'expérience pratique du stage, l'intégration d'éléments vus simultanément en français. L'esprit qui m'habitait se résume ainsi :

Cela ne me rentre pas dans la tête que l'on puisse offrir une intégration réelle chez des étudiantes qui ont des problèmes motivationnels et qui requièrent une grande disponibilité du professeur en ne les voyant qu'une fois par semaine. Je dois bien composer avec cet horaire. Pour moi, l'intégration exige du temps et, symboliquement, elle exige de se donner un rythme pour assurer un mûrissement qui m'apparaît nécessiter trois mesures : d'abord entrer en contact avec un phénomène (contenu de cours ou de discussion), ensuite s'occuper pour un temps d'autre chose, comme le recommandait Yourcenar dans un de ses livres, finalement, rebrasser les éléments pour les voir autrement, mieux les saisir et se les approprier. Je trouve extrêmement pénible de ne voir les étudiantes qu'une fois semaine et de tout faire ce processus dans la même demi-journée. Quand j'arrive à la semaine suivante, les étudiantes sont toutes rendues ailleurs et moi aussi. (journal de chercheure, automne 2002)

Cette réflexion transforma les objectifs de ce semestre. Comment amener les étudiantes à se remettre en question autant dans leur pratique d'éducatrice que dans celle d'apprenante

(cinquième cours), aspects qui m'apparaissaient faire défaut dans les deux domaines chez plusieurs ? Par la même occasion, comment pouvait-on relancer l'idée de la métacognition afin d'aviver les habiletés des étudiantes ? Puisque la métaphore constitue le transport d'une situation en images et rejoint les jeunes enfants, exploiter le monde symbolique avec les étudiantes serait-il une voie prometteuse? Je misai sur l'histoire de *L'enfant qui n'avait pas d'âge* tirée du livre *Pour apprendre à mieux penser* de Pierre-Paul Gagné (1999). L'histoire raconte le rêve d'un enfant qui ne savait pas comment réussir. Sur les conseils d'un sage, cet enfant devait marcher jusqu'à ce qu'il trouve huit objets, lesquels le conduiraient au succès (une loupe, un livre, une balance, etc.). Dans sa marche, il ramasse les sept premiers objets, le huitième restant introuvable. Cependant, l'enfant s'aperçoit qu'il a un coffre à outils pour utiliser ses ressources. Quel pouvait bien être l'objet manquant et à quoi servait-il? L'enfant se réveille sur cette question.

Chaque objet faisait référence à diverses stratégies que nous utilisons à bon ou mauvais escient selon notre intérêt : l'observation, les connaissances, l'exploration, le jugement, la décision, etc. Étant donné que cette histoire s'adresse aux enfants du primaire, chaque objet appartenait à un personnage.

Cette activité fut suivie d'un exercice de classification. Les étudiantes, regroupées en équipes, repéraient dans une pochette sept personnages et retraçaient la liste de leurs actions respectives.

Tableau 55 Les sens cachés de «L'enfant qui n'avait pas d'âge»

Personnages	Objet	Sens
1. Détective	Loupe	Identifier et questionner
2. Bibliothécaire	Livre	Gérer sa mémoire
3. Explorateur	Baguette magique	Saisir des perspectives différentes
4. Architecte	Plan	Organiser et planifier
5. Contrôleur	Boussole	Surveiller et détecter les erreurs
6. Menuisier	Coffre à outils	Exécuter
7. Arbitre	Balance	Évaluer
8. Chef d'orchestre	?	Harmoniser et coordonner

Plusieurs équipes prenaient plaisir à découvrir les actions des personnages. D'autres passaient le temps. Pour évaluer l'activité et la façon de travailler des équipes, celles-ci nommèrent leur

fonctionnement. L'échange permit de distinguer qu'il y a plusieurs façons d'échanger pour solutionner une question. J'ai clos l'activité, tout comme l'histoire le faisait, en proposant une question : Quel personnage serait capable de faire bon usage de tous ces objets et de bien fonctionner en équipe? Il est à noter que cette activité fut celle qui est revenue le plus souvent sur le tapis et, un an plus tard, une étudiante indiqua que cette aventure du personnage principal ressemblait étrangement à celle décrite dans *L'alchimiste* de Paulo Coelho (1994) (Talkis, groupe de discussion/ cohorte 2001, septembre 2003).

Malgré l'atmosphère enjouée qui régnait dans la classe, l'exercice a soulevé tout un tollé. Les étudiantes jugèrent de mauvais goût le fait d'écouter une histoire si tôt le matin. J'ai alors discuté avec Albertine, professeur de philosophie, de la difficulté qu'ont ces étudiantes à s'investir dans un exercice d'ordre intellectuel. L'échange déboucha sur la difficulté humaine de s'intéresser à autre chose que du connu, donc de cette difficulté d'être capable de se dépayser intellectuellement.

De là est née l'idée de réexplorer la même histoire, cette fois-ci par le biais des diverses formes d'intelligence (6^e cours). Je poursuivais l'objectif de constater avec les étudiantes que chaque personne a un fonctionnement qui lui est propre, même si elle est capable d'observation, de jugement, de mémorisation ou de planification. De fait, ce fonctionnement personnel biaise ou oriente ses faits d'observation, sa forme de jugement, les aspects retenus, etc. Gardner parle de types d'intelligence (1997). L'exercice que je proposais favoriserait-il le fait de comprendre les différences entre les unes et les autres dans leur façon d'appréhender le savoir et s'investir en classe?

Lors de la reprise de l'histoire, chaque forme d'intelligence de Gardner était symbolisée par un sac, par exemple, l'intelligence musicale par un étui de guitare, l'intelligence kinesthésique, un sac de sport, etc. Tous ces sacs étaient cachés sous un parachute symbolisant le cerveau. J'ai modifié l'histoire en racontant que les diverses parties de chaque cerveau fournissent une façon de saisir le réel. Il fallait que je découvre laquelle je privilégie. Ai-je plus tendance à être logique dans mes propos? À faire des schémas pour faire la synthèse d'un sujet? À être active physiquement?

Regroupées spontanément autour de leur sac préféré, les équipes ont retrouvé dans celui-ci les objets de la première histoire (une loupe, une balance, un livre...). Elles expérimentèrent, dans

la cour du collège, des activités motrices en exploitant leur sac ou ses objets. Par exemple, l'équipe qui avait l'étui de guitare offrait aux autres des activités ayant un attrait musical. Cette mise en situation en a dérouté plus d'une. Jouer en utilisant un sac permit aux étudiantes de constater leur créativité.

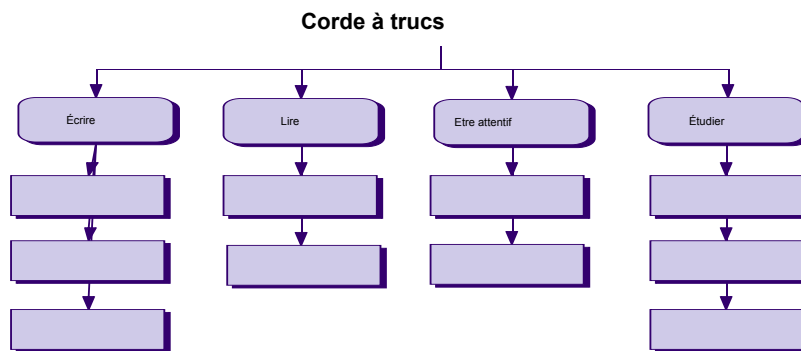
De retour en classe, elles vauquèrent un certain temps aux ateliers *Les cœurs* (ateliers du premier semestre - automne 2001). L'idée était d'associer une activité de détente à autre chose qu'une relaxation conventionnelle. Pour l'atelier lecture, on avait organisé une bibliothèque roulante garnie de différents ouvrages. Elle contenait des livres thématiques de leur première année de formation, divers dictionnaires, des livres d'activités pour enfants, des livres d'enfants rappelant les sujets en français, par exemple des ouvrages sur la mythologie puisque le livre à l'étude était alors *L'univers des dieux et des hommes* de Jean Pierre Vernant. Au fait, les livres sur la mythologie suscitèrent beaucoup d'intérêt et cela nous démontra la réussite de cette initiative. D'ailleurs, une étudiante confirma cette impression, un an plus tard : «On est chanceuses d'avoir un cours qui nous rapproche du français. J'aimais découvrir les livres sur la mythologie.» (Abigaëlle, entrevue, décembre 2002).

La rencontre prit fin en analysant la symbolique des sacs. Ainsi, par exemple, on a déduit que l'étui rigide de guitare évoquait un rapport au temps, les rythmes variés des gens, leurs voix, les émotions, l'échange sans engagement verbal, l'isolement dans une foule, l'apparence froide de personnes qui change quand on s'en approche. La liste fut aussi variée et intéressante pour chacun des objets. On a finalement identifié que le huitième personnage de l'histoire est un chef d'orchestre, c'est-à-dire chaque personne. Chaque chef d'orchestre a, par exemple, une nature plus logique ou plus kinesthésique, élément qui cause parfois des malentendus dans les communications puisque tous et chacun articulent leur point de vue à partir de leurs perceptions et de leur fonctionnement cognitif. La synthèse de la rencontre porta sur le dépaysement ressenti en philosophie quand une situation paraît bizarre, insensée ou inhabituelle et sur les multiples interprétations d'un texte en littérature.

L'usage de la bibliothèque roulante et *La corde à trucs* ont été joints aux cours de Jennifer (cours 7, 10, 12). Développée en collaboration avec Anna (français), *La corde à trucs* contenait des astuces méthodologiques sur l'écriture, la lecture, l'attention en classe ou l'étude. En quoi consistait-elle? Sur une corde, des mémos étaient épinglés, donc amovibles et renouvelables. La présentation visuelle de la corde à trucs ressemble au schéma ci-dessous :

Figure 8

La présentation de la corde à trucs



De plus, dans cet atelier, les étudiantes se partageaient aussi leurs moyens. Seulement quelques étudiantes s'y sont intéressées. La corde à trucs était exposée dans la classe et n'était pas disponible aux étudiantes en dehors des heures de classe. Lors de la deuxième année d'expérimentation, cette corde fut donc affichée dans un corridor.

Divers moyens ont été mis de l'avant pour chercher à maintenir l'intérêt des étudiantes puisqu'elles trouvaient de plus en plus difficile de conjuguer simultanément la pratique de terrain et les cours. Elles étaient, par conséquent, de plus en plus passives, elles entraient en classe et la quittaient sans aucune manifestation d'appréciation. La plupart de ces étudiantes ne saluaient jamais leurs professeurs.

De concert avec Florence, une collègue de français, on a invité un poète dans nos groupes respectifs. Le septième cours fut en partie consacré à la poésie afin de démystifier ce genre propre à exprimer des sensations, des sentiments, des idées à l'aide d'images, de sonorités ou à exprimer le beau ou le difficile, bref ce qui touche la sensibilité (De Villers, 2001). Pierre Mathieu, un septuagénaire alerte, a proposé divers exercices d'expression poétique réalisés dans ses ateliers avec des enfants d'âge scolaire. Ces exercices stimulaient la créativité, la fantaisie et la liberté, donc l'oser dire. Ils furent appréciés par l'ensemble des étudiantes. Par ailleurs, l'aspect théâtral et marginal du poète en décontenança plus d'une qui, pour ces raisons, n'ont pas apprécié son activité.

Notons un fait particulier qui orienta le développement du cours. Certaines étudiantes qui parlaient haut et fort dépréciaient plus particulièrement trois activités : l'identification et l'analyse d'objectifs personnels (contrat et journal de praticien réflexif) (6^e cours), l'histoire *L'enfant qui n'avait pas d'âge* (7^e et 8^e cours) et la visite de Pierre Mathieu (9^e cours). Nous avons donc

analysé ces trois activités ensemble dans le but de dépasser la sempiternelle impression première de platitude. Ce moment s'intitula *La récolte*. La mise en situation était la suivante. Six paniers juchés sur les tablettes de la bibliothèque roulante et ils portaient l'étiquette de l'une des trois activités. Une courte histoire sur le sens de la récolte servait d'entrée en matière. Regroupées en six équipes, les étudiantes choisissaient leur panier et elles suivaient les instructions qu'il contenait. Se rajoutait à l'analyse du contrat et du journal réflexif l'élaboration des critères de correction. Chaque activité était conséquemment analysée par deux équipes.

Ce regard croisé sur de telles activités a donné plusieurs résultats positifs. Sur le plan organisationnel, le fait que deux équipes traitèrent la même activité et firent valoir des observations différentes avivait l'écoute des auditrices et stimulait les analyses. Dans le même ordre d'idées, plusieurs étudiantes qui, jusqu'à ce jour, demeuraient silencieuses, se sont exprimées devant les autres. Dans la synthèse des trois activités, les faits suivants apparurent. D'abord, la rencontre avec un poète sortait de l'ordinaire. Elle a permis aux étudiantes de constater leur créativité et d'apprécier le fait de ne pas avoir été jugées sur leurs productions. Quant à l'histoire *L'enfant qui n'avait pas d'âge*, quoiqu'elle ait paru bien abstraite, elle permit de porter une certaine réflexion sur son fonctionnement cognitif et quelques étudiantes avouèrent être bien loin de leur imaginaire. Ce fut l'exploration de jeux avec un type de valise qui marqua. Par contre, plusieurs ont été fascinées par la recherche de symboles associés aux valises et elles auraient apprécié que je leur dresse une compilation de toutes les interprétations livrées (groupe de discussion/cohorte 2001, mars 2004). Finalement, la pertinence d'un contrat pédagogique et d'un journal réflexif fut nommée par plusieurs. Le contrat facilitait la rédaction du journal, c'était un point de repère» et pour rédiger ce travail, les étudiantes devaient «trier dans ce que le cours donnait comme acquis et expliquer comment elles les exploitaient en stage» et le journal réflexif permettait «de revenir sur des activités significatives» (notes des secrétaires, 24 octobre 2002). Leurs critères de correction furent endossés et respectés par les groupes.

Pour diminuer à nouveau le stress des étudiantes, j'ai profité de l'Halloween (10^e cours). Pourquoi ne pas discuter de leur motivation de façon peu ordinaire? L'activité *La potion du potiron* était constituée en quatre étapes : une amorce basée sur une adaptation du livre *L'univers, les dieux et les hommes*, de Vernant (1999), alors à l'étude en français; une discussion sur une phrase; l'identification de «*six trouilles*» en lien avec la phrase; l'invention d'une potion magique pour enrayer ces obstacles.

En effet, j'ai repris le mythe d'Œdipe qui, sous la plume de Vernant, semblait représenter la triple personnalité de tout être humain : être, à la fois, enfant, adulte et parent. J'ai donc improvisé une histoire *Œdipe au milieu de sa vie* (elle renvoyait en fait au «mi-temps» de ces étudiantes en formation professionnelle) : Œdipe, tel un enfant éperdu, refusait de grandir et cherchait inconsciemment des repères ou refusait de fournir un effort. Pourtant, au fond de lui, tel un bon père à son égard, il se donnait de bons conseils pour parvenir à ses fins. Mais, comme tout adulte, il était appelé constamment à faire des choix. Cette position était difficile à maintenir puisqu'il doutait de ses décisions. L'Œdipe du scénario se retrouvait donc devant trois chemins (longues banderoles que je déroulais tout en racontant mon histoire). Sur chaque «chemin» était notée une de ces questions : Qu'est-ce que je fais ici, être éducateur? Un éducateur est-il un technicien ou un praticien réflexif ? Pourquoi un éducateur doit-il s'intéresser à tout et à rien? Les étudiantes, en se plaçant sur leur banderole préférée, se retrouvèrent en groupes de discussion. Chaque question fut traitée en suivant les étapes décrites plus haut. Cette activité a été fructueuse pour l'ensemble des étudiantes et sembla les apaiser, à l'exception d'une équipe qui s'est perdue dans les méandres de l'insatisfaction et qui n'a pas respecté le déroulement prévu (annexe F).

Afin de réutiliser des éléments du français, je préparai de connivence avec Anna (français) une activité sur les figures de style, *La tête en fleurs* (12^e cours). Je désirais que les étudiantes s'aperçoivent que, dans les conversations courantes, les jeux de langage ou les histoires avec les enfants, elles utilisaient fréquemment des figures de style. Il ne leur restait qu'à le reconnaître pour les exploiter davantage et à s'amuser à les déceler en français ou à les utiliser avec les enfants. J'osais espérer qu'elles se prêteraient plus facilement à l'exercice si souvent appliqué en français d'identifier les figures de style. J'ai identifié avec Anna (français) des figures de style que l'on utilise fréquemment avec les enfants et je les ai consignées dans un document pour les rappeler aux étudiantes (annexe G) : la répétition, l'hyperbole, la comparaison, la gradation, la métaphore, la personnification, l'anaphore, l'apostrophe et la périphrase.

Ce jour-là, l'énergie du groupe était à son plus bas. Seulement quelques équipes improvisèrent sur les thèmes abordés. Des étudiantes donnèrent largement l'impression de s'être ennuyées. Cependant, dans plusieurs groupes de discussion, cette activité se révéla bénéfique pour établir des liens directs avec le français (groupe de discussion/cohorte 2001 et professeurs, décembre 2002).

Au cours de ce même cours, une ancienne étudiante, rebelle du temps de son cégep, est venue présenter une revue qu'elle a mise sur pied et qu'elle publie pour le réseau québécois des services de garde. Son témoignage a ouvert des avenues nouvelles d'emploi et a donné de l'espoir à celles qui sont fatiguées ou déroutées par le cégep (groupe de discussion/cohorte 2001, septembre 2003 ; entrevue Talkis, février 2004).

La session tirait à sa fin. Comment évaluer ce cours de façon à remettre au premier plan la pratique réflexive sans perdre de vue l'aspect culturel ? De connivence avec Jennifer, j'ai repris l'idée de la récolte (14^e cours). Toutes les activités du cours étaient affichées un peu partout dans la classe. Un document de travail en reproduisait la liste. L'amorce de l'activité fut lancée par Bob, un personnage dont le métier était de cultiver des idées : Bob observait que le résultat de sa semence, c'est-à-dire tous ces mots affichés, ne lui disait pas grand-chose. Il sollicitait de l'aide pour en comprendre le sens. Seules ou en équipes, les étudiantes étaient invitées à noter les aspects professionnels correspondant aux activités. Tout le monde fut surpris du nombre d'activités et de la somme de moyens pédagogiques employés. Quant aux aspects professionnels, ils se regroupaient sous quatre catégories : des acceptations multiples (accepter la critique, accueillir la différence), un lot d'apprentissages (apprendre à perdre, à s'amuser, à s'adapter, à modifier ou à réutiliser des contenus), une série de savoir-faire (collaborer, identifier, gérer temps et énergie, prendre des décisions), des attitudes (faire preuve de curiosité, de discrétion, de créativité, d'humilité, d'empathie, d'ouverture à la culture), etc.

Finalement, le cours se termina par la foire de la culture (15^e cours). Plusieurs rencontres furent vouées à sa préparation, et une équipe d'étudiantes en a défini les critères d'évaluation. Comme je le précisais précédemment, cette foire exposait, à partir d'une thématique choisie par l'étudiante, les multiples activités réalisées avec les enfants au cours du stage et elle était ouverte au public. La présentation en kiosque rappelait les connaissances ou les opinions des enfants sur le sujet, les travaux réalisés (maquettes, bricolages, manipulations). Plusieurs parents d'étudiantes, des enfants et leurs parents et des éducatrices visitèrent la foire. Un propos d'élève atteste le résultat de cette expérience :

On s'est ouvert sur le monde et sur la pensée des gens. On devait écrire ce que l'on avait fait. Il devait y avoir une introduction, un développement et une conclusion. On a dû tout présenter aux gens. On a donc touché à la philosophie et au français. (Abigaëlle, entrevue, décembre 2003).

Malheureusement, de l'avis des étudiantes (groupes de discussion et entrevues avec des étudiantes), dans un tel projet centré sur le pratique et l'action, la dimension recherche fut vite oubliée tout comme son intégration au français et à la philosophie. La plupart des étudiantes n'ont vu dans ce projet que la réussite du cours et celle de leur stage.

Le tableau suivant rappelle les activités de la recherche. Le chiffre renvoie à l'activité à laquelle j'ai principalement œuvré et non aux semaines de cours.

Tableau 56 Synthèse des activités pédagogiques - automne 2002

Activité	Thème	Sens
1	Définition des mots Ateliers et Intégration <i>Objectif</i> : S'entendre sur le sens des mots.	Français et philosophie
2	Exercice sur les peurs en stage <i>Objectif</i> : Reconnaître et partager ses a priori.	Métier d'éducatrice
3	Définitions de la culture <i>Objectif</i> : Démystifier d la culture.	Français et philosophie
4	Définitions et utilités de «Questionner» <i>Objectif</i> : S'entendre sur le sens de mots.	Français et philosophie
5	Intégration de questions de connaissances générales dans un jeu <i>Objectif</i> : Faire valoir ses connaissances	Français et philosophie
6	Premières réactions en stage et portrait de l'éducatrice idéale <i>Objectif</i> : Identifier l'écart entre le rêve et la réalité.	Métiers d'étudiante et d'éducatrice
7	Enquête sur mes intérêts <i>Objectif</i> : Susciter l'intérêt et les talents des étudiantes.	Concept de soi Métier d'étudiante
8	Témoignage d'une enseignante face à la culture <i>Objectif</i> : Être capable d'analyser son cheminement.	Français et philosophie Métiers d'étudiante et d'éducatrice
9	Travail en bibliothèque <i>Objectif</i> : Mettre en évidence la recherche dans la formation technique	Métiers d'étudiante et d'éducatrice
10	L'abc de la culture. <i>Objectif</i> : Profiter de ses observations et de ses connaissances.	Métiers d'étudiante et d'éducatrice
11	«L'enfant qui n'avait pas d'âge» et ses personnages <i>Objectif</i> : Reconnaître les diverses facettes cognitives.	Métier d'étudiante et concept de soi
12	Contrat et journal de Praticien réflexif <i>Objectifs</i> : Identifier ses besoins d'apprentissage et ses compétences. Les traiter dans un texte synthèse.	Métier d'éducatrice français et philosophie
13	Reprise de «L'enfant qui n'avait pas d'âge» et les sacs <i>Objectif</i> : Différencier les différentes modes d'appréhension et exploiter sa créativité motrice.	Métier d'étudiante et concept de soi
14	Ateliers Les cœurs <i>Objectif</i> : Profiter d'ateliers en liens avec la culture et l'écriture.	Métier d'étudiante et français

15	La symbolique des sacs <i>Objectif</i> : Reconnaître différentes interprétations.	Français et philosophie
16	Rencontre avec Pierre Mathieu, poète <i>Objectif</i> : Découvrir un monde poétique.	Français
17	Ateliers d'évaluation avec des paniers <i>La récolte</i> <i>Objectifs</i> : Faire preuve de jugement et exercer sa capacité d'évaluation.	Métiers d'étudiante et d'éducatrice et philosophie
18	Les figures de style <i>La tête en fleurs</i> <i>Objectif</i> : Transposer des figures de style dans des activités éducatives et naturelles.	Français
19	Rencontre avec une ancienne étudiante, fondatrice d'une revue spécialisée <i>Objectif</i> : S'encourager à persévérer.	Métier d'étudiante
20	Évaluation finale : <i>La récolte des aspects professionnels</i> <i>Objectif</i> : Évaluer des activités au regard d'une éducatrice.	Métier d'éducatrice et philosophie
21	Foire de la culture <i>Objectifs</i> : Participer à un projet collectif. Être une personne-ressource.	Métiers d'étudiante et d'éducatrice, français et philosophie

En examinant le tableau 57, on constate que les activités fournissaient plusieurs types d'intégration et réutilisaient plus particulièrement des aspects propres à la philosophie et au français.

Tableau 57 Modes d'activités intégratrices - automne 2002

Exploration	Apprentissage	Structuration	Intégration	Évaluation	Remédiation
Définition de mots	Lien entre le cours et les stages	Contrat personnel	Activités en lien avec le français	Activités d'évaluation formative	Retours réflexifs sur les activités
Représentations des étudiantes	Critères de correction	Portraits d'éducatrice	Bibliothèque mobile	Journal réflexif	Histoires
Expression poétique		Argumentations en coopération	Projet de la foire de la culture	Groupes de discussion avec des étudiantes	
		Procédé d'ateliers			
		Discussions			

En effet, dans ce semestre, plusieurs dimensions de la philosophie et du français furent exploitées. Les discussions favorisaient l'habitude de porter un jugement critique sur les expériences et de mettre préalablement au jour les présupposés avant d'entreprendre toute action éducative. Plusieurs thématiques débutaient par une mise en situation pour rappeler

l'apport théâtral dans l'animation auprès des jeunes enfants. La collaboration étroite avec le professeur de français a stimulé plusieurs étudiantes à s'intéresser à son cours (*Littérature et imaginaire*). Ce résultat est ressorti dans plusieurs modes de cueillette de données (entrevues, journaux de collaboratrice et groupes de discussion/cohorte 2001).

Lors de l'évaluation des rencontres, à la rentrée 2003, le comité d'étudiantes a proposé de modifier certaines activités de façon à bonifier la prise de parole des participantes ou leur créativité. Quant au contrat personnel, l'entente fut de le reconduire sans l'annoncer aussi directement afin de diminuer le stress encouru devant l'implication exigée des étudiantes. Après avoir discuté longuement de la double activité *L'enfant qui n'avait pas d'âge*, le comité l'a maintenue puisque ce fut bel et bien l'activité qui les a le plus dérangées. Donc, toutes les activités ont été jugées utiles. Lors de la reprise des activités de la recherche auprès de la cohorte 2002 par une autre professeure, celle-ci a tenu compte de ces remarques : «Les étudiantes n'ont pas peur de s'exprimer, d'émettre leurs idées. Les objectifs des activités sont restés les mêmes, mais la démarche est plus active.» (Jennifer, journal de collaboratrice, automne 2003).

Lors d'un groupe de discussion entre professeurs (août 2003), j'ai soumis l'hypothèse que l'on ne misait pas suffisamment sur la motivation première de ces étudiantes. Ne poursuivaient-elles pas ce programme pour travailler avec les enfants? L'idée est ressortie de la façon suivante :

Les étudiantes demandent de laisser plus de place à la discussion. Y aurait-il moyen de faire des discussions en privilégiant ces moments sans les noter pour laisser un droit de parole émerger, laisser de place à la différence d'opinions afin de favoriser la richesse des avis opposés ou différents. La difficulté en lecture et en écriture est présente chez les étudiantes. Par contre, plusieurs théories prétendent que mettre encore plus en évidence une difficulté la renforcit. Si on changeait notre regard. La facilité de nos étudiantes est d'aimer les enfants. Ce serait une piste pédagogique positive à emprunter d'apporter des discussions sur ce point. Conséquemment, les étudiantes se serviraient de la lecture pour développer des arguments, de l'écriture pour faire valoir leur position. (groupe de discussion/professeurs, automne 2003).

L'idée n'est pas tombée dans l'oreille d'une sourde. Jennifer a mis sur pied *La minute Blabla*. Cette appellation signifiait que l'activité portait sur l'un des thèmes de discussions rattachés à la motivation intrinsèque des étudiantes (l'amour des enfants, les peurs en stage, le stress d'une étudiante). De son avis, cette expérience s'est révélée profitable pour toutes :

Le premier sujet abordé était l'amour des enfants. Discussion d'une durée d'une heure dans chaque groupe. J'ai pu connaître un peu plus la personnalité des étudiantes (leader, discrète, positive, etc.). Les étudiantes se respectaient entre elles. Elles écoutaient et récupéraient ce que les autres disaient afin de faire un lien avec leur idée. Elles sont aussi restées dans le sujet. (Jennifer, journal de collaboratrice, automne 2003).

Si je me fie aux réactions des étudiantes et de mes collègues, ma participation au cours a instauré une nouveauté pédagogique, regarder d'un bon œil la culture de l'étudiante en TÉE et celle des enfants et revoir comment chaque éducatrice s'en préoccupe. Elle a aussi favorisé l'insertion de moyens pédagogiques tels que la discussion, la définition des mots, la coopération et elle a fait ressortir la place du processus en formation. De plus, grâce à l'enseignement coopératif qui a prévalu, la recherche prenait davantage ses assises auprès de l'équipe de professeurs. Dans les propos des étudiantes (entrevues, questionnaires et groupes de discussion), les activités de ce cours furent des plus significatives pour elles.

4.5.4

Le quatrième semestre (H-2003)

Dans quel esprit poursuivre les travaux de recherche et surtout dans quel cours? Le comité d'étudiantes recommanda, compte tenu de l'évaluation de l'enseignement coopératif du semestre précédent, de garder le même procédé pédagogique, et le comité de professeurs, pour sa part, a tenu à ce que l'on greffe la recherche au cours *Techniques d'intervention II* (322-444-NF). Ce cours vise à développer des stratégies d'intervention pour stimuler et soutenir chaque enfant dans son apprentissage de l'autonomie, dans le développement de son estime de soi et dans celui de ses compétences sociales.

Lors de ce semestre, des étudiantes suivent les cours *Être humain* (340-103-04) et *Littérature québécoise* (601-103-04), ce troisième cours de français étant préparatoire à l'épreuve ministérielle de français. Anna, enseignant en français, demeura la porte-parole de la formation générale. Toutefois, la collaboration étroite que j'avais entretenue avec elle a été moindre puisque son cours devait préparer les étudiantes à l'Épreuve uniforme de français. J'ai rencontré à quelques reprises Marcelle, professeure de philosophie, pour discuter de ses cours et j'ai lu les textes qu'elle remettait aux étudiantes. Cela me permettait de fournir des éléments quand l'occasion s'y prêtait. Par exemple, quand une étudiante me signalait que l'étude de Sartre était inutile, je pouvais en discuter avec elle.

En échangeant avec les membres du comité central de la recherche (Anna, en français et Cléo, en TÉE, janvier 2003), nous avons souhaité que les trois thèmes principaux du cours de français, c'est-à-dire les contes québécois, la poésie, l'amitié migrante, soient soutenus par trois cours du programme autres que celui auquel la recherche appartenait. Nous désirions aussi que les temps d'écriture et de lecture augmentent dès les premières années du programme. L'aspect réflexif, mis en lien avec la philosophie, appartiendrait au cours *Intervention II*, car les étudiantes peinaient encore à reconnaître leurs difficultés scolaires. L'idée était ambitieuse. Seule Jennifer, qui avait déjà participé aux travaux de la recherche au semestre précédent, accepta illico notre invitation. Ayant une attirance pour les légendes et une facilité à en raconter, elle eut un vif plaisir à intégrer les légendes dans son cours d'activités psychomotrices. Les deux autres collègues étaient nouvelles dans l'enseignement, et le fait de préparer un cours nouveau leur demandait suffisamment. Par contre, elles ont assisté à quelques groupes de discussion pour appliquer les critères de correction du français ou pour chercher des moyens de faire lire et écrire les étudiantes : «Je m'aperçois que leur donner le goût de la lecture et de l'écriture n'est pas facile.», dira l'une d'elles (Magalie, groupe de discussion/professeurs, hiver 2003). Amener les étudiantes à se poser des questions avant, pendant, après la lecture, comme le suggère Sylvie Viola (1998), paraissait un moyen efficace pour encourager les étudiantes à lire.

Revenons aux expérimentations directes que je développais avec la cohorte 2001. Les étudiantes ressemblaient à bien des praticiens, elles étaient désireuses de trouver ou d'appliquer la recette idéale ou des solutions magiques devant toutes les difficultés avec les enfants. Je voulais instaurer, dans la mesure du possible, la démarche du praticien réflexif telle que définie par Argyris et Schön (1999) : apprendre à diagnostiquer un problème, à entrevoir diverses solutions, à choisir et à appliquer une solution et à l'analyser pour améliorer son efficacité. Comment y parvenir? Par le développement d'une attitude d'autocorrection, de questionnement et de validation par les pairs et «par la pratique du raisonnement, de la recherche, de l'organisation de l'information et de la traduction» (Lipman, 1995 : 61). De plus, la démarche pédagogique se baserait principalement sur la discussion et sur la valorisation des étudiantes comme personnes ressources. Pour faire valoir des dimensions rappelant le français et la philosophie, j'ajoutai les aspects suivants au plan du cours:

- des **aspects culturels** portant sur l'éducation, des conceptions de l'être humain, des idées fondatrices de la pensée (vérité, justice);
- des **habiletés génériques** : la maîtrise de la langue (lecture, expressions orale et écrite), la problématisation, la pensée critique;

- des **attitudes** : la curiosité intellectuelle, la capacité de questionnement, l'ouverture à la complexité et à la pluralité des points de vue.

Simone, ma collègue, débutait dans l'enseignement collégial et elle appréhendait ne pas pouvoir collaborer de façon satisfaisante. De plus, voulant bien prendre sa place auprès des étudiantes, elle assumait la responsabilité première de l'enseignement. De mon côté, je devenais son mentor et je jouais, en classe, strictement le rôle d'observatrice. Par contre, j'ai collaboré à l'élaboration de l'ensemble des activités ou j'en ai fourni de mon cru et j'en ai animé quelques-unes.

Lors de ce semestre, la cohorte 2001 était divisée en deux groupes d'étudiantes. Le cours de quatre heures était subdivisé en deux rencontres, soit le lundi après-midi et le mercredi matin, et chaque rencontre durait deux heures. De façon générale, j'assistais aux cours du mercredi matin. En guise de retour, je ne rapporterai que les situations rattachées aux objectifs de la recherche et me baserai principalement sur les perceptions de ma collègue pour les relater.

Le cours *Techniques d'intervention II* prit son envol par une représentation graphique des stages et une discussion. On recherchait mettre en évidence le support symbolique dans les réflexions individuelles et collectives. Au deuxième cours, les étudiantes ont, en premier lieu, passé à nouveau le questionnaire «*Le métier d'éducatrice...*», et ont lu le texte d'une collègue. Toutes les étudiantes se sont prêtées au jeu, à l'exception d'une. Ensuite, elles ont comparé ce texte à celui rédigé au tout début de la recherche, soit à l'automne 2001. L'exercice servait à comparer leur perception du rôle d'éducatrice. Plusieurs étudiantes indiquèrent ne déceler aucun changement chez elles. D'autres observaient une meilleure assurance dans leurs propos. En deuxième lieu, les étudiantes définirent individuellement les trois concepts clés du cours : besoin, intervention, observation. La discussion fit ressortir des perceptions plurielles et, surtout, elle mit en évidence le souhait assez général de répondre aux besoins des enfants qui, eux, étaient décrits au sens large du terme - par exemple les aimer, les écouter (notes des étudiantes, hiver 2003). Quant au concept d'intervention, il se greffait quasi automatiquement à des cas problématiques. Les définitions du concept d'observation donnaient l'impression que la plupart des étudiantes ne savaient trop à quoi servait l'observation en service de garde.

Au troisième cours, on voulait continuer à examiner le sens des mots. Simone discuta du concept d'attachement entre l'éducatrice et les enfants, élément préalable à toute intervention significative. Elle utilisa le texte «*La relation affective au cœur de l'enseignement*» de Joseph Chbat (2002). La méthode consista à analyser, en petits groupes, un segment du texte et à le

transposer dans le travail d'éducatrice à l'enfance. Simone raconte le déroulement de cette expérience :

Chaque équipe décortique sa section du texte, ainsi toute la classe contribue à comprendre l'article tout en évitant la répétition lors de la mise en commun. Une équipe ne peut compter sur une autre pour faire sa partie. Cela maintient passablement l'intérêt jusqu'à la fin de l'échange. L'exercice permet aux étudiantes de se centrer sur elles-mêmes et sur leur métier d'éducatrice. Il requiert de comparer le questionnement qu'a un professeur de cégep à propos de sa relation à l'égard de ses étudiantes à celui d'une éducatrice. C'est quasiment magique! Dans cet exercice, qui ressemble à une forme de traduction, les étudiantes semblent réaliser ou découvrir les fondements théoriques et pratiques de la relation affective (journal de collaboratrice, hiver 2003).

Comment se défaire de cette opinion si répandue selon laquelle tout un chacun sait comment résoudre le problème d'un enfant en difficulté sans avoir préalablement considéré le contexte et les protagonistes? Je supposai que prendre conscience de la complexité de ces situations engendrerait une lecture différente et plus approfondie chez les futures spécialistes de l'enfance. Prenons, par exemple, un enfant qui pleure, mord, crie, tire les cheveux d'un autre, suce son pouce ou se tait. Que veut-il dire? Pour soumettre les étudiantes au processus de l'analyse (4^e cours), elles firent une liste des situations dans lesquelles elles ont vu des enfants en pleurs au cours de leur stage et elles identifiaient les causes potentielles de ce comportement. L'exercice requérait de soulever les hypothèses possibles et non d'émettre rapidement une opinion. Il suscita sûrement une certaine prise de conscience du fait que les pleurs dévoilaient différents messages émotionnels ou des besoins insatisfaits. Or, plusieurs étudiantes se montrèrent désintéressées puisqu'elles jugèrent le propos banal : «Un enfant qui pleure, c'est un enfant qui pleure...», disaient-elles. Ces impressions provenaient plus particulièrement des étudiantes qui avaient la parole facile en classe. Pour continuer la réflexion sur le sujet, les étudiantes écrivirent un texte commençant par *Les pleurs...* (annexe G). Plusieurs ont lu leur texte à voix haute.

À leur retour de la pause, les étudiantes participèrent à un salon du livre, c'est-à-dire qu'étaient exposés plus de soixante-dix volumes touchant de près ou de loin les diverses problématiques traitées dans le cours. Un groupe d'étudiantes se mit à feuilleter les livres, à noter des titres, à s'interroger sur les références potentielles pour traiter leur problématique. Dans le deuxième groupe, il y eut trois types de réactions. Plusieurs tournèrent manifestement en rond, d'autres affirmèrent leur désintérêt à chercher des réponses dans des livres et, finalement, quelques-

unes prirent un volume, se retirèrent à l'écart pour le feuilleter ou l'empruntèrent pour le consulter chez elles. Simone conclut en ces termes :

Je suis un peu fascinée par l'intérêt des étudiantes qui, en apparence, n'est pas vraiment là. Celles qui se prêtent au jeu trouvent leur compte. C'est un peu comme pour l'écriture, on dirait que c'est rejeté par principe (la lecture et l'écriture, c'est plate!) La raison est-elle que cela leur demande un certain effort intellectuel? (Simone, journal de collaboratrice, hiver 2003).

La présence de tant de livres et l'aisance des professeurs à guider des étudiantes dans la consultation de tel ou tel ouvrage favorisèrent une présentation documentée des travaux de recherche (10^e cours) et suscitèrent le goût de lire chez certaines d'entre elles (groupe de discussion/cohorte 2001, octobre 2003). Mais rien ne laissait soupçonner de tels résultats. Au contraire, quand les étudiantes démarrèrent leur recherche, elles se soustrayèrent à l'analyse et ne tinrent pas compte de leurs préconceptions sur le sujet à étudier (5^e cours). Pour elles, tout problème appartenait à un tiers, surtout le parent. Les blâmes jaillissaient. Simone choisit alors d'attirer l'attention sur le fait que les réactions premières à l'égard de comportements d'enfants ou de parents sont le fruit de conditionnements fabriqués de toutes pièces par nos valeurs et par nos préjugés, aspect largement enseigné en philosophie. L'objet de la réflexion était de découvrir que, dans la réalité, on est souvent bien loin du comportement idéal et que plusieurs facteurs entrent en synergie dans une situation (aspects systémiques d'une problématique). Les liens à saisir avec les cours de philosophie demeuraient infructueux. Les étudiantes développaient difficilement une perception panoramique d'une situation et, de plus, certaines situations d'enfants étaient jugées inacceptables (par exemple celle d'un enfant négligé de ses parents), alors les réactions demeuraient au point fixe. Penser que ces situations les dérangent émotivement ou qu'elles pouvaient être questionnées semblait faire partie de l'inimaginable. Simone rappelle bien ce moment :

J'arrive, avec le concept «ACTION/RÉ-action», à le transformer en «RÉ-flexion/ACTION». Pour transformer tout comportement, il faut d'abord l'identifier et le reconnaître. C'est la même chose pour une faute d'orthographe. Si on ne la voit pas, on ne peut pas la corriger. [...] Les étudiantes attendent-elles de moi des recettes toutes faites quand, moi, je leur fournis une méthode rigoureuse de travail (analyse et recherche pour mieux intervenir)? Je soulève une tonne de questions plutôt que de donner une tonne de réponses. Où? Quand? Comment? Avec qui? Sur quoi? Et enfin pourquoi, pourquoi, pourquoi, pourquoi et pourquoi? Elles pensent que j'exagère! Je crois que je les ai amenées malgré elles dans la complexité et surtout dans l'ambiguïté. Je crois qu'elles me font confiance tout en étant perplexes. Mes exercices les ramènent à de la théorie déjà vue (besoins des enfants et techniques d'intervention) qui ne semble pas claire et surtout pas intégrée puisqu'elles ont peu d'expérience et peu de recul. » (Simone, journal de collaboratrice, hiver 2003).

Toute réflexion était donc rapidement stoppée parce que plusieurs étudiantes s'entêtaient à faire montre de désintérêt ou trouvaient la démarche proposée trop intellectuelle. Comment contrer ces comportements et promouvoir la place de l'autocorrection? Je proposai de mettre les étudiantes en action. Elles ont simulé, en petits groupes, des situations d'enfants observées en stage. On a par la suite discuté des réactions de chacun des personnages vis-à-vis la situation : Que vivais-tu dans le rôle de l'enfant ou dans celui de l'éducatrice ou du parent? Dans ce sixième cours, toutes étudiantes ont participé.

Poursuivant dans la même lignée pédagogique, les étudiantes devaient tenir un jeu au cours duquel leurs comparses empruntaient un comportement d'enfants dits normaux, mais souvent irritant pour l'éducatrice (vouloir jouer le premier, encourager de façon exubérante ses pairs à jouer, être lent à jouer ou fatigué...) (8e cours). On a fait dresser à nouveau une liste : avant de revenir sur l'expérience, les équipes faisaient ressortir les réactions dans chacun des rôles. Cet exercice s'intitula «Dans les souliers d'un autre», en faisant référence au livre de Bruno Bettelheim et d'Alvin Rosenfeld (1996). L'activité a semblé désamorcer certaines perceptions. L'ensemble des étudiantes en ont bénéficié, hormis des étudiantes conservant leur nature revêche. Qu'en pense Simone?

Faire vivre aux étudiantes des situations pour ensuite analyser des comportements des enfants amène à concevoir la réalité (s'éloigner de la situation idéale pour comprendre mieux la situation réelle). [...] Dans la plupart des cas, notre but semble atteint, des prises de conscience se font sur leurs RÉ-actions devant certains comportements d'enfants. Dans certains cas, plus ou moins surprenants, les étudiantes ne se voient pas agir quand elles animent. Donc, elles ne se remettent pas en question et vont blâmer leurs coéquipières d'avoir joué trop intensément leur rôle (ce qui n'était tout à fait faux) ou encore blâment le jeu lui-même. La diversité et la complexité sont présentes. Ramener les étudiantes aux points de vue de l'enfant n'est pas facile non plus. [...] Dans cette activité, les participantes et les observatrices sont à même de constater l'écart probable entre le «dire» et le «faire» dans l'intervention. Toujours dans le processus d'analyse, cette activité conduit vers l'hypothèse des besoins de l'enfant (le point de vue de l'enfant). (Simone, journal de collaboratrice, hiver 2003).

Adopter ou développer une démarche réflexive ne va pas nécessairement sans heurt, surtout quand elle est commandée de l'extérieur, comme c'était le cas. Simone et moi étions un peu assommées par les attitudes revendicatrices ou déconcertantes des étudiantes. Nous étions nous-mêmes confrontées à cet écart entre la situation idéale (notre projet de former des éducatrices professionnelles) et la réalité (la contradiction des groupes dans leurs attitudes et le refus de réfléchir sur leur pratique). M'inspirant de travaux de Claude Paquette (1982, 1985), je proposai un exercice qui se déroulait ainsi (9^e cours) : dresser une liste de toutes les attitudes à

proscrire chez une éducatrice; extrapoler leur effet sur le développement de l'enfant; modifier ces attitudes de façon positive. D'après Simone, l'activité fut décontractée et satisfaisante.

À première vue, je suis un peu sceptique sur l'utilisation du «négatif» pour en faire quelque chose de positif. Mais, une fois de plus, j'ai été emballée. D'abord parce que cela faisait quelques cours que je me plaignais que les étudiantes ne savaient pas regarder la réalité en face et être objectives pour identifier leurs réactions (ou celles des autres éducatrices). Elles y ont été forcées par l'exercice. En plus, elles ont été amenées à voir le positif et le créatif, dimensions qui existent dans la vraie vie. (Simone, journal de collaboratrice, hiver 2003).

Par la suite, plusieurs étudiantes demandaient qu'on leur laisse du temps pour écrire spontanément en classe. Afin de les mettre dans un esprit positif, elles notèrent ce qui les faisait rire. Quelques-uns n'ont rien écrit. D'autres ont eu du plaisir à le faire. Certaines remarquèrent écrire avec plus d'aisance et voyaient leur texte s'allonger d'une fois à l'autre.

Au fil des semaines, les étudiantes s'inquiétaient de ne pas recevoir de notes de cours formelles et elles notaient peu ou pas les exposés de Simone. Pour leur donner le goût de sortir papier et crayon, Simone exigea une synthèse écrite des exposés oraux que les étudiantes faisaient pour présenter l'étude d'une problématique d'enfants (10^e cours). Toutes répondirent favorablement à cette requête. On croyait ainsi assister à un coup d'envoi motivationnel pour la prise de notes. Mais cela n'était qu'une illusion. Par contre, lors de ce cours, les exposés oraux ont été menés avec une main de maître. Les étudiantes étaient fières d'être considérées comme des personnes ressources de confiance.

Je relançai l'idée du contrat personnel (9^e cours), cet exercice dans lequel, dans un premier temps, les étudiantes notaient leurs a priori sur les mots-clés du cours afin d'analyser leur cheminement et de constater leurs progrès ou leurs observations. Dans un deuxième temps, on choisissait une occupation pour atteindre le but fixé. Les cinq mots-clés de ce contrat étaient la complexité d'une situation, la diversité des points de vue, le compromis pour solutionner un problème, l'incertitude ou l'insécurité que provoquent une situation problématique et l'autoréflexivité professionnelle. Je voulais par la suite insérer ces éléments dans les activités du cours afin de promouvoir une démarche d'autocorrection et de validation par les pairs.

Le projet du contrat fut rejeté de façon catégorique. On a tranché la question : cette entreprise s'effectuerait sur une base volontaire. Les étudiantes qui l'appréciaient choisiraient plus tard un travail leur convenant, les autres recevraient un travail prescrit par Simone, responsable du

cours. Trois étudiantes optèrent pour le travail obligatoire, tout en se plaignant du sujet proposé. Lors d'une rencontre portant sur la recherche, l'une d'entre elles préconisa un contrat plus ouvert dans les années ultérieures (groupe de discussion/cohorte 2001, août 2003).

Dans le même ordre d'idées, des étudiantes me recommandèrent de discuter de la recherche afin de constater leurs progrès et de mieux s'y engager (groupes de discussion et entrevues). Elles proposèrent des ateliers : discuter davantage des avantages du contrat, observer les changements intervenus dans leur rôle d'étudiante en refaisant la carte mentale (une activité de l'automne 2001), identifier ses besoins actuels, revoir la présentation des objectifs de la recherche. C'est ce que je fis (12^e cours). Les thèmes furent ridiculisés ou contestés fortement par quelques-unes quand j'annonçai que j'avais tenu compte de suggestions d'étudiantes. Cela me donna l'impression que les plus dociles ne choisirent pas l'atelier qu'elles désiraient. Dans les deux groupes, certaines refusèrent ces ateliers. Puisque la consigne s'affermissait, le choix de l'atelier leur appartenait et non la démarche. Elles ont eu à s'autoorganiser et à prendre position devant le groupe. Ainsi, elles devaient réaliser un atelier de leur choix, préparer une synthèse sur une acétate et la présenter au groupe. Cette synthèse provoqua une discussion vivifiante. De la profondeur! Des nuances! Des révélations! Des propositions! Simone interpréta ainsi la situation :

Les ateliers ne leur semblent pas très enlevants. Quelques étudiantes font rapidement un choix et l'ensemble se prête à l'exercice tant bien que mal. C'est un peu toujours la même histoire. C'est à croire que ça ne paraît pas bien d'avoir de l'enthousiasme pour les activités ou de démontrer de quelque façon que ce soit un quelconque intérêt. Peut-être que ce n'est pas «in» ou c'est trop «têteux» de prof. C'est un peu comme s'il régnait un mot d'ordre «Ne montrez pas trop d'intérêt à vos cours et encore moins à vos travaux parce que gare à vous pour la suite». Je suis pas mal convaincue, du moins je le soupçonne, que plusieurs étudiantes prennent, un peu secrètement, plaisir à leurs cours et à leurs travaux, mais ça ne se dit pas et ne se montre pas. L'idée de synthétiser leur atelier pour le présenter à l'ensemble de la classe les a obligées à travailler pour ne pas avoir l'air trop «fou» devant les autres. Finalement, les étudiantes se sont fait prendre au jeu en y travaillant vraiment. L'activité a été géniale pour à peu près tout le monde y compris l'équipe dissidente. Pour moi aussi, il y avait de belles leçons à tirer : l'importance de la méthode, le déclencheur, le processus, l'écoute, le maintien du cap malgré les détours. Peu importe le chemin emprunté, il y a un cheminement. (Simone, journal de collaboratrice, hiver 2003).

Pour sortir un peu de la routine scolaire et faire davantage valoir le français et la philosophie, je préparais en catimini une activité spéciale: «Une rimette pour une jasette» (11^e cours). Ce mini-colloque se réalisa grâce à la complicité de trois collègues et d'une éducatrice diplômée en philosophie. En effet, je proposai à chaque personne de jouer un rôle et de préparer une activité

en lien avec son personnage (annexe I). De plus, les étudiantes se prêtèrent aussi au jeu et s'inscrivirent à l'un de ces ateliers à partir d'un titre seulement et du nom fictif d'une personne-ressource. Le ticket d'entrée consistait dans le choix d'apporter une citation d'auteur ou une inventée. Toutes l'ont fait. Pour ouvrir le colloque, il y eut une conférence portant sur les contes comme rite de passage avec une spécialiste dans le domaine. Durant la période des ateliers, les étudiantes rencontrèrent l'une des quatre personnes-ressources : Fatima, une Syrienne émigrée *liseuse* de bonne aventure, Anna de Noailles, poétesse française de la fin du XIX^e siècle, la cantatrice chauve tirée de l'œuvre de Ionesco, et Diotima, prêtresse grecque avant J.-C. Pour clore le mini colloque, chaque atelier présentait une synthèse qui exigeait la participation de toutes les personnes. On a eu droit à un rap endiablé, à un pastiche collectif d'un poème romantique, à un tour de paroles sur l'enfant philosophe et à du théâtre absurde portant sur la relation parents-poupons. Quel fut le résultat de ce collectif interdisciplinaire? «L'activité a contribué à l'ouverture des étudiantes à l'égard de la philosophie, de la poésie et au plaisir de jouer avec les mots. N'est-ce pas une partie du sens de la recherche?» (Simone, journal de collaboratrice, hiver 2003).

Comme bilan de mi-semester, je réalisai une évaluation des activités faites jusqu'à ce jour. Regroupées spontanément, les étudiantes en analysaient une de leur choix en cochant les habiletés génériques qu'elles repéraient. Pour ce faire, elles avaient en main un lexique de ces habiletés qui comprenait vingt-trois opérations. Chaque habileté indiquait des opérations qui lui étaient propres. Par exemple, accueillir signifiait accepter une nouvelle idée, une autre façon de faire, faire valoir les pour et les contre d'une prise de position et participer à des jeux de rôle exigeant de présenter des points de vue inhabituels. Les étudiantes ont souligné à quel point chaque activité les stimulait cognitivement.

Nous voilà rendus à mettre en place l'activité «Ra-conte philosophique», qui inquiétait tant les étudiantes puisqu'elles commençaient à connaître mes procédés qui les amenaient à s'engager. Le projet consistait à élaborer une mise en scène pour alimenter une discussion thématique. La réalisation s'échelonna sur plusieurs cours (12^e, 17^e, 19^e, 20^e, 22^e, 23^e). D'abord, on a fait la liste de concepts utiles pour une éducatrice (rigueur, honnêteté...) et une de concepts machiavéliques. Précisons que Machiavel était alors à l'étude en philosophie avec des concepts tels que la manipulation, le mensonge. Chaque équipe choisissait une problématique concernant l'enfant, par exemple : le rejet d'un enfant, la peur de grandir, les difficultés de

choisir, la dépendance. À partir de cette situation, l'équipe repêchait dans la liste de concepts ceux (positifs et négatifs) qui sous-tendaient leur problématique.

Tout en exploitant ces concepts, elle développait une histoire racontée ou mise en scène en tenant compte des trois étapes de construction du conte: le départ, l'épreuve, la victoire. Par la suite, elle soumettait au groupe sa présentation pour en discuter et mettre en lien la problématique, les concepts ou les valeurs dégagés. Un guide de questions largement inspirées des travaux de Mathew Lipman (1995) et de Michel Sasseville (2000) servait de repères pour la préparation de la discussion. Par exemple, sur le guide étaient notées des questions à poser pour accueillir les idées des uns et des autres, pour organiser l'information entendue, pour faciliter le raisonnement, pour stimuler le questionnement en cours de discussion, pour collaborer intellectuellement ou pour respecter le point de vue de chacun.

Les résultats furent au delà de nos prévisions. Le talent des comédiennes ou des conteuses s'apparentait à la profondeur des textes créés et à une mise en scène alliant qualité et simplicité. Dans les discussions, toutes s'exprimaient, ce qui était nouveau. Par contre, dans les cours qui se déroulaient durant les mêmes semaines et auxquels je n'assistais pas, Simone poursuivait l'application du processus de praticien réflexif. Elle se retrouvait devant des étudiantes inattentives ou passives. Que se passait-il? Était-ce de l'insécurité? Était-ce un phénomène de groupe? Ces questions demeuraient sans réponse.

Pour clore ce semestre, je proposai deux activités : l'une permettait de faire des liens entre des dimensions de leur formation (définition de mots, jugement critique, aspects symboliques et interprétations plurielles d'un objet, hiérarchisation de valeurs...) et l'autre permettait aux étudiantes de se situer comme intervenante. D'abord, dans l'activité synthèse du cours, «La chasse au sens», le personnage Bob est revenu. Cette fois-ci, il cherchait un moyen de faire pousser prématurément sa semence. Un dialogue s'instaura entre lui, Simone et moi. Nous nous interrogeons sur la pression exercée sur l'autre quand on veut modifier une situation par nos interventions. On sollicita l'aide des étudiantes pour éclairer Bob sur les sens possibles de l'intervention. Quatre ateliers rotatifs étaient proposés pour recueillir de l'information et définir les concepts. Dans l'atelier «Le sens critique dans l'intervention», on retrouvait l'ensemble des mots-clés tirés du plan de cours. La mission des étudiantes consistait à mettre dans l'ordre de priorité ces mots et de justifier ce choix. Dans l'atelier «Les sens de l'intervention» se trouvaient sur une table plus d'une trentaine d'objets (plante morte, atlas, insectes, lampe à l'huile, etc.).

Les étudiantes dégageaient à partir de ces objets des significations rappelant les conséquences de certains types d'intervention auprès des enfants. Dans l'atelier «La place des sens dans l'intervention», des étudiantes, les yeux bandés, touchaient différentes textures et transposaient les sensations éprouvées dans un rapport avec l'autre (quand j'interviens, je me sens ou je sens l'autre). Finalement, dans le dernier atelier, «Le sens des mots dans une intervention», les étudiantes écoutaient une chanson parmi celles apportées et échangeaient sur les paroles de la chanson. Malgré l'absence d'intérêt de quelques-unes, les ateliers ont permis d'opérer une synthèse du cours. C'est l'avis de Simone :

Les étudiantes font référence surtout à l'importance de faire appel à leur tête et à leur cœur dans l'analyse d'une situation et dans les prises de décision. Dans la synthèse, l'importance du rapport affectif avec l'enfant était évident ainsi que les différentes étapes à franchir dans un processus! Les questionnements se formulaient sous forme d'hypothèses et non d'affirmations. Cela permettait d'aller voir au delà de nos perceptions premières (préjugés). Tous les sens de la personne sont utiles. Les mots font du sens, le cours fait du SENS. On aurait dit que c'était arrangé avec le gars des vues. (Simone, journal de collaboratrice, hiver 2004).

Les étudiantes participant au groupe de recherche recommandèrent de ne pas faire une évaluation systématique du cours. Elles ont plutôt acquiescé à l'idée d'effectuer individuellement un bilan de leurs apprentissages. Alors, la deuxième activité, *Bilan pour se situer*, a été axée sur les étudiantes. Pour préparer une grille d'évaluation portant sur le progrès des étudiantes dans leurs apprentissages, j'ai demandé à trois professeurs de relever les attitudes ou comportements jugés importants pour utiliser sa pensée critique (professeur de philosophie), mettre à profit ses compétences affectives et sociales exploitées dans ce cours (Simone) et ses compétences sensorimotrices étudiées en *Ateliers de jeux moteurs* (Jennifer). J'ai complété le tout de mes expertises et de mes lectures. Quand les étudiantes ont rempli le questionnaire, précisons qu'elles ont toutes trouvé l'exercice long à faire, mais elles ont demandé pour la première fois de conserver cette évaluation.

Finalement, j'ai organisé avec Anna, qui enseignait en français, une rencontre préparatoire à l'Épreuve uniforme de français. Sept étudiantes seulement se sont présentées. Elles ont été déçues que le contenu soit centré sur la langue et non sur le contenu de l'épreuve parce qu'elles jugeaient que leurs difficultés se situaient plus à ce niveau (groupe de discussion/étudiantes en difficultés scolaires, automne 2003).

C'est ainsi que ce semestre, marqué, une autre fois, par des réactions changeantes chez les étudiantes, s'est terminé. Les étudiantes ont perdu encore un peu plus de vue la recherche. L'une d'elles précise : «J'ai plus compris que tu faisais de l'observation» (Marie-Anne, entrevue, février 2004). Cependant certaines ont considéré que les activités de la recherche servaient de filet de sécurité pour puiser à même les compétences du français ou de la philosophie dans leurs cours techniques et prendre goût à réussir leurs cours (Engelika, automne 2003).

Le tableau suivant rapporte les activités auxquelles j'ai particulièrement collaboré et celles que j'ai animées.

Tableau 58 Synthèse des activités pédagogiques - automne 2003

Activités	Thèmes	Sens
1	Dessins de sa place auprès des enfants <i>Objectif</i> : Représenter son rapport aux enfants durant ses stages.	Métier d'éducatrice
2	La relation. Discussion autour d'un article <i>Objectif</i> : Transposer un texte.	Philosophie et métier d'éducatrice
3	Écriture thématique <i>Le métier d'éducateur</i> , comparé à celui écrit à l'automne 2001 <i>Objectif</i> : Constaté son cheminement.	Français et philosophie
4	Définitions et importance des trois concepts clés du cours <i>Objectif</i> : Dire en ses mots et partager ses définitions.	Français et philosophie
5	Écriture thématique <i>Les Pleurs</i> <i>Objectif</i> : S'exprimer par écrit.	Français
6	Salon du livre <i>Objectif</i> : Découvrir des livres.	Français, philosophie et métier d'éducatrice
7	Problématiques re-questionnées dans leur complexité <i>Objectif</i> : Analyser une situation en étant dans la peau d'une autre.	Philosophie et métier d'éducatrice
8	Écriture thématique <i>Ce qui me fait rire</i> <i>Objectif</i> : S'exprimer par écrit.	Français
9	Jeux de rôle <i>Des comportements positifs souvent mal perçus</i> <i>Objectif</i> : Analyser diverses interprétations.	Français et métier d'éducatrice
10	Présentation orale d'une problématique <i>Objectif</i> : Être une personne-ressource.	Français et philosophie
11	Ateliers sur la recherche <i>Objectif</i> : Autoévaluer son cheminement.	Métier d'étudiante, français et philosophie
12	Mini-colloque <i>Le conte comme récit de passage</i> <i>Objectif</i> : Faire des liens entre le français, la philo et le métier d'éducatrice.	Français, philosophie et métier d'éducatrice
13	Les activités au regard des habiletés fondamentales <i>Objectif</i> : Identifier les habiletés génériques sollicitées.	Philosophie et métier d'étudiante

14	Le «ra-conte philosophique» <i>Objectif</i> : Étudier différentes stratégies d'intervention.	Philosophie, français et métier d'éducatrice
15	La chasse aux sens (ateliers rotatifs) <i>Objectif</i> : Faire l'inventaire des sens de l'intervention.	Philosophie, français et métier d'éducatrice
16	Bilan pour se situer sur les acquis du cours <i>Objectif</i> : Examiner son cheminement global (cognitif, affectif, social et sensorimoteur).	Philosophie, français et métier d'éducatrice
17	Contrat et travail personnels <i>Objectif</i> : Favoriser une démarche personnelle de l'étudiante.	Métiers d'étudiante et d'éducatrice, français et philosophie

La réussite du cours tient au moins à deux aspects. D'abord, on a su tenir compte, tout au long du cours, de l'application du processus du praticien réflexif. Comme le disait une étudiante, on ne peut plus penser à une problématique sans émettre des hypothèses. De plus, la place que chaque étudiante a prise autant dans les jeux de rôle, dans les présentations que dans les discussions en sous-groupes s'est avérée significative. Les mises en situation servaient d'emballages à certains contenus et favorisaient le partage d'idées. Les discussions prenaient de plus en plus d'importance aux yeux des étudiantes puisqu'à chaque fois, le temps a manqué. La production de divers types d'activités d'intégration réutilise davantage des dimensions du français et de la philosophie. À la lecture du tableau 59, on peut facilement établir un rapport direct entre l'une ou l'autre de ces disciplines et les activités proposées :

Tableau 59 *Modes d'activités intégratrices - hiver 2003*

Exploration	Apprentissage	Structuration	Intégration	Évaluation	Remédiation
Lecture collective	Lien entre le cours et les stages	Illustration de son rôle d'éducatrice	Écriture thématique	Identification d'habiletés génériques dans des activités	Jeux de rôles Salon du livre
Définitions de mots	Processus du praticien réflexif	Sens de l'intervention	Exposés oraux.	Bilan pour se situer	
Cueillette de représentations		Contrat personnel	Expressions théâtrale et poétique		
Cueillette de concepts		«Ra-conte philosophique»	Discussions	Journal réflexif	

Lors de l'évaluation des rencontres, en janvier 2004, le comité d'étudiantes fit plusieurs recommandations. Les deux principales consistaient à faire une entrevue individuelle au début du cours comme il est suggéré dans l'article de Joseph Chbat (2002) et à discuter des mots-clés

rattachés au contrat personnel. C'est ce que Simone fit pour le cours de l'hiver 2004. Elle l'explique en ces termes :

Je voulais établir un contact individuel et personnalisé au moins une fois. Ça a été reçu avec un peu de surprises et d'appréhension dans le sens où les étudiantes venaient me rencontrer sans trop savoir ce que j'allais leur demander. Elles pensaient que j'avais un questionnaire. Elles étaient un peu stressées. [...] Les étudiantes ont beaucoup apprécié. Plusieurs me l'ont dit sur place. Elles se sentaient écoutées et entendues. «C'est la première fois que ça nous arrive. C'est l'fun que les profs prennent du temps pour nous rencontrer» . (Simone, entrevue, février 2004).

Simone adapta l'idée du contrat avec les termes «Mon engagement professionnel» dans lequel les étudiantes se dotaient «d'un engagement moral et professionnel pour s'assurer de favoriser le développement affectif, plus particulièrement l'estime de soi, des enfants. Se créer en quelque sorte un contrat d'engagement personnel à l'égard des enfants.» (Simone, rapport d'expérimentation, hiver 2004). À la fin de ce cours, comme cela avait été le cas pour les étudiantes de la cohorte 2001, les réactions des étudiantes de la cohorte 2002 ont été des plus positives.

La part de la recherche dans ce cours fut de deux ordres. Sur le plan des activités, elle a mis l'accent, entre autres, sur les caractéristiques de la pensée complexe, laquelle, selon Lipman, 1995 : 46) est «préoccupée à la fois de matière et de méthode, tend à résoudre des situations problématiques métacognitives (recherche aboutissant à la recherche), vise à améliorer la pratique [et est] sensible au contexte.» Elle a démystifié le mot «concept», encouragé la rigueur, l'autocorrection et la validation par les pairs et elle a donné un goût de recherche à plusieurs étudiantes (groupe de discussion/cohorte 2001, hiver 2004). Sur le plan pédagogique, Simone m'a accueillie dans son cours et m'a considérée un peu comme un guide et une force d'encadrement : «Le coaching m'a donné une forte dose de compétences. J'ai pris trois ans d'expérience en cinq mois.» (entrevue, mai 2003). C'est pourquoi elle juge que tout nouveau professeur devrait être jumelé à un professeur expert dans ses premiers temps d'enseignement collégial.

4.5.5

Le cinquième semestre (A-2003)

Lors du cinquième semestre, la recherche s'inséra dans le cours *Travail en équipe*. Ce cours s'oriente autour de trois éléments de compétence : «participer à des réunions d'équipe et à des

rencontres de travail; collaborer aux activités quotidiennes avec le personnel éducatif; faire face aux situations conflictuelles» (MEQ,1999). Ici aussi, la prestation de cours durait quatre heures, à savoir deux rencontres de deux heures, soit le lundi matin et le mercredi matin. De façon générale, j'assistais aux cours du mercredi matin et, selon les activités, à celles du lundi. Je travaillais à la préparation du cours en partenariat avec Cléo, ma collègue, qui assumait, toutefois, en grande partie l'animation en classe et les évaluations. Active depuis le début de cette recherche, elle était à même de la rattacher aux aspects du travail en équipe. Quand j'assistais au cours, je tenais le rôle d'observatrice ou je participais, au même titre que les étudiantes, aux projets animés par leurs pairs. Durant ce semestre, des étudiantes suivaient le cours *Éthique* (340-JEA-03), le cours propre de philosophie, et certaines reprenaient leur dernier cours de français. Toutes suivent *Sociologie de la famille* (387 503 NF).

Faisons un bref retour en arrière afin d'entrevoir sur quoi reposaient les prévisions de ce dernier semestre d'expérimentation. En mai 2003, (quatrième semestre), une enquête fut réalisée auprès des étudiantes afin de mettre à jour leurs perceptions relatives à la recherche et de recueillir leurs idées pour adapter la suite du projet à leurs intérêts. Les résultats de ce sondage révélèrent que seulement 23 des 49 étudiantes (48 %) ont perçu, à cause des activités de la recherche, des changements chez elles ou dans leur motivation scolaire. Pour les autres, la recherche ne donnait rien. Les seuls aspects positifs revenaient au fait que la chercheure prenait le temps en classe de les écouter et elle tenait compte de leur avis pour implanter, d'un semestre à l'autre, le devis de recherche.

Dans cette enquête, 28 des 48 étudiantes fournirent des suggestions pour améliorer le sens de la recherche à l'automne 2003. En voici les principales :

- réaliser des travaux d'équipes axés sur l'entraide, l'encouragement par les pairs, le dynamisme et la coopération ou qui mettraient l'accent sur l'honnêteté, l'indulgence, la patience, l'équité et la diplomatie afin d'amenuiser les difficultés entre elles (17 étudiantes - 64 % des répondantes);
- mener des projets facilement réalisables en milieu de garde (colloques, personnes-ressources, communications par elles, discussions, jeux applicables en services de garde) (9 étudiantes - 32 % des répondantes);
- poursuivre leur cheminement, à l'intérieur de la recherche, par des projets collectifs semblables à ceux du «Ra-conte philosophique» (des pièces de théâtre, un spectacle de chansons francophones) (8 étudiantes - 30 % des répondantes);
- découvrir de nouveaux livres, améliorer leur gestion du stress et se préparer à l'épreuve synthèse de programme ou à leur dernier stage (7 étudiantes - 25 % des répondantes);
- fonctionner par ateliers (3 étudiantes - 10 % des répondantes);
- se prendre en charge personnellement (2 étudiantes - 8 % des répondantes);

- améliorer son français écrit (1 étudiante - 4 % des répondantes);
- entrevoir les raisons véritables des cours de français et de philosophie (1 étudiante - 4 % des répondantes).

Ces suggestions d'étudiantes alimentèrent mon intention de poursuivre la démarche entreprise, c'est-à-dire de fournir aux étudiantes des activités pédagogiques valorisant leur autonomie, leur pensée personnelle et leur pratique réflexive, tout en proposant des situations dans lesquelles les étudiantes pourraient se faire du bien entre elles (sens de l'éthique proposé par Savater (1994) dans son livre *Éthique à l'usage de mon fils*, à l'étude en philosophie). Tous ces éléments favorisent le travail en équipe.

L'ensemble des rencontres en relation avec la recherche a donc été organisé principalement autour de deux types de projets qui se sont échelonnés sur le semestre : des équipes d'éducatrices formant des Centres de la petite enfance et des activités au bénéfice de la vie collective du groupe. Ces deux créneaux de rencontres sollicitaient des discussions en équipes ou en grand groupe. Inspirées des travaux de Philippe Perrenoud (2001), elles remplissaient trois objectifs, soit faire appel aux ressources personnelles des étudiantes, poursuivre la réflexion et l'analyse et s'exercer à mobiliser leurs savoirs. Dans cette présentation, je m'attarderai plus particulièrement à ces deux types de projets et aux quelques autres situations rattachées à la recherche.

Au premier cours, on répertoria les diverses représentations sur le travail en équipe. L'exercice était divisé en quatre étapes. D'abord, en équipe, les étudiantes se remémoraient les divers travaux d'équipe effectués depuis le début de la formation. Ensuite, à partir de ces situations concrètes, elles notaient les avantages et les désavantages liés au travail en équipe. Puis, par extrapolation, elles identifiaient leurs besoins, leurs intérêts, des suggestions pour ce nouveau cours. Finalement, elles proposaient une synthèse à la classe.

Plusieurs équipes ont aimé mettre en lien les expériences vécues et les manques à combler et en faire bénéficier tout le monde. D'autres trouvèrent l'exercice ennuyant ou inapproprié pour démarrer la période du matin. Pour situer la recherche dans le cours, j'ai fait une rétrospective de ses activités que j'avais regroupées en cinq thématiques : les activités mettant en liens l'étudiante avec le travail d'éducatrice, la place allouée à l'étudiante et à ses compétences, les activités d'intégration du français et celles de la philosophie, la démarche d'une pratique réflexive propre à l'éducatrice. Nous avons manqué de temps pour discuter. Tout est resté en

plan. Nous avons fini le cours à la sauvette en invitant les étudiantes à lire leur plan de cours et à surligner les dimensions significatives afin de se préparer à la prochaine rencontre.

Au deuxième cours, on a examiné les résultats de la compilation des représentations du premier cours. Parmi les avantages identifiés par les étudiantes, ceux-ci sont ressortis :

- la division des tâches pour alléger le travail;
- un droit de parole facilité par le nombre de participants;
- la diversité des points de vue et la multiplication des idées;
- la mise à profit des habilités des membres de l'équipe;
- une attention particulière au français écrit et à la méthodologie;
- un encouragement mutuel afin de mener la tâche à terme.

Du côté des inconvénients, quatre contraintes ont été identifiées :

- les comportements déviants (la personne parasite, silencieuse, hypocrite, absente, désorganisatrice ou paresseuse);
- l'organisation de l'équipe (méthodes et rythmes différents, placotages);
- l'organisation dans le temps;
- les conflits d'idées.

Quant aux attentes relatives au cours, les suggestions allaient en ce sens. Les étudiantes souhaitaient obtenir des moyens concrets pour améliorer la communication, pour s'entendre dans un travail, pour travailler sans conflit, pour pouvoir travailler avec tout le monde, bref pour travailler en équipe, sans avoir trop de problème.

Les étudiantes, regroupées en groupes de travail, ont sélectionné à partir de ce document et du plan de cours, les dimensions sur lesquelles elles voulaient davantage se pencher durant le semestre. Cette analyse a mis en évidence six points : les aspects pratiques d'une réunion, les attitudes de coopération, la distinction entre ses intérêts personnels et collectifs, l'éthique, des moyens de faire circuler l'information et une participation active. Sans que les étudiantes s'en aperçoivent, nous venions d'établir un contrat collectif de travail.

Une semaine plus tard (4^e cours), le cours portait sur les besoins. Pour enchaîner l'activité de Cléo, les étudiantes ont dressé une liste de projets réalisables dans une équipe d'éducatrices ou avec des parents afin de répondre à ce besoin de partager plaisir et détente tout en se connaissant mieux. On a remis le document qui compilait les résultats de l'enquête dont je parlais précédemment. Les étudiantes ont constaté les éléments semblables et les aspects

nouveaux. Nous avons affiché ces deux listes et elles servirent à mettre en place les projets ouverts sur la communauté (cours 10). J'y reviendrai un peu plus loin.

Au cinquième cours, le premier projet appelé *les CPE* fut inauguré. Il consistait à expérimenter des réunions d'équipes éducatives semblables à celles d'un service de garde. Il y eut la formation de six CPE par groupe d'étudiantes. Ainsi, pour former un CPE, les étudiantes se retrouvaient à quatre autour d'une table, sans affinité particulière. Au centre de chaque table étaient déposés une convocation de *l'Association Travail en équipe*, un cartable vide, une fiche d'identification de leur CPE, des documents explicatifs pour préparer un ordre du jour et pour rédiger un procès-verbal, un modèle de discussion dans un service de garde comprenant la raison du thème à discuter, des aspects préparatoires et la citation des sources consultées, quatre feuilles couleur. Dans un chariot placé en avant de la classe, il y avait une variété de petits coffrets.

Les étudiantes ont été informées que l'activité *les CPE* consistait en huit rencontres d'une heure, échelonnées sur le semestre (cours 9,11,13,15, 20, 21, 23, 25, 27). Chaque étudiante devait voir à assumer la préparation et l'animation de deux de ces réunions et à rédiger le procès-verbal de deux autres. Chaque rencontre devait comporter un ou des sujets à traiter accompagné(s) de documents (articles de journaux ou articles de fond) à remettre à leur équipe (annexe J). Un budget de photocopie allait être alloué à chaque équipe et un formulaire des dépenses devait être déposé à la fin de cette expérience. De plus, à chaque rencontre, *l'Association Travail en équipe* fournissait une thématique à laquelle chaque CPE devait porter une attention particulière. Lors du lancement de ce projet, les étudiantes devaient respecter les conditions suivantes :

1. Remplir la fiche d'identification de son CPE, qui comprenait le nom du CPE, l'adresse, la liste des membres et de leur fonction, les caractéristiques de leur milieu et la répartition des tâches d'animatrice et de secrétaire au calendrier des rencontres.
2. Préparer le cartable.
3. Noter individuellement sur une des feuilles de couleur le défi que chacune se donnait dans cet exercice et la déposer dans un coffret choisi par l'équipe. Chaque équipe scellait son coffret et le remettait à Cléo. Il ne serait rouvert qu'à la fin du semestre (les étudiantes venaient de compléter une deuxième partie du contrat, en se donnant un objectif personnel).

Les étudiantes furent surprises du jumelage des coéquipières et du défi qu'elles auraient à relever. Elles paraissaient satisfaites d'être considérées comme des personnes-ressources, à

l'exception d'une étudiante qui n'a pas apprécié se retrouver avec une collègue qu'elle n'avait pas choisie - par ailleurs son mécontentement s'est maintenu tout au long de ce projet.

Les thèmes de discussions obligatoires, c'est-à-dire ceux que je leur soumettais par le biais de *l'Association du Travail en équipe*, étaient remis au début de chaque rencontre et ils complétaient toujours la thématique proposée par Cléo dans le déroulement du cours. Le résumé de la discussion devait être incorporé dans les procès-verbaux. Les thèmes de discussions obligatoires étaient les suivants:

Tableau 60 Les discussions obligatoires dans les rencontres des CPE

CPE/ cours	Thèmes de discussion
1 / 9^e cours	Les inconvénients du travail en équipe et ses effets
2 / 11^e cours	Les comportements nécessaires pour participer dans un projet d'équipe
3 / 13^e cours	La communication par l'application des techniques d'interrogation et des babillards d'information
4 / 15^e cours	Bilan en portant un jugement critique sur ma participation
5 / 20^e cours	Étude de cas en rapport avec l'éthique
6 / 23^e cours	Démarche éthique d'un CPE
7 / 25^e cours	La culture du CPE et ses valeurs
8 / 27^e cours	La vision partagée du CPE au regard d'une pratique réflexive

Précisons-le, la plupart de ces discussions avaient pour but de proposer une démarche éthique dans les discussions en amenant les étudiantes à identifier où se situaient leurs malaises dans leur équipe, à poser des gestes concrets, à constater les manières d'être utilisées, etc. Ces discussions semblent avoir favorisé certaines prises de conscience dans la résolution de problèmes rencontrés en équipe et ont fait valoir la communication entre les coéquipiers. Les étudiantes ont déploré le court laps de temps consacré au déroulement de chaque activité *CPE*. Par ailleurs, il arrivait que certaines équipes comprenaient plus ou moins les questions que je leur soumettais ou les jugèrent trop difficiles (tableau 60). Par exemple, lors du travail sur le premier thème obligatoire, les étudiantes devaient relever des solutions pour contrer les comportements irritants qu'elles avaient identifiés. Leurs réponses devaient être regroupées, à notre demande, sous quatre catégories : quand je travaille avec un dominant ou une victime; si l'on veut dédramatiser la situation ou instaurer un dialogue. Le but de l'exercice visait à mettre en place des outils de communication. Le tableau suivant présente les solutions apportées par

les étudiantes, le chiffre suivant l'énoncé indique le nombre de *CPE* qui l'ont noté. Après consultation de ce tableau, on constate, par exemple, que la question «laisser place à la fantaisie tout en travaillant en équipe», a été perçue par les équipes comme un facteur dérangent et non comme un facteur de bien-être au sein d'une équipe. La compilation des énoncés de ce tableau montre qu'au début de cette expérience de *CPE*, peu d'étudiantes jugeaient la dédramatisation et l'humour comme des facteurs de communication positifs au sein de leur équipe.

Tableau 61 *Des solutions devant des comportements irritants*

1. Quand on travaille avec un dominant	2. Quand on travaille avec une victime
<ul style="list-style-type: none">- Confronter (1)- Donner la parole à un autre que le dominant (3)- Essayer de le sensibiliser (3)- Mettre des limites (1)- Prendre position (3)	<ul style="list-style-type: none">- «Mettre ses culottes» (1)- Laisser la chance de s'exprimer (1)- Poser des questions ouvertes (3)- Travailler sur soi (1)
3. Pour laisser place à la fantaisie	4. Pour instaurer un dialogue
<ul style="list-style-type: none">- Expliquer que c'est une période sérieuse et souligner l'importance de rire à travers cela (4)- Faire le jeu des 4 vérités (1)- L'ignorer (1)- Prendre ses propos à la légère (2)	<ul style="list-style-type: none">- Remettre dans le sujet (1)- Effectuer un tour de table (2)- Faire circuler un objet pour signifier la prise de parole (1)- Communiquer ou mieux développer son idée, parler (2)- Profiter des solutions positives (1)

Pour réaliser le dernier thème de discussion, on a distribué à chaque étudiante la retranscription de son examen réalisé en mai 2002 qui portait sur sa conception du praticien réflexif. Toutes étaient invitées à lire leur texte à leurs coéquipières, à le discuter et à rédiger un texte collectif sur le sujet. Au contact de ce texte, plusieurs croyaient que j'avais modifié leur texte.

Dans l'évaluation de cette activité, la réponse est quasi unanime : les étudiantes affirment avoir pris confiance dans leurs capacités et elles se sont intéressées à une quantité innombrable de sujets. Un autre fait est frappant : les étudiantes qui ont toujours fait part d'un désintérêt à l'égard de la recherche ont exprimé quand même une certaine satisfaction (bilan de la mi-étape, octobre 2003). Voici le résumé de quelques propos :

Lorsque Cléo a présenté le projet du *CPE*, j'étais très emballée. Je suis beaucoup plus motivée pour ce cours. (Fatima);

Cette forme de mise en situation nous dégage face aux autres personnes que nous connaissons moins dans la classe et c'est une réalité du métier et de la vie en général. J'aurai certainement, un jour, dans mon entourage quelqu'un que j'aime plus ou moins et avec lequel je ne serai pas d'accord sur ses opinions et ses idées et j'aurai à le respecter. J'ai réalisé qu'une réunion d'équipe est sérieuse. Bien sûr, on s'amuse, mais si on divague trop, on perd du temps et on rompt le rythme de la discussion. Animer une fois aurait été suffisant. (Ginette);

Les réunions des CPE se rapprochent énormément de la réalité de l'éducatrice et j'adore cela. C'est une opportunité d'exercer ses connaissances au niveau de la planification de vie d'un milieu de garde. Des décisions sont prises lors de réunion et je dois être capable de saisir l'opinion de chacun lors de ces prises de décision. J'y arrive grâce à cette activité. (Paula);

Au début, j'étais un peu craintive parce qu'on ne pouvait former les équipes nous-mêmes. Cela m'a mise un peu dans l'embarras parce que quand je suis avec des personnes que je connais à peine, je me referme sur moi-même et j'éprouve des difficultés à émettre mon opinion. J'ai constaté que je me suis trompée : je fonctionne très bien avec mon équipe. Par contre, ce qui me tance est que nous avons à échanger sur des sujets embêtants. Des fois, il y a des thèmes qui m'intéresseraient, mais il est difficile de trouver de la documentation à présenter à l'équipe. (Mérédith).

Ma collaboration a de plus été utile à différents moments. Par exemple, j'ai réalisé à l'auditorium une activité d'improvisation sollicitant la musique, la poésie et le théâtre. Chaque étudiante devait apporter un instrument de musique, un poème et une chanson qu'elle appréciait. Je misais sur cet environnement et sur des moyens culturels pour dépasser cette peur du ridicule et du jugement de l'autre qui empêchait plusieurs de prendre leur place au sein du groupe. Dans chacun des groupes quelques étudiantes se sont éclipsées, tandis que les autres ont profité de la scène pour lire des poèmes en équipe, chanter à tour de rôle et improviser une saynète collective devant les spectatrices. Ce fut l'activité la plus significative du semestre même si la barre était haute à franchir pour les plus timides qui rapportent ces satisfactions :

À l'auditorium, j'ai compris l'importance du travail en équipe (il faut être coordonné et aller à un bon rythme), de la communication verbale et non verbale. J'ai exprimé des émotions grâce à un passage d'un livre. J'ai découvert des talents chez d'autres gens et j'ai trouvé cette expérience gratifiante pour moi. Finalement, le théâtre était merveilleux en soi, car chaque participante y mettait son énergie et s'impliquait. Ce fut un bon exemple de coopération et d'expression. (Jasmine, bilan d'étape, octobre 2003).

J'ai apprécié me retrouver sur une scène. J'ai été surprise de constater combien on s'aidait. Dans la plupart des cours, ce n'est pas comme cela. Chacune est à son affaire.» (Karyne, bilan d'étape, octobre 2003).

Cette activité m'a permis de découvrir des talents cachés, et de ne pas avoir peur du ridicule, puisque c'est souvent dans ces moments-là que l'on a le plus de plaisir. Cependant, je suis de nature gênée et quand j'ai eu à chanter seule devant tout le monde, cela m'a mise mal à l'aise. Je sais par contre que j'ai des efforts à faire pour combattre ma gêne. (Sylvette, bilan d'étape, octobre 2003).

Or, pour jeter des ponts avec le cours *Éthique*, plusieurs expérimentations ont été réalisées. J'ai invité une chercheuse qui développe des outils en éthique pour les centres de la petite enfance. Le but de la rencontre était de faire des études de cas communément rencontrés en CPE et qui relevaient de l'éthique. Ce but n'a pas été atteint, car, selon les étudiantes, la présentation fut trop théorique et répétait leur cours de philosophie. Elles auraient voulu discuter de situations concrètes.

Par la même occasion, plusieurs avouèrent, dans les groupes de discussion, leurs difficultés à argumenter leur point de vue dans l'écrit et elles voyaient plus ou moins le sens de la philosophie. J'ai suggéré à Renée, offrant le cours *Éthique*, d'expliquer, à nouveau, aux étudiantes, le sens des trois cours de sa discipline et de revenir en classe sur le procédé argumentatif. Renée a donc profité d'extraits du livre *Éthique à l'usage de mon fils* (Savater, 1994) afin de faire argumenter les étudiantes sur des sujets éthiques. De plus, elle prit connaissance du cours *Travail en équipe* et étudia avec les étudiantes divers dilemmes propres aux services de garde. Elle voulait démontrer à quel point la philosophie fournit des critères et des outils logiques dans la résolution de problèmes.

Le groupe de discussion des étudiantes recommanda de refaire de l'écriture en classe, car elles remarquaient que les expériences d'écriture réalisées dans la recherche leur donnaient une meilleure assurance dans les cours de français et de philosophie. Deux exercices d'écriture ont été proposés. Le premier (21^e cours) était libre. Les étudiantes écrivaient ce qui leur venait spontanément et l'activité les a apaisées. Le deuxième exercice (23^e cours) était orienté. La phrase à compléter débutait par *La démocratie en service de garde...* Le thème avait pour but de réutiliser la dimension démocratique vue en philosophie dans la perspective du travail d'éducatrice. Les étudiantes ont noté peu d'éléments. Finalement, je préparai la bibliothèque sur roulettes avec des documents utiles pour le cours, mais elle intéressa peu les étudiantes. De même, l'une des fiches *Praticien réflexif* que j'avais développées pour les étudiantes comme support méthodologique fut reprise par Cléo. Toutes ces situations intéressèrent peu les groupes.

Le deuxième point dominant du cours a été l'organisation d'un «projet ouvert à la communauté». Il consistait à développer une activité de groupe dont le but visait «à se faire du bien». S'inspirant de la liste réalisée dans le cours portant sur les besoins (4^e cours) et de celle de l'enquête de mai 2003, les étudiantes regroupées de leur propre chef retenaient un sujet¹⁵ et réservaient une date. Chaque équipe définissait des éléments de compétence à promouvoir et retenait un aspect à questionner en grand groupe, par exemple, le stress dans une équipe de travail, des moyens de détente. Je me suis intégrée, sur une période plus ou moins longue, à tous ces projets. Il ressort de ces moments une nette satisfaction de la part des étudiantes. Voici quelques commentaires :

Écoute, idée, imagination, respect, implication et culture, ce sont tous des aspects de compétences à promouvoir dans une équipe de travail. C'étaient les objectifs fixés pour mon projet. (Pétruska, analyse du projet collectif ouvert à la communauté, novembre 2003).

Dans ce projet, j'ai dû faire preuve de savoir-vivre envers mes collègues. Parfois la tension montait dans nos réunions. J'ai trouvé des moyens pour me calmer et écouter ce que autres avaient à dire. Être capable d'accepter les commentaires est parfois bien difficile, mais avec patience et respiration, j'ai su accepter plusieurs nouvelles idées qui ont permis d'avoir un meilleur projet. (Angélique, analyse du projet collectif ouvert à la communauté, novembre 2003).

Depuis le début du cours, plusieurs étudiantes manifestaient le désir que l'on mette sur pied un autre colloque et un projet d'envergure pour se ramasser des fonds pour leur bal. Ni l'un ni l'autre n'ont été retenus par les équipes. J'ai donc lancé l'idée d'organiser un colloque avec les intéressées et je les ai conviées à une rencontre d'information. Cinq étudiantes se sont présentées, dont trois qui avaient éprouvé des difficultés depuis le début de leur formation. Nous avons fait cinq rencontres pour organiser le colloque. Toutes les démarches ont été divisées entre nous. Toutes ont rempli leurs responsabilités avec brio. L'activité ralliait quatre cours et leur professeur : *Éthique, Sociologie de la famille, Organisation d'un service de garde et Travail en équipe*. Elle se déroula entre 8 h et 13 h le premier décembre. Le thème du colloque fut «Élémentaire mon cher Watson». Les étudiantes s'amusaient de leur titre parce que le colloque était construit autour des valeurs d'une éducatrice, le point commun qu'elles avaient observé d'un cours à l'autre. Elles savaient aussi que plusieurs de leurs pairs ne supportaient plus d'entendre parler des valeurs, affirmant qu'elles connaissaient bien les leurs et les exprimaient.

¹⁵ Dans un groupe, les projets furent *Rallye dans le collège, Un déjeuner pyjama, Jeux coopératifs à l'extérieur, Création d'une livre d'Halloween, Yoga*. Dans le deuxième groupe, ces projets s'appelaient *Ligue d'impro, Party pyjama, Dîner spaghetti, Une journée d'Halloween, Jeux en gymnase et Hawaï*.

Les professeurs concernés ont accepté l'invitation qui leur était faite. On avait associé chaque cours à une partie du corps, laquelle symbolisait le sens caché de chaque atelier. Les professeurs trouvèrent des activités pour faire valoir leur aspect et le chapeautèrent d'un titre.

Tableau 62 **Aperçu du colloque «Élémentaire mon cher Watson»**

Cours	Titre	Activité	Partie du corps	Symbolique	Forme du carton
Organisation d'un service de garde	<i>Labrin que des mots</i>	Jeu questionnaire	Tête	À la recherche du vrai	Cercle
Sociologie de la famille	<i>L'héritage familial</i>	Discussion	Coeur	À la recherche du beau	Coeur
Travail en équipe	<i>Comme du bon pain</i>	Dégustations et senteurs	Sens	À la recherche du bon	Carré
Éthique	<i>Et l'élémentaire, c'est grâce à Charlemagne</i>	Justifications : 1. Diviser un gâteau en parts inégales; 2. Donner 100 % à tout le monde.	Mains	À la recherche du juste	Long rectangle

Le déroulement du colloque prévoyait cinq étapes :

1. Le droit d'entrée au colloque : un don à la Guignolée en échange de son macaron de participation (ouverture à la communauté extérieure au collège). C'est par la couleur des macarons que les équipes se formaient (adaptation au groupe);
2. Le tour des 4 ateliers. Le déroulement était à la charge du professeur. À la fin de chaque atelier, l'équipe recevait un carton ayant une forme particulière;
3. La clôture du colloque. Chaque équipe faisait un assemblage figuratif avec ses 4 cartons et expliquait sa signification au groupe. Les professeurs complétaient l'échange;
4. Un dîner communautaire. Chaque étudiante apportait un mets (collaboration individuelle à une activité collective);
5. L'évaluation du colloque. En plus d'évaluer le colloque, certaines questions concernaient l'engagement des participantes (annexe K).

Comme toute bonne chose apporte ses surprises, le premier décembre fut un matin de tempête. Il a fallu réduire le temps des ateliers et la synthèse tourna en rigolage. Très peu d'étudiantes remercia l'équipe d'organisation du colloque.

Juste avant de faire l'évaluation finale du cours *Travail en équipe*, les étudiantes ont tiré du coffre de l'équipe le bout de papier sur lequel était noté un défi. Elles ont ainsi constaté qu'elles avaient relevé, tout au long de ce cours, des objectifs personnels (bilan pour me situer, décembre 2003), qui se résumaient ainsi :

- accepter de réfléchir sur moi-même;
- apprendre à me préparer à une rencontre;
- comprendre la structure d'une réunion;
- croire dans mes arguments;
- découvrir les façons de penser des autres;
- donner mon avis ou le débattre;
- être rigoureuse et me documenter;
- faire des compromis;
- faire attention à mes paroles et à mes gestes;
- me défaire de ma gêne;
- me poser des questions;
- diminuer mon stress à l'idée de travailler avec des personnes que je ne connais pas;
- voir mon évolution.

Le tableau suivant rappelle les activités auxquelles j'ai particulièrement collaboré et celles dont j'avais la responsabilité de préparer la documentation et l'organisation.

Tableau 63 Synthèse des activités pédagogiques - automne 2003

Activités	Thèmes	Sens
1	Perceptions du travail en équipe <i>Objectif</i> : Noter ses appréhensions.	Métiers d'étudiante et métier d'éducatrice.
2	Ses choix dans le plan de cours <i>Objectif</i> : Nommer ses besoins d'apprentissage	Métier d'étudiante et métier d'éducatrice.
3	L'auditorium <i>Objectif</i> : Dépasser sa peur du ridicule.	Métier d'étudiante, français
4	Les CPE - l'organisation <i>Objectif</i> : Simuler des rencontres d'éducatrices.	Métier d'éducatrice, français
5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12	Thèmes de discussion des CPE <i>Objectif</i> : Donner des points de vue sur des sujets propres au travail d'équipe ou portant sur l'éthique.	Métier d'éducatrice, français et philosophie
13	Les projets ouverts sur la communauté : structure et modalités d'évaluation <i>Objectif</i> : Développer une activité collective axée sur l'éthique.	Métiers d'étudiante et d'éducatrice, français et philosophie
14	Rencontre avec une chercheuse en éthique en services de garde <i>Objectif</i> : Faire des liens entre la philosophie et la pratique d'éducatrice.	Philosophie
15	Écriture libre <i>Objectif</i> : Exercer sa créativité par l'écriture.	Français
16	Écriture orientée : La démocratie en CPE <i>Objectif</i> : Noter ses perceptions sur l'approche démocratique en CPE.	Français, philosophie et métier d'éducatrice
17	Document guide <i>Praticien réflexif</i> <i>Objectif</i> : Avoir des repères méthodologiques.	Français, philosophie et métier d'éducatrice

18	Bibliothèque mobile <i>Objectif</i> : Avoir recours aux livres.	Français, philosophie et métier d'éducatrice
19	Colloque interdisciplinaire <i>Objectif</i> : Percevoir le concept de valeurs du point de vue de quatre cours.	Français, philosophie, sociologie et métier d'éducatrice
20	Bilan des activités <i>Objectif</i> : Constater son engagement.	Métiers d'étudiante et d'éducatrice, français et philosophie

Il importe de souligner la réaction désarmante des étudiantes aux yeux de Cléo, qui enseignait pour la première fois à ces groupes. Autant les étudiantes donnaient l'impression d'apprécier une activité, autant leurs commentaires étaient négatifs. Cependant, deux faits semblent avoir contribué à les aider : les deux projets principaux (*CPE* et *Projet collectif ouvert à la communauté*) et la disponibilité de Cléo à leur égard.

La semaine dernière, il m'était facile de reconnaître que les groupes se sont apaisés depuis le début de la session. L'organisation même du cours me semble facteur de changement, mais, en plus, j'ai envie de m'attribuer une certaine responsabilité. La qualité de mon accueil et de mon attention personnalisée me semble très aidante pour ces étudiantes aux comportements si déroutants. (Cléo, journal de collaboratrice, automne 2003).

En examinant le tableau 64, on constate que les divers types d'activités d'intégration étaient construits au regard des objectifs de la recherche puisque les deux projets principaux correspondaient grandement aux désirs des étudiantes d'être actives, ils requéraient, pour leur réalisation, une mobilisation de ressources individuelles et collectives et, par surcroît, ils établissaient des liens avec des dimensions du français et de la philosophie.

Tableau 64 *Modes d'activités intégratrices - automne 2003*

Exploration	Apprentissage	Structuration	Intégration	Évaluation	Remédiation
Cueillettes et partages de représentations	Processus du praticien réflexif	Priorité d'éléments de compétences	Rencontres des CPE	Bilans écrits : - un d'étape - un à la fin du semestre	Séance à l'auditorium
Écriture individuelle et collective	Techniques de travail en équipe	Utilisation fréquente du plan de cours	Projets ouverts sur la communauté		Identification des compétences dans les activités
		Rencontre sur l'éthique	Colloque interdisciplinaire		Lecture d'un ancien examen

Lors de l'évaluation des rencontres, en janvier 2004, le comité d'étudiantes a trouvé l'ensemble des activités propices à leur donner confiance dans leur opinion, à faire tomber des défenses, à mieux vivre un esprit collégial avec des personnes avec lesquelles elles avaient moins d'affinité (groupe de discussion/cohorte 2001, décembre 2003). Cependant, elles regrettaient de ne pas avoir discuté plus longuement, en philosophie et dans ce cours, de problèmes éthiques autres que ceux d'un service de garde.

Dans ce cours, les activités maîtresses (l'organisation des CPE et les projets ouverts à la communauté) prenaient origine dans les intentions des étudiantes : être en situation pratique et se faire du bien. À la fin du cours, Cléo était d'avis que les étudiantes avaient cheminé à grandes enjambées durant ce semestre. Lors de la correction des examens et des travaux écrits, elle a observé une grande intégration des éléments du plan de cours et une structure de discours plus cohérente. Elle fut aussi étonnée du peu de fautes dans les copies. Certaines étudiantes semblaient avoir augmenté leur capacité d'autocritique par rapport à leur engagement dans les différents projets. Plusieurs ont signifié avoir augmenté leur rigueur intellectuelle, car elles ont manifestement argumenté leur période d'animation en équipes de CPE. D'autres ont avoué être conscientes d'un manque de tolérance à l'égard des autres.

D'un point de vue pédagogique, les étudiantes avaient besoin d'être en situation de recherche, de réflexion et de discussion. Ensuite, elles avaient besoin d'un professeur pour maîtriser des outils utiles à la gestion d'un travail en équipe. Le cours a offert les deux dimensions. Pour le dire dans les mots de Cléo (entrevue, décembre 2004), ce cours a favorisé chez les étudiantes «un cheminement par rapport aux attitudes, à l'écriture et à la réflexion. Tout n'est pas agi de façon consciente, mais elles sont maintenant en chemin.»

4.5.6

Conclusion

À l'hiver 2004, j'ai participé au cours *Élaboration d'un programme éducatif*. D'abord, les étudiantes ont visionné le film *Être ou avoir* de Nicolas Philibert, un film documentaire français portant sur une relation pédagogique entre un professeur et des enfants. Les étudiantes ont pu constater à la fin du film qu'elles prenaient plus facilement des notes.

Elles ont eu à consulter leur portfolio pour repêcher des dimensions utiles pour l'élaboration de leur programme éducatif. Cette activité est tombée un peu à plat, parce que certaines étudiantes

ne voulaient pas s'investir en classe à ce propos. Par contre, celles qui n'ont pas eu de pudeur à feuilleter leur dossier en classe ont découvert à quel point elles ont eu des variations motivationnelles depuis leur entrée au cégep et elles semblaient fières d'avoir tenu le coup. Lors de la préparation de leur programme éducatif, j'ai fourni divers dictionnaires aux équipes et j'ai discuté avec certaines. Finalement, je terminai la cueillette des données. Il y eut la troisième rédaction du texte portant sur *Le métier d'éducatrice...* J'ai fait des entrevues individuelles et des rencontres de groupes avec les étudiantes intéressées. Plusieurs étudiantes se sont rajoutées à la liste habituelle de ces rencontres.

Comme tout le monde le sait, toute formation technique est de trois ordres : une formation spécialisée dans le but d'acquérir des savoirs particuliers et des habiletés qui confèrent une compétence professionnelle; une formation générale dont le but de développer un regard critique et une culture plus élargie que celle recouvrant sa spécialisation; une formation fondamentale portant sur les éléments structurants de tout apprentissage tels que la capacité d'analyse, la pensée logique, le jugement, la capacité de synthèse. Dans cette expérimentation pédagogique, plusieurs exercices ont donc fait simultanément appel à ces ordres. Ils ont exploité, dans des cours techniques, diverses dimensions du français et de la philosophie souvent perçues, par les étudiantes, sans lien avec leur formation spécifique, par exemple définir les mots d'un cours, affermir son opinion, revoir ses écrits, réévaluer une intervention, s'engager dans une démarche réflexive...

Ce dernier chapitre veut rendre compte des résultats de l'expérimentation pédagogique. Or, naviguer cinq semestres avec une cohorte d'étudiantes qui semblaient plus ou moins intéressées à la recherche, tout en maintenant le cap vers ses objectifs, s'avéra un défi d'ordre pédagogique, institutionnel et motivationnel. Le détail de l'expérimentation pédagogique du chapitre précédent fait valoir sa complexité, la constitution même de toute démarche intégratrice. Comme le rappelle Morin (1986), cette complexité du terrain me plaçait constamment dans des situations souvent paradoxales, lesquelles avaient de quoi me faire douter des moyens à prendre pour tendre vers le double but que je poursuivais : Comment aider des étudiantes à découvrir des aspects du français et de la philosophie qui présentent un sens pour elles dans leur formation? Comment pourraient-elles entrevoir que ces aspects sont nécessaires à une éducatrice à l'enfance ?

Devant l'avalanche des données de la recherche, il fallut en dégager les principaux résultats. Ils seront présentés en suivant les cinq étapes de l'analyse finale de la recherche-action intégrale (Morin, 1992b). En premier lieu, un examen de la méthodologie utilisée replacera dans quel esprit elle a servi à encadrer les travaux en relation avec les personnes impliquées. En deuxième lieu, les types d'engagement des étudiantes seront exposés et feront ressortir leur motivation, laquelle influa sur la mise en œuvre de la première piste pédagogique de la recherche :

miser sur une attitude de questionnement et l'usage de procédés métacognitifs dans une démarche individuelle d'apprentissage.

En troisième lieu, l'analyse s'attardera aux résultats provenant des deux questionnaires *Le métier d'éducatrice* et *Posture scolaire*. Elle mettra en perspective les changements identifiés par les étudiantes elles-mêmes au regard des aspects du français et de la philosophie. Cette analyse permettra d'évaluer la deuxième piste pédagogique de la recherche :

intégrer des habiletés du français et de la philosophie au regard du travail d'éducatrice à l'enfance dans une démarche collective d'apprentissage.

En quatrième lieu, l'apport de la recherche sera exposé en tenant compte de l'avis des étudiantes et de l'engagement des professeurs à ce sujet. On pourra constater jusqu'à quel point le but de la recherche fut atteint par rapport à sa double perspective : les dimensions du français et de la philosophie bénéfiques aux étudiantes dans leur formation, la pertinence que les étudiantes accordent, à la fin de leur cursus, à ces disciplines au regard de leur futur travail d'éducatrice. En dernier lieu, une interprétation finale des résultats fournira des pistes qui serviront à poursuivre la réflexion amorcée par cette recherche.

5.2 RECHERCHE-ACTION COMME MÉTHODE STRATÉGIQUE D'INTERVENTION

Comme il a été mentionné dans le chapitre III (méthodologie de la recherche), les travaux menés renvoient à une démarche particulière, une recherche-action de type ouvert. 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. La méthodologie annoncée a donc été réalisée. 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. L'analyse des résultats a respecté la complexité de l'expérimentation. Examinons chacun de ces aspects.

5.2.1 Un rapport continu entre la théorie et la pratique

Le terme «recherche-action» renvoie à deux dimensions complémentaires à partir desquelles le chercheur développe son projet : les aspects qui se rapportent à la théorie et ceux qui relèvent de l'expérimentation.

Sur le plan théorique, cette recherche a eu recours à plusieurs concepts propres à l'intégration des compétences, par exemple les compétences transversales, la métacognition et l'interdisciplinarité. Elle a exploré plusieurs stratégies pédagogiques répondant à l'esprit constructiviste, entre autres le point de vue des étudiantes ou le recours à la discussion sur divers sujets.

Sur le plan de la pratique, la recherche a combiné de façon constante trois modes d'action particuliers : développer, échanger et soutenir¹⁶, qui se posaient autant dans la méthodologie, l'expérimentation pédagogique que l'évaluation. Le tableau suivant présente quelques exemples d'application de ces actes :

Tableau 65 **Trois actions complémentaires**

Actions	Moyens
1. Développer	1.1 Approfondir et favoriser des aspects des disciplines-mères au regard d'une formation technique collégiale; 1.2 Aborder différemment certains contenus de cours de la formation spécifique; 1.3 Valoriser le développement et l'expérimentation de pratiques pédagogiques novatrices.
2. Échanger	2.1 Susciter un dialogue interdisciplinaire; 2.2 Encourager la consultation des étudiantes pour adapter certaines situations pédagogiques; 2.3 Réunir des experts disciplinaires et des personnes en formation pour débattre des enjeux de la recherche.
3. Soutenir	3.1 Réfléchir sur les épistémologies constructivistes; 3.2 S'enquérir constamment de la réalité des cégépiennes en TÉE; 3.2 Adapter des activités dans leur réutilisation par des collègues auprès des nouvelles cohortes.

André Morin définit ce type de recherche comme une recherche-action intégrale parce qu'il vise «l'explication, l'application et l'implication» (1992b : 21). J'avais alors emprunté ce modèle de recherche-action intégrale qui nécessita, chez moi, plusieurs adaptations :

1. discuter régulièrement avec les acteurs concernés par mes travaux, en l'occurrence les étudiantes en TÉE et leurs professeurs;
2. enseigner en coopération avec différents professeurs, lesquels ont chacun leur personnalité et utilisent une pédagogie différente de la mienne;
3. situer, avec les partenaires de chaque semestre, les problèmes rencontrés et les solutions à mettre en œuvre;
4. recueillir de façon continue les données de recherche;
5. évaluer les réactions de tous les partenaires avec eux;
6. assurer une rétroaction systématique dans le but d'ajuster au fur et à mesure les activités pédagogiques et de noter les changements.

¹⁶ Signalons que ces trois verbes sont souvent utilisés en TÉE pour expliquer l'intervention démocratique que l'éducatrice pose auprès des enfants.

5.2.2

Des méthodes participatives

Au début, le but de la recherche était indistinct afin que les partenaires l'émaillent de leur apport. Malgré cette idée de créer un pont pédagogique entre le français, la philosophie et la formation spécifique, je n'ambitionnais pas de modifier le contenu des deux disciplines fondamentales. Au contraire, les échanges avec ces professeurs visaient à m'éclairer sur leur discipline afin de mettre en perspective certaines dimensions auprès des futures éducatrices à l'enfance. L'avenue pédagogique permettant d'atteindre cette fin s'ancrait essentiellement dans la formation spécifique. Toutefois, j'entrevois une collaboration étroite et démocratique avec les étudiantes dans le développement des stratégies pédagogiques. Or, je n'avais pas prévu un refus si fort des étudiantes à mes propositions, ni un intérêt en force, au cours des travaux, de la part des professeurs. Pour contrer la résistance des premières et soutenir le bon vouloir de mes collègues, j'ai mis sur pied un contrat entre les divers partenaires. Ce contrat fut discuté, reformulé et endossé à chaque semestre. Il encourageait la coopération et le dialogue afin de créer des solutions aux situations rencontrées. Il sera analysé ultérieurement.

5.2.3

Un accès continu à des données contextualisées et récurrentes

Semblable à toute recherche-action participative ou intégrale du domaine éducatif, celle-ci s'avérait essentiellement praxéologique. Elle avait pour finalité et pour objet les acteurs ou ses partenaires. Ces derniers demeuraient maîtres d'œuvre pour améliorer leurs conditions ou résoudre leurs problèmes, car la recherche était développée pour eux. La recherche-action devint conséquemment dépendante du contexte qui la créait et la façonnait. La mise en opération des multiples stratégies pédagogiques se précisait grâce aux discours et aux réactions des étudiantes et de leurs professeurs. Cet effet eut une double conséquence. Lors de l'analyse des actions entreprises, je ne perdais pas de vue l'ensemble des réactions des personnes, les collaborateurs immédiats et l'ensemble des étudiantes soumises aux activités pédagogiques. Au cours des groupes de discussion, les mêmes situations ou les mêmes observations revenaient constamment sur la table, ce qui donnait souvent l'impression de tourner en rond autour des mêmes sujets.

5.2.4 Une contribution à un éveil des mentalités

Cette recherche-action se préoccupait de la réussite scolaire de cégépiennes souvent jugées académiquement faibles en formation générale (ACPQ, 1997) ou peu intéressées au français et à la philosophie. Elle voulait éveiller leur curiosité à l'égard de ces disciplines. La recherche invitait donc ces étudiantes à être partie prenante d'une vision pédagogique adaptée à leur profil de sortie. Je misais sur le suivi d'un semestre à l'autre auprès d'elles afin d'évaluer l'action entreprise et ses progrès, d'expliquer, au besoin, la place qui leur revenait et d'identifier où se situaient leurs changements.

Dans la lignée de l'étude du Conseil supérieur de l'éducation (1995) et, en m'inspirant des travaux déjà menés (Tardif, 2002), je voulais aussi encourager les étudiantes en TÉE à dépasser la sanction institutionnelle comme sens principal de la réussite scolaire. Je projetais de faire valoir que «réussir, c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels et dans un univers qui déborde le champ du scolaire» (CSÉ, 1995 : 30). Dans cette veine, si réussir semblait aller au delà de l'obtention de bonnes notes et nécessiter un développement de la personne et son insertion sociale, je voulais mettre de l'avant les conditions favorables à la réussite (*ibid.* : 30-31) lesquelles étaient justement énoncées par les cégépiens dans les deux études relevées un peu plus haut :

- utiliser comme étalon de mesure chaque étudiante afin qu'elle constate ses capacités;
- favoriser la réutilisation de connaissances acquises;
- favoriser chez les étudiantes la découverte de leurs progrès;
- faire des liens avec le travail de l'éducatrice ou la poursuite des études supérieures dans le programme convoité;
- inviter toutes les étudiantes à s'inscrire dans un ensemble d'activités et d'engagement.

5.2.5 Une application des principes éducatifs en services de garde

Je jugeai qu'élaborer les stratégies pédagogiques dans le même esprit que le programme éducatif des services de garde serait une meilleure garantie pour soutenir la réflexion au regard du profil de sortie des étudiantes. En effet, les principes fondamentaux que j'ai défendus, à travers la méthodologie utilisée, rejoignaient facilement ceux que les étudiantes sont appelées à appliquer dans leur rôle d'éducatrice à l'enfance (MFE, 1997) et ils se définissaient ainsi : faire valoir l'unicité de chaque étudiante, mettre en perspective les dimensions intellectuelle,

socioaffective et sensorimotrice de l'étudiante, valoriser son autonomie, offrir des activités ludiques et plaisantes pour apprendre et s'ouvrir à diverses formes de coopération. En découvrant le tableau suivant, on pourra constater à quel point les principes de la recherche vont dans le même sens que ceux développés en services de garde.

Tableau 66 Comparaison entre les principes de la méthodologie de la recherche et ceux propres aux CPE (MFE, 1997)

Principes du programme éducatif en CPE	Principes de la méthodologie	Attitude et priorité pédagogique
1. Chaque enfant est un être unique	Chaque étudiante arrive au collégial avec son histoire personnelle et scolaire. On doit partir d'elle, de ses besoins et de ses capacités, sans se mêler de sa vie.	Exprimer ma confiance aux étudiantes. Encourager chacune à exprimer ses valeurs et sa culture, à être sensible et réceptive à celles des autres, aux priorités des uns et des autres. Encourager une pensée autonome (ce que pense chacune).
2. Le développement de l'enfant est un processus global et intégré.	Chaque étudiante utilise toutes les sphères de sa personne, peu importe la situation pédagogique. Elle a des forces qu'elle a intérêt à utiliser.	Mettre en évidence les habiletés cognitives, sociales, affectives et sensorimotrices des étudiantes pour qu'elles prennent confiance dans leurs idées, qu'elles se fient à leur jugement et qu'elles bonifient leur écriture. Stimuler les attitudes utiles pour une éducatrice (le questionnement, l'argumentation, la réflexion, la pensée critique).
3. L'enfant est le premier agent de son développement	Favoriser l'autonomie de chaque étudiante, faire de la place à son intérêt et respecter son rythme dans ses apprentissages. S'adapter à ses besoins ou à ses intérêts, si elle le veut ou le mentionne.	Répondre aux besoins exprimés ou observés. Offrir des situations favorisant l'autonomie, donc des choix. Permettre à chacune de constater ses progrès et de se risquer. Renforcer les compétences acquises en français et en philosophie. Favoriser les attitudes de chercheur (risquer un sujet nouveau, s'autocorriger, être validé par les pairs).
4. L'enfant apprend par le jeu	Chaque étudiante est invitée à retrouver son esprit ludique et à l'utiliser dans ses apprentissages, ses communications ou ses expérimentations.	Proposer des situations fantaisistes, suscitant l'inattendu ou l'expression de soi sous diverses formes (même si la recherche fait partie d'un cours et doit développer ses compétences).
5. La collaboration entre le personnel éducatif et les parents contribue au développement harmonieux de l'enfant	Organiser des échanges dans les cours, entre des professeurs, des rencontres volontaires avec les étudiantes pour rester sensibles à la réalité des uns et des autres et comprendre les réactions des étudiantes dans la poursuite des travaux.	Évaluer, de façon continue, les activités par des collectes d'impressions. Organiser des activités axées sur l'éthique (se faire du bien) ou qui demandent de confronter son point de vue avec divers experts (éthique, valeurs, position, culture).

5.2.6 Une analyse basée sur la complexité de l'expérimentation

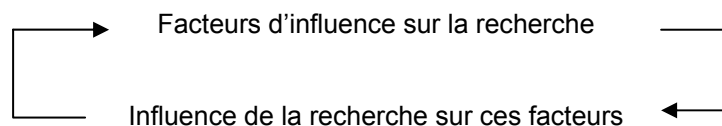
L'analyse des données, qui a été déjà commencé dans le chapitre décrivant l'expérimentation pédagogique, permet de vérifier l'atteinte des quatre objectifs de la recherche décrits au chapitre 1. Je les rappelle : soutenir les étudiantes quant à leur motivation intrinsèque (apprentissage significatif), construire des ponts entre le français, la philosophie et le rôle d'éducatrice (transfert des apprentissages), utiliser des contenus de français et de philosophie en formation technique (liens interdisciplinaires) et développer des activités applicables par un autre professeur (continuité des travaux au sein du collège).

Une recherche-action sert à revoir des habitudes ou des certitudes qui se sont modifiées chez les personnes concernées. Son analyse n'est pas simple, car elle ressemble à un va-et-vient entre la réflexion et le vécu en classe. Elle s'édifie d'ailleurs sur un réseau d'échanges à partir duquel s'exercent des essais, des erreurs de stratégie, des correctifs apportés, des réussites, etc. Dans celle-ci, les étudiantes exprimaient leur engagement face à leur réussite scolaire ou à leur évolution personnelle, et les professeurs, une réflexion sur leur pratique.

Tout au long des travaux, de multiples réactions apparaissaient autant chez les étudiantes que leurs professeurs. Toutefois, les étudiantes eurent tendance à confondre facilement et très vite les activités de la recherche à leur formation en général. Cela entraîna certaines confusions dans mes échanges avec elles et il s'avéra impossible de se défaire de tels plis. Tout un système d'influence alors se façonna : les échanges orientèrent les travaux et des stratégies pédagogiques modifièrent le point de vue des personnes. Ces deux dimensions sont vite devenues systémiques, c'est-à-dire complémentaires et interdépendantes.

Figure 9

La récursivité du système des influences



Il reste que, par mon rôle dans cette recherche, je me suis d'abord située à la fois au centre et à la périphérie des travaux parce que j'apportais l'eau au moulin en concevant diverses activités pédagogiques. De plus, j'assurais la circulation des informations et des décisions entre les observateurs (professeurs et étudiantes) et je suis devenue peu à peu observatrice de

l'application en classe de mes activités pédagogiques par un autre professeur (système observé). J'ai introduit, dans les activités offertes aux étudiantes, des éléments de plus en plus complexes et j'ai fourni aux professeurs de nouvelles façons d'aborder des contenus. J'ai maintes fois remis en question la démarche qui était la nôtre. Par ailleurs, je me suis adaptée au fait que chaque membre de l'équipe de recherche, qu'il soit étudiante ou professeur, a emprunté diverses directions tout à fait surprenantes et imprévisibles afin de répondre à ses intérêts ou d'assumer son propre changement. Quels furent les résultats de ces collaborations chez les étudiantes ? Observons-en le détail.

5.3 L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTES DANS LA RECHERCHE

Concrètement, tel que précisé précédemment, le rôle que se sont donné les étudiantes et les professeurs marqua l'évolution de la recherche. 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. Pour analyser l'impact de travaux chez les étudiantes, je tiendrai compte, dans cette partie, de deux éléments propres à l'analyse d'une recherche-action (Lavoie *et al.*, 1996) : le contrat ouvert de participation et les types de participation des étudiantes. J'examinerai, dans un premier temps, les réactions générales des étudiantes en classe. On pourra ainsi facilement découvrir dans quel esprit furent réalisées les activités de la recherche et les diverses collectes de données. Dans un deuxième temps, j'analyserai les formes de participation individuelle, soit l'implication dans les groupes de discussion, soit des buts personnels à atteindre dans le cours. Les résultats de ces deux conventions de participation mettront davantage l'accent sur les préoccupations des étudiantes.

5.3.1 La participation générale des étudiantes en classe

5.1.3.1 Le point de vue des professeurs : une cacophonie de réactions

Rappelons que, dès les premiers moments de la recherche, la réaction des étudiantes s'est annoncée variée et elle s'est maintenue dans la même veine. 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. Ils

soulevèrent l'impression entretenue de se sentir considérées comme des cobayes chez plusieurs étudiantes. Cependant, cette impression faisait surtout référence au nouveau programme. Par exemple, elles considéraient que, si des professeurs les consultaient sur leur cours, la raison était que ces professeurs manquaient d'imagination (groupe de discussion/cohorte 2001, avril 2003). Cette impression se manifestait aussi dans les propos de la cohorte 2002. De même, être les «sujets» d'une recherche embrouilla la perception de plusieurs. Elles étaient déçues que je n'aie pas le pouvoir de modifier le programme. D'aucunes cherchaient, après cinq semestres, encore mon implication dans leur formation, puisque les activités que je proposais étaient de plus en plus menées par mes collègues du cours. C'était du moins l'avis de Marie-Anne :

Honnêtement, la recherche ne me disait pas grand-chose, parce que je ne m'en suis pas rendue compte. Je ne pourrais même pas te dire ce qu'elle est. J'ai plus compris que tu faisais de l'observation, surtout dans le cours *Intervention II*. Je ne savais même pas que tu appliquais les principes du programme éducatif dans ta recherche. Je pensais que ça venait de Cléo, puisque c'est elle qui nous en a parlé. Je crois que l'on est restés sur le mot «recherche». Cela a mêlé du monde. C'était surtout le mot «recherche» qui a fait peur. Tu aurais dû dire le mot «confiance» à la place, puisque tu nous as aidés dans notre confiance. (Marie-Anne, entrevue, février 2004).

D'autres, au contraire, jugèrent qu'être informées, dès le premier cours, de mon rôle auprès d'elles leur convenait :

Je me rappelle du premier cours. Il n'y a pas eu beaucoup de monde qui a signé ta feuille¹⁷. On s'est rendu compte que tu t'attardais plus à ce qui on était qu'à vouloir faire une grosse recherche. Je trouve que ça a été correct de nous dire dès le début que tu faisais une recherche. (Lolo, entrevue avec trois détentrices d'un DEC, février 2004).

Finalement, peu d'étudiantes percevaient la recherche comme un suivi régulier offrant des «repères dans le système par compétences» (Amina, entrevue, novembre 2001). C'est ainsi que se croisaient dans le quotidien de la classe au moins quatre façons d'accepter ou de refuser cette expérience. Des étudiantes ont transformé peu à peu leur perception; quelques-unes 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, d'autres montraient ostensiblement leur désintérêt ou un bon nombre d'entre elles ne se prononçaient jamais à son sujet, ni en classe ni en ma compagnie. S'il n'y avait pas eu les

¹⁷ Seulement deux étudiantes n'ont pas signé le protocole déontologique et elles quittèrent à l'automne 2002.

évaluations régulières de la recherche, je n'aurais jamais su que ces dernières en retiraient quelque chose.

Pour discuter de ces façons d'être, j'ai établi une typologie de quatre attitudes observées chez les étudiantes de la cohorte 2001 par rapport à la recherche : l'ouverture, l'ambivalence, l'inertie et le silence. D'après mes observations, vérifiées auprès de collègues, le nombre d'étudiantes présentant l'une ou l'autre de ces attitudes serait à peu près le suivant (comité central, février 2004) :

Tableau 67 Attitudes des étudiantes à l'égard de la recherche

Attitudes des étudiantes	Sur 47 ¹⁸	Provenance		Taux
		DEC	SEC	
Ouverture	14	6	8	30 %
Ambivalence	12	6	6	25,5 %
Inertie	9	5	4	19 %
Silence	12	5	7	25,5 %

J'examinerai chacun de ces types afin d'interpréter les différentes manières que les étudiantes ont trouvé pour «s'engager».

5.3.1.1.1

Une attitude d'ouverture

D'après les observations de l'équipe de professeurs, environ 30 % des étudiantes démontrèrent devant leurs pairs un intérêt plus ou moins marqué à l'égard de la recherche. Cet intérêt empruntait cependant différentes orientations :

1. Un enthousiasme et une implication constantes. Une étudiante a clairement indiqué, dès le premier cours, son engouement pour le défi proposé. Elle s'est engagée en classe, dans les entrevues, dans les groupes de discussion et dans des projets rattachés à la recherche.
2. Une meilleure assise dans les opinions personnelles en classe et une motivation dans les travaux. Pour dix étudiantes, le changement d'attitude s'effectua soit au cours de la première session, soit à l'une ou l'autre des quatre autres sessions subséquentes. Ces étudiantes apportaient leurs commentaires après la réalisation d'activités ou prenaient le temps d'en discuter entre les cours.
3. Une participation sans conséquence par rapport à la réussite scolaire. Deux étudiantes se sont retrouvées en situation d'échec dès leur première session. Elles prétendaient

¹⁸ À la session hiver 2004, une étudiante a abandonné les groupe réguliers pour suivre un cheminement particulier. La cohorte 2001 se constitua donc de 47 finissantes.

avoir autre chose à vivre que leurs études et être peu intéressées à fournir l'effort nécessaire pour réussir. Pourtant, quand elles étaient en classe, elles participaient fortement.

4. Une prise en charge tardive pour l'obtention du DEC. L'exemple par excellence est cette étudiante, qui a subi un échec à l'ÉUF (4^e semestre). Jusqu'à ce jour, la recherche lui était inutile puisque cette étudiante considérait ne pas avoir de problème en français. Seuls les cours étaient ennuyants. Donc, le sens de la recherche se limitait à la disponibilité de la chercheuse. À la rentrée de l'automne 2003, pour se préparer à la reprise de l'examen ministériel, elle m'a demandé de l'aide. De plus, elle a repris et réussi le cours de philosophie qu'elle avait échoué plus tôt. De sa propre initiative, elle est venue m'informer, en février 2004, qu'elle obtiendra son DEC, grâce à la recherche.

Regardons de plus près les motivations de certaines d'entre elles. Comme je le disais un peu plus haut, force est de constater qu'une seule étudiante paraissait littéralement séduite par l'idée de la recherche et est demeurée constante dans son engagement du début à la fin des travaux. Amina, qui effectue un retour aux études, analyse sa démarche de la recherche en ces termes :

J'aurais aimé vivre un tel projet à mon entrée au cégep. La dynamique [des activités de la recherche] apporte beaucoup au niveau de la proximité des étudiantes. C'est plus facile pour moi de parler avec elles et de communiquer que dans les cours plus théoriques ou dans lesquels on prend des notes. On fait souvent un retour sur les activités et l'on en reparle, donc, on peut mieux connaître les autres étudiantes. C'est un moyen d'appivoiser le travail en équipe. La recherche apporte de l'espoir. Il y a quelque chose qui s'illumine encore chez des professeurs. On se dit qu'on n'est pas là pour rien. Il y a quelqu'un qui croit en nous, qui nous écoute et qui donne des petites pistes de réflexion. Ce n'est pas banal! Et je sais que je ne suis pas la seule à le penser. Oui, il y en a beaucoup qui me l'ont dit. (Amina, entrevue, décembre 2001).

Abigaëlle fait aussi partie des étudiantes qui, avant de se fixer en TÉE, avaient fréquenté passablement le cégep. Pour obtenir son DEC, hormis ses cours techniques, il ne lui manquait qu'un cours d'anglais. Cette étudiante est habitée de convictions sur l'apport du français et de la philosophie pour tout cégépien et elle l'affirmait haut et fort en classe. Son engagement dans la recherche fut progressif. Au cours des premières semaines, elle jetait un regard distant sur les activités, puisqu'elle avait déjà suivi et réussi tous ses cours de français et de philosophie. Chemin faisant, elle a retrouvé une motivation personnelle pour profiter des activités offertes et elle accorda finalement au savoir une dimension de sécurité personnelle. Voici ses propos :

Au début, la recherche ne m'a pas vraiment touchée parce qu'en formation générale, j'avais réussi. Alors, je me suis dit «Où cela pouvait-il m'amener?» À un moment donné, j'ai compris mieux ce que le CÉGEP voulait nous apporter. J'ai commencé à me poser des questions, par exemple «Pourquoi on est encore obligé de suivre des cours de français et de philosophie au cégep?» J'en ai conclu que si je n'avais pas eu ces cours et que si j'avais cessé d'avoir, en secondaire 5, du français ou de l'anglais, je n'aurais pas eu ce cheminement. Je ne serais peut-être pas capable de m'exprimer

aujourd'hui comme je le fais. J'ai l'impression qu'il ne faut pas arrêter non plus après le cégep. J'ai à faire mon éducation une fois l'école finie. C'est à moi de continuer à être curieuse. La recherche m'a fait poser beaucoup de questions sur moi-même, sur ce que j'ai vécu et sur ce que j'aimerais vivre après cette formation. Elle m'amène à me dire comment je la vois, ce que je veux, comment je veux être, comment je veux prendre ton cours, comment j'assiste aux autres cours de la technique, comment j'aimerais qu'ils soient, comment je vais réagir à chaque année. (Abigaëlle, entrevue, novembre 2001).

Toutes ces étudiantes qui ont maintenu leur intérêt à l'égard des activités de la recherche adoptaient une attitude indépendante en classe. Elles exprimaient leur point de vue, glanaient ce dont elles avaient besoin à gauche et à droite et ne cherchaient jamais à influencer leurs pairs ou à dominer la situation.

5.3.1.1.2

Une attitude d'ambivalence

Par contre, une attitude ambivalente se retrouva chez le quart des étudiantes. Cela donnait le résultat qu'on ne savait jamais sur quel pied danser en leur présence parce que ces étudiantes ne passaient pas inaperçues. Dans les comportements observés se retrouvaient quatre sortes de contradictions :

1. Deux étudiantes manifestaient une révolte contre le système en général et un enthousiasme à l'égard de la recherche parce que quelqu'un considérait, enfin, l'avis des étudiantes;
2. Six autres étaient ravies des activités ou s'en désintéressaient de façon marquée quand l'histoire personnelle ou la difficulté relationnelle envers les pairs prenaient le dessus;
3. Trois désavouaient publiquement la recherche et portaient une attention assez manifeste aux discussions ou dans certains projets;
4. Une dernière s'engagea plus d'un an dans la recherche et elle affirma par la suite son inutilité.

Que se passait-il chez ces étudiantes? À certains moments, d'aucunes livraient durant les cours des commentaires ironiques ou critiquaient mon manque de jugement par rapport au type d'activités ou à l'heure de réalisation de celles-ci. À d'autres moments, ces mêmes personnes exprimaient à quel point je m'intéressais à leur avis ou j'écoutais leurs besoins. Le groupe réagissant en fonction de l'humeur de ces étudiantes. Quand elles étaient enthousiastes, l'atmosphère de la classe bouillonnait de rire et de points de vue plus constructifs les uns que les autres. On quittait la classe avec l'impression d'avoir manqué de temps. Quand elles affichaient une humeur désobligeante, les autres devenaient muettes. Un fait reste à noter. La

plupart de ces étudiantes ont participé à des groupes de discussion ou me remettaient leurs travaux aux fins d'analyse des données.

En premier lieu, regardons de près le comportement de deux étudiantes ayant déjà fréquenté le cégep. Retrouvons Chantal qui se rebellait contre la tenue même de la recherche. Malgré une certaine transformation chez elle à la fin du premier semestre et son enthousiasme à l'égard des groupes de discussion, Chantal est demeurée fidèle à son attitude de rébellion jusqu'à la fin de sa formation. Voici ce qu'elle a à dire là-dessus :

Pour les activités de recherche, j'étais motivée, mais quand les feuilles arrivaient, mon enthousiasme se dissipait, car le format n'était pas très intéressant pour des étudiantes de cégep. Cela faisait un peu trop gouvernemental. Donc, beaucoup de choses pour pas grand-chose. (Chantal, évaluation de la recherche, février 2004).

Cette étudiante fera partie de celles qui n'obtiendront pas leur diplôme. Il lui manquera la réussite de son dernier cours de français et celle de l'ÉUF. Elle demeura convaincue que «ce ne sont pas les étudiants qui sont la source du faible taux de réussite au cégep, mais bien la façon d'enseigner et la matière des cours» (journal réflexif, mai 2002).

Parmi les attitudes négatives, relevons celle de Paula qui, en février 2004, refusa de compléter les derniers questionnaires de la collecte des données, en précisant qu'elle n'avait plus de temps à perdre. Pourtant, en décembre 2002, elle prit l'initiative de me livrer ses perceptions :

Personnellement, j'ai remarqué que si quelque chose m'intéresse, ça veut dire que c'est concret. Il y a des gens qui se posent des questions sur ta recherche. Moi, j'ai hâte de voir où ça va mener. En faisant tes activités, le cours semblait plus léger et nous a ouvert une porte dans le cerveau. On a appris différentes façons pour introduire des activités. J'apprends aussi à nommer les étapes, mon évolution. Tu me renvoies à des anciennes affaires et ça me fait voir que je n'ai pas le même état d'esprit, la même endurance, le même stress, la même motivation. (Paula, entrevue, décembre 2002).

En mars 2004, on retrouve, toujours chez Paula, dans un rapport analysant le fonctionnement de son équipe lors d'un travail, une prise de conscience marquée de son évolution en français :

J'avais beaucoup de difficulté à composer des phrases qui englobaient à la fois ce qui était exigé du professeur et ce que je m'exigeais. J'ai donc fait usage de mon habileté de synthèse. De plus, je ne voulais pas toujours répéter les mêmes mots. Il a fallu chercher souvent dans des dictionnaires. Ces difficultés m'ont permis d'apprendre à

jouer avec les mots, mais aussi à utiliser des termes moins populaires et à utiliser un français plus distingué. Ma communication écrite renvoie une image de qui je suis et de ce que je représente. Je voulais produire un document qui reflétait bien mon professionnalisme et ma personnalité. Il va sans dire que rédiger un programme éducatif a été un examen de français pour moi. Cela m'a fait comprendre l'importance du français dans le métier que je m'apprête à faire. (Paula, fiche d'évaluation, mars 2004).

Ajoutons que ces deux étudiantes eurent une nette influence sur les groupes, car toutes deux prenaient souvent la parole dans les discussions en grand groupe. Leur intérêt diminuait lors des activités en ateliers ou en sous-groupes. Quels étaient leurs besoins réels ? Elles ne les ont jamais exprimés.

Plusieurs étudiantes participaient ou se retiraient des activités, selon l'état de leurs problèmes personnels ou de leur humeur. Malgré leurs dispositions variables, plusieurs d'entre elles relevèrent un intérêt pour la recherche lors des évaluations écrites. Comment expliquer leurs réactions? Pour en discuter, je porte une attention particulière à une des discussions entre professeurs. À l'automne 2002, on identifia deux comportements particuliers chez certaines étudiantes : elles empruntaient un air hautain et désintéressé dans les cours ou elles protestaient sans fin à la suite de certaines activités. Deux hypothèses furent émises pour interpréter ces comportements (groupe de discussion/ professeurs, septembre 2002) :

Tableau 68 *Des interprétations potentielles*

Comportements observés dans des cours	Hypothèse d'interprétation
<ul style="list-style-type: none">- Rentrent dans la classe en rouspétant : «Ah! pas encore un cours de français»;- Ne sortent pas de feuille dans les activités d'écriture en TÉE.- Distraient les autres en parlant.	Ces étudiantes sont très intéressées au cours, mais elles se défendent de le démontrer.
<ul style="list-style-type: none">- Participent avec intérêt aux activités, mais rouspètent sur toutes celles qui font des liens avec le français et la philosophie. On observe que ce sont des étudiantes qui ont fait ces cours dans un autre cégep.	Ces étudiantes se sentent délaissées.

En ce qui concerne les étudiantes qui nous paraissaient emprunter un air distant aux cours de français ou dans le cours de la recherche qui valorisait ces dimensions, il s'avéra qu'elles réussissaient fort bien. Quant à celles qui ne trouvaient aucune utilité dans la recherche tout en s'impliquant, le chat est sorti du sac seulement en février 2004, et leur réaction confirma mon hypothèse. Elles pensaient que l'on désertait leur projet de mener rondement ce DEC pour ne s'occuper que des étudiantes en difficulté. Une fois qu'elles ont découvert, par elles-mêmes, leur place dans la recherche, plusieurs se sont donné un rôle de soutien auprès de leurs pairs :

Tu parlais beaucoup du français et de la philo et on ne comprenait rien, parce qu'on ne savait pas ce qui se passait dans les cours des filles. C'est dans le cours *Ateliers d'intégration* que l'on s'est senties le plus intégrées parce que tu n'en parlais pas. Le but de la recherche est de faciliter le français et la philo parce que les étudiantes en TEE ont plus de difficultés dans ces cours. En *Travail en équipe* [5^e semestre], il y avait des filles qui avaient de la difficulté en français. Alors on leur a dit d'aller chercher de l'aide et elles nous ont répondu qu'elles étaient bonnes. Puis Engélika travaille avec nous, ces temps-ci, mais Dieu sait comment elle a de la difficulté en français. Elle est contente parce qu'elle sait qu'on va l'aider. C'est notre langue le français. (Angellina, entrevue avec trois détentrices d'un DEC, février 2004).

Toutefois, sans cet échange, rien dans leur attitude ne laissait présager un tel engagement à l'égard de leurs pairs et une croyance dans les travaux de la recherche. Ces étudiantes avaient apprécié le cours *Ateliers d'intégration*, parce qu'elles avaient l'impression que je n'intégrais rien du français et de la philosophie. Pourtant, c'est dans ce cours que j'ai développé le plus de situations en collégialité avec la professeure de français (Anna). Il y eut là aussi des discussions abordées de différentes façons (grand groupe, travail coopératif, etc.). C'est aussi dans ce cours que les étudiantes furent soumises à l'exercice d'un retour réflexif assidu (attitude de questionnement). En outre, c'est dans ce cours que la rébellion de ces étudiantes se fit le plus sentir. Par contre, en dehors des heures de cours, elles discutaient souvent avec moi de leurs convictions par rapport à la langue pour une éducatrice et de l'inutilité de la recherche.

Ce constat de satisfaction de ces étudiantes que l'équipe de professeur jugeait rebelles à la recherche renvoie bel et bien à ce que Cobb, Perlwitz et Underwood (1994) proposent : établir une micro-culture dans la classe afin de rendre l'apprentissage efficient. Le fait de transformer sa classe en réseau de conversation assure le développement du raisonnement individuel, l'évolution collective des pratiques d'apprentissage et l'émergence de multiples significations chez les étudiants. Par contre, dans le feu roulant d'un cours ou lors d'une discussion, on perd facilement de vue, en tant que professeur, le fait que les échanges provoquent inévitablement des conflits socio-cognitifs (on n'est pas tous du même avis) et qu'ils influencent les réactions des étudiants et leurs acquis (Doize, 1993). Donc, il arrive que l'on interprète malheureusement à mauvais escient certaines réactions de ses étudiants dans les temps d'échange.

En somme, si je reviens à ces étudiantes qui présentaient une attitude ambivalente, comment expliquer leurs contradictions? Envoyaient-elles ce message aux professeurs de ne pas précipiter le changement parfois si attendu chez elles? Contenaient-elles cette part d'autorité dont elles avaient besoin ? Manifestaient-elles le besoin de résoudre seules leurs difficultés, de constater par elles-mêmes leur cheminement? Voulaient-elles exprimer, par leur attitude, que la

recherche leur paraissait comme une obligation de changer devant les autres, quand, de leur point de vue, assister au cours et réussir suffisaient? Ne faisaient-elles pas finalement montre de flagrantes variations motivationnelles, par ailleurs bien légitimes si l'on considère tous les stress du quotidien? Et sans doute, une de leurs principales difficultés venait-elle de cette double commande d'avouer leurs difficultés en tant qu'apprenants et de s'engager afin de les diminuer ou de les enrayer? Bien sûr, leur réticence ou leur scepticisme leur servaient-ils à se protéger d'une pression extérieure, à réagir à cette demande de «faire autrement» ou, tout simplement, à libérer un surplus de tensions personnelles ou de tensions scolaires? Tous ces éléments et sûrement d'autres ont contribué à forger de telles attitudes.

Dans des travaux de recherche, souvent ces comportements sont regroupés sous l'expression «résistance au changement». Pour Kourilsky-Belliard (1995), l'attitude de résistance résulte d'une attente insatisfaite et souvent non formulée ou d'une frustration ressentie lorsque la motivation est insuffisante. Elle semble cacher divers motifs plus ou moins exprimés selon les individus (Moscovici et Doize, 1992). Ceux qui se retrouvaient chez les étudiantes de cette catégorie semblaient, de l'avis de plusieurs, rejoindre ceux-ci :

- la paresse ou la difficulté à faire l'effort requis (groupes de discussion/cohorte 2001; Abigaëlle, entrevue, janvier 2004);
- de multiples peurs, par exemple celle de s'engager, de faire rire de soi, de faire valoir un avis contraire du professeur, de se tromper devant les autres (groupe de discussion/cohorte 2001, mars 2004) ;
- la perception de ne pas être à la hauteur des attentes des professeurs (Delphine, groupe de discussion/cohorte 2001 et professeurs, décembre 2003);
- des réactions émotives d'ordre personnel (Bazooka et Talkis, entrevue collective, novembre 2003);
- la difficulté de choisir entre deux activités (Abigaëlle, entrevue, janvier 2004);
- le manque d'ouverture aux idées des autres (groupe de discussion/cohorte 2001 et professeurs, décembre 2002);
- la difficulté de se situer dans sa façon de voir les choses (Lyly, entrevue, février 2004) ou de prendre conscience de son évolution (Marie-Anne, entrevue, février 2004).

Par contre, pour Delannoy (1997), le principal obstacle réside dans la déstabilisation que procure tout nouveau savoir ou toute nouvelle attitude pour l'étudier ou l'approprier. Se défaire de ses conceptions, de ses croyances, de ses chimères n'est pas facile pour personne, peut-être encore moins par les individus qui veulent faire bonne figure devant les autres. Malgré tout, ces comportements des étudiantes donnent la preuve que refuser de participer à une activité ou affirmer un point de vue contraire au professeur font partie de l'apprentissage et de la quête

identitaire : «Si l'on se contredit dans les discussions, c'est parce qu'on se cherche», affirmera Lolo lors d'une discussion en classe. Par ailleurs, les réactions des étudiantes ne sont pas si faciles à régulariser en classe. Elles requièrent, de la part du professeur, une distance émotionnelle par rapport à la situation, un repli vis-à-vis de son contenu et de ses propres buts pédagogiques.

5.3.1.3

Une attitude d'inertie

Selon les remarques de professeurs consultés, neuf étudiantes de la cohorte 2001 (19 %) ne démontrèrent aucun intérêt à la recherche. Leur attitude se manifestait dans divers comportements : le rejet en bloc de la recherche puisqu'elle ne semblait jamais avoir de sens, la fuite ou l'indifférence marquée pour l'activité si elle abordait de près ou de loin à quelque chose qui ressemble au français ou à la philosophie ou à quelque chose qui exigeait que les étudiantes dépassent leur peur du ridicule ou les autres causes déjà identifiées plus haut.

Quelques étudiantes ne remplissaient pas les questionnaires ou ne faisaient part de leur avis. Pour plusieurs, le manque de motivation personnelle semblait prendre le dessus ou elles craignaient d'être jugées par les autres. Par exemple, les quatre étudiantes qui refusèrent de participer aux activités de l'auditorium, à l'automne 2003, faisaient partie de cette catégorie et, afin de s'éclipser, elles prétextèrent un non intérêt à s'investir dans des «niaiseries» (Cocotte, entrevue/étudiantes éprouvant des difficultés à l'ÉUF). Leur attitude cachait-elle une absence de risque (St-Arnaud, 1974)? Une peur du jugement des autres? Un manque d'imagination? Une estime d'elle-même fragile (Cyrulnik, 2003)? Il est difficile de se prononcer, compte tenu du fait que ces étudiantes résumaient toujours leur position par cette phrase : «ta recherche ne donne rien». Par ailleurs, le manque de savoir-vivre demeura, d'après les observations de professeurs, la caractéristique la plus frappante de ces étudiantes :

Je m'interroge sur la réceptivité des étudiantes. Vendredi dernier, j'en ai croisé quelques-unes qui ne m'ont même pas regardée. C'est la première fois de ma carrière que je vis une telle situation. Comment faire pour les rejoindre ? (Cléo, journal réflexif, septembre 2003).

Ces étudiantes ont maintenu leurs perceptions et leur attitude jusqu'à la fin des travaux. Était-ce leur façon de se démarquer à leur tour du groupe ? Pourtant, leur enthousiasme était frappant à l'égard de sept projets au moins réalisés en collaboration avec des professeurs :

- La foire de la culture (3^e semestre);
- L'étude de problématiques dans une position de chercheur et le «ra-conte philosophique» (4^e semestre);
- L'organisation des CPE et des projets ouverts à la communauté (5^e semestre);
- Les deux colloques sollicitant, à chaque fois, la présence de quatre professeurs (4^e et 5^e semestres).

Ces sept projets et d'autres apparurent visiblement des situations significatives pour ces étudiantes, car ils les ont mobilisées et leur ont donné envie de s'activer, surtout de prendre confiance en elles (travaux d'étudiantes, automne 2002 et automne 2003). Quoique ces expériences furent convaincantes de l'intérêt des étudiantes, ces étudiantes ont toujours attribué ces projets aux professeurs en charge du cours. Comment peut-on expliquer une telle réaction? Fait-elle partie de l'insouciance coutumière de l'étudiant qui semble peu se préoccuper de la source de ses expériences scolaires, pourvu que celles-ci soient plaisantes et lui permettent de réussir sans trop se casser la tête? Était-ce une façon d'enorgueillir le professeur responsable du cours, lequel sanctionnait leur réussite?

Non seulement ces étudiantes n'étaient pas motivées à faire entendre leur position, elles donnaient aussi l'impression de ne s'engager dans aucune direction. Pour paraphraser Moscovici et Doize (1992), elles ont décidé de ne pas décider.

5.3.1.3

Une attitude de silence

Finalement, le mutisme et l'absence de manifestation s'observaient chez le quart des étudiantes parmi lesquelles se retrouvaient soit les performantes, soit les étudiantes éprouvant des difficultés en français. Une seule d'entre elles partagea ses impressions : Marie-Anne, qui s'étonna à participer aux entrevues de la recherche puisqu'elle préférait, de son point de vue, se fondre dans un groupe plutôt que de s'entendre parler devant les autres :

Dans le cours, je me sens à ma place, je ne me sens pas jugée. Je me suis levée spontanément quand tu as demandé du monde pour des entrevues. Je ne sais pas pourquoi je me suis levée. Parce que je suis tellement renfermée et dans mon monde. C'était inconscient. (Marie-Anne, entrevue, décembre 2001).

Les autres remplissaient à la lettre tout document demandé. En classe ou en les approchant, elles se taisaient. Par contre, des critiques à mon égard ou les motifs de leur engagement ressortaient dans leurs commentaires écrits. Prenons ce commentaire :

Je veux te féliciter pour les progrès que tu fais afin de rendre tes cours de plus en plus intéressants et vraiment près de ma réalité. Les sujets que tu abordes me collent vraiment à la peau. J'ai trouvé l'idée très brillante d'insérer tes activités de recherche dans le cours de Jennifer. Je retiens plus la matière que lorsque l'on avait une heure pour travailler sur une multitude de sujets. Bravo! Aussi, le fait de remplir un contrat m'a permis de faire un retour sur moi-même et de me fixer un but à accomplir durant la session. (Sakura, journal réflexif, décembre 2002)

Pour conclure cette section, il apparaît que, déjà au début de l'automne 2002, plusieurs étudiantes ont des difficultés personnelles et que le groupe pèse sur elles. De plus, elles ne parviennent pas à exprimer leur insécurité. Leur silence en classe devient, par conséquent, aussi déroutant que les propos démesurés de certaines. À les voir actives comme des abeilles, on voit bien qu'elles veulent réussir. Pourtant, elles donnent l'impression de vivre leur collégial «dans une salle d'attente» (groupe de discussion/professeurs, octobre 2002). Plusieurs facteurs semblent avoir joué dans l'augmentation ou le maintien du stress chez des étudiantes. La liste présentée ci-dessous est tirée des groupes de discussions des étudiantes :

- le programme par compétences plus ou moins clair pour des professeurs et annoncé comme tel en classe;
- l'aveu, livré par certains professeurs en classe, de leur inexpérience par rapport à ce programme;
- la préoccupation, souvent nommée par les professeurs, de former des éducatrices de qualité;
- des explications différentes par rapport au programme de la part des professeurs;
- l'impression des étudiantes que des cours manquent de contenus tandis que, dans d'autres, elles sont trop laissées à elles-mêmes;
- l'impression de ne pas pouvoir dialoguer avec des professeurs qui s'entêtent dans leur point de vue;
- les nombreux examens bâtis strictement sur la mémorisation de contenus;
- des regroupements d'équipes, souvent imposés, pour des travaux d'équipe notés dans plusieurs cours du premier semestre de leur formation.

Pierre Mathieu, ce poète venu donner le goût à plusieurs étudiantes de s'amuser avec les mots, faisait remarquer que ces jeunes font partie de la génération «pop corn». Elles sont habituées au vide et elles «zappent», donc, elles passent à autre chose ou se ferment si quelque chose ne leur convient plus. D'après lui, le système scolaire maintient cette attitude : «Je suis attristé de voir que ce sont de si belles étudiantes et que la structure scolaire fait tout pour les enfermer sur elles-mêmes au lieu de trouver des solutions pour qu'elles s'ouvrent.» (évaluation de l'activité

poétique, octobre 2002). À la lumière du point de vue de Pierre Mathieu, la résistance d'un grand nombre d'étudiantes apparaît saine et elle fait partie du processus de l'autonomie. Entrer dans la logique de ces cégépiennes favoriserait-il une meilleure compréhension de leurs comportements. C'est une de mes croyances :

Elles ont raison de résister, de ne pas tout gober d'avance ce que quelqu'un leur dit. C'est un pas vers une pensée personnelle. Tout gober d'avance ressemble à de l'«aplaventisme». Au moins la résistance est parlante et fait parler. Elle peut avoir quelque chose de sain. Quand j'ai regardé les travaux des étudiantes, j'observais une profondeur et une capacité de la dire de façon simple. Pour moi, ces deux qualités sont importantes quand on travaille avec l'humain : être capable de profondeur et de simplicité. Il manque à ces étudiantes seulement à apprendre que développer leurs idées au lieu de chiâler leur serait plus profitable. Il me semble que la résistance des étudiantes est un piège dans lequel on tombe facilement en tant que professeurs. On peut se tromper sur l'impression qu'elles nous laissent. J'ai informé les étudiantes de mon point de vue. La réponse que j'obtiens fut un silence collectif. (journal de chercheure, mai 2002).

L'analyse de la participation des étudiantes d'après le point de vue des professeurs remet en question les buts mêmes de la recherche, car, de leur avis, le succès de la recherche auprès des étudiantes était loin d'être significatif. C'est pourquoi je me tourne maintenant vers les perceptions fournies par les étudiantes par rapport à leur participation.

5.3.1 Le point de vue des étudiantes sur leur participation

Que pensent les étudiantes de leur engagement dans la recherche? À la fin de l'hiver 2003 (4^e semestre), un questionnaire a permis de vérifier leur avis quant à l'apport de la recherche dans leur formation. Les résultats sont présentés au tableau 69 :

Tableau 69 Perceptions sur la recherche en mai 2003

Résultats	Nb d'étudiantes				total	%
	SEC - 27 ét.		DEC -21 ét.			
Liens entre la recherche et des changements en elles ou dans leur motivation scolaire	20	74 %	3	14 %	23	48 %
Aucun rapport entre leur motivation et la recherche, à l'exception de ces éléments : des activités intéressantes, l'écoute de la chercheure, de la détente, des repères, des outils pour la gestion du stress.	4	15 %	5	24 %	9	18,5 %
N'ont pas répondu au questionnaire	1	4 %	8	38 %	9	18,5 %
Inutilité de la recherche	2	7 %	5	24 %	7	15 %

Ils indiquent qu'au début des travaux, les étudiantes provenant du secondaire valorisaient grandement la recherche comparativement à celles ayant déjà fréquenté le cégep. Elles trouvaient des satisfactions d'ordre personnel et motivationnel. Pourtant ces étudiantes prenaient plus ou moins part aux discussions et donnaient cette impression de se replier sur elles-mêmes.

Au début du dernier semestre (hiver 2004), un nouveau questionnaire permet de mesurer la qualité de participation des étudiantes de la cohorte 2001 aux activités de la recherche. Une seule étudiante n'a pas remis le deuxième questionnaire comparativement à neuf, lors du premier. Les réponses¹⁹ mettent en relief trois niveaux de participation : un inintérêt maintenu (13 %), un intérêt variable (55 %) et un intérêt marquant (30 %). En février 2004, divers motifs expliquant le maintien ou l'affaiblissement de leur intérêt, lesquels sont exposés dans le tableau suivant. Tous les énoncés proviennent des étudiantes et ils sont listés par ordre d'importance.

Tableau 70 *L'engagement des étudiantes dans la recherche*

Perception de sa participation	Motifs individuels	Nb d'étudiantes				%
		sec	DEC	%	total	
Faible	<i>Sans commentaire</i>	3		7 %	6	13 %
	Absence de motivation		1	2 %		
	Baisse d'intérêt pour la formation		1	2 %		
	N'aime pas la recherche	1		2 %		
Bonne	Intérêt dépendant des activités	5	4	19 %	26	55 %
	Intérêt dépendant de la disponibilité mentale	3	2	11 %		
	Confiance en soi	3		7 %		
	<i>Sans commentaire</i>		2	4 %		
	Appréciation, mais manque de clarté du but	2		4 %		
	Effort		1	2 %		
	Réponse à la demande des professeurs	1		2 %		
	Présence en classe	1		2 %		
	Progression dans son implication	1		2 %		
Remise en question	1					
Forte	Engagement à divers niveaux	3	4	15 %	14	30 %
	Présence assidue	1	2	7 %		
	Réflexion		1	4 %		
	Engagement constant, liens parfois difficiles		1	2 %		
	Support à la motivation	1		2 %		
	<i>Sans commentaire</i>	1				
Refus de répondre au questionnaire			1	2 %	1	2 %
Total des étudiantes de la cohorte 2001 à l'hiver 2004		26	21	47		100 %

Source : Compilation de la question 1 «Comment considères-tu ta participation aux 5 cours et aux activités de la recherche ?», dans *Posture scolaire 2*, février 2004.

¹⁹ 46/47 finissantes ont répondu au questionnaire.

Si l'on compare ces deux questionnaires de participation, on note que le nombre d'étudiantes qui jugeaient la recherche inutile passe de 17 % à 13 %. Ces étudiantes évoquent un manque de motivation dans leurs études, une aversion contre ce procédé pédagogique ou elles ne donnent aucune explication. Pour les étudiantes qui déclarent avoir participé activement (30 %), les commentaires touchent leur investissement constant, leur prise de conscience, leurs connaissances acquises ou bien leur engagement dans des comités. La recherche leur paraît une valeur ajoutée à la formation. Certaines notent une progression dans leur participation. Les motifs énoncés, comme on le voit, sont divers. Il s'agit de la confiance en soi, de l'effort fourni, des remises en question aussi bien que le fait d'être assidu en classe. Finalement, 55 % des étudiantes jugent avoir eu une participation plus ou moins bonne. Trois facteurs entrent en cause : l'attrait de l'activité, l'incompréhension du sens de l'activité ou leur disponibilité mentale.

Si on juxtapose, dans le tableau suivant, ces perceptions à celles servant à la typologie comportementale des étudiantes présentée précédemment, on constate que l'écart s'avère assez mineur. Quelques étudiantes, qui paraissaient peu intéressées aux yeux de professeurs, qualifient leur participation de bonne parce qu'elles ont su répondre aux attentes des professeurs, assister aux cours ou s'impliquer seulement dans les activités qui leur plaisaient. Dans l'esprit des professeurs, ces comportements faisaient référence à de l'ambivalence ou à de l'inertie parce que leur engagement en classe était variable ou peu exprimé.

Tableau 71 Comparaison de l'engagement des étudiantes selon elles ou leurs professeurs

Le point de vue des étudiantes		Le point de vue des professeurs		
Février 2004		Février 2004		
Qualité de la participation	%	Type de participation	%	
Faible	13 %	Inertie	19 %	
Bonne, si...	34 %	Silencieuse	25,5 %	51 %
Bonne	21 %	Ambivalente	25,5, %	
Forte	30 %	Ouverte	30 %	
Aucune réponse	2%			

Ce n'est pas facile d'expliquer ou d'analyser une participation d'étudiantes aussi complexe. Leurs attitudes de réticence ou d'hostilité exprimeraient, selon Bardot et Camatari (1999), une réaction à deux facteurs de pression : le fait que l'on ne peut se dérober de la situation et celui de «faire autrement» que l'habitude acquise. St-Arnaud (1974) considère, de son côté, le comportement d'inertie comme un processus défensif. L'adoption d'un tel comportement de

dépendance est une étape du processus de croissance et peut signifier une difficulté à entretenir des relations avenantes avec un milieu donné, donc à faire valoir ouvertement une position. Dans ce sens, Rogers envisage un ensemble d'attitudes pour faciliter le processus d'actualisation personnelle : l'authenticité, la considération positive inconditionnelle et l'empathie. Ces trois attitudes se retrouvent possiblement dans celle tant attendue des étudiantes à l'égard de leurs professeurs : la cohérence de leurs professeurs entre ce qu'ils leur demandent et ce qu'ils font eux-mêmes (groupe de discussion/cohorte 2001, avril 2003).

Terminons cette section en jetant un coup d'œil, dans le tableau suivant, sur les perceptions d'étudiantes qui débutaient leurs études collégiales. Quel rapport font-elles entre la recherche et leur motivation?

Tableau 72 Comparaisons des commentaires d'étudiantes provenant du secondaire

Nom	Commentaire – mai 2003 S'il n'y avait pas eu les activités de la recherche, qu'est-ce que cela aurait changé dans ma formation ?	Commentaire – février 2004	
		Comment considères-tu ta participation ?	Quelles difficultés as-tu rencontrées dans l'obtention de ce DEC ?
Bazooka	N'a pas répondu au questionnaire	Je n'avais pas beaucoup de temps à consacrer à la recherche. Par contre, dans les entrevues avec toi, j'ai donné mon 100 %.	Mes difficultés en français et mes problèmes personnels m'ont beaucoup nui.
Delphine	S'il n'y avait pas la recherche, les professeurs auraient moins tenu compte de nos suggestions. Les professeurs de français prennent le temps de nous écouter et font plus de liens entre la matière et notre futur travail.	J'ai été très présente dans les activités de la recherche, car je me suis dit que si ça peut nous servir et aux autres cohortes, bien c'est tant mieux.	Les filles de la cohorte 2001. Les professeurs qui ont de la difficulté à se parler entre eux et à se faire respecter en classe.
Frédérique	J'aurais été moins sécurisée. La recherche nous rassurait sur plusieurs points, par exemple l'épreuve de français. Juste le fait d'en avoir discuté m'aidait.	Intéressante et bonne. À quelques reprises, je me suis posé des questions et je me suis même remise en question.	Ma timidité, le stress face aux multiples exposés et aux animations.
Natacha	Je me sens écoutée. Cela me permet de m'arrêter sur mon évolution.	J'ai aimé cela, mais je ne comprends pas encore le but de la recherche.	Ma première et ma deuxième philo, mon dernier cours de français et certains travaux d'équipe.
Pétrushka	Je n'aurais pas eu de temps pour m'exprimer et relaxer.	Participation active.	Être capable de m'adapter au fait d'être toujours avec le même monde dans les cours. Mon doute par rapport à ce que je veux faire plus tard.
Talkis	J'aurais sûrement lâché si vous ne m'aviez pas soutenue.	Ma participation était bien. J'avais de la difficulté à noter mes idées dans les feuilles à remplir.	Philosophie et le français 3.

Sources : Enquête pour tenir compte des besoins des étudiantes dans la recherche, mai 2003 ; Posture scolaire 2, section 1, février 2004.

En découvrant ce tableau, on comprend encore mieux que l'on ne peut se fier bien souvent à un comportement affiché par les membres d'un groupe (Moscovici et Doize, 1992). En effet, ces étudiantes étaient instables en classe. On observe, une autre fois, que certaines s'investissaient plus ou moins dans les activités de la recherche parce qu'elles rencontraient des obstacles personnels, motivationnels ou scolaires, elles subissaient l'influence du groupe ou elles se cassaient toujours la tête pour trouver un sens à la recherche. Par contre, plusieurs, malgré ces difficultés, indiquèrent avoir bénéficié de la recherche.

Poursuivons donc l'analyse des résultats afin d'observer quels autres éléments ont été bénéfiques. Commençons l'examen des autres types de participation auxquels les étudiantes étaient conviées.

5.3.3 Les conventions de participation sur une base individuelle

Afin d'évaluer les travaux de la recherche, les étudiantes étaient invitées à participer à des groupes de discussion. En même temps, afin de prendre leur place dans le cours, elles étaient appelées à identifier des objectifs personnels et à développer un travail servant à en démontrer l'atteinte ou à analyser leur progrès. Quels ont été les résultats de ces propositions ? Examinons en premier l'impact des groupes de discussion.

5.3.3.1 Les groupes de discussion

Rappelons-nous que 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. D'abord, ce groupe a servi principalement au défoulement collectif des étudiantes jusqu'au moment où celles-ci se sont aperçues qu'il les aidait dans leurs cours. L'engagement dans ce groupe se modifia alors et il y eut une élimination naturelle des participantes. Ce comité accueillait donc les étudiantes intéressées et disponibles, et ce, sur une base volontaire.

Ce va-et-vient a été profitable à l'ensemble des étudiantes qui s'apercevaient de l'ouverture à l'égard de leurs points de vue. Cependant, toutes les tentatives faites afin d'augmenter le nombre de personnes à ces rencontres, en ramenant les propos en classe ou en lançant des invitations, ont été veines. Le souhait que les participantes servent de porte-parole aux classes

de la cohorte 2001 ne s'est pas réalisé. Chaque étudiante ne se présentait aux rencontres qu'à titre personnel. Néanmoins, certaines de leurs compagnes s'enquéraient, en dehors de la classe, du travail fait dans les groupes de discussion : «Il y avait des filles qui te rencontraient. On se fiait sur elles pour apporter nos idées» (entrevue avec trois détentrices d'un DEC, février 2004). Toutefois, les étudiantes qui participèrent de façon régulière à ces groupes de discussion confirment le bien-fondé d'une telle assemblée et son effet. C'est ainsi que deux d'entre elles l'expriment :

J'ai été déçue de ne plus participer aux groupes de discussion parce que tu demandais le pouls. C'était permis, donc je pouvais m'exprimer. J'aurais aimé en faire davantage partie et en plus grand groupe. Changer constamment de groupes. Ça permet de voir la façon de penser des autres et de voir comment ils s'expriment. Le but de la recherche, selon moi, est que tu laisses la place à tous. (Amina, entrevue, janvier 2004).

Je suis sûre qu'il y a des gens qui voudraient faire partie du comité, mais ils n'ont pas le temps de venir ou de le consacrer à partager. Par exemple, j'aurais aimé participer à la session passée mais le temps m'a manqué. Il y en a qui auraient des choses à dire, mais qui ne veulent pas le faire. (Charlotte, groupe de discussion/cohorte 2001 et professeurs, décembre 2002).

Pour ces étudiantes, les groupes de discussion devenaient une nouveauté scolaire à apprivoiser. Ils permettaient entre autres de découvrir qu'un professeur tenait compte de leur avis. On voyait que les étudiantes fournissaient aisément des repères, des solutions convenant à leur mode d'apprentissage (par exemple, des moyens pour maintenir leur capacité d'attention en classe). Ce type de rencontre met en évidence l'importance de demander l'opinion des étudiants quand il s'agit de développer les cours qu'on leur propose ou d'adapter certaines activités compte tenu des conditions dans lesquelles ils se trouvent.

Ensuite, 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.

Ces propositions semblent être les conditions favorables à soutenir la motivation de ces étudiantes. Cependant, les participantes à ce groupe de discussion demeurent convaincues que leur besoin d'«apprendre en bougeant» ne peuvent être satisfaits puisqu'on leur dit que «les cours sont déjà tous faits» (groupe de discussion/cohorte 2001, mars 2004).

N'oublions pas que ces quelques propositions pédagogiques provenant des étudiantes se rattachent aisément au paradigme constructiviste qui se fonde principalement sur deux faits bien connus et avancés par Piaget : l'action est la source de la connaissance et l'objet de la connaissance ne peut être saisi dans sa totalité et son intégralité. De surcroît, en se soumettant à l'une ou l'autre des approches constructivistes (constructivisme radical, socioconstructivisme, socioconstructivisme interactif, autosocioconstructivisme), on ne peut plus défendre une situation pédagogique de façon restrictive ou figée puisqu'elle contient à la fois le quoi et le pourquoi des savoirs, le où et le quand il s'exerce et le qui en la personne de l'étudiant qui fait toutes ces opérations. Je rajouterai le qui représentant le professeur qui tisse cette mise en lien. Car comment se fait-il que les cours soient définis à l'avance s'il sont développés dans l'esprit d'une approche par compétences ? Partant du postulat qu'en enseignement, les connaissances ne sont pas transmissibles mais construites par l'étudiant, Glasersfeld (1994) suggère que chaque professeur effectue un «re-cadrage» de façon à utiliser ces quatre manières d'agir dans son enseignement :

1. En utilisant le langage comme un lieu de communication : **Pourquoi** ? Parce que tout le processus de communication écrite ou orale exige la perception, la reconnaissance et les significations de signes afin d'atteindre un certain compromis avec le discours de l'autre.
2. En rompant avec sa propre représentation de l'étudiant : **Pour quoi** ? Si la responsabilité de chaque professeur est de guider l'étudiant, il doit au premier abord dégager la perception qu'il a de ses étudiants et la dépasser en usant d'intuition. Ainsi il s'adaptera à ce qui se passe dans la tête de l'étudiant (compréhension, lacunes, opérations).
3. En soutenant l'effort constructif de ce dernier : **Comment** ? En témoignant «de l'intérêt et de la sympathie» (Glasersfeld, 1994 :25) à l'égard de ses étudiants au lieu de vouloir transmettre des connaissances et reléguer ainsi les étudiants à un apprentissage passif.
4. En favorisant une démarche d'autonomie et d'autorégulation. Pour **qui**, en **quoi**, **où** et **quand**? En permettant à l'étudiant d'expliquer son itinéraire conceptuel quand il cherche une réponse. Ainsi, l'étudiant se rend compte de la démarche de sa réflexion et des

opérations mentales mises en jeu (métacognition), de sa perception des concepts à l'étude (représentations initiales) et de celles de ses pairs (co-constructions), sur la portée de ses constructions en cours (viabilité des connaissances).

Soulignons que plusieurs de ces conditions ont été soulevées dans la recherche. Comment alors se fait-il qu'elles aient eu plus ou moins de succès? Pour répondre à cette question, tournons-nous vers l'engagement auquel chaque étudiante était invitée dans un contrat individuel.

5.3.3.2 Le contrat propre à chaque étudiante : un coffre aux trésors

Comment 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. De mon côté, je m'engageais à développer avec elles des activités pédagogiques favorables à leurs besoins. Cet écrit ressemblait à un contrat, c'est-à-dire à une convention dans laquelle nous nous engageons réciproquement les unes envers les autres. 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 observeraient par elles-mêmes diverses habiletés qu'elles utilisaient aisément dans certains cours. Ainsi, elles pourraient s'en servir dans ceux qui leur causaient problème et elles découvriraient à quel point plusieurs dimensions entraînent en jeu dans l'apprentissage.
- 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. Des participantes aux groupes de discussion expliquèrent où le bât blessait (groupe de discussion/cohorte 2001, avril 2003). D'abord, pour l'une d'elle, Jasmine, le contrat ne disait rien parce qu'il faisait peur :

Contrat signifie tu embarques jusqu'à la fin. C'est sérieux, tu veux nous détendre et le contrat nous stresse. On essaie de le retarder pour ne pas le faire. On est habituées de répondre aux demandes du professeur et non de penser par nous-mêmes.

Puis une autre étudiante, Sylvette, expliqua qu'elle n'aimait pas s'engager.

Cependant, de mon côté, même si je modifiais, à chaque fois, les conditions de cette entente, je m'entêtais à la reconduire pour trois raisons. La première fut que 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. La deuxième raison s'expliquait ainsi. Je voulais demeurer fidèle aux propos tenus par les étudiantes (peurs, points de vue, suggestions) pour proposer des stratégies pédagogiques. Ajoutons que plusieurs étudiantes cheminaient grâce aux commentaires ou aux suggestions que je notais sur leur document. Certaines donnaient même suite à mes propos. Chaque contrat devenait une forme de dialogue entre nous. De même, les points de vue des étudiantes m'étaient utiles pour valoriser les idées qui foisonnaient dans les contrats. La troisième raison est probablement inconsciente. Je voulais surtout faire la preuve que, dès leur entrée au cégep, les étudiants pouvaient mettre le doigt plus facilement que leurs professeurs sur un champ d'intérêt profitable à leur croissance.

Ce projet d'un contrat pédagogique avec les étudiantes en TÉE, s'est quasiment avéré une catastrophe. D'abord, les étudiantes n'avouèrent jamais publiquement les motifs de leur ressentiment et, de mon côté, je persistais à développer des activités en tenant compte des perceptions notées dans les contrats. Je me créais donc, par bonne conscience, un besoin à partir de ces bouts de papier. Je ressemblais étrangement à ce pédagogue, qui est «condamné à l'action» et pour qui «l'illusion est bien de croire à la transparence d'une transmission qui n'est jamais aussi simple qu'il le décrète» (Meirieu et Develay, 1992). Les attitudes des étudiantes et la mienne devenaient de bons exemples d'obstacles à l'apprentissage. Les nôtres recoupaient plus particulièrement trois parmi ceux énoncés par Senge et Gautier (1991) : tenir mordicus à notre rôle, défendre fermement notre point de vue et le fixer sur l'événement. Dans ce cas-ci, c'était l'usage d'un contrat dans trois cours de la recherche.

Je précise à quel point les objectifs de la recherche me gênaient et gênaient l'initiative des étudiantes. Encore une fois, Senge et Gauthier (1991) me permettent de reconnaître que le phénomène de la résistance au changement n'appartient pas seulement à l'étudiante : plus je me préoccupais de la recherche, plus les étudiantes résistaient : «Les moyens que j'utilisais visaient à rendre les étudiantes plus autonomes dans leurs apprentissages. Je me suis aperçu que j'ai voulu pour elles». (groupe de discussion/professeurs, mars 2003). Par contre, l'examen

minutieux des trois contrats et de travaux qui en découlaient laisse transparaître un écart réel, chez les étudiantes, entre leur refus d'exposer en classe leurs buts personnels notés dans leur contrat (image publique) et les conséquences positives de son emploi (image intime).

Faisons un court rappel de chacun de ces trois contrats, qui ressemblent à des coffres aux trésors et jetons un regard sur leur portée.

5.3.3.3 Les révélations du premier contrat (H-2002)

5.3.3.3.1 Dissimuler sa démarche vers le changement

Quoiqu'il y eut plusieurs contestations à l'hiver 2002 (deuxième semestre) en ce qui a trait aux compétences transversales, plusieurs étudiantes ont été fascinées par le repérage des différentes habiletés auquel je les conviais. Chantal est un bon exemple d'étudiante qui s'est prêtée au jeu de l'intentionnalité, dans le sens décrit par Rey (1996) : «Une intention, impliquant, entre autres, l'usage de cette compétence est au départ du processus : elle induit le sens qu'on donne à la situation nouvelle et même la constitue.» (p. 163).

Cette étudiante interpréta d'abord l'idée du contrat comme une entrave à sa liberté. Je considérais cette remarque bien légitime, puisque provoquée par le fait de ne rencontrer, au cours de la première année d'expérimentation, les étudiantes qu'une heure par semaine, je n'avais pas négocié cette stratégie pédagogique avec elles. Ensuite, en mars, Chantal assista au groupe de discussion des étudiantes avec la ferme intention de critiquer, de «chiâler à son goût», blâmant tout professeur d'être responsable de sa non réussite scolaire (journal réflexif, mai 2002).

À la fin du semestre, elle identifia son cheminement et même son intérêt au cours²⁰. Cela m'a donné l'impression que, dès que cette étudiante s'est concentrée sur son travail et qu'elle s'est mise à sélectionner des compétences éprouvées dans ses cours et à constater leur emploi, elle a pu trouver un sens à l'exercice demandé. Elle utilisait même le terme «projet» quand elle parlait du temps pris pour rédiger son travail. Un projet ne signifie-t-il pas l'atteinte d'un rêve, d'un but ? Chantal associa l'éclosion de sa motivation nouvelle à la tenue de groupes de discussion.

5.3.3.3.2

S'engager quand c'est nécessaire

Il est certain que le fait de choisir le sujet d'une évaluation pour ces étudiantes comportait une forte dose de risque et la formule les désorientait d'autant plus qu'elles n'avaient aucun repère quant à ma façon de corriger. Elles devaient construire par elles-mêmes ces repères de manière à se distancier des miens. C'était le jeu que je leur proposais. Mais les conditions organisationnelles de la recherche nuisaient à notre connaissance mutuelle. De plus, le stress demeura omniprésent chez ces étudiantes sur toute la durée de leurs études. La réalité scolaire habituelle les soumettant aux évaluations de leurs professeurs et celle qui leur était offerte de décider leur mode d'évaluation était aux antipodes. Cet écart entrava ce projet. Comme le rappelait Charlotte, dans un groupe de discussion en mars 2004, «il y a des professeurs qui s'arrangent pour que l'on reste dépendants d'eux. Cela nous a pris du temps comprendre la place que l'on avait dans la recherche.»

Natacha, de son côté, a appris à se risquer. Elle découvrit peu à peu sa part de responsabilité pour assurer sa réussite. Elle l'affirme en ces termes :

Mes difficultés : écrire et composer un texte surtout lorsque qu'il y a un délai à respecter. Finalement, écrire ce journal réflexif m'a fait comprendre que la chose la plus importante pour réussir mes cours était d'observer ce qu'il me paraissait nécessaire à apprendre. De plus, il est important d'être consciente que si je veux changer quelque chose dans ma vie, la première chose à faire est d'observer pourquoi je veux changer et les conséquences de ses changements. (Natacha, journal réflexif, mai 2002).

Un semestre plus tard, Natacha participa aux groupes de discussion parce qu'elle jugeait qu'elle pouvait introduire des changements dans la formation. De plus, elle adopta une attitude différente en classe dont elle n'était pas peu fière : poser des questions, un gage de sa réussite (groupe de discussion/cohorte 2001, octobre 2002). Cette étudiante se retira des rencontres de groupe quand elle les trouva inutiles. De mon point de vue, elle n'en avait plus besoin, quoiqu'elle n'en eût pas conscience, puisque cette étudiante avait déjà posé cinq actions lui permettant de développer son autonomie : me rencontrer pour discuter de sa difficulté à choisir le sujet d'un travail, se risquer dans une situation d'écriture, discuter en petits groupes sur des thématiques touchant les difficultés en TÉE et, finalement, faire fi de l'opinion des autres et se concentrer sur ses besoins d'apprenante en classe.

²⁰ Ses révélations furent d'autant plus surprenantes qu'en classe, elle continua ses récriminations jusqu'à la fin de sa formation.

Ces propos rapportés d'étudiantes font valoir à quel point, dans les situations d'apprentissage, ce sont les étudiantes elles-mêmes qui décident ce qui leur est viable, pour reprendre ce terme défini par Glasersfeld dans le chapitre II. Si l'on adhère à ce point de vue, tout étudiant ne peut plus être considéré comme un récepteur d'informations, il est essentiellement son autoformateur et il va chercher ce dont il a besoin pour atteindre ses buts. L'analyse du deuxième contrat met justement l'accent sur cet aspect.

5.3.3.4 Les révélations du deuxième contrat (A-2002)

5.3.3.4.1 Garder pour soi ses changements

Lors du troisième semestre de l'expérimentation (automne 2003), les buts poursuivis par 49 étudiantes se regroupaient autour trois pôles :

- fournir les efforts nécessaires en classe et dans leurs stages ou poser diverses actions en tant qu'étudiantes ou éducatrices/stagiaires (45 %);
- réussir leurs cours et leurs stages (43 %);
- s'apprécier à leur juste valeur (12 %).

Tableau 73 *Trois sources de motivation*

Buts des étudiantes	Nb d'étudiantes	Taux	Objectif personnel des étudiantes
Engagement	22	45 %	<ul style="list-style-type: none"> ○ S'exprimer et décrire ses sentiments et ses pensées (6); ○ Améliorer ses points négatifs (5); ○ Apprendre l'amour du futur métier et acquérir de nouvelles compétences comme éducatrice (2); ○ Faire une recherche (2); ○ S'autoévaluer grâce à des moyens (2); ○ Évaluer son choix de formation (2); ○ Établir des liens entre le stage et le cours (1); ○ Partager la culture (1); ○ Trouver les raisons de ma démotivation (1).
Réussite scolaire	21	43 %	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planifier son temps entre les stages et l'école » (19); ○ Assurer une présence en stage et aux cours (2).
Confiance en soi	6	12 %	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre conscience de ses progrès (2); ○ Découvrir son style d'éducatrice (1); ○ Se connaître (3).

Rappelons-nous que les étudiantes de la cohorte 2001²¹ étaient confrontées à un obstacle de taille lors de ce semestre. Elles effectuaient un stage en milieu de garde s'étalant sur trois jours tout en poursuivant leurs cours au Campus les deux autres jours. À aucun moment, les

étudiantes ne partageaient ces buts en classe. Si elles cheminaient, elles se gardaient bien de le signifier puisqu'elles manifestaient peu d'intérêt en classe pour les activités de la recherche.

5.3.3.4.2

Cheminer via un retour réflexif

En lisant 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. En effet, la réflexion intéressait de plus en plus les étudiantes, mais elles n'en disaient mot. Attardons-nous aux prises de conscience de trois étudiantes éprouvant des difficultés depuis leur entrée en TÉE.

Ophélie est une étudiante qui a subi des échecs depuis le primaire. Elle exprime, par écrit, ses appréhensions tout en exposant le cheminement qui l'a conduite à réussir son DEC. Elle précise :

J'avais un but précis : mettre beaucoup d'efforts dans mes études. J'étais loin de croire que ce serait si difficile. Lors de la visite de Pierre Mathieu, un poète qui joue avec les mots et les sons, j'ai découvert quelque chose de grave : ma créativité s'était presque toute envolée, il ne me restait que des miettes. J'avais oublié de l'exercer. J'ai eu aussi besoin de croire en mes capacités. Si je crois en ce que je veux, j'arriverai à me surpasser. J'ai dû développer mon esprit critique, comprendre mes erreurs et les corriger. Ensuite, j'ai fait preuve d'autoanalyse. Je me suis posée des questions : «Est-ce que mes réalisations sont conformes à ce que je me suis fixé comme but ? Suis-je satisfaite de mes réalisations?» Ma réussite ne dépend pas seulement de mon travail puisque ma personnalité est projetée à travers mes projets. Jusqu'à maintenant, j'ai eu des hauts et des bas. Face à mes échecs, j'ai tenté des solutions. J'ai travaillé très fort et j'ai décidé de faire usage de ma créativité et de ma confiance. Je persévère. (Ophélie, journal réflexif, décembre 2002).

Karyne et Frédérique ont vécu difficilement l'adaptation au collégial et elles ont dû trouver par elles-mêmes la motivation nécessaire pour poursuivre. Elles font connaître dans leurs travaux à quel point elles prenaient confiance en elles dans ce troisième semestre de formation :

L'an passé, j'avais peur et je n'avais presque aucune confiance en moi, car je rentrais dans un monde étranger : le Campus Notre-Dame-de-Foy. Alors, je suis partie d'un petit ruisseau d'estime et j'ai terminé, à la fin de ce semestre, dans un océan de courage et de fierté (MOTIVATION et CONFIANCE). (Karyne, journal réflexif, décembre 2002)

²¹ N'oublions pas, par contre, que cinq étudiantes ont abandonné la formation durant ce semestre.

J'ai fait une importante prise de conscience sur moi et mon mode de fonctionnement de tous les jours, dans le cours où il y a eu l'histoire de *L'enfant qui n'avait pas d'âge*. Je dois avouer que cette histoire était un peu difficile à suivre à 8 h15 du matin. Mais elle m'a fait énormément réfléchir. J'ai réalisé que je possédais des moyens et je devais trouver comment les utiliser. Je me suis regardée telle que je suis en me demandant : «Qu'est-ce que j'ai de spécial?» Je venais, en l'espace de quelques minutes, d'affronter, dans un certain sens, le peu d'estime à mon égard. J'ai vu mes difficultés, mes talents et mon besoin d'avoir de petits moments pour moi, malgré mes horaires chargés. Pourquoi je devais m'ajuster si fréquemment et faire tant sacrifices? Ma réponse a été mon avenir. Pour conclure, je voudrais dire que jamais au grand jamais je n'aurais cru qu'une simple histoire racontée par une autre personne et surtout par un professeur m'aurait fait faire une si grande prise de conscience sur ma vie. J'ai aussi compris que chaque opinion est bonne car, ce professeur a cette façon de nous faire croire en nous. (Frédérique, journal réflexif, décembre 2002)

Accepter d'être en processus, modifier ses croyances, acquérir de la confiance en soi et s'intéresser à une passion nouvelle ont été des voies empruntées par l'une ou l'autre de ces étudiantes. Elles 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. Néanmoins, ces propos d'étudiantes confirment à quel point la motivation intrinsèque que tout professeur voudrait voir poindre de façon manifeste et soutenue chez ses étudiants est en grande partie invisible à ses yeux et également invisible aux yeux des cégépiens. Cette motivation apparaît, elle est latente ou carrément absente dans certaines situations ou avec certains professeurs. Toutefois, la motivation subit des variations au même titre que l'humeur de tout individu. Saisir ces modulations donne accès à la capacité d'être autonome, c'est-à-dire de se savoir en formation constante. Du moins, c'est l'avis de Delannoy :

L'autonomie du sujet pensant n'est peut-être pas autre chose que ce passage progressif, jamais achevé, en soi inachevable, d'un désir de savoir qui s'ancre dans une ou des relations déterminées et contingentes à un développement de la connaissance qui ouvre sur la rationalité et l'universalité humaine. (1997 : 11)

5.3.3.5 Les révélations du troisième contrat (H-2003)

5.3.3.5.1 Révéler ses contradictions dans l'écrit

En analysant le troisième contrat qui se réalisa au quatrième semestre d'expérimentation (hiver 2003), certaines attitudes de la masse silencieuse s'expliquèrent mieux. Trois comportements distincts apparurent chez ces étudiantes quand elles faisaient face à une situation qui les dépassait : rester en contrôle, ressentir une certaine panique ou exprimer un besoin d'aide. Voyons comment elles se décrivent :

Tableau 74 Réactions devant une situation complexe

Comportements	Explication de l'étudiante
1. Capacité de rester en contrôle	<ul style="list-style-type: none"> ○ Je tente de décortiquer chaque élément de la situation. J'essaie de voir le « pourquoi » (Jasmine); ○ Il faut que je prenne du temps pour comprendre la situation. Étant donné qu'il y a plusieurs éléments à considérer, il est important de prendre un temps de réflexion, de se poser des questions et d'aller chercher de l'information. Ainsi, la situation sera moins complexe (Sakura); ○ Je force pour la faire devenir plus simple à mes yeux (Gloria).
2. Panique plus ou moins grande.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plus la situation est complexe, plus j'ai de la difficulté à intervenir correctement (Anaïs); ○ Je décroche facilement et je me fâche. Je cherche une réponse rapide pour me débarrasser du problème (Paula); ○ Stressée, débordée, de mauvaise humeur, envie de pleurer, paniquée, voir le vide, ne pas avoir d'idée pour régler la situation sur le champ (Charlotte); ○ J'ai tendance à remettre à plus tard (Georgette).
3. Besoin d'aide	<ul style="list-style-type: none"> ○ Je ne sais pas où aller chercher de l'information et des ressources pour m'aider (Karyne); ○ Beaucoup de questionnements se passent dans ma tête (Agnès); ○ Je me décourage facilement et je ressens le besoin d'être épaulée par quelqu'un d'autre (Violette).

Au premier abord, ces trois comportements semblaient indiquer, chez les étudiantes, une connaissance de leurs capacités et de leurs limites et une attitude de pratique réflexive. Or, si l'on examine de plus près leurs propos, les comportements qui apparaissent sont la fuite, les perturbations et le doute. Dans une situation complexe, ces étudiantes étaient-elles en situation conflictuelle? Si tel était le cas, elle rappelle cette idée de Kourilsky-Belliard (1995), selon laquelle toute résolution de conflit nécessite une réflexion, une confrontation, un choix et un dépassement de son attitude initiale.

Or, mon hypothèse selon laquelle les étudiantes vivaient difficilement les situations conflictuelles tomba à l'eau quand je découvris que, devant une diversité de points de vue, la plupart affirmaient faire preuve d'ouverture d'esprit, être capables de donner leur avis sans porter de jugements et surtout, comprendre les différents points de vue. Comment expliquer que si peu d'étudiantes avouèrent qu'elles écoutaient seulement si elles se sentaient elles-mêmes écoutées, qu'elles argumentaient pour avoir raison ou que leur opinion était déjà arrêtée quel que soit le déroulement de la discussion? La réponse se trouva dans cette révélation : les trois quarts des répondantes ont associé la diversité des points de vue aux opinions des enfants qu'elles animaient en stage.

Un autre aspect frappe. Très peu d'étudiantes relevèrent l'importance du jugement éclairé avant de prendre position. Leurs propos demeurent réservés :

- Je pèse le pour et le contre, dit Ginette;
- J'écoute chacun des points de vue et je prends mes décisions après, renchérit Vanès;
- Je tente de faire des liens entre chaque point de vue pour trouver une idée principale. Je demande aux gens ce qu'ils pensent et pourquoi ils le pensent, affirme Jasmine.

N'est-ce pas un signe d'affirmation que de faire valoir son opinion? N'est-ce pas aussi un signe de maturité que d'être à l'écoute de celle de l'autre? N'est-ce d'ailleurs pas le sens du dialogue? Il m'apparaissait que les étudiantes choisissaient de montrer d'elles-mêmes une image parfaite. Par contre, certaines disaient s'être corrigées de cette vilaine habitude qui consiste à juger trop rapidement le comportement de leurs pairs :

Quand on a discuté de la place de l'imagination dans un cours avec toi, une fille avait remarqué qu'une autre ne paraissait pas intéressée. Mais elle a dit qu'elle écoutait. On avait alors discuté de la manière dont on interprète les regards. Des fois, en équipe, on ne se le dit pas, mais on interprète maintenant différemment. Personne du groupe ne jugera une autre personne parce que, par exemple, elle ne participe pas. On va plutôt l'observer, elle va peut-être se réveiller. (Charlotte, groupe de discussion/cohorte 2001, janvier 2003).

Le troisième mot-clé sur lequel les étudiantes notaient leurs perceptions était leurs façons de vivre dans l'incertitude. La compilation de leurs opinions révéla principalement trois attitudes : faire preuve d'intolérance à l'égard de certains individus, manquer de confiance pour s'exprimer et chercher des recettes pour apaiser le malaise ressenti, leur doute en elles ou le stress. Toutefois, quelques étudiantes affirmèrent ne jamais douter d'elles-mêmes ou ressentir d'insécurité. «Je prends ma place et j'ai confiance en moi», dira Marie-Anne ou «Je me donne du temps.», rajoutera Lydia. Somme toute, les étudiantes adoptaient divers comportements plus ou moins positifs quand elles étaient déstabilisées. Par exemple, elles posaient des questions, elles fonçaient, surtout, elles mettaient la faute sur l'autre ou elle recherchaient un modèle, une autorité.

Ce dernier aspect fut souvent observé au cours des trois ans de recherche. On peut d'ailleurs affirmer sans l'ombre d'un doute que les étudiantes aimaient les professeurs qui les remettaient à l'ordre. Comment expliquer cet état? Boimare avance une piste intéressante dans le récit de son expérience d'enseignant avec des enfants qui rencontraient des difficultés scolaires :

Le manque de contraintes extérieures réveillait leur désordre intérieur. Je découvrais qu'ils comptaient sur moi pour mettre de l'ordre, établir la loi, dicter des règles,

éventuellement les critiquer, les attaquer, plutôt que d'avoir à affronter leur conflit intérieur. (1999 : 8).

De telles réactions annonçaient déjà à quel point la réflexivité personnelle ou professionnelle n'était pas une mince affaire à définir pour elles. Pour ces étudiantes, la pratique réflexive empruntait deux directions : s'accepter ou se remettre en question.

Tableau 75 **Attitude réflexive des étudiantes - hiver 2003**

Attitude	Propos d'étudiantes
Regard «acceptant»	<ul style="list-style-type: none">○ Je m'accepte et j'évolue (Ginette)○ Je m'en tiens à ce que je vois, je ne vais pas plus loin (Paula)○ Je me connais et je n'ai pas besoin de l'avis des autres pour savoir ce que je vaudrais (Natacha)
Regard critique	<ul style="list-style-type: none">○ Toujours aller plus loin (Amina)○ Je me remets toujours en question, car il est très important que je me réajuste (Agathe)○ Je dois souvent me poser des questions (Cocotte)○ J'ai de la difficulté à m'évaluer correctement (Gloria)○ J'ai de la difficulté à réfléchir sur moi-même. Quand j'essaie, je m'évalue trop haut ou trop bas. J'ai besoin de l'avis des autres (Anaïs)○ Je ne me vois pas à ma juste valeur. Je me bloque aux nouvelles idées et je vois très difficilement mes réussites et mes compétences (Violette)○ Il me reste à acquérir du professionnalisme (Sakura)

Or, «la capacité d'un praticien de théoriser sa propre pratique, c'est d'abord celle de se voir fonctionner et aussi dysfonctionner.», dira Perrenoud (2001 : 102). Les propos d'étudiantes relevés dans le tableau ci-dessus montrent comment chacune est prête à réexaminer ses agissements, seule ou avec d'autres. Elles expriment cependant leur besoin de croire dans leurs capacités pour s'exercer à une telle remise en question vis-à-vis d'elle-même.

Lors de ce quatrième semestre, plusieurs étudiantes désiraient s'impliquer en classe en posant des questions, en prenant des notes et en s'intéressant à ce qui se disait. La plupart envisagèrent dans leurs travaux écrits de bonifier leur français, de faire des liens entre les cours, de travailler l'autoanalyse et de constater leurs progrès. Malgré cet étalage de bonnes intentions, il y eut peu d'intérêt dans le cours pour discuter en grand groupe, peu de prise de notes et peu d'attention portée aux exposés de ma collègue. La plupart des travaux se sont concentrés sur des problématiques d'enfants abordées de façon théorique. Y aurait-il un rapport entre ces intentions et l'incapacité des étudiantes à les tenir, puisque ces intentions prenaient toute forme en classe ou dans un travail requérant une forte dose d'introspection?

L'observation qu'il reste de l'étude de ce contrat est que l'aspect «échange entre adultes» a été carrément mis aux oubliettes. Seulement trois étudiantes font exception à cette règle et signalèrent que tout compromis avec les adultes les engageait personnellement ou les heurtait dans leurs valeurs personnelles. Sakura explique ce qu'il en était :

Un compromis, c'est un accord obtenu par des concessions réciproques. Donc, pour arriver à faire un compromis, il faut être impliqué dans la situation et être capable de faire un retour sur soi-même et sur ses pensées pour pouvoir faire des concessions. C'est difficile! (contrat personnel, février 2003)

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. Des filles très motivées n'osent pas le montrer» (groupe de discussion/professeurs, août 2003) ou elles figent en compagnie de certains professeurs. Des étudiantes confirmèrent cette impression en précisant leur point de vue de la sorte (groupe de discussion/cohorte 2001, avril 2003) :

Moi, je ne parle pas en classe parce que des filles me coupent dans leur façon d'être. Elles sont blessantes dans leurs propos, alors je me tais. On dirait qu'elles ont besoin d'attention et qu'elles écrasent les autres pour faire. (Natacha).

Quand on donne notre opinion, certains profs se sentent agressés et argumentent sur leur position. Cela nous barre. (Delphine).

L'analyse de la participation des étudiantes en classe fait ressortir à quel point la dynamique des groupes a pesé dans la balance pour ces étudiantes quand il s'agissait de s'exprimer devant les autres ou d'exprimer sa satisfaction à l'égard de la recherche. Par contre, l'analyse des contrats personnels révèle qu'un bon nombre d'étudiantes faisaient preuve d'autonomie. En classe, les groupes formaient donc un écran entre les professeurs et les étudiantes mêmes. Est-il donc possible que l'état du groupe ait influencé les résultats de la recherche à l'égard de la pertinence du français et de la philosophie dans cette formation technique?

5.4 LES ACTIONS PROPRES AU FRANÇAIS ET À LA PHILOSOPHIE

Dans la section précédente, il est apparu que, dans leur évolution personnelle, plusieurs étudiantes affirmèrent, dans leurs écrits, avoir développé une plus grande confiance et avoir fait usage de réflexion ou d'esprit critique. Voyons maintenant si ces aspects se retrouvent aussi dans les deux questionnaires *Le métier d'éducatrice* et *Posture scolaire* et quels sont les autres aspects du français et de la philosophie qui ressortent.

5.4.1 Le questionnaire *Le métier d'éducatrice*

Rappelons que le questionnaire *Le métier d'éducatrice* visait à constater les changements chez les étudiantes dans leur perception du métier d'éducatrice et à identifier quels concepts générés par la recherche apparaîtraient dans leurs textes. Examinons le contexte de rédaction et le contenu des trois textes *Le métier d'éducatrice*. Tel qu'il a été décrit dans le chapitre III, pour la cohorte 2001, le premier texte a été rédigé à la suite de la projection du film *Ça commence aujourd'hui*, de Bertrand Tavernier (premier semestre - automne 2001). Le deuxième le fut à la rentrée scolaire de l'hiver 2003 (quatrième semestre) parce que les étudiantes venaient de réaliser des stages pratiques. Le dernier texte, pour sa part, a été écrit en février 2004 (sixième semestre). À chaque fois, ces trois textes furent réalisés à la période de cours de 8 h 15. Avant de se lancer dans cette analyse, notons que les trois quarts des étudiantes ont plus ou moins aimé refaire l'exercice. De leur avis, il était redondant. Certaines l'ont trouvé difficile, étant donné qu'elles ne se sentaient pas inspirées pour écrire si tôt en matinée. D'aucunes ont avoué leur manque de disponibilité mentale pour écrire en classe et elles auraient préféré le compléter chez elles. Les autres y ont puisé un temps de réflexion. En voulant faire une comparaison entre les trois textes de ce questionnaire en ce qui a trait au contenu, l'analyse ne tiendra compte que des textes des 37 étudiantes qui les avaient remis, c'est-à-dire 22 des 26 étudiantes issues directement du secondaire et 15 des 22 qui avaient déjà fréquenté le cégep.

À première vue, on observe chez 24 étudiantes (65 %) une nette progression entre leurs textes. D'abord, les textes s'allongent d'une fois à l'autre chez 19 étudiantes. De plus, les contenus diffèrent et se personnalisent. Les propos progressent et font valoir des notions de valeur, plus particulièrement le sens des responsabilités et l'ouverture, l'importance de la culture, de la citoyenneté ou de la communication. Plusieurs étudiantes confirment leur choix professionnel, leur croissance personnelle et disent avoir subi des échecs sur le plan scolaire. Par contre, cinq

étudiantes (13,5 %) maintiennent les mêmes propos. Cinq autres (13,5 %) se démarquent plutôt dans leur deuxième texte. Elles font référence à la culture, au modèle d'éducatrice qu'elles projettent d'être et aux exigences du travail en services de garde. Elles soulèvent aussi la collaboration avec les parents ou l'importance de la remise en question de leurs idées.

Enfin, trois étudiantes (8 %) écrivent peu et résument leur avis dans les trois textes en une phrase. Talkis est une de ces étudiantes. Lors du premier texte, elle fait un net rapprochement avec le rôle de prévention de l'éducatrice et sa motivation personnelle à exercer ce métier. Dans ses deux autres textes, elle semble prendre plus ou moins au sérieux cette activité et elle se contente de noter qu'une ou deux phrases :

28 septembre 2001 : C'est aider les gens à avoir un monde meilleur. S'occuper des enfants pour que leurs parents puissent subvenir aux besoins familiaux. C'est aussi rendre service à la communauté. Mais malgré tout ceci, le plus important est de m'épanouir en faisant ce que j'ai toujours voulu faire. M'amuser et apprendre avec les enfants.

22 janvier 2003 : Le métier d'éducatrice est très important, demande beaucoup de patience et de dynamisme. Si je compare mes deux textes, j'observe que ma vision a beaucoup évolué.

18 février 2004 : Le métier d'éducatrice, pour moi, est de travailler avec les enfants, de combler leurs besoins et de mettre en pratique tout ce que nous avons appris et répétons depuis trois ans.

Signalons que Talkis soulève dans une entrevue (mars 2004) cette impression d'avoir stagné dans sa formation parce qu'elle la trouva trop théorique.

Reprenons maintenant plus en détail chacun des questionnaires portant sur la perception du métier d'éducatrice. Quand elles s'inscrivent dans le programme en TÉE, ces étudiantes attachent une forte importance à la dimension affective du métier. Dans tous les textes du premier questionnaire, on retrouve, annotés de différentes façons ce besoin d'aimer, de venir en aide aux enfants ou de les comprendre, le fait de les écouter, d'être présente à leurs difficultés, de jouer avec eux ou de leur «montrer des choses». 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 - ici on peut nettement voir l'influence du film -, amuser les enfants pour les divertir,

satisfaire son propre besoin de faire apprendre des «choses» et se sentir utile. Le propos suivant expose une conviction habitant une étudiante au début de sa formation :

Être éducatrice est un moyen de m'exprimer et de me sentir mieux. Je veux changer quelque chose dans le monde et je pense que cela commence dans l'enfance. (Jasmine, 28 septembre 2001).

Quelques étudiantes seulement font valoir la part d'engagement personnel, de patience, de persévérance et de connaissance de soi qu'exige cette fonction. Cependant, plusieurs désignent ce futur travail comme une mission (Engelika), un sens à leur vie (Angélique) et leur projet d'avenir. L'une d'elle le résume ainsi :

C'est un métier de défis et de courage. En tant que personne, pour ce métier, nous devons être passionnées, non seulement par le travail, mais aussi de la vie. C'est le travail que j'aimerais faire tout au long de ma vie. J'ai hâte d'être sur le terrain pour vivre mes expériences personnelles. (Lolo, 28 septembre 2001).

Dans ce premier texte, les perceptions des étudiantes semblent bien arrêtées. Cependant, dans le deuxième, plusieurs éléments se définissent ou se rajoutent. Par exemple, chez plusieurs, on ne parle plus de «montrer aux enfants», mais plutôt d'acquérir pour elles-mêmes des connaissances ou de transmettre des valeurs. Des étudiantes œuvrent davantage pour «permettre aux enfants» de s'exprimer et de découvrir par eux-mêmes. Plusieurs voient l'unicité de chaque enfant. Les exigences associées précédemment aux difficultés ou aux peurs du métier se transposent en qualité d'intervention pour l'éducatrice :

- Construire une relation de confiance entre l'enfant, les parents et moi (Pétruska);
- Fournir des pistes pour les parents qui ont besoin de ressources pour leurs enfants (Georgette);
- Faire montre d'estime à l'égard des enfants pour qu'ils se sentent quelqu'un (Natacha);
- Prendre le temps de se ressourcer et chercher les informations auprès des personnes concernées (Angélique);
- Être capable de discuter avec le personnel, les enfants et les parents (Olivia).

Se retrouve encore, chez plusieurs, ce besoin d'assister les enfants ou de leur montrer le bon chemin, mais cette fois-ci, l'intervention s'oriente vers l'aspect social : «Être un guide pour les aider à grandir en société», notera Agathe. Les propos de Carmen et d'Engélika résument bien les changements qui s'opéraient dans les perceptions des étudiantes :

Le métier d'éducatrice, pour moi, c'est d'être curieuse, de toujours vouloir apprendre, d'être attentive aux enfants et proche d'eux afin de les comprendre. C'est de toujours vouloir aller plus loin dans mes connaissances et de faire preuve de cohérence dans ce que je fais. C'est aussi avoir une bonne ouverture d'esprit face aux différences ethniques et éducatives. (Carmen, 22 janvier 2003).

Le métier d'éducatrice est très complexe et fascinant. (Engelika, 22 janvier 2003).

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. De même, 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. Il y a donc un lien qui se tisse entre apprendre d'abord pour soi-même et pouvoir par la suite intéresser l'autre. Est-ce le signe d'un effort consenti qui apparaît chez plusieurs étudiantes afin d'aider l'enfant à faire son entrée dans le monde culturel? Se voient-elles davantage comme une intermédiaire entre les savoirs des uns et des autres? Je le suppose. De fait, l'apparition du mot «transmettre» dans des écrits rappelle la définition que donne Zakhartchouk (1999) de la culture :

La culture, si on quitte son sens ethnologique, est bien ce détachement par rapport à l'emprise du quotidien, ce dépassement des idées reçues, des goûts spontanés, de la satisfaction immédiate. Elle est bien conquête et accès à un autre univers. (p. 88)

Toujours dans le deuxième texte (janvier 2003), ces étudiantes se perçoivent davantage dans leur rôle comme une guide et une personne-ressource. Elles se considèrent moins comme le substitut du parent, elles désirent plutôt collaborer avec lui et cherchent même comment le faire. Par exemple, Karyne, l'une d'elles, fait part de son questionnement à ce sujet lors d'une entrevue :

Ce n'est pas toujours évident de juger ce qui est bon à montrer, car il faut continuer auprès de l'enfant l'éducation de chaque parent et chaque parent est différent. (entrevue, février 2003).

Attardons-nous maintenant au troisième texte. La plupart des étudiantes entretiennent moins des rapports familiaux avec les enfants. Elles veulent favoriser leur plein développement. Dans l'ensemble des textes, 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. Le texte de Pétruska présente un bon exemple de la variété de sens qui a été apposée au mot «éduquer» :

Transmettre ma joie de vivre aux enfants qui en ont moins. Transmettre mon ouverture d'esprit afin que les enfants entrent dans la société avec aucune idée préconçue et qu'ils n'aient pas peur de s'exprimer, tout en prenant le temps d'écouter les autres et de réfléchir. Transmettre le goût du jeu et du plaisir. [...] Prendre le temps de discuter, d'écouter, de jouer, d'aider, de stimuler, d'encourager l'enfant dans tout ce qu'il fait. La plus belle qualité d'un éducateur est la patience, la patience d'aimer, la patience d'apprendre aux enfants, la patience d'écouter, la patience de penser, de réfléchir, et la patience d'effectuer la lourde tâche d'être un bon éducateur. (février 2004).

En ce qui concerne ce 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'Angélique. 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 :

Être en mesure d'apprendre de nouvelles connaissances et de les transmettre aux enfants. Par ce métier, j'agrandis mon champ de vision et ma culture et je permets aux enfants d'apprendre une multitude de choses à travers le jeu et des découvertes. (Engelika, février 2004).

Dans le métier d'éducatrice, il est important de se connaître et d'être authentique par rapport à ses valeurs profondes. On doit se poser des questions et tenter d'y répondre avec de l'aide au besoin. Les enfants nous montrent la vraie vie, celle qui est simple, mais qui fait tellement réfléchir. (Jasmine, février 2004).

Certaines étudiantes font part d'influences positives sur elles, d'un travail à exercer avant de poursuivre d'autres études, de leurs limites et de leurs capacités, du bienfait de la culture comme tremplin pour mener à terme leurs ambitions. L'une d'elles, quoique ses croyances se soient confirmées en grande partie, forge une autre image de son futur travail d'éducatrice :

Je crois encore dans l'importance de la passion et de la beauté de l'enfance que l'on retrouve dans l'émerveillement que l'on ressent devant la simplicité. Ma vision du métier d'éducatrice a plutôt évolué. J'ai pris conscience de la culture que nous pouvons et que nous devons découvrir avec les enfants de sorte à leur donner le goût de la curiosité et de l'aventure. (Shirly, février 2004).

On est loin de cette impression première qu'avaient les étudiantes, à l'orée de leur formation, quand elles se considéraient des dispensatrices du savoir. Comme le mentionne Sylvette, le métier d'éducatrice se conçoit maintenant davantage comme un métier de service et d'humanisation ou d'humanité, pour reprendre l'expression de Trocké-Fabre (1999) :

Être éducatrice est un métier parmi tant d'autres, mais sous ce métier se cache une personne pourvue d'une personnalité, d'un jugement et de sentiments. Elle sert à accueillir les enfants et, d'une certaine manière, à ouvrir son cœur aux enfants. (Sylvette, février 2004).

Le rôle que les étudiantes s'attribuent finalement devient celui d'accompagnatrice et de communicatrice auprès de l'enfant et du parent et il engage la dimension de professionnalisme et de responsabilités sociales. La remise en question semble un moyen pour progresser et réaliser des projets. La présence, l'empathie et l'ouverture aux enfants, aux éducatrices, aux parents et à elle-même se dressent au premier rang. Le questionnement, la responsabilité d'être un modèle et une référence pour l'enfant et le besoin de ressourcement complètent leur désir d'éducation. Remarquons que, dans ce troisième texte, on nomme enfin le mot «autonomie». Voici un propos en ce sens :

Le métier d'éducatrice est d'aimer inconditionnellement les enfants et de leur ouvrir le chemin de l'autonomie. En gros, nous avons la responsabilité du cheminement futur de l'enfant. (Béréni, février 2004).

Dans le tableau de la page suivante, les divers mots-clés de chacun des trois textes mettent en perspective l'évolution des étudiantes dans leur pratique d'éducatrice et dans leur façon de l'exprimer. Ainsi, on découvre que peu importe le moment de passation de ce questionnaire, deux aspects demeurent présents : aimer les enfants et être passionnées.

Ce tableau révèle de toute évidence que 78,5 % des étudiantes notent avoir modifié leurs perceptions quant à leur rôle d'éducatrice. Pouvons-nous lier ces changements de perceptions à l'expérimentation pédagogique réalisée auprès de ces étudiantes? Jusqu'à quel point la recherche a influencé ces étudiantes? Ces questions demeurent sans réponse en ce qui a trait à ce questionnaire, dont le but était de retracer des concepts exploités dans la recherche et réutilisés par les étudiantes dans leurs textes.

Tableau 76 *Rapports à l'enfant, à elle-même et au métier*

Rapport à l'enfant		
Texte 1	Texte 2	Texte 3
Aider l'enfant	Être un guide	Être un accompagnateur
Aimer les enfants	Aimer les enfants	Aimer les enfants
Soutenir le développement de l'enfant	Favoriser un développement unique chez l'enfant	«Mettre son savoir et son amour au profit des enfants» (Carmen) et faire preuve d'empathie
Montrer aux enfants	Acquérir et transmettre des connaissances	S'informer et partager sa culture
Adopter des attitudes maternantes	Adopter des attitudes aidantes	Adopter des attitudes de dialogue
Jouer avec les enfants pour le divertir	Jouer avec les enfants pour s'amuser avec eux	Jouer avec les enfants pour qu'ils soient bien
Établir une relation privilégiée pour leur apprendre et les observer	Se donner des moments privilégiés avec eux	Accueillir chaque enfant tel qu'il est. Discuter, partager et transmettre des valeurs.
Protéger l'enfant	Assurer la sécurité physique	Assurer une sécurité affective et physique
Rapports à elle-même		
Sentiment d'utilité	Valorisation de soi	Principe de réalité. Projets d'étude ou autres
Moyens de se connaître	Unicité des enfants Ressourcement personnel	Unicité des individus, dont elle-même Ressourcement personnel
Passion du métier	Passion du métier	Passion du métier
Motivations liées aux enfants	Signes multiples d'ouverture	Ouvertures multiples
Rapports au métier		
Difficulté dans le travail	Signes de la complexité du travail et d'engagement	Complexité du travail et multiples engagements
Remplacer le parent	Relation parent-enfant-éducatrice	Moyens pour établir des relations de confiance et collaborer
Responsabilité	Responsabilité et jugement	Responsabilité, jugement et réflexion
Socialisation de l'enfant	Vie en société Travail en équipe	Vision sociale et communautaire et climat de travail

La progression vers une pensée autonome se trace déjà dès le deuxième texte et prend une meilleure assise dans le troisième. Plusieurs concepts propres au français et à la philosophie marquent le point de vue des étudiantes : l'ouverture, la communication, la prospective d'avenir, la réflexion, la culture, la vision civique, etc. Il semble que, malgré le moment peu propice à la rédaction de ces textes, les propos tenus indiquent enfin un rapport au temps. La notion de

futur, qui apparaissait si peu claire au début de leur formation, s'apprivoise. De plus, il y a un net cheminement dans le rapport aux autres et à elles-mêmes parce que des signes d'une autonomie grandissante apparaissent. Les étudiantes nomment leurs désirs et leurs projets. L'importance de l'éthique, du jugement et de la complexité dans le métier d'éducatrice est notamment mise en relief.

5.4.2

Le questionnaire *Posture scolaire*

Le deuxième questionnaire servait à recueillir les changements de perceptions des étudiantes en ce qui concerne le français et la philosophie. Avant d'entamer l'analyse de ce questionnaire, rappelons que plusieurs raisons incitaient les étudiantes à suivre la formation d'éducatrice à l'enfance : aimer les enfants, se sentir compétente et utile auprès d'eux, réaliser un rêve ou un projet de vie. Or, que pensaient les étudiantes du français et de la philosophie quand elles se sont inscrites dans le programme en TÉE? Quelle perception les habitait à leur arrivée dans le programme en TÉE? Laquelle s'est modifiée ou est apparue en cours de formation? L'analyse du questionnaire *Posture scolaire* fera le tour de ces questions, car ce questionnaire fut soumis au premier et au dernier semestre de la formation auprès des étudiantes de la cohorte 2001²². Les questions de ce questionnaire étaient ouvertes. L'originalité de celui-ci demeure que tous les énoncés qui seront notés dans cette section proviennent strictement des étudiantes sans recours à des suggestions de ma part. C'est pourquoi, lors de la compilation de ces données et de leur analyse, on a tenu compte de tous les questionnaires remplis par la cohorte 2001, même si leur nombre était différent lors des deux passations.

Le questionnaire servait à consigner les perceptions des étudiantes en ce qui avait trait aux habiletés intellectuelles, affectives, sociales ou sensorimotrices en français et en philosophie. Deux séries de quatre tableaux²³ regrouperont les énoncés des étudiantes autour des habiletés propres au français et à la philosophie. La première série portera sur les habiletés que les étudiantes trouvaient essentielles pour assister au cours de français et de philosophie. La deuxième série relèvera les éléments sur lesquels les étudiantes jugèrent avoir développé des habiletés grâce à ces cours. Certains énoncés des étudiantes ne sont pas classés dans la

²² Pour cette analyse, comme il a aussi été exprimé dans le chapitre présentant la méthodologie, je n'ai pu tenir compte que des réponses des étudiantes de la cohorte 2001.

²³ Ces tableaux ne contiendront que les éléments les plus marquants, soit ceux qui ont reçu l'aval d'au moins 10 % des étudiantes. Les éléments ont été classés, dans un ordre quantitatif, en additionnant les taux d'apparition de chacun dans les questionnaires.

bonne habileté. On a sciemment respecté leurs choix. Ce classement naturel des étudiantes a aidé à retracer les aspects dominants, c'est-à-dire leurs craintes, attentes ou conséquences qu'elles ont identifiées à l'égard du français et de la philosophie.

5.4.2.1

Les exigences du français et de la philosophie

Débutons par les conditions posées par les étudiantes afin de réussir en français et en philosophie. D'une part, quel souvenir les étudiantes conservent-elles des cours suivis? D'autre part, en quoi consistent les appréhensions de celles qui les fréquenteraient pour une première fois? Lors de la première passation du questionnaire *Posture scolaire* (1^{er} semestre – A-2001), les points de vue des étudiantes prennent deux tendances :

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

De façon générale, les perceptions d'étudiantes ayant déjà fréquenté le cégep tendent vers un seul et même point : l'effort fourni pour se concentrer et comprendre ces cours (69 %). L'enthousiasme du professeur facilite toutefois l'écoute en classe si le cours dure plus d'une heure. Les récriminations portent aussi autour de ces aspects : développer des concepts de la vie (25 %), devoir réfléchir, c'est-à-dire faire travailler les méninges (19 %), s'appliquer à écrire (19 %), accroître sa culture personnelle (13 %), développer des idées (13 %) et lire (13 %). De plus, la plupart des commentaires recueillis sont tranchés et sans nuance. Pour certaines étudiantes, le français et la philosophie ont leur place au niveau du DEC, pour d'autres, ces disciplines s'avèrent inutiles.

Du côté des nouvelles inscrites, celles-ci appréhendent la concentration sur de longues périodes (38 %), le fait d'avoir beaucoup de mémorisation à faire (29 %) et de faire usage de créativité par rapport à la langue (21 %), l'étude (17 %), la réalisation de nombreux travaux pratiques (17 %), l'écriture (17 %), le fait de fournir des efforts dans les travaux (17 %), de faire preuve d'ouverture d'esprit (17 %) et de devoir réfléchir (17 %). On s'aperçoit, cependant, que les propos empruntent deux directions : une curiosité à assouvir et des habiletés méthodologiques à acquérir ou des craintes devant la tâche.

À la fin de ces cours, ces étudiantes notent surtout que l'effort fourni renvoie au fait d'analyser et d'argumenter de façon logique, à la capacité de concentration requise pour ne pas se laisser distraire en classe, à l'utilisation de connaissances générales et au temps nécessité pour développer leur point de vue ou pour rédiger les travaux. Toutefois, toujours chez ces étudiantes provenant du secondaire, deux points ressortent plus particulièrement. En cours de formation, l'effort à fournir (38 %) n'a pas été aussi grand qu'elles le prévoient (23 %). Par contre, à l'automne 2001, elles n'ont pas soulevé que le français et la philosophie requéraient une capacité d'analyse tandis qu'en février 2004, 35 % des étudiantes s'en réclament. Si l'on veut le dire autrement, ces étudiantes constatent, à la fin de leur formation, avoir eu à se poser des questions, à établir des liens entre leurs arguments et à restructurer leur pensée afin d'entrevoir différemment certaines situations. Ces données englobent la découverte et le dévoilement du questionnement.

Tableau 77 Exigences du français et de la philosophie sur le plan intellectuel

Catégorisation des énoncés des étudiantes	DEC		SEC			
	2001 /16 réponses		2001 /24 réponses		2004 /26 réponses	
Concentration ou compréhension	11	69 %	9	38 %	6	23 %
Capacité d'écriture appliquée	3	19 %	4	17 %	4	15 %
Réflexion intellectuelle	3	19 %	4	17 %	3	12 %
Mémorisation	1	6 %	7	29 %	3	12 %
Culture personnelle	2	13 %	2	8 %	6	23 %
Capacité d'analyser, de lier les idées et d'argumenter	1	6 %	-	-	9	35 %
Ouverture d'esprit (aux autres et à leurs idées)	1	6 %	4	17 %	3	12 %
Créativité	-	-	5	21 %	2	8 %
Capacité et goût de lecture	2	13 %	2	8 %	1	4 %
Étude	-	-	4	17 %	2	8 %
Réflexion sur le sens de la vie	4	25 %	-	-	-	-
Meilleure expression de mes idées	2	13 %	1	4 %	1	4 %
Méthode de travail et discipline	-	-	2	8 %	3	12 %
Effort et travail	-	-	4	17 %	-	-
Travail pratique	-	-	4	17 %	-	-
<i>Aucune réponse ou pas d'exigence</i>	2	13 %	-	-	1	4 %
Beaucoup de temps	-	-	-	-	3	12 %

Puisque l'attitude qu'on a envers une tâche influence grandement cette tâche (Trocmé-Fabre, 1994), quelles habiletés affectives seraient de mises pour fréquenter les cours de français et de philosophie ? À l'automne 2001, presque la moitié des étudiantes (44 % du DEC et 58 % du SEC) ne fournissent aucune réponse. Pour elles, il semble n'y avoir aucun rapport entre leur univers affectif et celui qui renvoie au français et à la philosophie. Par contre, parmi celles qui avaient assisté à ces cours, plusieurs relèvent le courage (31 %), la gestion du stress (31 %) ou

la maîtrise de l'inintérêt avoué (19%). Les seuls aspects positifs qui apparaissent sont cette obligation d'exprimer des sentiments à l'écrit ou celui d'en repérer dans les textes (13 %).

Quant aux nouvelles arrivées du secondaire, leurs perceptions portent sur le besoin de gérer leur stress (17 %) et l'envie de développer un meilleur jugement (13 %). Toutefois, quand ces cours sont terminés, il reste encore 19 % qui ne font aucun lien entre les exigences du français et de la philosophie à l'égard de leur univers affectif. Les autres indiquent à quel point ces cours leur ont demandé de livrer leur point de vue (19 %), de se faire confiance (15 %) et de s'ouvrir aux idées des autres (12 %). Quelques-unes notent l'influence de leur attitude à l'égard du professeur et relèvent l'importance de s'intéresser aux cours (12%) et le courage dont elles ont fait preuve (12 %). Ces aspects renvoient à la détermination personnelle, c'est-à-dire à la motivation intrinsèque (Viau, 1994).

Tableau 78 Exigences du français et de la philosophie sur le plan affectif

Énoncés relevés par les étudiantes	DEC		SEC			
	2001 /16 rép		2001 /24 rép		2004 /26 rép	
<i>Aucune réponse ou pas vraiment d'exigence</i>	7	44 %	14	58 %	5	19 %
Courage devant les difficultés	5	31 %	2	8 %	3	12 %
Gérer mon stress	5	31 %	4	17 %	-	-
Interactions sociales plus faciles et amitiés	-	-	1	4 %	5	19 %
Passer par-dessus ma répugnance pour le cours	3	19 %	1	4 %	-	-
Expression de mes sentiments	2	13 %	1	4 %	1	4 %
Confiance et estime personnelles	-	-	1	4 %	4	15 %
Jugement meilleur	-	-	3	13%	1	4 %
Amour du cours et du professeur	-	-	-	-	3	12 %
Ouverture d'esprit (aux autres et à leurs idées)	-	-	-	-	3	12 %

Sur le plan social, les étudiantes perçoivent que le français et la philosophie les amenaient justement à faire valoir publiquement ou par écrit leur point de vue (44 % du DEC et 12 % du SEC) et à sortir de leur coquille afin d'entrer en contact avec les autres (13 % du DEC et 23% du SEC). Certaines étudiantes, faisant partie de groupes hétérogènes, n'y sont pas parvenues et se sont repliées sur elles-mêmes (13 % du DEC). Ici encore, le changement par rapport à l'ouverture d'esprit au regard des sujets à l'étude ou des autres est significatif : 19 % des étudiantes du DEC et 35 % de celles du secondaire. Quelques-unes de cette catégorie ont également pris confiance dans leur communication orale (12 %). Rappelons qu'à leur entrée au cégep, celles-ci songeaient à travailler en équipe (17 %), à augmenter leur culture (13 %) et à

échanger autour de ces questions (17 %). La dimension sociale dans les exigences interindividuelles auxquelles on doit répondre en français et en philosophie semble présente chez plusieurs. Toutefois, un certain nombre n'en a aucune idée (19 % du DEC et 12 % du SEC). Cela donne l'impression que le français et la philosophie demeure au sens strict une démarche individuelle. La dimension «partage» et les conditions pour la réaliser semblent exclues.

Tableau 79 Exigences du français et de la philosophie sur le plan social

Énoncés relevés par les étudiantes	DEC		SEC			
	2001 /16 rép		2001 /24 rép		2004 /26 rép	
Meilleure expression orale de mes idées	7	44 %	8	33 %	3	12 %
Aucune réponse ou pas vraiment d'exigence	3	19 %	6	25 %	3	12 %
Ouverture d'esprit (aux autres et à leurs idées)	3	19 %	-	-	9	35 %
Interactions sociales plus faciles et amitiés	2	13 %	2	8 %	6	23 %
Travail en équipe	1	6 %	4	17 %	2	8 %
Plus de culture personnelle pour les discussions	1	6 %	3	13 %	-	-
Renfermement sur soi-même	2	13 %	-	-	-	-
Confiance pour la communication devant les autres	-	-	-	-	3	12 %

Finalement, dans cette section, peu d'exigences sensorimotrices sont identifiées. Très peu d'étudiantes font des liens entre leur condition physique, les conditions spatiales de la classe, leur fatigue et le travail intellectuel. Cependant, au terme de leurs études, il apparaît de façon un peu plus claire chez plusieurs qu'écrire et lire requièrent un effort physique.

Tableau 80 Exigences du français et de la philosophie sur le plan sensorimoteur

Énoncés relevés par les étudiantes	DEC		SEC			
	2001 /16 ét.		2001 /24 ét.		2004 /26 ét.	
Aucune réponse	10	63 %	13	54 %	17	63 %
Effort physique pour l'écriture et la lecture	2	13 %	1	4 %	7	27 %

En résumé, les étudiantes perçoivent que le français et la philosophie leur donnent bien des maux de tête et du fil à retordre sur le plan intellectuel. Par contre, les étudiantes semblent plus spécialement avoir 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. Comme le spécifie Rillaer (1992), toute dimension affective a

une teneur irrationnelle et se décrit sous forme d'évaluation. Plusieurs étudiantes, en décrivant à l'automne 2001 leur façon d'appréhender le français et la philosophie, mentionnent à quel point elles assisteront à ces cours à reculons. En février 2004, 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.

5.3.3

L'apport du français et de la philosophie

En poursuivant l'analyse des données provenant du questionnaire *Posture scolaire*, on découvre quels aspects du français et de la philosophie l'ensemble des étudiantes pensaient réutiliser (questionnaire - automne 2001) et ont réutilisés dans leurs cours techniques, dans leurs stages ou dans leur vie personnelle (questionnaire - hiver 2004).

Remarquons que 27,5 % des étudiantes finissantes conçoivent déjà, en 2001, que ces cours pourraient les aider à mieux comprendre l'enfant (44 % du DEC et 17 % du SEC) ou à exprimer leurs idées (38 % du DEC et 17 % du SEC). Deux faits restent à mentionner : d'abord 22,5 % des étudiantes s'inscrivent à ces cours avec l'intention d'accroître leur culture (19 % du DEC et 25 % du SEC) et 17,5 % d'entre elles notent se sentir aptes à informer d'autres personnes en ce qui a trait à l'importance de ces cours (19 % du DEC et 17 % du SEC).

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 SEC) 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.

Tableau 81 *Utilisation d'habiletés intellectuelles stimulées par le français et la philosophie*

Énoncés notés par les étudiantes	DEC				SEC			
	2001 /16 ét.		2004 /21 ét.		2001 /24 ét.		2004 / 26 ét.	
Capacité d'écriture appliquée	10	63 %	14	67 %	14	58 %	15	58 %
Meilleure compréhension de l'enfant	7	44 %	-	-	4	17 %	2	8 %
Meilleure expression orale de mes idées	6	38 %	2	10 %	4	17 %	2	8 %
Capacité de faire des liens et d'argumenter	3	19 %	1	5 %	4	17 %	2	8 %
Culture personnelle	3	19 %	-	-	6	25 %	1	4 %
Informé d'autres personnes sur ces cours	3	19 %	-	-	4	17 %	1	4 %
<i>Aucune réponse ou pas vraiment d'apport</i>	2	13 %	4	19 %	-	-	2	8 %
Concentration et compréhension	1	6 %	-	-	8	33 %	-	-
Ouverture d'esprit (aux autres et à leurs idées)	2	13 %	-	-	2	8 %	2	8 %
Plus de culture personnelle pour les discussions	2	13 %	-	-	-	-	2	8 %
Mémorisation	2	13 %	-	-	-	-	1	4 %

Si l'on se rapporte au plan affectif, un grand nombre d'étudiantes ne savent pas comment le français et la philosophie peuvent être utiles au monde des sentiments (52 % du DEC et 38 % du SEC). Par contre, plusieurs révèlent avoir pris de l'assurance. Encore une fois, elles expriment davantage leur point de vue à l'écrit ou devant les autres. Plusieurs se sentent différentes dans leurs relations, elles se découvrent plus compréhensives, plus tolérantes qu'elles ne le supposaient. Parmi les étudiantes provenant du secondaire, 35 % s'intéressent plus aisément aux idées des autres. Remarquons que cette dimension était inexistante dans les données de l'automne 2001.

Tableau 82 *Utilisation d'habiletés affectives stimulées par le français et la philosophie*

Énoncés relevés par les étudiantes	DEC				SEC			
	2001 /16 ét.		2004 /21 ét.		2001 /24 ét.		2004 /26 ét.	
<i>Aucune réponse ou pas vraiment d'apport</i>	9	56 %	11	52 %	8	33 %	10	38 %
Confiance en soi et devant les autres	3	19 %	1	5 %	5	21 %	1	4 %
Ouverture d'esprit (aux autres et à leurs idées)	-	-	-	-	-	-	9	35 %
Meilleure connaissance personnelle	1	6 %	2	10 %	3	13 %	1	4 %
Mieux agir (contrôle et réflexion)	1	6 %	2	10 %	-	-	1	4 %
Capacité de lier les idées et d'argumenter	3	19 %	-	-	-	-	-	-
Interactions sociales plus faciles et amitiés	-	-	2	10 %	-	-	1	4 %
Courage devant les difficultés	-	-	-	-	3	13 %	-	-
Capacité d'écriture appliquée	-	-	-	-	-	-	3	12 %
Meilleure expression orale de mes idées	-	-	-	-	-	-	3	12 %

Sur le plan social, plusieurs semblent fières de leur capacité à mieux s'exprimer oralement (24 % du DEC et 35 % du SEC). Des étudiantes observent qu'elles savent mieux soutenir une conversation. Ces changements relatifs à la langue parlée se retrouvent aussi quand il s'agit de s'exprimer à l'écrit. Des étudiantes révèlent mieux maîtriser certains aspects : l'emploi du terme plus juste, l'adaptation du style d'écriture aux personnes à qui le texte s'adresse, l'habitude de faire un plan. Elles se préoccupent notamment d'écrire un texte sans faute et d'augmenter leur connaissance de la langue maternelle. Un autre aspect qui revient en force fut la découverte que chaque individu a sa manière de penser et de s'intéresser à des horizons méconnus. Par contre, le quart des étudiantes n'ont rien noté ou persistent à croire que la littérature ou la philosophie est inutile (29 % du DEC et 27 % du SEC).

Tableau 83 Utilisation d'habiletés sociales stimulées par le français et la philosophie

Énoncés relevés par les étudiantes	DEC				SEC			
	2001 /16 ét.		2004 /21 ét.		2001 /24 ét.		2004 /26 ét.	
Aucune réponse ou pas vraiment d'apport	4	25 %	6	29 %	2	8 %	7	27 %
Meilleure expression orale de mes idées	2	13 %	5	24 %	1	4 %	9	35 %
Meilleure connaissance personnelle	-	-	1	5 %	14	59 %	1	4 %
Capacité d'écriture appliquée	1	6 %	2	10 %	8	33 %	3	12 %
Ouverture d'esprit (aux autres et à leurs idées)	3	19 %	1	5 %	2	8 %	5	19 %
Confiance et estime personnelles (autrui)	1	6 %	-	-	2	8 %	2	8 %
Plus de culture personnelle pour les discussions	-	-	2	10 %	1	4 %	2	8 %
Interactions sociales plus faciles et amitiés	2	13 %	-	-	1	4 %	1	4 %
Réflexion intellectuelle	-	-	2	10 %	-	-	-	-

Quant aux aspects sensoriels ou moteurs, le seul point qui ressort est la capacité à écrire de façon plus appliquée. Pourtant, à l'automne 2001, l'exigence physique que requièrent la concentration, l'écriture, la gestion du stress était bel et bien apparu.

Tableau 84 Utilisation d'habiletés sensorimotrices stimulées par le français et la philosophie

Énoncés notés par les étudiantes	DEC				SEC			
	2001 /16 ét.		2004 /21 ét.		2001 /24 ét.		2004 /26 ét.	
Aucune réponse ou pas vraiment d'apport	9	56 %	18	86 %	13	54 %	20	77 %
Effort physique pour l'écriture et la lecture	3	19 %	-	-	3	12 %	-	-
Lutte contre l'épuisement physique	-	-	-	-	7	29 %	-	-
Gérer le stress	1	6 %	-	-	3	12 %	1	4 %
Capacité d'écriture appliquée	-	-	-	-	-	-	3	12 %
Concentration et compréhension	-	-	-	-	3	12 %	-	-

En fait, les mêmes habiletés dominent dans les perceptions des étudiantes : l'ouverture aux idées des autres et une meilleure capacité d'exprimer les siennes oralement ou à l'écrit. Or, étudier le français et la philosophie, est-ce vraiment nécessaire pour une éducatrice à l'enfance?

5.4.2.3 L'utilité du français et de la philosophie pour une éducatrice

Observons maintenant de quelle manière les cours de français aideront les étudiantes dans leur rôle d'éducatrice à l'enfance. Quelles prises de conscience les finissantes de la cohorte 2001 ont-elles réalisées ? D'abord, en ce qui a trait aux habiletés du français et de la philosophie au regard du travail d'une éducatrice, plusieurs points sont notés et regroupés autour de diverses catégories. Pour plus du quart des étudiantes, les points dominants demeurent l'expression des idées dans l'oral (29 % du DEC et 31 % du SEC) ou à l'écrit (14 % du DEC et 35 % du SEC). Plus de la moitié des étudiantes (55 %) considèrent avoir développé le goût de s'intéresser à divers sujets et se sentir plus à l'aise d'exprimer plus adéquatement leurs idées ou d'affirmer leur point de vue. D'autres étudiantes (23 %) sont d'avis que la découverte de connaissances ou de dimensions culturelles favorisera leurs interventions auprès des enfants, dans leur équipe de travail ou auprès des parents (29 % du DEC et 19 % du SEC). 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 (29 % du DEC et 19 % du SEC).

Les deux aspects, la découverte d'elles-mêmes et l'effort fourni, se rattachent à la motivation intrinsèque des étudiantes. Le sens de l'effort éreintant s'est modifié en celui de persévérance chez 85 % des étudiantes. Certaines d'entre elles jugent que ces transformations auront des retombées positives dans leur futur travail, car s'occuper de jeunes enfants demande à la fois de reconnaître ses traits de personnalité (23 %) et de faire preuve de patience (17 %). D'autres étudiantes (18 %) notent avoir développé l'habileté de réfléchir avant d'agir et quelques-unes (9 %) constatent la passion du métier qui les habite. Finalement, des étudiantes (18 %) semblent exercer conséquemment un meilleur contrôle d'elles-mêmes et mieux savoir sur quoi miser dans leur engagement. Si on examine, dans le prochain tableau, les attentes à l'égard du français et de la philosophie dans leur rôle d'éducatrice, on découvre que la plupart semblent avoir trouvé réponse.

Tableau 85 Utilité de ces disciplines dans le métier d'éducatrice

Énoncés notés par les étudiantes	DEC				SEC			
	2001 /16		2004 /21		2001 /24		2004 /26	
Meilleure expression orale de mes idées	6	38 %	6	29 %	14	58 %	8	31 %
Capacité d'écriture appliquée	-	-	3	14 %	11	46 %	9	35 %
Connaissances pour de meilleures interventions	1	6 %	6	29 %	3	13 %	5	19 %
Patience	1	13 %	5	24 %	3	13 %	3	12 %
Capacité d'analyser, de lier les idées	7	44 %	1	5 %	-	-	2	8 %
<i>Aucune réponse ou pas vraiment d'utilité</i>	4	25 %	2	10 %	3	13 %	2	8 %
Meilleure connaissance personnelle	-	-	6	29 %	-	-	5	19 %
Travail d'équipe	-	-	3	14 %	6	25 %	-	-
Meilleure compréhension de l'enfant	1	6 %	2	10 %	4	17 %	1	4 %
Ouverture d'esprit (aux autres et à leurs idées)	2	19 %	2	10 %	1	4 %	1	4 %
Mieux agir (contrôle et réflexion préalable)	-	-	4	19 %	-	-	4	15 %
Transmettre des connaissances aux enfants	2	13 %	1	5 %	-	-	1	4 %
Confiance en soi et devant autrui	-	-	-	-	4	17 %	1	4 %
Garder et transmettre ma passion	-	-	2	10 %	-	-	2	8 %
Méthode de travail et discipline	-	-	3	14 %	-	-	-	-
Meilleures perspectives de carrière	-	-	-	-	3	13 %	-	-
Réflexion sur le sens de la vie	1	6 %	1	5 %	-	-	-	-
Meilleure application des apprentissages	-	-	2	10 %	-	-	-	-

Tous les aspects mis en évidence dans les tableaux précédents sont tributaires des buts de la recherche, soit découvrir la pertinence du français et de la philosophie dans le rôle d'éducatrice à l'enfance et utiliser des compétences de ces disciplines dans la formation technique. Ces aspects semblent intervenir quand les étudiantes traitent de l'apport du français et de la philosophie au regard de leur formation ou de leur rôle d'éducatrice. Il résulte donc de l'étude des données du questionnaire *Posture scolaire* que les étudiantes ont découvert, durant leur formation, un nouvel intérêt à la culture, au partage de points de vue et à la transmission claire de leur idée. Il résulte également que le français et la philosophie apparaissent utiles pour le travail de ces futures éducatrices à l'enfance.

5.5 LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE D'APRÈS LES ÉTUDIANTES

L'étude des résultats d'une recherche-action demeure sous la responsabilité des principaux partenaires puisqu'ils sont les premiers concernés (Morin, 1992b). D'après les étudiantes, quels sont les résultats de cette recherche? Quelle analyse en font-elles? Voyons quels rapports elles établissent entre la recherche et leur cheminement. La variété des points de vue exposés lors de l'évaluation écrite de la recherche (addenda au questionnaire *Posture scolaire*, février 2004)

montre à quel point on ne peut généraliser les résultats. Leur pluralité, au contraire, révèle que chaque étudiante semble avoir puisé les ressources dont elle avait besoin. Comme le dit Ophélie : «L'expérience nous aide à savoir qui on est, pourquoi, et, surtout, pour qui et comment.» (évaluation de la recherche, février 2004).

5.5.1 L'apport de la recherche au regard de la motivation

Est-on étonné d'apprendre que 16 des 21 étudiantes ayant fréquenté le cégep (76 %) et 21 des 26 du secondaire (81 %) relèvent des aspects motivationnels suscités par la recherche ? Quels sont-ils ? En premier lieu, l'aspect ludique des activités a procuré un ressourcement à 24 % des étudiantes, car il piquait leur curiosité, les détendait et leur donnait le goût de voir ce qui les attendait lors du cours suivant. Ces étudiantes notent avoir maintenu ainsi leur motivation jusqu'à la fin du DEC. Rappelons que, dans les activités pédagogiques, cet aspect ludique se garnissait de dimensions propres au français (mises en situation théâtrales, apparitions de personnages, histoires, écritures thématiques, documents de réflexion) ou propres à la philosophie (rigueur intellectuelle, développement de son idée, questionnement, autocorrection, validation par les pairs).

Quelques étudiantes (13 %) font un rapport direct entre le soutien de la chercheuse à leur égard et leur motivation. Cela montre, bien que le nombre d'étudiantes qui ont souligné ce fait est minime, à quel point croire aux étudiantes demeure une clé de leur réussite. Croire aux étudiantes signifierait-il, entre autres, «laisser l'espace suffisamment libre pour que l'autre, élève ou formé, puisse apprendre, imaginer, élaborer, penser» (Resnik, 1994, cité dans Blanchard-Laville, 2001 : 252)? Trois autres étudiantes constatent avoir puisé, grâce à la disponibilité de la chercheuse et aux pistes proposées, l'élan nécessaire pour réussir leurs cours de formation générale. Ce fait va dans le même sens que le changement d'attitudes observé, au troisième semestre de l'expérimentation (A -2002), chez la plupart des étudiantes dans la classe de français. Anna, offrant ce cours, le confirme par ces propos :

Je trouve qu'elles posent beaucoup de questions. La 2^e partie du 20^e siècle les fascine. Les étudiantes aiment quand on donne des petits détails. C'est la culture. C'est ce qu'on veut. Elles disaient qu'elles avaient vu *La vie est belle* et *La liste de Schindler*. Je les trouvais ouvertes, malgré qu'à la fin elles étaient fatiguées de faire des figures de style. (entrevue, décembre 2002).

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.

Tableau 86 Aspects motivationnels

Énoncés des étudiantes	DEC		SEC		Total	
	Nb d'étudiantes / 21	Taux	Nb d'étudiantes / 26	Taux	Nb d'étudiantes / 47	Taux
Motivation pour continuer - plaisir en classe	6	29 %	5	19 %	11	24 %
Pas grand chose ou rien	4	19 %	4	14 %	8	17 %
Soutien de la chercheuse ou mutuel	1	5 %	5	19 %	6	13 %
Prises de conscience de soi	2	10 %	3	12 %	5	11 %
Persévérance	-	-	3	12 %	3	6 %
Motivation en formation générale	1	5 %	2	8 %	2	4 %
Approfondissement (voir plus loin)	1	5 %	1	4 %	2	4 %
Confirmation du choix professionnel	1	5 %	1	4 %	2	4 %
Identification de ses buts	1	5 %	1	4 %	2	4 %
Pas conscience d'une aide	1	5 %	1	4 %	2	4 %
Dépassement personnel	1	5 %	-	-	1	2 %
Expression personnelle	1	5 %	-	-	1	2 %
Motivation personnelle	1	5 %	-	-	1	2 %

5.5.2 L'apport de la recherche au regard de la pratique réflexive des étudiantes

Miser sur une attitude de questionnement et sur l'usage de procédés métacognitifs constituait une préoccupation de la recherche. Plusieurs moyens ont donc été expérimentés dans le but de promouvoir une démarche réflexive. Dix-sept étudiantes provenant du cégep (82 %) et vingt-et-une autres provenant du secondaire (80 %) nomment des changements en ce qui a trait à l'usage d'une pratique réflexive. 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 poser 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.

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. Elles ont compris, en cours de

route, que la réflexion sert à prendre du recul. Elles en ont alors profité pour faire du ménage dans des zones conflictuelles, disent-elles. 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. 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).

Tableau 87 *Changements dans la pratique réflexive*

Énoncés des étudiantes	DEC		SEC		Total	
	Nb d'étudiantes / 21	Taux	Nb d'étudiantes / 26	Taux	Nb d'étudiantes / 47	Taux
Aller plus loin en pensant et en cherchant	6	29 %	4	15 %	10	22 %
Réfléchir sur des questions existentielles	6	29 %	3	12 %	9	19 %
<i>Aucun réponse ou rien</i>	4	19 %	5	19 %	9	19 %
Élaborer mieux mes idées (liens)	2	10 %	2	8 %	4	9 %
Faire le point	1	5 %	3	12 %	4	9 %
Observer et analyser avant de parler	1	5 %	3	12 %	4	9 %
Poser des questions	1	5 %	3	12 %	4	9 %
Trouver ma vraie place	-	-	1	4 %	1	2 %
Utiliser de différentes façons	-	-	1	4 %	1	2 %
Apprendre à me ressourcer	-	-	1	4 %	1	2 %

5.5.3 L'apport de la recherche au regard de la langue parlée et écrite

Quant aux changements liées à la langue, ils sont particulièrement frappants lors de l'évaluation finale de la recherche : en effet, 90 % des étudiants ayant fréquenté le cégep (19/21) et 85 % de celles issues directement du secondaire (22/26) nomment 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 en classe. Ce procédé utilisé à maintes reprises dans les activités de la recherche aurait servi à faire jaillir leurs idées personnelles. De même, des étudiantes souhaitent, comme disait Elidja, «avoir un cours normal en français basé sur la poésie».

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

Seulement 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.

Tableau 88 *Changements dans la langue parlée et écrite*

Énoncés des étudiantes	DEC		SEC		Total	
	Nb d'étudiantes / 21	Taux	Nb d'étudiantes / 26	Taux	Nb d'étudiantes / 47	Taux
Amélioration dans l'expression orale et écrite	8	38 %	10	38 %	18	38 %
<i>Pas de changement</i>	3	14 %	3	12 %	6	13 %
Prise de conscience de la langue française	2	10 %	2	8 %	10	21 %
Attention au langage oral et écrit	2	10 %	4	15 %	6	13 %
Impact de l'écriture créative	-	5 %	3	12 %	3	6 %
Utilisation d'un vocabulaire plus adéquat	1	5 %	1	4 %	5	11 %
Assurance dans les communications	2	10 %	1	4 %	3	6 %
Impression d'être au même stade	1	5 %	1	4 %	2	4 %
Augmentation des connaissances	1	5 %	-	-	1	2 %
Obligation de participer	1	5 %	-	-	1	2 %
Capacité d'autocorrection	-	-	1	4 %	1	2 %

5.5.4 L'apport de la recherche au regard d'une philosophie d'éducation

La recherche visait aussi à valoriser des dimensions de la philosophie. Qu'est-ce qu'elle a apporté aux étudiantes par rapport à leur philosophie d'éducation? Quatre aspects ressortent

chez la plupart des étudiantes. De prime abord, 30 % des étudiantes ont la conviction qu'elles possèdent 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.

Un autre fait se révèle : plusieurs étudiantes remarquent être capables dorénavant d'ouverture d'esprit. Elles font davantage preuve d'humanisme et acceptent mieux les autres. De plus, d'autres se sentent plus aptes à défendre leurs valeurs. Elles se connaissent mieux et reconnaissent leurs qualités personnelles. Finalement, certaines parlent d'une forme d'abandon aux circonstances de la vie, car elles s'inquiètent moins de leur avenir et, dans le même souffle, s'attardent à des gestes quotidiens devenus significatifs. Toutes ces dimensions ne se rapprochent-elles pas d'une quête du sens de la vie en elle-même?

Il reste sept étudiantes (14 %) qui n'ont rien noté à cette question.

Tableau 89 **Changements dans la philosophie d'éducation**

Énoncé des étudiantes	DEC		SEC		Total	
	Nb d'étudiantes / 21	Taux	Nb d'étudiantes / 26	Taux	Nb d'étudiantes //47	Taux
Avoir une pensée personnelle	3	14 %	11	42 %	14	30 %
Aucune réponse	4	19 %	3	12 %	7	14 %
Avoir une plus grande ouverture et écoute	5	24 %	-	-	5	11 %
Application de valeurs	1	5 %	4	15 %	5	11 %
Accepter le déroulement des événements	2	10 %	2	8 %	4	9 %
Expliquer sa philosophie d'éducatrice	2	10 %	1	4 %	3	6 %
Évoluer dans ce chemin qui faisait peur	1	5 %	2	8 %	3	6 %
Faire attention aux petites choses de la vie	1	5 %	1	4 %	2	4 %
Accepter les autres et m'accepter	1	5 %	1	4 %	2	4 %
Développer mon esprit critique	1	5 %	1	4 %	2	4 %

Les révélations de ces résultats peuvent paraître hors du commun, si l'on tient compte de leur intérêt plus ou moins mitigé à l'égard de la recherche et les différentes peurs qui les habitaient (annexe F). La compilation des données révèle que ce sont les mêmes étudiantes qui n'ont pas répondu aux questions ou qui jugent toujours la recherche inutile. Effectivement, la recherche n'a pas mené toutes les étudiantes vers la diplomation, puisque certaines n'obtiendront pas leur DEC. Par contre, la plupart considèrent que, grâce à la recherche, elles ont pu identifier leurs

buts personnels, elles ont découvert leur persévérance et une capacité métacognitive insoupçonnée. Le taux de satisfaction de la part des étudiantes demeure probant quant à la démarche entreprise.

5.6 LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE CHEZ LES PROFESSEURS

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. C'est pourquoi le fait de jeter un regard sur l'intérêt des professeurs à la recherche et sur leur façon de s'impliquer permettra de mieux saisir certaines réactions d'étudiantes et les retombées de l'expérimentation pédagogique au sein du collège.

Rien ne laissait présager l'engouement des professeurs à l'égard de la recherche. Leur participation se manifesta progressivement. À l'image des étudiantes, elle emprunta, au point de départ, l'un de ces quatre comportements déjà observés chez les étudiantes : de l'inertie, du silence, de l'ambivalence ou de l'ouverture. La recherche fit apparaître, au cours des travaux, trois changements notables chez les professeurs principalement engagés : le passage de l'inertie à l'implication active, d'une pratique enseignante solitaire à une pratique collective et d'un questionnement sans réponse à des pistes de solution. Ces changements semblent avoir été provoqués par quatre circonstances : les décisions prises à chaque semestre au regard de l'orientation des travaux, le contrat ouvert et souple auquel ils étaient soumis qui emprunta la voie de la consultation ou du dialogue, l'enseignement coopératif avec trois collègues et le soutien pédagogique que j'ai offert quand les activités ont été reprises auprès d'une autre cohorte ou auprès de professeurs de français et de philosophie.

En effet, après un premier semestre d'expérimentation, il apparaissait absurde de mettre en place des stratégies interdisciplinaires sans la collaboration directe des professeurs. La formation d'un comité de recherche, à partir de l'hiver 2002, avec les professeurs enseignant aussi à la cohorte 2001 eut un effet d'entraînement chez d'autres professeurs. Quoique les rencontres 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.

Les nombreuses questions soulevées dans les groupes de discussion, les échanges autour des difficultés rencontrées auprès des étudiantes, les observations faites en classe et les moyens pédagogiques expérimentés ont fourni un soutien inestimé aux professeurs. Dans toutes les entrevues avec les professeurs qui ont collaboré à la recherche ou qui ont cherché à reprendre ces activités, des changements semblables ressortent sur trois plans : dans leur pratique d'enseignant, dans la vision de la formation et dans les besoins des étudiantes. Florence, enseignant en français, est un bon exemple de l'engagement des professeurs. Déjà, lors du bilan de la première année, elle portait la vision des changements procurés par la recherche en général :

Je me suis souvent demandé, dans mon for intérieur, si les initiatives proposées, les expérimentations menées s'avéraient susceptibles de rejoindre les étudiantes. Satisfaisaient-elles aussi aux objectifs de recherche ? À cet égard, je suis particulièrement fière de certaines initiatives, par exemple la présentation d'un dessin d'étudiantes pour visualiser la métaphore en classe. Les échanges ont beaucoup contribué à donner des ailes à la recherche. Il peut en résulter d'intéressantes pistes pour démystifier les obscurs corridors de la formation générale. (Florence, français, mai 2002)

Un an plus tard, elle poursuit sa réflexion et indique à nouveau des modifications dans son approche pédagogique :

L'an passé, on avait considéré que pour rendre la formation générale plus sensible aux étudiantes de TÉE, un des moyens privilégiés était par le biais de la culture générale. L'an dernier, l'expérimentation a beaucoup porté là-dessus et cette année, à la suite des réflexions faites, j'ai choisi d'opérer un virage de ce côté. J'ai modifié mon cours parce qu'on sait très bien que pour se doter d'une culture générale, on doit faire un processus. Le cours a été construit dans cette perspective. L'observation que je faisais dans les classes [pas nécessairement en TÉE] était l'écoeuement et le manque d'intérêt. Mais cette année, je ne la vois pas ou pas au même niveau. Les étudiantes en TÉE me semblent assez intéressées à venir en classe bien qu'elles n'aiment pas faire de dictées. (Florence, français, groupe de discussion des professeurs, septembre 2003)

De même, des professeures en TÉE modifièrent leurs perceptions du français et de la philosophie : «Je comprends les étudiantes parce que ces cours sont souvent du pelletage de nuages». C'était le propos tenu par l'une d'elles au début de la recherche. Quand elle a pris connaissance des buts réels de la recherche, elle misa sur cette expérience pour apprendre : «La recherche va me prouver qu'en fouillant et en se posant des questions, on peut arriver à des résultats, répondre à des questions, aider les étudiantes et s'aider soi-même.» (entrevue, automne 2002).

D'autres professeurs s'intéressèrent aux travaux pour répondre à leur curiosité et pour améliorer leur enseignement. Ils ont tous profité pleinement de la manne qui leur tombait dans les mains. Ainsi, deux transformations se sont opérées dans les perceptions de professeurs du général et du spécifique. D'abord, même si certains professeurs en TÉE considéraient à la fin des travaux que la communication entre les formations générale et technique restait précaire, des murs d'incompréhension entre les disciplines ont réellement été abattus. Une nouvelle habitude interdisciplinaire s'est développée. En effet, les professeurs s'informent de plus en plus de leurs contenus respectifs. C'est ainsi que des professeurs du général s'intéressent dorénavant aux travaux des étudiantes en dehors de leurs propres cours afin de mieux les connaître. La vision de professeurs sur leur propre formation technique s'est aussi modifiée. Jennifer, enseignant en TÉE, résume ces changements :

En formation technique, on est des praticiennes et les étudiantes ont moins de place pour analyser et pour réfléchir. Cette recherche permet de voir plus loin que le bout de son nez. Elle fait réfléchir. En tant que professeure, je ne pourrai plus passer à côté. Elle a donné des résultats sur moi, sur ma conscience professionnelle et sur ma curiosité intellectuelle. (Jennifer, entrevue, décembre 2002).

Par contre, n'oublions pas que l'équipe eut des moments de découragement à chaque semestre. Il arrivait que l'on se sentait 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. Car on a beau préparer les cours du siècle, ils reposent en grande partie, en classe, sur la réaction des étudiantes : «La complexité. On est dedans ! La dynamique négative des groupes sème à notre insu tellement de doute.» (groupe de discussion/professeurs, mai 2002). L'insécurité des professeures en TÉE en ce qui a trait à l'application du programme par compétences occupa aussi passablement les temps de discussion. De plus, les discussions tournèrent souvent en rond sur certains aspects de la recherche : par exemple, l'usage d'un portfolio s'avérait profitable pour aider les étudiantes à

constater leurs progrès dans leurs travaux. Il était considéré par plusieurs, lors des entrevues, comme un objet transitionnel au sens de Winnicott (1971). Le sujet revint sur la table à maintes reprises sans vraiment qu'un professeur le promeuve au sein du département afin que le procédé soit réutilisé après la recherche.

Par ailleurs, certains professeurs constatèrent que le type d'enseignement proposé par la recherche était exigeant, essouffant et irréaliste, surtout pour qui veut établir un équilibre entre la vie personnelle et professionnelle ou pour qui va trop s'investir dans son travail ou faire l'ouvrage d'un autre professeur (entrevues de professeurs). 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.

Plusieurs questions m'ont donc habitée à la suite de ces observations, dont celles-ci : Aurait-il été préférable que j'anime toutes les activités de la recherche puisque c'est moi qui maîtrisais les dimensions théoriques et pédagogiques? Ainsi, l'enjeu de la recherche auprès des étudiantes aurait été mieux défini, car il arrivait bien souvent que leur propos touchait l'ensemble de la formation? Qu'en aurait-il alors été de l'implication des professeurs? Était-ce vraiment une bonne idée de discuter autant avec mes collègues des stratégies favorisant les activités de la recherche en classe au lieu de me préoccuper directement du cheminement des étudiantes, plus particulièrement de celui des étudiantes en difficulté scolaire? Quand des activités sont réalisées ou reprises par des collègues sans les situer dans leurs objectifs jusqu'à quel point la valorisation de la formation générale demeure-t-elle active auprès des étudiantes? J'ai souvent soulevé ces questions dans les groupes de discussion des professeurs. Elles sont demeurées sans réponse. De plus, voulant respecter les conditions d'une recherche-action intégrale (Morin, 1992a), en tant que chercheure, je me suis essentiellement adaptée aux besoins émergeant des partenaires (les professeurs et les étudiantes qui me livraient leur point de vue).

Finalement, on s'aperçoit que les professeurs passent par le même processus que l'étudiant : des contradictions, des compromis, des nécessités, le désir d'être aimé et des limites de pratique (Blanchard-Laville, 2001). Chaque professeur est devenu, à sa façon, un étudiant parce que plusieurs situations l'amenaient à révéler ses difficultés en classe et à les examiner devant les autres (annexe L), à entendre et à accepter les propos recueillis par la chercheuse et qui concernaient son enseignement et son attitude à l'égard des étudiantes. Plusieurs professeurs participant aux groupes de discussion ont fait preuve d'humilité sur le plan pédagogique et ont reconnu publiquement les changements opérés chez eux (entrevues et groupes de discussion). Quand on connaît la tendance qu'ont les professeurs de faire bonne figure devant leurs collègues, le déploiement de ces attitudes entre partenaires de recherche est en soi un résultat très positif. La plupart des professeurs ont recommandé que des discussions semblables se poursuivent au sein du collège.

La recherche a finalement réveillé chez chaque professeur le désir de rendre son enseignement plus dynamique. Elle a aussi 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. De même, elle a donné le goût aux professeurs de philosophie de faire valoir davantage l'enjeu de leur discipline et à des professeurs de français de modifier les stratégies pédagogiques de leurs cours. Malgré l'accent mis sur des intérêts personnels et des conceptions de l'enseignement fort différentes, la recherche eut des conséquences heureuses : elle a semé des questions et de l'ouverture chez les professeurs. Elle a été un tremplin, chez plusieurs, pour prendre confiance dans leur expertise. Curieusement, ces attitudes constituaient des objectifs de la recherche et, au point de départ, ils ne concernaient que les étudiantes.

5.7

UNE INTERPRÉTATION GLOBALE DES RÉSULTATS

Toute l'équipe de recherche (professeurs et étudiantes) a été confrontée à des tâtonnements et à des difficultés. Elle a aussi bénéficié des effets positifs de cette expérience collective. Pour clore ce chapitre, revoyons les principales réflexions que la recherche a soulevées.

5.7.1 L'amour des enfants : une question de motivation intrinsèque

Une question demeurait au cœur des discussions : 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 et qui se regroupaient autour de sept. Ces motifs sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 90 Motivations pour terminer son DEC en TÉE

Liste des catégories	Nb d'étudiantes				Total	
	sec	% sec	DEC	% DEC	Nb	%
Amour des enfants	13	50%	7	33%	20	43%
Confirmation du choix professionnel	5	19%	8	38%	9	19%
Intérêt à la technique	4	15%	5	23%	9	19%
Volonté personnelle et goût d'apprendre	5	19%	1	5%	5	11%
Obtention du DEC	3	12%	2	10%	5	11%
Poursuite des études	3	12%	2	10%	5	11%
Responsable d'une garderie privée	-	0%	1	5%	1	2%
Refus de répondre au questionnaire	-	0%	1	5%	1	2%
Total des étudiantes de la cohorte 2001 à l'hiver 2004	26	55%	21	45%	47	

Donc, plusieurs étudiantes connaissaient les raisons pour lesquelles elles s'inscrivaient en TÉE. Leurs positions confirment en premier lieu cette impression que j'ai défendue dans les groupes de discussion des professeurs, à savoir un changement de l'attitude des professeurs du secteur technique à l'égard des étudiantes :

Je fais référence à l'entrevue avec l'une d'entre vous. Ce sont des professeurs de formation technique qui l'avaient aidée au cégep, mais c'était aussi ses professeurs de formation technique qui l'avaient rejetée. En relisant cette entrevue, je réentendais les propos d'étudiantes de la cohorte 2001 qui, dans le fond, voulaient peut-être exprimer le fait que l'on ne valorisait pas assez ce dont elles étaient capables. (groupe de discussion/professeurs, août 2003).

Au point de départ, la motivation intrinsèque porte les étudiantes vers une formation privilégiée. Même pour certaines, la motivation est si forte qu'il leur est aisé de s'affirmer même devant une opinion contraire à la leur :

Ma mère, il y a deux semaines, me décourageait encore. Elle disait que ce n'était pas la bonne formation pour moi. Je suis encore obligée de me battre et de lui dire pourquoi j'aimais cela. Il faut que je sache pourquoi je m'en vais là-dedans. C'est la motivation. (Lolo, entrevue avec des détentrices d'un DEC, février 2004).

Si l'on retient qu'une bonne partie des étudiantes savent ce qu'elles veulent faire, que devient alors le rôle du professeur à leur égard ? Cécile Delannoy (1997) propose d'éviter de les démotiver. Certes, ce point de vue va de soi. Cependant, si la formation technique cultive l'amour des enfants, y aurait-il moyen de renforcer encore plus cet aspect nettement identifié dans les propos des étudiantes ? Comment pourrait-on l'exploiter sans nous imposer de prime abord avec nos théories ?

Tout le processus enclenché dans plusieurs cours afin d'amener les étudiantes à se reconnaître comme personne en ébranle certaines. Elles se heurtent, d'une part, à la réalité du travail auprès des enfants qui va au delà du fait de jouer avec eux. Assumer toutes les responsabilités d'une éducatrice devient une nouvelle perspective à intégrer en développant des connaissances souvent complexes. Qu'on le veuille ou non, se concentrer durant trois ans sur l'enfance apporte son lot de remises en questions par rapport à sa propre enfance. Qu'en pense Gabrielle, qui rencontrait les étudiantes au premier semestre de leur formation ?

Le métier d'éducatrice leur fait peur. Elles ne croyaient pas que c'était un travail qui comprenait autant de responsabilités. On ne travaille pas seulement auprès des enfants. On est aussi en relation avec une équipe de travail et avec les parents. Certaines trouvent difficile, dans leurs cours sur le développement de l'enfant, apprendre les nouvelles approches humanistes prônées dans leur formation. Elles disent : «Cela veut-il dire que moi je n'ai pas été élevé comme il faut parce que mes parents m'ont donné quelques tapes ou m'envoyaient dans ma chambre?» On touche alors leur identité personnelle. (groupe de discussion/professeurs, août 2003).

Ces propos ramènent à l'ordre, d'autant plus qu'il est facile de perdre de vue, du côté des professeurs, l'effet que les théories, l'étude de thèmes ou des activités pédagogiques provoquent chez les étudiantes. Il peut être aussi facile, dans une technique humaine, de gruger dans les zones affectives des étudiantes en voulant les sensibiliser aux situations vécues par les enfants. De plus, il peut être facile de tomber dans des pièges de valorisation personnelle au

détriment des étudiantes (groupes de discussions/étudiantes et groupes de discussions/professeurs). Pour Claudine Leleux, il faut reconnaître les limites de son rôle de professeur :

Il ne faut pas confondre pédagogie de l'affectivité et pédagogie affective. L'enseignant ne peut quitter son rôle de médiateur public et sombrer dans l'immédiateté affective. La séduction et la culpabilisation contrecarrent, par le chantage à l'amour, l'apprentissage de l'autonomie, comme l'autoritarisme le fait par le chantage à la sanction, parce qu'elles maintiennent le jeune dans un état d'hétéronomie affective en jouant sur ses sentiments (2000 : 15).

Cet aspect est-il suffisamment remis en question dans les échanges entre les professeurs d'une technique humaine?

5.7.2

La pratique réflexive : une question de processus

Apprivoiser la remise en question n'est pas facile, ni pour un étudiant ni pour son professeur. On craint tous d'être déstabilisés. Le doute n'étant pas facile à porter pour personne, la réaction normale est de se fermer aux autres ou aux changements d'attitude ou de ne se préoccuper que de ses intérêts personnels. On s'accroche alors à sa vérité, c'est-à-dire à ses croyances. 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. Amina raconte bien cette part des choses qu'une étudiante a toujours à effectuer :

Dans l'atelier portant sur le sujet «Si apprendre était changer», il y a eu beaucoup de barrières qui tombaient, beaucoup de dit et de non-dit. Ce fut une sorte de délivrance puisqu'un professeur, Cléo, enfin nous écoutait vraiment. Évidemment, lorsque l'on apprend, on change. On change notre façon de voir les choses, la vie, les autres, les événements, l'histoire. On change intrinsèquement, mentalement et intellectuellement. Mais, il ne faut pas changer à n'importe quel prix, au prix d'une certaine démocratie, au prix d'une certaine administration, au prix d'un certain ministère qui impose sa façon de voir l'enseignement, avec un grand E. Il faut, les étudiants, rester alertes, informés et motivés face à l'apprentissage (Amina, journal réflexif, hiver 2002).

Malgré les aspects négatifs qui semblaient dominer en classe (passivité ou domination de certaines étudiantes, manque d'intérêt, etc.), la plupart des étudiantes jugèrent les échanges profitables pour leur permettre d'établir des liens d'un cours à l'autre et se faire une meilleure idée sur un sujet (groupe de discussion/étudiantes, avril 2003). Cependant, être en processus

d'apprentissage provoque davantage de résistances que d'assurances. C'est ainsi que je voyais une partie des difficultés rencontrées autant chez les étudiantes que leurs professeurs :

Souvent j'avais l'impression de marcher sur des œufs parce que les étudiantes pouvaient et, en même temps, ne pouvaient pas composer avec les aspects que je leur apportais. Elles étaient en mûrissement par rapport à elles-mêmes et à leurs apprentissages. Un mûrissement ignoré, car en pleine action. Leurs réactions m'ont permis de constater qu'on est tous en processus, professeurs et étudiants. C'est la chose qu'on oublie trop dans l'enseignement : on n'est seulement qu'en processus, mais l'on court après le but et l'on ne parle que de ce point aux étudiantes. On veut le but de la dissertation, le but de l'éducatrice parfaite. Présentement, les étudiantes sont ici, à tel point, plus ou moins précis, et, dans trois ans, on verra et on rira des péripéties que l'on a vécues. Une autre fois, je touche la paradoxalement de l'humain : les étudiantes se gargarisent de temps présent, puisque rien avant elles ne semble exister et, pour elles, demain est encore trop loin. Par ailleurs, le processus est bel et bien la matière principale de leur formation avec laquelle elles ont le plus de difficulté. Car elles craignent de regarder comment elles sont dans leur rôle d'étudiantes ou comment elles peuvent améliorer leur façon d'apprendre. Être en processus, qu'est-ce que c'est sinon un abandon confiant au temps présent? (journal de chercheuse, mai 2002).

5.7.3 Le goût du français et de la philosophie : une question de pratique

D'autres conséquences de la recherche chez les étudiantes apparaissaient encore en mars 2004 (sixième et dernier semestre de la formation). Découvrons les propos qui proviennent d'évaluations que les étudiantes ont eu à faire du fonctionnement de leur équipe dans la rédaction d'un programme éducatif. Certains des extraits ci-dessous ont été produits justement par des étudiantes qui disaient ne pas avoir retenu beaucoup de la recherche :

- Le gros problème, à mon avis, que mon équipe a dû surmonter est le fait que nous ne soyons pas toutes très bonnes en français. (Engelika, mars 2004);
- Je me demandais comment, par exemple, résumer une routine. Ce n'était pas que je manquais d'inspiration, mais je voulais plutôt bien formuler le texte afin qu'il soit écrit de manière professionnelle. (Anaïs, mars 2004);
- Une des difficultés a été de trouver les mots justes dans le texte. Nous devons nous assurer que chaque personne qui le lit le comprenne. L'autre fut de rédiger des textes sur des sujets qui, parfois, étaient évidents pour nous, alors nous ne savions pas comment l'exprimer par écrit, par exemple nos valeurs. Nous savions lesquelles nous privilégions, mais on ne savait pas comment les expliquer. (Vanès, mars 2004).

Ce n'est qu'à ce moment, soit à la fin de leur formation, que certaines étudiantes ont pu reconnaître des difficultés d'expression écrite. La recherche a donc réveillé, du côté technique, une attention et un goût de l'écriture et des mots. Ainsi, des étudiantes apprennent à découvrir que

les cours de formation générale requéraient des habiletés et elles firent des liens entre leur manière d'être et la formation générale :

En philosophie, je suis plus portée à argumenter mon point de vue, car c'est le but du cours. La première chose que je fais avant d'argumenter est de mettre sur papier mes connaissances, tandis qu'en français, je dois être attentive dans le cours, car les explications m'aident à écrire correctement. Alors chacun des cours de formation générale nécessite des habiletés. (Natacha, journal réflexif, mai 2002).

Un dernier point important reste à mentionner. Les étudiantes ont découvert que la culture pouvait être accessible à tous. Prenons Lydia en exemple. Cette étudiante a beaucoup de difficultés en français, difficultés révélées discrètement qu'à l'hiver 2004 (sixième semestre). À l'automne 2002 (troisième semestre), elle a découvert la mythologie grecque. Par ricochet, elle trouva un intérêt, une passion se rapportant à la littérature :

Cette session-ci, j'ai aimé les cours de français. Un des sujets qu'on a traité était la mythologie grecque. Je ne connaissais pas ce thème. Je l'ai adoré. Je devais lire le livre : «L'univers, les dieux et les hommes». Plusieurs histoires et légendes imaginaires sont racontées dans ce récit et, aujourd'hui, on les raconte toujours. Depuis que j'ai découvert ces histoires sur la mythologie grecque, j'ai le goût de les partager avec les enfants. Le cours de français m'a beaucoup fascinée et il a réveillé une grande curiosité chez moi (FANTASTIQUE). (Lydia, journal réflexif, décembre 2002).

Je ne peux admettre cependant que les efforts investis pour reprendre des aspects du français (des figures de style, l'usage d'histoires allégoriques, des exercices d'écriture) lui aient été utiles, puisque Lydia fait partie des étudiantes qui considéraient, à la fin des travaux, la recherche inutile. Cependant, j'aimerais avancer l'hypothèse que l'attitude d'Anna en français a ouvert de nouveaux horizons chez elle et chez d'autres étudiantes, car elle a continué, à la suite de Florence et de Clothilde, ses collègues en français, de défaire des idées préconçues par rapport à l'écriture :

Depuis que je travaille dans cette recherche, j'ai beaucoup réfléchi à mon cours. Les étudiantes se font souvent dire qu'elles doivent écrire sans faute. Il n'y a pas juste cela d'important. J'essayais, depuis le début de l'année, de leur montrer de la littérature québécoise. On dit aux étudiants qu'ils sont techniques et qu'ils veulent juste avoir leurs points. Mais c'est ce que les profs leur renvoient comme perception. (Anna, en français, entrevue, décembre 2003)

Portons une attention particulière aux trois verbatims suivants. Ils proviennent de la même étudiante, Violette, et à trois moments différents en cours de recherche : à son entrée au cégep, en cours de formation et à la fin de sa formation :

À quoi ça sert d'étudier Socrate, Camus et Sartre pour travailler avec des enfants? C'est complètement stupide. (Violette, posture scolaire, août 2001)

Dans plusieurs cours, on a échangé. Cela nous montre que l'on n'est pas seul à penser telle chose. Parler avec les autres apprend à nous connaître, à faire des liens entre nous et à défaire des nœuds. Savoir ce que les autres pensent permet de comparer nos opinions. Habituellement, on n'a pas vraiment de conversations utiles. (Violette, entrevue, décembre 2002).

J'ai adoré le cours de philo que j'avais à reprendre. Maintenant, je trouve ça vraiment important la philosophie. Je pense que tu as préparé le terrain avec tes activités. Quand j'assistais à ce cours, j'étais ouverte à écouter le prof. (Violette, entrevue, février 2004).

Qu'ajouter à ces propos? Tout compte fait, que cachait les divers comportements des étudiantes facilement associables à l'indifférence, à l'inertie ou à l'impolitesse? Force est de vérifier si ces attitudes que je viens de nommer ne recèlent pas d'autres problèmes, plus ou moins faciles à identifier, à reconnaître ou à modifier. 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 :

1. Est-ce le fait d'être reconnues publiquement comme ayant des difficultés scolaires?
2. Est-ce le fait d'avoir participé à des activités fusionnant trop rapidement la recherche aux cours?
3. Est-ce l'état de la chercheuse qui était perçue comme une aide et qui assumait un rôle de correctrice?
4. Est-ce le fait d'avoir besoin de passer inaperçues en classe pour se protéger des jugements de certaines compagnes?
5. Est-ce le fait d'avoir besoin de ne pas passer inaperçues en classe pour se protéger de ses propres difficultés?
6. Est-ce l'effort déployé que demandait la recherche?
7. Est-ce la peur de s'engager ou de faire montre de son engagement?
8. Est-ce une perspective trop complexe que la recherche proposait?
9. Est-ce la place qui leur était accordée à titre d'étudiante, place vite revendiquée quand elle n'a pas lieu, mais qui devient engagement quand elle est réelle?

10. Est-ce d'avoir à répondre à des demandes servant à remplir un rapport de recherche, donc, à être plus utiles aux cohortes à venir qu'à la leur?

Tous ces propos ont été entendus à un moment ou l'autre de la recherche dans les groupes de discussion et des entrevues avec les étudiantes. Ces avis donnent la preuve que l'on a chacun sa propre vision d'une même réalité, ce qui ne facilite pas la tâche quand il s'agit de travailler avec un groupe qui, semblable à un navire, tangue à bâbord ou à tribord, selon le mouvement des vagues faites par ceux qui parlaient le plus fort, dans cette recherche-ci, les ambivalents et ceux qui défendaient leurs intérêts personnels.

En tant que professeur, devrait-on avouer que l'on se préoccupe bien souvent davantage du cours en lui-même ou de sa prestation que de qu'il en reste chez les étudiants? Pour sa part, 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. Par ailleurs, Blanchard-Laville (2001) propose, de son côté, d'identifier les phénomènes de dépendance mutuelle du professeur et de l'étudiant afin de se libérer de «cette volonté d'emprise caractéristique de l'acte pédagogique, de celui ou celle qui espère laisser une empreinte, induire un comportement» (p. 27), car il semblerait que les étudiants plus insécures pencheraient du côté qui satisferaient plus rapidement ce dont ils ont besoin.

Ainsi, l'étude des propos des étudiantes révèle cinq besoins d'ordre pédagogique à satisfaire si l'on veut les aider à persévérer dans l'obtention de leur diplôme :

Tableau 91 **Besoins pédagogiques**

Besoins	Observations du groupe de discussion du 13 mars 2003
Un besoin constant d'encadrement	Les voir comme les enfants. Ces jeunes ont tellement eu de choix qu'ils ont besoin maintenant d'être encadrés (Anna, en français).
Un besoin de repères entre les cours	Ils ont besoin de repères d'un cours à l'autre et, nous, on est porté à compartimenter. Ils ont besoin de voir la ligne directrice du cours et celle entre les cours. (Anna, en français).
Un besoin d'éducation civique	Nos enfants ont été formés à argumenter afin de ne rien faire. On doit maintenant faire une double éducation : leur apprendre la bienséance et des connaissances. (Anna, en français).
Un besoin de se sentir capables de comprendre	On entend des profs dire qu'ils diluent leurs cours parce que les élèves ne peuvent comprendre. Ils sont capables de comprendre. Certaines de leurs questions nous paraissent drôles parce que le sujet est devenu évident pour nous (Anna, en français).
Un besoin d'accueil de la part du professeur	Les filles qui ne se sentent pas trop sûres d'elles, pour ne pas se sentir diminuées, rejettent le prof. On oublie ce point (chercheure).
Un besoin de maîtriser des habiletés propres au futur travail	Elles auront des comptes-rendus réguliers à faire dans leur futur travail. Faire des retours sur des activités est une habileté à développer. (Cléo, en TÉE).

Cette liste sommaire de besoins et les observations de professeurs qui y sont rattachées soulèvent bien des questions : Les professeurs doivent-ils se résigner à accomplir un double travail d'éducation auprès de leurs étudiants : celui de leur montrer le savoir-vivre (saluer, remercier, doser leurs propos en classe) et celui qui concerne le déploiement de leurs propres capacités? D'ailleurs, l'identification de ces divers besoins exige du professeur qu'il trouve un moyen de plaire aux uns et aux autres. Le fait de sortir de la routine de son enseignement requiert une forte dose de conviction et de dépassement de ses intérêts personnels. Concevoir des projets interdisciplinaires l'est aussi. De même, il n'est pas donné à tous les professeurs d'animer un groupe d'étudiants, de pondre des situations pédagogiques attrayantes ou de travailler en collégialité. Ce n'est pas une mince affaire de «partager, discuter ou aider les étudiantes à voir leurs progrès en variant les façons de procéder sur le plan des interactions (en grand groupe, en équipe) et sur le plan méthodologique (sortir l'idée générale). Cela demande d'être imaginatif et humble.» (groupe de discussion/professeurs, mars 2003).

Encore, l'harmonie ou l'écoute en classe devient problématique, notamment dans des groupes homogènes, car se connaissant passablement, plusieurs ne se rendent pas compte qu'elles

perdent leur identité en devenant trop influençables par rapport aux autres (divers groupes de discussion). Malgré ces considérations, revoir avec les cégépiens, en classe, leurs buts et leurs motivations demeure une piste non négligeable pour abattre l'esprit du groupe et les centrer sur leurs apprentissages.

Pour conclure ce chapitre, 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).

Finalement, il appert que la recherche soutint une bonne partie des étudiantes dans leur cheminement scolaire et, plus particulièrement, dans leur motivation personnelle, qu'elle leur a permis d'appivoiser un peu plus aisément la culture, l'écriture, la lecture, la discussion, l'argumentation, la réflexion, un rapport au temps passé et futur. De leur avis, ces aspects du français et de la philosophie leur serviront dans leur travail d'éducatrice. Il appert également que l'ensemble des professeurs sont satisfaits du changement que la recherche a suscité à l'égard de leur pratique.

CONCLUSION

La réalisation d'une recherche-action ressemble à un voyage dont on connaît la destination choisie, sans toutefois savoir à quoi s'attendre en cours de route. On part, avec de bonnes intentions en tête, quelques bons livres dans ses bagages, et on est si enthousiaste qu'il semble que l'on pourra s'adapter à tout ce qui se présentera. Lors de l'expérimentation pédagogique, la réalité qu'est le quotidien d'une classe provoqua de multiples détours et a donné souvent cette impression de dévier des objectifs premiers de la recherche. Cependant, la diversité et la quantité des données recueillies durant trois ans donne la preuve que tous les participants ont bénéficié de cette expérimentation pédagogique.

Prendre connaissance des principaux détails dans ce rapport a permis de mieux saisir l'apport des approches constructivistes. Celles-ci ont servi de balise et de repère tout au long de la mise en œuvre des travaux. Elles ont accompagné le processus de la recherche qui ressemblait à un mouvement en spirale, car il prenait de plus en plus d'ampleur, tout en reprenant les mêmes éléments de discussion d'une année à l'autre. Les références théoriques ont donc été nécessaires dans les moments de doute, les temps charnières, les moments d'essoufflement et elles ont aussi fourni de nouveaux élans pour accoucher d'une décision. La plupart des aspects théoriques ont pris leur valeur dans l'évaluation permanente de l'action entreprise, laquelle a donné la preuve d'une possible application des principes constructivistes dans une formation collégiale.

Cette recherche-action voulait fournir matière à changer le regard sur le français et la philosophie chez les futures éducatrices à l'enfance. Par ricochet, elle le changea chez des professeurs à l'égard de la discipline des uns et des autres. Les dimensions méthodologiques ont donc servi, pour les personnes engagées dans ce processus, à dégager et à revoir la planification de l'expérimentation, les types de participation et l'analyse des résultats.

C'est un fait que les étudiantes en TÉE éprouvent des difficultés à donner un sens aux disciplines de français et de philosophie dans leur formation et à maintenir leur motivation (Tardif, 2002). La réaction première de plusieurs personnes, tant du milieu scolaire que du milieu du travail, serait de réduire le contenu de ces cours. Cette attitude soulève au moins deux questions. D'abord, n'y aurait-il pas alors un risque de baisser le niveau de la formation technique (CSÉ, 1997) en privant ces étudiantes des apports du français et de la philosophie?

De même, ces disciplines n'offrent-elles pas des outils de développement personnel et professionnel (D'Hainaut, 1990)?

Or, dans cette recherche, je fus interpellée par la complexité des différents points de vue sur la formation collégiale, par les écueils rencontrés par les étudiantes en TÉE dans leur diplomation et par leur compréhension des cours pour leur futur travail. Je fus aussi interpellée par les différentes théories invitant l'étudiant à devenir l'acteur premier de ses apprentissages. En effet, plusieurs recherches recommandent aux futures éducatrices en services de garde de maîtriser les compétences de la formation fondamentale, car elles font face à des situations professionnelles et sociales de plus en plus complexes (Baudelot et Guibert, 1997). C'est la raison pour laquelle je voulais, dans cette recherche, développer des stratégies pédagogiques pour soutenir ces cégépiennes qui cherchaient à s'approprier des savoirs fondamentaux. Je misais donc sur leur propre capacité d'exploiter autrement certains aspects de formation technique afin de rendre, comme dirait Godeliève de Koninck (2000), indispensables, signifiantes et utiles les compétences acquises en français et en philosophie.

Le but initial était double. Il consistait d'une part à faire valoir la pertinence du français et de la philosophie au regard du travail de l'éducatrice à l'enfance. D'autre part, il cherchait à faciliter par cette attention intrégratrice l'établissement de liens entre ces cours et leur formation technique. La recherche voulait donc favoriser la motivation des étudiantes en expérimentant l'organisation unificatrice et novatrice d'un programme technique. Les choix et les procédés méthodologiques utilisés ont fait principalement référence à la démarche systémique de la recherche-action intégrale (Morin, 1986, 1992a, 1992b) qui promeut principalement quatre dimensions : conserver un plan dynamique, être constamment en questionnement et en approfondissement, tenir compte des observations et des constats soulevés par les diverses personnes gravitant autour des travaux et, finalement, assurer une analyse continue de la collecte des données et des liens établis avec les aspects théoriques.

C'est pourquoi la recherche-action que j'ai poursuivie en milieu collégial comportait des enjeux pragmatiques. Foncièrement créées pour répondre aux conditions observées, les différentes étapes se sont fondées sur l'implication de divers acteurs ainsi que sur les stratégies pédagogiques à partir desquelles tous et chacun pouvaient retirer des bénéfices. Elle a fait preuve de souplesse puisqu'elle a tenu compte des perspectives, parfois contradictoires, des

personnes impliquées. Elle prend toute sa valeur dans le système qu'elle a construit à partir des consensus plus ou moins présents et de l'engagement plus ou moins significatif des individus.

Plusieurs acteurs ont donc fait partie de ce projet. Les principaux demeuraient les étudiantes de la cohorte 2001 et de la cohorte 2002 ainsi qu'une équipe de professeurs, y compris la chercheuse principale. Tout au long des travaux, les membres des divers groupes de discussion eurent l'impression que la recherche n'eut pas le succès escompté. Dans chaque cours où elle fut proposée, elle souleva diverses réactions chez les étudiantes. Ces réactions allaient du refus de s'impliquer dans ces travaux à des comportements difficilement déchiffrables, car contradictoires. Cela donnait l'impression d'assister à une représentation théâtrale dans le sens proposé par Erving Goffman (1973). Par exemple, des étudiantes bousillaient l'activité avant qu'elle ne s'amorce; d'autres exprimaient beaucoup de façon non verbale son inutilité ou se retenaient de livrer leur point de vue. De plus, j'ai eu à fournir en cours de recherche beaucoup de soutien aux professeurs engagés, dimension qui n'était guère prévue au point de départ.

La première année d'expérimentation permit aux étudiantes d'apprivoiser la recherche et de se découvrir par le biais des activités proposées. La deuxième année fut un tournant dans l'expérimentation. D'abord, elle fut axée sur la culture. L'idée de sensibiliser les étudiantes aux différences culturelles semble avoir touché sa cible. De plus en plus d'étudiantes s'intéressaient aux faits culturels et développèrent un goût de fouiller davantage dans les livres ou sur Internet. De plus, à partir de cette même année, je conçus un enseignement coopératif et l'accent fut mis sur la pratique réflexive. Malgré la satisfaction de mes collègues vis-à-vis de cette expérience collégiale, l'enjeu consistait, pour moi, à combiner deux rôles, celui de praticienne et celui de chercheuse. Un glissement de sens de mon rôle de praticienne s'est alors effectué. Active de façon directe auprès des étudiantes pendant la première année, je suis devenue peu à peu interventionniste auprès de collègues. J'ai exploré avec eux diverses applications pédagogiques autant en TÉE, en français qu'en philosophie. Dans les entretiens, je revenais souvent sur l'importance du processus et du contexte chez les étudiantes. Ce changement dans mon rôle eut pour conséquence que, du côté des étudiantes, plusieurs ont perdu de vue les objectifs de la recherche et, du côté des professeurs, tous étaient satisfaits d'avoir accès à une tribune pédagogique. En ce qui me concerne, elle me ramena à un constat : dans une institution scolaire, il y a autant de visions de l'enseignement et de l'apprentissage qu'il y a d'individus (professeurs, étudiants ou cadres) et la conciliation des intérêts personnels à une vision commune se fait parfois difficilement. Cela a demandé passablement de temps d'échange afin

de bien saisir les perceptions de tous et chacun sur les mots-clés de la recherche. J'adhère donc à cette position de Claude Paquette (2003 : il serait précieux que les intentions de chaque partenaire soient nommées dès le départ afin d'assurer un dialogue réel entre les protagonistes.

Plusieurs activités ressortaient spontanément quand je demandais l'avis des étudiantes : les ateliers, le modelage, les discussions sur les droits ou sur le film (1^{er} semestre); les activités de théâtre, les moments d'écriture et de discussion et le déjeuner philosophique (2^e semestre); la relaxation, la bibliothèque roulante, la visite d'un poète, le passage de personnages, les jeux avec les valises et la recherche de leur signification, les « six trouilles », la foire de la culture (3^e semestre); l'examen de problématiques à partir de regards d'enfants; les temps d'écriture laissant place à l'imagination, le « ra-conte philosophique » (4^e semestre), les colloques (4^e et 5^e semestres); les huit rencontres de CPE et les projets ouverts à la communauté (5^e semestre). Toutes ces activités laissèrent leurs traces. En les découvrant dans le chapitre IV (expérimentation pédagogique), on s'apercevait que chacune d'elles voulait rendre les étudiantes actives. On se rendait compte également que la plupart des activités tenues 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 remise en question ou le questionnement.

En effet, plusieurs stratégies pédagogiques furent expérimentées auprès des étudiantes. Notons l'utilisation de la métacognition, la recherche de sens des mots-clés des cours, l'autocorrection et la validation par les pairs, le recours à des habiletés transversales ou au travail coopératif, des activités en lien avec des livres à l'étude en français et en philosophie. Des rencontres avec des spécialistes en poésie ou du conte favorisèrent une prise de conscience sur leurs capacités d'écriture. Des activités mettant en vedette des professeurs devenus personnages de théâtre ont permis aux étudiantes de mieux apercevoir le côté humain de ces professeurs (évaluation en classe, groupes de discussion et entrevues d'étudiantes).

Tous ces moyens mis en place ont donné des résultats probants. La recherche donna la parole aux étudiantes et permit de faire le pont entre les formations générale et spécifique, mais les étudiantes en ont d'abord profité pour identifier tout ce qui leur était difficile. Or, il s'avéra que chacune d'entre elles avait ses revendications. Cet aspect mit davantage en évidence la complexité à laquelle on se heurte quotidiennement dans l'enseignement, si l'on est le moins soucieux de comprendre les réactions des étudiantes.

La recherche, en laissant les étudiantes dénoncer leurs insatisfactions, permet de mettre plus à nu leur côté paradoxal. Si je parle, elles veulent être écoutées; si j'écoute, elles n'ont rien à dire et veulent que je parle. Elles disent chercher la cohérence du professeur et tiennent à ce que ce professeur soit un motivateur et un passionné. En tentant de comprendre comment le professeur est l'un et l'autre, je découvre que chacune a son modèle de professeur. Pour 60 étudiantes, il faudrait qu'on soit 60 professeurs dans la classe. On n'est pas loin de la lampe magique capable de faire apparaître son bon génie au bon moment. (journal de chercheure, mai 2002).

Il semblait, tel que le précise Boimare (1999), que le plaisir d'apprendre, chez ces étudiantes, était obstrué par la peur d'apprendre, la peur d'émettre un avis et surtout la peur de la réaction des pairs. Comment alors favoriser, en classe, le plaisir de discuter, de livrer son point de vue, de s'amuser à compléter celui de l'autre si la plupart choisissaient de se taire? Sur quels repères un professeur peut-il alors se baser pour ajuster son action? Ce fut la question dominante de cette expérimentation puisque la loi du silence a été celle qui fut le plus souvent adoptée par l'ensemble des étudiantes.

Par la suite, de nombreuses discussions ont démystifié la prise de parole de chacune devant les autres et l'apprivoisement du conflit qui éclatait souvent en classe entre elles. D'après Kourilsky-Belliard (1995), le fait de discuter des conflits se conçoit comme un acte d'autonomie et une exploitation de sa créativité, lesquels mènent à une souplesse ou à une flexibilité favorisant une prise de décision. Edgar Morin (1999) évoquait, rappelons-nous, la nécessité de stratégies faisant appel à la vigilance, à l'innovation et à la réflexion. Il faisait aussi appel à des stratégies pouvant facilement être modifiées selon le problème à résoudre. La tenue de discussions favorisa cette ouverture et cette souplesse.

De même, au cours de cette expérimentation de trois ans, les étudiantes se sont finalement intéressées à poser des questions, à découvrir plusieurs sens à un même mot ou à un objet, à argumenter et à exprimer leur pensée. Elles ont découvert que, pour apprendre, deux dimensions interagissent et favorisent le progrès : l'usage de leurs propres ressources cognitives et la conscience de cet usage. Plus spécialement, les étudiantes ont manifestement débloqué sur certains aspects. Plusieurs prirent confiance en elles et dans la vie en général : elles s'ouvrirent peu à peu à la conscience d'un dépaysement intellectuel et aux points de vue des autres différents des leurs. Elles craignent moins de se remettre en question ou elles envisagent l'avenir avec plus d'assurance. Par surcroît, elles veulent piquer davantage la curiosité des enfants sur divers sujets. Enfin, quelques-unes ont compris, seulement à la fin de

la recherche, qu'elles avaient des difficultés en lecture ou en écriture. Cela remet au premier plan l'importance du rythme individuel de chaque individu dans l'apprentissage.

Dans un autre ordre d'idées, Hrimech (2003) révèle, dans ses travaux, que les principales stratégies aidant l'individu en emploi à poursuivre sa formation sont les suivantes : la lecture, l'apprentissage par l'expérience et la pratique, l'essai et l'erreur, le «coaching» et le mentorat, la discussion et les échanges avec les collègues, l'usage de l'Internet et l'imitation de collègues plus expérimentés («modeling»). Ces stratégies de développement professionnel rejoignent celles qui sont recommandées par les recherches relatives à la qualification du personnel en services de garde (chapitre 1). Ils rejoignent aussi en grande partie ou en totalité les stratégies déployées auprès des étudiantes ou entre les professeurs (chapitre 4). Ainsi, les résultats de cette recherche confirment que ces stratégies utilisées en cours d'emploi peuvent déjà se pratiquer en formation, puisque l'on sait que l'école demeure un milieu protégé pour s'exercer. Ces questions resteraient à débattre avec les collègues œuvrant auprès des étudiantes en TÉE ou à être examinées dans d'autres recherches. Le fait de ne pas perdre de vue la complémentarité des formations générale et technique dans le projet de formation de la future éducatrice devient conséquemment une priorité pour arriver à ces fins.

L'analyse de l'implication des étudiantes et des changements qu'elles ont identifiés chez elles révèle que celles-ci ont cheminé beaucoup plus que les professeurs ne l'ont soupçonné tout au long des travaux. Cependant, ajoutons que, dès leur premier semestre, 40 % de ces étudiantes manifestèrent leur satisfaction par rapport à leur formation technique (annexe C). L'impression d'insatisfaction qui planait dans les groupes de cette cohorte semble avoir brouillé bien des perceptions de professeurs et d'étudiantes. Ce pourcentage chuta à 19 % à la fin de la formation. Ce fait démontre à quel point on doit faire preuve de vigilance, de rigueur et de pratique réflexive dans le rôle de professeur tout au long du cursus collégial d'une cohorte. C'est pourquoi, quand on analyse la qualité d'une formation, on doit analyser, au fur et à mesure de leur apparition, les aspects qui causent problème, surtout s'ils sont clairement identifiés ou on doit les revoir s'ils reviennent souvent dans les conversations.

Malgré les points négatifs qui semblaient dominer chez des étudiantes, la plupart ont aimé les échanges entre les professeurs et les liens que ceux-ci faisaient d'un cours à l'autre ou dans les discussions en classe (groupe de discussion/professeurs, mai 2002). L'analyse des deux questionnaires, *Le métier d'éducatrice* et *Posture scolaire*, permet d'observer que les étudiantes

confirment un intérêt plus grand qu'imaginé à la connaissance et à la culture. Par contre, on ne peut affirmer que ce nouvel intérêt soit une conséquence directe de recherche. Mais ces observations vont dans le même sens que les propos d'étudiantes qui révèlent la découverte d'un intérêt culturel qu'elles ne soupçonnaient pas (travaux d'étudiantes, automne 2002).

Apparemment, la plus grande résistance envers la recherche semble provenir des étudiantes mêmes. Comment expliquer ce phénomène? Plusieurs étudiantes ont demandé souvent en cours de route d'écarter ce projet de recherche afin que les activités proposées servent plutôt à leur donner confiance (groupe de discussion/cohorte 2001, octobre 2002). Toutefois, les étudiantes ont collaboré de plus en plus fréquemment à la cueillette de données en demandant de réaliser des entrevues individuelles, de participer aux groupes de discussion ou en venant spontanément à mon bureau. Je demeure avec cette impression qu'il ne pouvait y avoir meilleure cohorte pour poser les principes mêmes du constructivisme et développer des stratégies intégratrices de la formation générale en TÉE.

Par leur attitude et leurs propos, les étudiantes m'ont d'abord constamment ramenée à leur réalité : être stressées par les évaluations et être rebelles à tout engagement exigé par un autre que soi. Il importe également de noter que, pour elles, trouver du sens à une discipline scolaire et, pour les professeurs, s'évertuer à montrer la pertinence de leur discipline, 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'étudiante actrice et auteure de ses apprentissages (but et démarche de l'étudiante) et non en considérant des objectifs à atteindre (but du professeur ou d'une recherche).

Deux des résultats les plus insoupçonnés de la recherche sont l'engagement des professeurs et les révélations que des étudiantes ont eues. L'étude des données montre que la recherche a suscité trois transformations importantes :

1. Un changement des pratiques pédagogiques de professeurs;
2. Un changement de la perception d'étudiantes relatif aux cours de formation générale ou à celui de la culture : l'attention et le questionnement en classe de français et de philosophie se sont grandement améliorés;

3. Un changement de l'attitude d'étudiantes dans leur propre formation : plusieurs étudiantes ont saisi que leur formation dépendait d'elles et ont pris plus souvent la parole durant leur cours pour rappeler à l'ordre celles qui distraient les autres.

Plusieurs dimensions de la recherche sont aisément applicables dans le réseau collégial. Elles seront présentées via une liste de recommandations tirées des divers groupes de discussion et elles fourniront matière à réflexion pour l'application d'une approche-programme impliquant tous ses acteurs et pour le défi d'augmenter le taux de réussite des cégépiens. Certaines recommandations étonneront par leur contenu et on aura l'impression que les actions proposées s'inscrivent déjà dans des habitudes scolaires.

Recommandation 1 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.

Les professeurs de français et de philosophie définissent leurs compétences par les termes «ouverture d'esprit», «capacité d'analyse et de synthèse», «problématisation». Ils se servent des textes pour développer cette distance affective utile entre tout interlocuteur et le sujet à traiter. Du côté des techniques humaines, les professeurs se servent soit du vécu des étudiantes en stage, soit d'exemples tirés du marché du travail. Les premiers utilisent la pratique de terrain, les autres, l'examen en profondeur du propos. Pour aider les cégépiens à trouver le chemin entre leur intellect et la sensibilité propre au travail auquel ils veulent s'exercer, un dialogue entre les professeurs des formations générale et spécifique devient un atout significatif dans leur motivation. Dans ce sens, la mise sur pied d'un réseau d'échanges interdisciplinaire s'avère une voie de communication souhaitable. L'expérimentation de telles rencontres, durant la recherche, a soutenu l'innovation pédagogique de professeurs et a brisé l'isolement ressenti à un moment ou l'autre dans l'enseignement. Florence, enseignant en littérature, est de cet avis :

Une confrontation d'idées a été établie entre le général et le spécifique sur une période de trois ans. Je crois que c'est le seul programme qui offre un échange entre les professeurs des deux secteurs et les collaborations possibles sans que ça entrave la liberté d'enseignement de chacun. Je souhaite que cette tribune soit encore maintenue l'année prochaine. Cela permettrait aux enseignants d'avoir ce souci du cégépien aussi développé dans la recherche. (Florence, groupe de discussion/professeurs, septembre 2003).

Cette recommandation soulève un autre point. Rappelons-nous qu'au deuxième semestre de l'expérimentation, les étudiantes en TÉE posaient des questions dans leur cours de philosophie. Les étudiantes en TÉE changeaient leur perception par rapport à ce cours parce que, du côté

technique, des expérimentations nécessitant la lecture, l'écriture et l'argumentation leur donnaient confiance. La recherche a montré jusqu'à quel point les professeurs de la formation spécifique pouvaient jouer un rôle de valorisation de la formation générale auprès de leurs étudiants. Dans la même veine, lire les livres à l'étude en français et en philosophie et en discuter, mine de rien, avec les étudiants, fournit des interprétations multiples et ouvre les portes du sens et de l'intérêt.

Recommandation 2 Que les professeurs établissent des ponts entre les cours techniques, le français et la philosophie en faisant des liens avec les cégépiens.

Comprendre signifie découvrir le sens, le sien. Mais, étant donné que les cégépiens se fient plus ou moins à leur propre interprétation, ils se retournent facilement vers le professeur afin de poser un jugement plus sûr. Si le professeur s'empresse de répondre, il entretient cette dépendance des étudiants à son égard, comme cela a été soulevé dans le chapitre théorique. D'un autre point de vue, faire des liens en discutant avec le professeur, émettre son opinion ou écouter celle de pairs deviennent des une condition sine qua non qui permettent à l'étudiant de se faire une idée du sujet à l'étude. Cependant, Alexia, étudiante de la cohorte 2002, met le doigt sur un aspect souvent oublié lors des échanges en classe :

Les échanges permettent une réflexion en confrontant nos points de vue. Sur le coup, c'est intéressant, mais c'est difficile de faire des liens entre les aspects importants du cours et des opinions, parce que tout le monde a une interprétation différente. Personne n'a le même point de vue. Ça mène où? On a besoin du prof pour nous aider à faire des liens. (Alexia, groupe de discussion/cohorte 2002, février 2003).

Pour aider les cégépiens à faire des liens dans le cours et à mieux saisir le rôle du français et de la philosophie dans leur formation, les étudiantes de la recherche font trois propositions :

a) Fournir des exemples variés

Delannoy (1997) avance la thèse selon laquelle la motivation intrinsèque naît du plaisir de comprendre. Les cégépiens veulent comprendre ce qui leur est enseigné. Afin de développer une vision plus universelle ou globale d'un contenu à l'étude, il est nécessaire de l'exemplifier de différentes façons. Le rattacher seulement au contexte technique a un effet réducteur et limite la compréhension attendue. Voici ce qu'en pense une étudiante :

Les profs de français et de philo font toujours des liens avec seulement notre technique. Ils pourraient aller plus large et je comprendrais mieux. Leurs exemples tournent toujours autour des enfants. (Natacha, groupe de discussion/cohorte 2001, janvier 2003).

b) Nommer ce qui distingue le français de la philosophie dans ces cours.

Les étudiantes en TÉE recommandent de situer chaque cours dans le contexte de la formation, d'examiner et, en ce qui concerne les professeurs de littérature et de philosophie, de rappeler de façon régulière les compétences de chaque cours dans la discipline respective afin de mieux percevoir l'apport de l'un et de l'autre. Elles supposent qu'ainsi elles auraient moins cette impression de faire toujours la même chose.

c) Refaire l'historique des cours de français et de philosophie afin de situer le sien et clarifier la méthode de travail proposée aux cégépiens.

Les étudiantes de la recherche avouent avoir particulièrement besoin d'aide du côté de l'argumentation et de la formulation dans leurs travaux. De plus, dans les classes, il y a des cégépiens qui reviennent aux études. Or, quand les professeurs changent la façon d'appliquer la technique de la dissertation, les étudiants perdent leurs repères méthodologiques ou rédactionnels et ils se voient systématiquement en situation d'échec dans le cours. Les amener à concevoir les différences de méthode favoriserait une meilleure intégration de cet outil. Plusieurs étudiantes en TÉE en difficulté d'apprentissage ont soulevé ce point. Charlotte s'exprime en leur nom :

Les profs prennent pour acquis que si on a passé le cours précédent, tout est encore frais dans notre tête et que l'on comprend tout. Quand j'ai fait mon français 2, ça faisait des années que j'avais fait le premier. Alors j'avais tout oublié. Les techniques de travail n'étaient pas les mêmes. J'ai donc eu des difficultés dans ce cours. (Charlotte, groupe de discussion/cohorte 2001, octobre 2004).

Recommandation 3 Que les formations techniques favorisent l'écriture en classe afin que celle-ci devienne une activité normale pour les cégépiens.

Certes, la dissertation ne se ramène pas au schéma «introduction, développement, conclusion». Mais appliquer ce schéma dans les travaux écrits dans la formation technique et faire plus souvent usage de l'écriture dans ce secteur favoriseraient une bonification du français auprès des cégépiens. Ils comprendraient davantage l'importance de structurer un texte et de le réviser

pour corriger la syntaxe ou l'orthographe. D'après les étudiantes en TÉE, les activités d'écriture réalisées dans la recherche leur ont fait prendre conscience de ces aspects.

Nous recommandons donc que les professeurs du secteur technique œuvrent à démystifier l'écriture en permettant à leurs étudiants d'exprimer leur point de vue par écrit. Ils peuvent exploiter l'écriture en faisant des périodes d'écriture personnelle sans évaluation ou en invitant leurs étudiants à lister des arguments sur des sujets en lien avec le profil de sortie, en écrivant et en lisant leurs textes aux autres.

Recommandation 4 Que les professeurs exploitent les procédés métacognitifs avec leurs étudiants

Les recommandations sont de deux ordres :

a) Aider les cégépiens à repérer leurs changements

D'abord, l'usage du portfolio recueillant divers travaux a permis à plusieurs étudiantes en TÉE de constater leur progrès en écriture. En revoyant leurs travaux, elles se sont étonnées de la profondeur de leurs idées. C'est pourquoi elles recommandent que les cégépiens réexaminent, à la fin d'un semestre, le premier travail réalisé dans le cours ainsi qu'ils discutent dans un autre cours sur un texte qu'ils ont écrit antérieurement. Dans ce sens, nous recommandons qu'une équipe-programme trouve le moyen de mettre en place un procédé qui conserve certains textes d'étudiants afin que ceux-ci les réutilisent en cours de formation.

b) Faire preuve de pratique réflexive

Il arrivait au cours de cette recherche que certaines étudiantes se mésestimaient beaucoup plus qu'elles ne l'avaient. Exigeaient-elles alors une cohérence chez leurs maîtres afin de retrouver des repères? Elles manifestèrent, dans des groupes de discussion, le besoin de n'avoir, du côté technique, que des professeurs possédant une pratique de terrain. Elles s'imaginaient que ces professeurs étaient assurément ouverts, cohérents et créatifs. Elles voyaient donc que soit rajouté dans les critères d'embauche de ces professeurs le profil du finissant.

Nous recommandons que les professeurs s'engagent eux aussi dans une pratique réflexive. Cette recommandation s'inscrit dans un souci de voir les professeurs se compromettre davantage en classe et accepter que les cégépiens soient en processus.

Nous recommandons alors de tendre soi-même vers le modèle attendu chez les étudiants, de démystifier son rôle de professeur et de favoriser avec les étudiants un échange autour des perceptions ou des présupposés sur les sujets du cours. Nous recommandons également que soient valorisés, dans les réflexions d'un cours, les divers aspects de la personne. Ainsi, les étudiants découvriraient outre les aspects intellectuels, les apports affectifs, sociaux ou sensorimoteurs des différentes disciplines, lesquels aideraient, par ailleurs, à prendre du recul devant certaines émotions ou des comportements, les leurs et ceux des autres. Les étudiantes en TÉE l'exprimèrent ainsi :

Dans les techniques humaines, les valeurs sont au centre de l'action. Si on touche les valeurs humaines, on touche le monde intérieur. L'humain ou les professeurs viennent peut-être avant le français et la philosophie. (groupe de discussion/cohorte 2001, octobre 2002).

Dans un autre ordre d'idées, nous recommandons que soient identifiés, durant le cours, les signes d'attention ou d'inattention, le stress ou les mauvaises ou les bonnes dispositions au travail. Ce procédé métacognitif sensibilise les cégépiens à leur attitude et leur donne des outils pour augmenter la concentration en classe ou dans les études.

Recommandation 5 Que les professeurs utilisent différentes mises en contexte qui valorisent leur expertise et celles de leurs étudiants.

Dans cette recherche, plusieurs étudiantes ont découvert la pertinence du français et de la philosophie grâce aux activités ludiques qui utilisaient des dimensions de ces disciplines. En expérimentant ces stratégies pédagogiques, certaines ont changé d'idée; d'autres ont nuancé leur propos ou elles ont dégagé une meilleure vue d'ensemble de la culture. C'est la raison pour laquelle nous recommandons de porter attention au climat en classe. Il s'avère que l'intérêt du groupe devient souvent différent si on varie l'organisation de la salle ou si on fait des mises en contexte variées pour aborder le contenu du cours. La recherche apporta cette dimension dès le premier semestre de son expérimentation et cela stimula l'écriture chez les étudiantes. L'une d'elles le confirme :

Créer de l'ambiance aux activités. On pourrait faire le dernier cours à l'extérieur s'il fait beau. Faire un brunch amical. Dans le cours *Éducateurs et services de garde*, on avait une ambiance de travail agréable. On écoutait de la musique, on lisait des poèmes. On décrochait de 15 à 30 minutes. Après, quand il fallait écrire, on remplissait quasiment des pages recto verso. (Alexia, groupe de discussion/cohorte 2002, février 2002)

Recommandation 6 **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.**

Si l'on part du postulat que toute structure scolaire devrait servir à l'étudiant et non le contraire, l'idéal serait que les cégépiens aient le choix de faire partie d'un groupe homogène ou hétérogène dans leurs cours de français et de philosophie. Il apparaît dans les groupes de discussion avec les étudiantes des cohortes 2001 et 2002 que l'avis à ce sujet est partagé. Les étudiantes qui réussissent bien ces cours veulent rencontrer des personnes de divers secteurs, tandis que celles qui éprouvent des difficultés se rabattent sur les groupes homogènes pour contrer leur gêne de poser des questions ou leurs difficultés dans ces cours. Voyons l'une et l'autre de ces positions dans les propos suivants :

J'aimerais mieux que ces cours restent homogènes, étant donné que je suis de tempérament timide. J'aurais un blocage si je devais faire mes cours de français avec des policiers ou des pompiers. (Shirly, groupe de discussion/cohorte 2001 et professeurs, décembre 2002).

Si l'on était dans des groupes hétérogènes, on pourrait voir d'autres points de vue que seulement ceux de notre technique parce qu'on est toujours le même monde. Cela me donne l'impression que l'on passe à côté de quelque chose d'important parce que les parents des enfants vont avoir différentes façons de penser. Je trouve que tu vas devoir te dégèner d'une façon ou d'une autre partout où tu vas aller. (Jasmine, groupe de discussion/cohorte 2001 et professeurs, décembre 2002).

Nous faisons donc deux propositions. En français, les cégépiens du secteur technique devraient être regroupées en groupes homogènes, puisque l'apprentissage de la langue écrite et la préparation à l'ÉUF nécessitent une attention particulière de la part de ces professeurs s'ils veulent soutenir les cégépiens à persévérer et à bonifier leur écriture. En philosophie, les étudiants pourraient d'abord être regroupées en groupes homogènes en ensemble 1. Ainsi, ils auraient le temps d'appivoiser cette matière; puis ils pourraient faire partie de groupes hétérogènes dans les deux autres cours afin de croiser des cégépiens provenant de diverses disciplines. Tous s'ouvriraient à des points de vue différents de ceux qui tournent autour de leur formation technique. (comité central, 2 septembre 2002).

Recommandation 7 Que les cégépiens soient sensibilisés à l'emploi des livres et au système de référence dans l'emprunt d'idées ou de textes.

Cette recommandation s'inscrit dans le sens de développer une honnêteté et une rigueur intellectuelles, en apprenant à nommer ses sources de référence. C'est l'avis d'Anna, enseignante en français : «C'est une question d'éthique et une question de cohérence entre les valeurs et l'acte que l'on pose.» (groupe de discussion du comité central, février 2003).

Quelles sont les observations des étudiantes en TÉE sur ces aspects? Elles considèrent que, si l'on veut inciter les cégépiens à lire, on devrait les initier, dès le premier semestre, à mettre en référence tous les documents consultés. D'ailleurs, cette exigence méthodologique devrait être notée au plan de cours de tous les professeurs. De plus, lors de la présentation d'exposés oraux, les cégépiens devraient systématiquement apporter en classe les ouvrages dont ils se sont servis. De plus, les professeurs devraient aussi présenter les livres qu'ils consultent pour donner le goût de les feuilleter.

Apprendre à nommer les sources s'avère inévitablement un outil précieux d'ouverture à la connaissance et de respect envers les penseurs et les auteurs. Anna, enseignante en français, conçoit qu' «il serait préférable que les cégépiens apprennent à citer des propos d'auteurs tout en notant leurs références, au lieu de n'avoir rien à dire dans leur texte» (comité central, juin 2003). Dans la même veine, des outils en lecture devraient être offerts dès le premier semestre du cégep.

Recommandation 8 Que les cégépiens prennent confiance dans leur pensée personnelle.

Encore une fois, pour soutenir le développement d'une pensée personnelle, les étudiantes en TÉE recommandent de renforcer l'expression de la pensée des cégépiens en les invitant à expliquer leur point de vue devant les autres ou dans des équipes. Cette méthode permettrait d'exemplifier ou de développer ce qu'ils veulent dire. Il est alors recommandé que les cégépiens stimulent leur imagination en classe ou dans les travaux en forgeant des questions d'examen, en travaillant en équipe sur un texte, en partageant des trucs méthodologiques. Les étudiantes en TÉE jugèrent que ces moyens leur ont donné confiance dans ce qu'elles faisaient et dans ce qu'elles pensaient. Jasmine explique le phénomène :

Je crois qu'on veut tellement donner la réponse que le prof. nous a donnée que nous bloquons. Dans les travaux ou dans les examens, nous avons de la difficulté à mettre les idées dans nos mots de peur de perdre des points (Jasmine, groupe de discussion/cohorte 2001 et professeur, décembre 2002).

Alexia complète ce point de vue en expliquant l'influence des discussions et des activités d'écriture réalisées en TÉE dans son cours de philosophie :

[À l'hiver 2002], en philo, je regardais les textes, je me fais à ce qu'on voyait en recherche et j'essayais de faire le lien. Dans la moitié des activités de la recherche, il faut argumenter et parler de nos affaires. Je ne sais pas si cela a un lien direct, mais dans les deux textes que j'ai faits en philo, mon argumentation est quasi parfaite. Cela m'aidait pour de quoi, c'est peut-être pas juste ça, parce que j'aime la philo, mais argumenter et prendre le temps de réfléchir sur moi ont changé quelque chose en moi. » (Alexia, groupe de discussion/cohorte 2002, avril 2003).

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.

Recommandation 9 ***Que les cégépiens participent aux travaux d'évaluation de leur programme.***

Dans la recherche, le groupe de discussion des étudiantes a évalué les activités pédagogiques de quatre cours. Cela amena les professeurs concernés à bonifier leur enseignement et à l'ajuster (entrevues et journaux de professeurs). Nous recommandons donc qu'à la fin d'un semestre, le professeur prenne l'habitude de rencontrer un comité d'étudiantes 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 collègues et d'échanger sur son influence pédagogique.

Nous recommandons également que les équipes programmes s'adjoignent les services d'étudiantes dans leurs rencontres, car ces derniers demeurent les premiers concernés par les discussions et les décisions.

Recommandation 10 *Que les cégépiens rencontrent divers experts avec lesquels ils découvrirait de nouveaux horizons culturels.*

Les étudiantes voulaient à certains moments de leur formation voir «du vrai monde», qui venait leur confirmer les théories de leurs professeurs et les confirmer dans leur perception par rapport au sujet du «spécialiste». L'ouverture à la culture se traçait d'elle-même par le passage d'individus marquants en classe. C'est l'impression qu'il reste chez l'ensemble des étudiantes qui ont croisé un poète dans une classe en TÉE. Ce dépaysement intellectuel eut, entre autres, les conséquences suivantes :

Rencontrer un poète nous a donné le goût de tout. De rire, de parler, de lire, de vivre, de respirer. Il devrait y avoir plus souvent des rencontres de ce type au niveau de l'éducation (groupe de discussion/cohorte 2001, octobre 2002).

C'est pourquoi nous recommandons d'inviter, dans les cours, des personnalités du marché du travail ou des personnes qui vivent de leur plume ou qui interviennent publiquement sur le plan de la réflexion.

Recommandation 11 *Que les cégépiens renforcent leur choix premier*

Nous recommandons que l'équipe-programme ne perde pas de vue la motivation première des cégépiens, leur choix de formation. Les arguments de cette recommandation se retrouvent ici et là dans ce rapport.

Finalement, toutes ces recommandations ont pour but de soulever des questions et de fournir des pistes de réflexion au sein des divers départements et dans les équipes-programmes. Chacune des recommandations pourrait éventuellement devenir le sujet d'une recherche ultérieure. Par exemple,

- Quels changements institutionnels s'amorceraient si les professeurs des différentes disciplines s'intéressaient aux cours de leurs collègues et échangeaient sur leurs lectures?
- Quelles seraient les effets sur l'apprentissage des cégépiens si ceux-ci étaient davantage mis au contact des livres du côté technique?
- Qu'apporterait chez les cégépiens la stratégie pédagogique fondée sur l'écriture de façon courante dans les cours techniques?
- Etc.

Au terme de cette étude qui regroupa deux cohortes d'étudiantes et une quinzaine de professeurs, il apparaît que le professeur a tendance à se décourager bien souvent. Comme les

étudiantes de cette expérimentation l'ont découvert, on a tous intérêt à accepter d'être en processus, de revoir ses croyances et à se passionner. Somme toute, cette recherche demeure une aventure qui a fourni ses mirages et ses largesses. Tous, étudiantes, professeurs et chercheure, ont été embarqués dans la galère d'une expérimentation pédagogique qui ressemble probablement à bien des expérimentations pédagogiques qui ont cours. La différence est le fait que ces activités sont colligées et les lecteurs pourront l'interpréter comme bon leur semble. Cette dimension engage toutes les personnes appelées à jouer et à assumer leur rôle. Elle engage aussi à une humilité pédagogique parce que l'expérimentation, une fois terminée, demeure une histoire parmi tant d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMI, Philip C., Bette CHAMBERS, Catherine POULSEN, Christina DE SIMONE, Sylvia d'APOLLONIA et James HOWDEN. *L'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de le Chenelière, 1996, 233 pages.
- ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. «Psychologie sociale», 1994, 251 pages.
- 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, 223 pages.
- ARGYRIS, Chris et Donald A. SCHÖN. *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999, 355 pages.
- ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA. «Au delà des compétences techniques», MERRIEN, Patrick (coor.) et Paul BRENNAN (dir.), APOP-AQPC, *La réussite au cœur... du collégial*, Mont-Tremblant, juin 2003.
- 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.
- 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, Cégep de St-Jérôme, 1998a.
- 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*, St-Jérôme, Cégep de St-Jérôme, novembre, volume 5, numéro. 1, 1998b.
- 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*, St-Jérôme, Cégep de St-Jérôme, volume 7, numéro 3, 2002, 5 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», GUY, Brigitte, dans *Gardavue*, 13^e année, n° 3, octobre, Montréal, 1998, p. 12.
- AUMONT, Bernadette et Pierre-Marie MESNIER. *L'acte d'apprendre*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, 301 pages.

- BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1969, 256 pages.
- 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, Angelo MONTINI et Claude ROY. *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC, 1997, 533 pages.
- BARBOT, Marie-Josée et Giovanni CAMATARRI. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris, Presses universitaires de France, 1999, 244 pages.
- 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 à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF éditeur, 1998, 284 pages.
- BATESON, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1, Paris, Seuil, 1977, 282 pages.
- BAUDELLOT, Olga et L. GUIBERT. «Métiers ou professions «expertes» pour la petite enfance», dans RAYNA, Sylvie et Frédéric DAJEZ, *Formation, petite enfance et partenariat*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1997, p. 33-62.
- BEACH, Jane, Jane BERTRAND et Gordon CLEVELAND. *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 en matière de ressources humaines du secteur de la garde à l'enfance, 1998, 175 pages.
- BEAUCHESNE, Claude. «À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune?» dans *Pédagogie collégiale*, volume 10, numéro 4, Montréal, 1997, p. 5-6.
- BÉLANGER, Jean-Marc et Jean-Claude SIMARD. *L'harmonisation des formations générale et spécifique et leur contribution à la formation fondamentale*, Rapport de recherche, Rimouski, Cégep de Rimouski, Service de développement pédagogique, 1998, 108 pages.
- BETTELHEIM, Bruno et Alvin ROSENFELD. *Dans les chaussures d'un autre : la psychothérapie : art de l'évidence*, Paris, Laffont, 1996, 245 pages (trad. Théo Carlier).
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Les enseignants entre le plaisir et la souffrance*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 281 pages.
- BOIMARE, Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999, 164 pages.
- BOISVERT, Jacques. *Formation de la pensée critique au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, 1996, 198 pages.

- BOLDUC, Marie et Gilbert TALBOT. *Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman*, Rapport de recherche PAREA, Jonquière, Cégep de Jonquière, 1997, 231 pages.
- BOURASSA, Bruno, Fernand SERRE et Denis ROSS. *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999, 181 pages.
- BOURGEOIS, Étienne. «Le sens de l'engagement en formation», dans BARBIER, Jean-Marie et Olga GALATANU (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 87-106.
- BROPHY, Jere. «Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn», dans *Educational Leadership*, 45 (2), 1987, p. 40-48.
- BROWN, Ann. «Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms », dans F. WEINERT et R. KLUWE (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*, Paris, Éditions Eshel, 1991, 1997, 172 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 Francine BERGERON. «Vers une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines», dans *Pédagogie collégiale*, volume 10, numéro 4, Montréal, 1997, p. 17-21.
- CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY. *Rapport d'autoévaluation de la formation générale au Campus Notre-Dame-de-Foy*, Saint-Augustin-de-Desmaures, 1998, 103 pages.
- CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY. *Suivi des programmes et de la réussite*. Rapport de la direction des études, Saint-Augustin-de-Desmaures, 2004, pages ill.
- CARRÉ, Philippe, André MOISAN et Daniel POISSON. *L'autoformation : Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris, Presses universitaires de France, 1997, 276 pages.
- 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, Presses universitaires de France, 2002, Coll. «Éducation et formation», 252 pages.
- CHBAT, Joseph et Jean-Denis GROLEAU. *Stratégies d'apprentissage et sémantique*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, collège Jean-de-Brébeuf et collège André-Grasset, 1998, 203 pages.
- CHBAT, Joseph. «La relation affective au cœur de l'enseignement», dans *Factuel*, revue de la Fédération autonome du collégial, vol. 15, n° 1, automne 2002, p. 6-9.
- CHRISTENSEN, C. Roland. «Principes et méthodes de l'enseignement par la discussion», dans 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, p. 17-41.

- 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, 336 pages.
- CLARKE, S. et R., TUCK. «Mise en œuvre de l'évaluation et de la certification», dans OCDE, *Qualification et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, Paris, 1996, OCDE, p. 65-72.
- CLENET, Jean. *Représentations, formations et alternance. Être formé et/ou se former ?...*, Paris, L'Harmattan, 1998, 244 pages.
- CLICHE, Line. *Étudiant Plus. Instrument de mesure et d'intervention qui se fonde sur les conceptions de l'apprentissage*, Thetford Mines, Collège de la région de L'Amiante, Rapport de recherche, 1999, 44 pages.
- COBB, Paul, Marcela, PERLWITZ et Diana UNDERWOOD. «Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire», dans LAROCHELLE, Marie et Nadine BEDNARZ (dir.), *Constructivisme et éducation*, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, numéro 1, 1994, p. 41-62.
- COELHO, Paulo. *L'alchimiste*, Paris, Éditions Anne Carrière, 252 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, février 1996, 53 pages.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'étude*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, janvier 2001, 100 pages.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses universitaires de France, 1995, 442 pages.
- CONCERTATION INTERRÉGIONALE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DU QUÉBEC. *Bulletin d'information des CPE du Québec*, octobre 2000, vol. 4, n° 4.
- 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, 413 pages.
- 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, 57 pages.

- 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, 1996, 121 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Avis à la ministre de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 88 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 109 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2004, 141 pages.
- CRINON, Jacques. «Écrire le journal de ses apprentissages», dans CHABANNE, Jean-Charles et Dominique BUCHETON (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. «Éducation et formation», 2002, p. 123-143.
- CRISTINA, M. et C. FIGUEIRA, «Une articulation formation initiale-formation continue», dans *Formation, petite enfance et partenariat*, Paris, l'Harmattan, 1997, p. 63-81.
- CYRENNE, Diane et Henriette LACOMBE. *Le tutorat maître-élève. Mesure d'aide à la réussite au collégial*, Rapport de recherche PARÉA, Québec, Collège Mérici, 1997, 89 pages.
- CYRULNIK, Boris. *L'ensorcellement du monde*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1997, 310 pages.
- CYRULNIK, Boris. *Le murmure des fantômes*. Paris, Odile Jacob, 2003, 259 pages.
- D'HAINAUT, Louis. «Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale», dans *Pédagogie collégiale*, février 1990, volume 3, numéro 3, Montréal, p. 33-43.
- DAHLBERG, Gunilla, Peter MOSS et Alan PETER. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care : Postmodern Perspectives*, London, Falmer Press, 1999, 206 pages.
- DE KONINCK, Godeliève. «Attention à vos parapluies ou comment recevoir les compétences», dans *Québec Français*, numéro 119, Sainte-Foy, 2000, p. 26-31.
- DE KONINCK, Thomas. *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris, Presses universitaires de France, 2000, 203 pages.
- DE LA GARANDERIE, Antoine. *Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris, Éditions du Centurion / Bayard Éditions, 1987, 193 pages.

- DE VILLERS, Marie-Éva. *Multi dictionnaire de la langue française*, version électronique, Montréal, Québec-Amérique, version électronique, 2001.
- DEKEYSER, B. «Évolution de la professionnalité des éducateurs de jeunes enfants», dans *Avec et pour l'enfant, pratiques et formations des éducateurs de jeunes enfants*, Rencontre, Cahiers du travailleur social, Ramonville Saint-Agne, Éditions Erès, 1995, p. 58-87.
- DELANNOY, Cécile, avec le concours de Jacques LÉVINE. *La motivation. Désir du savoir, décision d'apprendre*, Paris, Hachette Éducation, 1997, 156 pages.
- DENIS Michel. *Image et cognition*, Paris, Presses universitaires de France, 1989, 284 pages.
- DESJARDINS, Ghislaine. *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche*, Québec, Les Publications du Québec, 2002, 131 pages.
- DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992, 167 pages.
- DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996a, 123 pages.
- DEVELAY, Michel, «Regards sur l'enseignement technique», dans *Pédagogie collégiale*, mars, volume 9, numéro 3, Montréal, 1996b, p. 25-29.
- DEWEY, John. *Expérience et éducation*, Paris, Librairie Armand Colin, 1947, 1968, 147 pages (trad. : M.-A. Carroi).
- DOHERTY, Gillian, Donna S. LERO, Hillel GOELMAN, Annette LAGRANGE et Jocelyne TOUGAS. *Oui ça me touche! : une étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie*, Guelph, University of Guelph, Center for Families, Work and Well-Being, 2000, 252 pages.
- DOIZE, Willem. *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993, 198 pages.
- DOLZ, Joaquim et Edmée OLLAGNIER. *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2002, 232 pages.
- DORAIS, Sophie. «Réflexion en six temps sur l'approche-programme», dans GOULET, Jean-Pierre (dir.), *Enseigner au collégial*, Montréal, ACPQ, 1995, p. 157-155.
- DUBET, François. «École : la question du sens», dans RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coor.), *Éduquer et Former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 2^e édition, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2001, p. 327-333.
- DUMORTIER, Jean-Louis. «À propos d'évaluation. Que s'agit-il d'évaluer au cours de français et quelles sont les conséquences de la détermination d'un tel objet?», dans *Le point sur la Recherche en Éducation*, n° 16, mai 2000, <http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>.
- ELLIOT, E. et Carol-S DWECK. «Goals : An Approach to Motivation and Achievement», dans *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 54, 1988, p. 5-14.

- FÉDÉRATION DES CÉGÉPS. *Miser sur la formation technique - État de la situation et plan stratégique de développement*, Québec, Fédération des cégeps, 2001, 34 pages.
- FLAMENT, Claude. «Structure et dynamique des représentations sociales», dans JODELET, Denise (dir.), *Les représentations sociales*, 1^{ière} édition, Paris, Presses universitaires de France, Coll. «Sociologie d'aujourd'hui», 1989, p. 204-219.
- FLAMENT, Claude. «Pratiques sociales et représentations», dans ABRIC, Jean-Claude (dir.), Paris, Presses universitaires de France, 1994, p. 37-57.
- FLAVELL, Jonh-H. «Speculations About the Nature and Development of Metacognition», dans WEINER, Franz-E. et Rainer KLUWE (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, p. 21-30.
- FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et Révolution*, Paris, François Maspero, 1974, 205 pages.
- GADBOIS, Louis. *La formation fondamentale : La documentation québécoise*, Montréal, CADRE, 1988, 243 pages.
- GAGNÉ, Pierre-Paul. *Pour apprendre à mieux penser : Pour aider les élèves à gérer leur processus d'apprentissage*. Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill, 1999, 256 pages.
- GAGNÉ, Gilles, Jean-Pierre LALANDE et Georges LEGROS. «Comparaison internationale des performances en français écrit : Préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE», dans BOYER, Jean-Yves, Jean-Paul DIONNE et Patricia RAYMOND (dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 255-279.
- GARDNER, Howard. *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*, Paris, Éditions Payot, 1993, 487 pages.
- GARDNER, Howard. *Les formes de l'intelligence*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1997, 476 pages.
- GARNIER, Catherine, Nadine BEDNARZ et Irina ULANOVSKAYA. *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991, 288 pages.
- GARVIN, David A. «Apprendre : Barrières et voies d'accès», dans CHIRSTENSEN, C. Roland, David A. GARVIN et Ann SWEET. *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*, Bruxelles, ERPI, 1994, p. 3-15.
- GEOFFROY, Yvon. «Réflexions sur les fondements, les pratiques et la formation à, par et pour l'interdisciplinarité dans l'enseignement au collégial au Québec», dans LENOIR, Yves, Bernard REY et Ivani FAZENDA, *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 157-178.
- GERVAIS, Richard. *Rapport annuel 1999-2000. Département de philosophie*. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 2000, 5 pages.

- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 pages.
- GIASSON, Jocelyne. «Les problèmes de lecture et l'abandon scolaire», dans CRIRES, Montréal, 1992, p. 261-275.
- GILLY, Michel. «Psychosociologie de l'éducation», dans MOSCOVICI, Serge (dir.) et Jean-Claude ABRIC (coll.). *Psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 1984, p. 473-494.
- GIORDAN, André. *Apprendre*, Paris, Éditions Bélin, 1998, 254 pages.
- GIORDAN André et Gérard de VECCHI. *Les origines du savoir*, Paris, Genève, Delachaux et Niestlé, 1987, 212 pages.
- GIRY, Marcel. *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Paris Hachette Éducation, Coll. «Pédagogies pour demain. Nouvelles approches», 1994, 191 pages.
- GLASERSFELD, Ernst von. «L'apprentissage en tant qu'activité constructive» dans BERGERON, J. et N. HERSCOVICS. (dir.), *Actes de la cinquième rencontre PME-NA*, tome 1, Montréal, North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 1983, p. 70-101.
- 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 Nadine BEDNARZ (dir.), *Constructivisme et éducation*, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, n° 1, 1994, p. 21-28.
- GLASERSFELD, Ernst von. «Questions et réponses au sujet du constructivisme radical», dans JONNAERT, Philippe et Domenico MASCIOTRA (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, Coll. «Éducation-Intervention», 2004, p. 291-319.
- GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1. *La présentation de soi*, Paris, Les Éditions de Minuit et Erving Goffman, 1973, 251 pages (trad. Alain Accardo).
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement sur les services de garde en garderie*, Décret 1971-83, 28 septembre 1983, G.O.2, p. 4269, [S-4.1, r.2], mise à jour au 28 mai 1986, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1986, p. 2.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement sur les services de garde en garderie*, Décret 1971-83, 28 septembre 1982, G.O.2, p. 4269, [S-4.1,r.2], mise à jour au 8 juin 1993, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1993, p. 3.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement sur les centres de la petite enfance*, Décret 1069-97, 20 août 1997a, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1997a.

- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*, L.R.Q., chapitre S-4.1, modifié le 1^{er} septembre 1997, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1997b.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement sur les centres de la petite enfance*, R.R.Q., 1981 [C-8.2, r.2], dernière modification, mise à jour au 1^{er} avril 2002, Québec, Éditeur officiel du Québec, 2002, p. 4.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement sur les garderies*, (R.R.Q., 1981, c. [C-8.2, r. 5.1], dernière modification, mise à jour au 6 mai 2003, Québec, Éditeur officiel du Québec, 2003, p. 2-3.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Règlement sur les centres de la petite enfance*, R.R.Q., 1981 [c-8.2, R.2], mise à jour le 2 mars 2004, Québec, Éditeur officiel du Québec, 2004.
- GRAND'MAISON, Jacques. *Quand le jugement fout le camp*, Montréal, Fides, 1999, 230 pages.
- GRANGEAT, Michel (coor.) et MEIRIEU, Philippe (dir.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur, Coll. «Pédagogies», 1997, 172 pages.
- HARRISSON, Denis. «L'éthique et la recherche sociale», dans KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC, *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 200, p. 33-57.
- HENCHEY, Norman. «Les éléments fondamentaux : concepts, habiletés et valeurs», dans *Vie pédagogique*, numéro 73, mai-juin 1991, Québec, 1991, p. 4-8.
- HENSLER, Hélène, Céline GARANT et Marie-Josée DUMOULIN. «La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation», dans *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, Recherche et formation pour les professions de l'éducation, n° 36, Paris-Lyon-Rouen, INRP, p. 29-43.
- HESSE, Herman. *Siddhartha*. Paris, Éditions Grasset-Fasquelle, 1950, 217 pages.
- HOUSSAYE, Jean. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Tome 1 : *Le triangle pédagogique*, 3^e édition, Berne, Peter Lang, 1988, 1992, 2000, 299 pages.
- HRIMECH, Mahomed. «Autoformation et développement de compétences au travail», dans Actes du Congrès 2003, Association canadienne pour l'étude de l'éducation aux adultes, http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2003/2003_papers/mohamed-hrimechCAS03.pdf, 2003.
- JACQUART, Albert. *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Québec-Livres/Calmann-Lévy, 1997, 232 pages.
- JAUME, Yvette, Bernadette NOËL et Anne-Marie GODART. «La métacognition : sésame de la réussite. Première partie : du concept aux outils», dans *Québec français*, été 1995, numéro 98, p. 42-47.

- JEFFREY, Denis. *La morale dans la classe*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, Coll. «Formation et Profession», 1999, 224 pages.
- JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. «Sociologie d'aujourd'hui», 1989, 424 pages.
- JONNAERT, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2002, 97 pages.
- JONNAERT, PHILIPPE et Cécile VANDER BORGHT. *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.
- KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, 350 pages.
- KARSENTI, Thierry et G. THIBERT. «Les recherches sur la motivation sont-elles susceptibles d'avoir un impact sur la «transformation» des approches pédagogiques et de la formation des maîtres ?», dans *Changement sociétal et recherche en éducation*, Actes du colloque, Chicoutimi, Colloque réseau-doctorat en éducation, 1995, p. 151-172.
- 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, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1993, 237 pages.
- KOURILSKY-BELLIARD, Françoise. *Du désir au plaisir de changer. Comprendre et provoquer le changement*, Paris, Dunod, 1995, 328 pages.
- LAFORTUNE, Louise et Colette DEAUDELIN. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001, 208 pages.
- LALONDE-GRATON, Micheline. *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance, la petite histoire des services de garde au Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, 2002, 386 pages.
- LANG, Vincent. «Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation», dans BOURDONCLE, Raymond *et al.* (dir.), *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, Recherche et formation, numéro 23, 1996-1997, p. 9-29.
- LAPASSADE, Guy. «L'observation participante» dans *La méthode ethnographique*, www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngr1.htm, 2002, 8 pages.
- LAROCHELLE, Marie et Nadine BEDNARZ. «À propos du constructivisme et de l'éducation» dans LAROCHELLE, Marie et Nadine BEDNARZ (dir.), *Constructivisme et éducation*, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, numéro 1, Montréal, 1994, p. 5-20.
- LAROSE, Simon et Roland ROY. «L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention», dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, numéro 3, février, Montréal, 1990, p.17-23.

- LAROSE, Simon et Roland ROY. *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*, Rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1993, 166 pages.
- LAURIN, Suzanne et Irène LIZOTTE. *L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 1992, pages ill.
- LAVOIE, Carole et Johanne PAINCHAUD. *Les compétences professionnelles de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu*, tome 1, Rapport de recherche PAREA, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1992a, 184 pages.
- LAVOIE, Carole et Johanne PAINCHAUD. *Un cadre d'interprétation de la pratique de l'éducateur en service de garde : Le processus dynamique de réalisation professionnelle*, tome 2, Rapport de recherche PAREA, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1992b, 229 pages.
- LAVOIE, Louise, Danielle MARQUIS et Paul LAURIN. *La recherche-action. Théorie et pratique, manuel d'auto-formation*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996, 229 pages.
- LE BOTERF, Guy. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994, 175 pages.
- LE BOTERF, Guy. *Compétence et navigation professionnelle*, 3^e édition, Paris, Éditions d'Organisation, 2000, 332 pages.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, Paris, Presses universitaires de France, 1984, 320 pages.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. *Le constructivisme*. Tome 1 : *Des fondements*, Paris, ESF éditeur, 1994, 252 pages.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. «Que sais-je ?», 1995, 127 pages.
- LECAVALIER, Jacques et André BRASSARD. *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*, Valleyfield, Collège de Valleyfield, 1993, 273 pages.
- LECAVALIER, Jacques et André BRASSARD. «Assistance aux enseignants pour l'encadrement de travaux écrits», dans BOYER, Jean-Yves, Jean-Paul DIONNE et Patricia RAYMOND, *La production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 279-300.
- LEGENDRE, Renald. *Une éducation ... à éduquer*. Montréal, Éditions Ville-Marie, 1979, 319 pages.
- 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, 207 pages.

- LELEUX, Claudine. *L'école revue et corrigée : Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, Bruxelles, De Boeck & Belin, Coll. «Comprendre», 2001, 194 pages.
- LEMIEUX, Richard, Équipe sectorielle sur la réussite en formation techniques. «L'abandon scolaire des élèves en formation technique et caractéristiques des quasi-diplômés». APOP-AQPC, *La réussite au cœur... du collégial*, Mont-Tremblant, juin 2003.
- 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 LENOIR, Yves et Philippe JONNAERT (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, p. 29-88.
- LIEURY, Alain et Fabien FENOUILLET. *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996, 142 pages.
- LINCOLN, Yvonna-S. et Egon-G GUBA. *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, California, Sage Publications, 1985, 416 pages.
- LIPMAN, Matthew. «L'éducation au jugement», dans SCHLEIFER, Michael (dir.), *La formation du jugement : peut-on apprendre le jugement ?*, Montréal, Éditions Logiques, Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement», 1992, 268 pages.
- LIPMAN, Matthew. *À l'école de la pensée*. Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1995, 348 pages.
- LIPMAN, Matthew. «La pensée critique : qu'est-ce que c'est ?», dans SASSEVILLE, Michel (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, p. 127-145.
- MAINGAIN, Alain, Barbara DUFOUR (coor.) et Gérard FOUREZ (dir.). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, 1^{ère} édition, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. «Perspectives en Éducation et en Formation», 2002, 283 pages.
- MALTAIS, Claire et Yves HERRY. «Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage», dans *Les difficultés d'apprentissage*, Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997, 12 pages.
- MAURIAC-VORSANGER, Marie-Françoise. «Le français au service des apprentissages scolaires», Recherche-action menée dans le cadre de l'élaboration d'une brochure ministérielle relative au français langue seconde à l'école primaire, CASNAV, Paris, <http://celisem.scola.ac-paris.fr/docs>, 2004.
- McKERNAN, James. *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for Reflective Practitioner*, London, Kogan Page Limited, 2^e édition, 1996, 278 pages.
- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, ESF, 1987, 163 pages.
- MEIRIEU, Philippe. «Inquiétudes, espoirs et questionnement. Quelles pistes pour demain?», Conférence, *Stage sur les pratiques socioconstructivistes*, été 1998, Université d'été de Genève, Jongny, Suisse.

- MEIRIEU, Philippe et Michel DEVELAY. *Émile, reviens vite, ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 211 pages.
- MÉLÈZE, Jacques. *L'analyse modulaire des systèmes de gestion, une méthode efficace pour appliquer la théorie des systèmes en management*, Paris, Éditions Hommes et techniques, 1972, 233 pages.
- MEMMI, Albert. *La dépendance*, Paris, Éditions Gallimard, 1979, 207 pages.
- MÉNARD, Louise. *Utilisation de l'écriture au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Montmorency, Collège de Montmorency, 1990, 120 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, SERVICES SOCIAUX ÉDUCATIFS ET JURIDIQUES. *Document d'orientation. Techniques d'éducation en services de garde*, document de travail, Québec, Gouvernement du Québec, 1997a, 84 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997b, 55 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, 1998a, 83 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, SERVICES SOCIAUX ÉDUCATIFS ET JURIDIQUES. *Rapport d'analyse de la situation de travail. Techniques d'éducation en services de garde*, document de travail, Québec, Gouvernement du Québec, 1998b, 43 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, Québec, Gouvernement du Québec, 1998c.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, SERVICES SOCIAUX, ÉDUCATIFS ET JURIDIQUES. *Techniques d'éducation à l'enfance. 322.A0. Diplôme d'études collégiales*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999, 101 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan stratégique 2000-2003 du Ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, SECTEUR DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, *La relance au collégial en formation technique. Données sur l'intégration au marché du travail de 2000 à 2002 de personnes diplômées. Promotions de 1998-1999 à 2000-2001*, version électronique du dépliant 2002, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une cours à obstacles. Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003a, pages ill.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. «5. Les résultats - 5.6 L'obtention des diplômes, L'obtention du diplôme au collégial» dans *Indicateurs de l'éducation*, 2003b, 241 pages.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf>.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE. *Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en 2002*, Québec, Gouvernement du Québec, Québec. 2002, 109 pages.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 1997, 38 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, 2000.
- MOFFET, Jean-Denis. *La conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1992, 255 pages.
- MOFFET Jean-Denis. «La réussite aux épreuves uniformes de langue d'enseignement et la réussite au collégial», dans *Pédagogie collégiale*, volume 17, numéro 1, octobre 2003, Montréal, p. 31-36.
- MOFFET, Jean-Denis et Annick DEMALSY. *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1994, 196 pages.
- MORIN, André. *La recherche-action en éducation : De la pratique à la théorie*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section de technologie éducationnelle (GESOE), 1986, 354 pages.
- MORIN, André. *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Méthodologie et études de cas*, volume 1, Laval, Éditions Agence d'Arc, 1992a, 222 pages.
- MORIN, André. *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Théorie et rédaction du rapport*, volume 2, Laval, Éditions Agence d'Arc, 1992b, 201 pages.
- MORIN, Edgar. *La méthode, 2. La vie de la vie*. Paris, Seuil, 1980, 470 pages.
- MORIN, Edgar. *Pour sortir du vingtième siècle*, Paris, Éditions Fernand Nathan, 1981, 381 pages.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF, 1990, 158 pages.
- MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999, 130 pages.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France, 1961, 650 pages.

- MOSCOVICI, Serge. *Psychologie des minorités actives*. Paris, Presses universitaires de France, 1979, 275 pages.
- MOSCOVICI, Serge (dir.). *Psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 1984, 596 pages.
- MOSCOVICI, Serge et Willem DOIZE. *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, 296 pages.
- MOSS, Peter. «Selon vous, quel rôle jouez-vous : celui de pédagogue ? d'enseignante ? d'intervenante en services de garde d'enfants ?», dans *Interaction*, publication de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, volume 13, numéro 3, Ottawa, automne 1999, p. 22-24.
- MOZÈRE, Liane. «Les métiers de la crèche. Entre compétences féminines et savoirs spécialisés», dans *La petite enfance : Pratique et politiques*, Cahiers du Gedisst, numéro 22, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 104-123.
- MYERS, David G. et Luc LAMARCHE. *Psychologie sociale*, Saint-Laurent, McGraw-Hill, 1992, 548 pages.
- NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinarité. Manifeste*, Monaco, Éditions du Rocher, 1996, 231 pages.
- NOËL, Bernadette. *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991, 229 pages.
- NUTTIN, Joseph. *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980, 383 pages.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). *Venir à bout de l'échec scolaire*, Paris, OCDE, 1998, 111 pages.
- PALACIO-QUINTIN, Ercilia et Rémi CODERRE. *Les services de garde : Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*, Rapport de recherche, Conseil québécois de la recherche sociale, Trois-Rivières, Université du Québec, 1999, 123 pages.
- PAQUAY Léopold et Régine SIROTA. «La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif», dans PAQUAY Léopold et Régine SIROTA, *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, Paris-Lyon-Rouen, INRP, 2001, p. 5-17.
- PAQUETTE, Claude. *Analyse de ses valeurs personnelles, s'analyser pour mieux décider*, Montréal, Québec/Amérique, 1982, 214 pages.
- PAQUETTE, Claude. *Intervenir avec cohérence. Une pratique articulée de l'intervention*, Montréal, Québec/Amérique, 1985, 310 pages.
- PAQUETTE, Claude. «Les valeurs qui habitent un vieux rêve», dans *Vie pédagogique*, numéro 126, février-mars 2003, Sainte-Foy, p. 22-26.

- PARIS, Scott-G. et WINIGRAD, Peter. «How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction », dans JONES, Beau Fly et Lorma IDOL (dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Elmhurst, Ill. : North Central Regional Educational Laboratory Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1990, p. 15-51.
- 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^e édition, 1996, 207 pages.
- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, 2^e édition, Paris, ESF éditeur, 1997, 125 pages.
- PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier de l'enseignant*. Paris, ESF éditeur, coll. «Pédagogies recherche», 2001. 219 pages.
- PERRENOUD. «Pour ou contre la gravitation universelle. Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode», dans *Résonances*, numéro 3, novembre 2003, p. 7-9.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003.
- PIAGET, Jean. *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France, 1974, 253 pages.
- PIAGET, Jean. *L'équilibration des structures cognitives*, Presses universitaires de France, 1975, 188 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*, Lauzanne, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 177-212 pages.
- REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre. Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, 1980, 1999, 206 pages.
- REGROUPEMENT DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DES REGIONS DE QUEBEC ET CHAUDIERE-APPALACHES. *Avis concernant les débats sur la formation du personnel éducateur*, Québec, 2000, 3 pages.
- REY, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*, tome I, II, III, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1992, 1998, 4304 pages.
- REY, Bernard. *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF éditeur, 1996. 216 pages.
- RICHARD, Jean-François, Claude BONNET et Rodolphe GHIGLIONE (dir.). *Traité de la psychologie cognitive*, tome 2, Paris, Dunod, 1989, 289 pages.
- RILLAER, Jacques van. *La gestion de soi*, Liège, Mardaga, 1992, 367 pages.
- RIVIÈRE, Bernard. *Le décrochage scolaire au collégial, le comprendre et le prévenir*, Beauchemin, 1996, 221 pages.

- RIVIÈRE, Bernard, Louis SAUVÉ et Josée JACQUES. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, tome 1, Rapport de recherche PAREA, Montréal : Collège de Rosemont, 1997, 290 pages.
- ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1995, 300 pages.
- 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, 304 pages.
- ROGERS, Carl, R. *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1984, 364 pages.
- ROMANO, Guy. «Étudier ... en surface ou en profondeur ?», dans *Pédagogie collégiale*, volume 5, numéro 2, Montréal, décembre 1991, p. 6-11.
- ROMANO, Guy. *Développer des habilités de pensée et pratiques pédagogiques au collège*, Sainte-Foy, Collège François-Xavier Garneau, 1993, 109 pages.
- ROMANO, Guy. *Environnement pédagogique et apprentissage au niveau collégial*, Québec, Rapport de recherche PAREA, Collège F.X. Garneau, 1995, 94 pages.
- ROUQUETTE Michel-Louis et Patrick RATEAU. *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1998, 159 pages.
- RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coor.). *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 2001, 432 pages.
- SALLABERRY, Jean-Claude. *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, 195 pages.
- SASSEVILLE, Michel (dir.). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, 227 pages.
- SAVATER, Fernando. *Éthique à l'usage de mon fils*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, 219 pages (Trad. Manuel Iaculli).
- SAVATER, Fernando. *Penser sa vie*, Paris, Seuil, 2000, 283 pages.
- SCHÖN, Donald A.. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1994, 418 pages (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon).
- SENGE, Peter et Alain GAUTIER. *La cinquième discipline*, Paris, First, 1990-1991, 462 pages.
- ST-ARNAUD, Yves. *La personne humaine. Introduction à l'étude de la personne et des relations interpersonnelles*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1974, 199 pages.
- STEVENSON, R.-B., S.E. NOFFKE, E. FLORES and S. GRANGER, «Teaching Action Research. A Case Study» dans *Educational Action Research. Becoming Practically Critical*, New York-London, Teachers College, 1995, p. 60-73.

- STRAUSS, Leo et Joseph CROPSEY. «John Dewey, 1859-1952», dans *Histoire de la philosophie politique*, Paris, Quatriges/Presses Universitaires de France, 1994, p. 945-965.
- TARDIF, Hélène. *Appropriation collective du programme par compétences en Techniques d'éducation en services de garde*. Rapport des deux journées de rencontre intercollégiale tenues les 16 et 17 avril 1999 à Québec, Québec, AEETESG, 79 pages.
- TARDIF, Hélène. «Pourquoi des cours de français en Techniques d'éducation à l'enfance», dans *Correspondance*, Pour l'amélioration du français en milieu collégial, volume 6, numéro 4, Montréal, avril 2001, p. 19-21.
- 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, 209 pages.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, p. 15-149.
- TARDIF, Jacques. «Pour un enseignement de plus en plus stratégique», dans *Québec français*, numéro 89, printemps 1993, p. 35-42.
- TARDIF, Jacques. «La construction des connaissances, 1. Les consensus», dans *Pédagogie collégiale*, décembre, volume 11, numéro 2, Montréal, 1997, p. 14-19.
- TARDIF, Jacques. «La construction des connaissances, 2. Les pratiques pédagogiques», Montréal, *Pédagogie collégiale*, décembre, volume 11, numéro.3, Montréal, 1998, p. 4-9
- TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999, 223 pages.
- TARDIF, Jacques et Philippe MEIRIEU. «Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances», dans *Vie pédagogique*, numéro 98, Québec, mars-avril 1996, p. 4-7.
- THERIEN, Michel. «La lecture du roman», dans THERIEN, Michel et Gilles FORTIER, *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Éditions Villes-Marie, 1985, p. 221-240.
- TERRIL, Robert et Robert DUCHARME. *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Passage secondaire-collégial*. Montréal, SRAM, 1994, 290 pages.
- THOMAS, R.Murray et Claudine MICHEL. *Théories du développement de l'enfant*, Paris, De Boeck, 1994, p. 317-339.
- TOCHON, François V. et Isabelle C. DRUC. *Oral et intégration des discours*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 206 pages.
- TREMBLAY, Gilles. «D'une réforme structurelle à un renouveau de l'enseignement collégial», dans *Pédagogie collégiale*, Montréal, octobre 1995, volume 9, numéro 1, p. 28-32.
- TREMBLAY, Robert. «Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale : le cas de la philosophie», dans *Pédagogie collégiale*, Montréal, octobre 1995, volume 9, numéro 1, p. 8-14.

- TROCMÉ-FABRE, Hélène. *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1987, 1994, 290 pages.
- TROCMÉ-FABRE, Hélène. *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1999, 269 pages.
- TROGNON, Alain et Janine LARRUE. «Les représentations sociales dans la conversation», dans *Connexion- 2*, 1988, p. 51-70.
- TRUDELLE, Jean. «La formation technique au Québec : un état des lieux», dans TRUDELLE, Jean, *La formation technique au Québec : un état des lieux, suivi de trois études comparatives et d'une présentation des thématiques principales*. Forum sur la formation technique, Laval, 2002, p. 1-69.
- TSUIN-CHEN, Ou. *La doctrine pédagogique de John Dewey*, 2^e édition. Paris, Vrin, 1958, 277 pages.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthode de recherche pour l'éducation*, Montréal, Bruxelles, Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, 1996, 506 pages.
- VARELA, Francisco-J.. *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Seuil, 1989, 123 pages.
- VARELA, Francisco, Evan THOMPSON et Eleanore ROSCH. *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 1993, 377 pages.
- VAYER, Pierre et Denis TRUDELLE. *La logique du vivant et éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1996, 137 pages.
- VERBA, Daniel. *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Syros, 1993, 212 pages.
- VERNANT, Jean-Pierre. *L'univers, les dieux, les hommes*, Paris, Éditions du Seuil, 1999, 244 pages.
- VIAU, Roland. *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI, 1994, 221 pages.
- VIAU, Roland. *La motivation dans l'apprentissage du français*, Montréal, ERPI, 1999, 161 pages.
- VIOLA, Sylvie. «Le métaquestionnement et la compréhension de textes au primaire. Applications pédagogiques», dans LAFORTUNE, Louise, Pierre MONGEAU et Richard PALLASCIO, *Métacognition et Compétences réflexives*. Montréal, Éditions logiques, 1998, p. 69-100.
- VIOLET, Dominique. *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1996, 199 pages.

VYGOTSKI, Lev. *Pensée & langage*, suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygolski par Jean Piaget*, Paris, La Dispute/SNÉDIT, 1997, 536 pages (Trad, Françoise Sève).

WALLON, Henri. *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1970, 239 pages.

WEIL-BARRAIS, Annick et Danièle DUBOIS. *L'homme cognitif*, 3^e édition, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 576 pages.

WINKIN, Yves. «Vers une anthropologie de la communication», dans CABIN Philippe (coor.), *La communication. État des savoirs*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1998, p. 111-119.

WINNICOTT, D.W. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Éditions Gallimard, 1971, 218 pages.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 pages.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *Enseignant : un métier à réinventer : former les citoyens de demain*, Barret-sur-Mérouge, Y. Michel, 2002, 150 pages.

ANNEXES



Titre du projet de recherche :

Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance

Bonjour,

Toutes les étudiantes de votre cohorte sont invitées à participer à une recherche-action. Cette recherche un double objectif :

- découvrir la pertinence du français et de la philosophie dans le travail d'éducatrice à l'enfance;
- faire des liens entre le français et la philosophie et sa formation technique.

La démarche pédagogique sera construite avec les étudiantes. Au début et à la fin de la recherche, un outil-diagnostic permettra de recueillir les perceptions en ce qui a trait au français et à la philosophie dans cette formation et au regard du rôle d'éducatrice. Le questionnaire sera soumis aux étudiantes volontaires. Divers moyens seront utilisés pour analyser cette expérience. Par exemple, certains cours pourraient être filmées ou des travaux scolaires seront sélectionnés. De plus, il y aura des entrevues semi-structurées avec les intéressées. Un professeur de formation spécifique sera observateur durant l'heure de cours. Les étudiantes seront invitées à collaborer à cette analyse. Par ailleurs, l'ensemble des étudiantes seront toujours informées des décisions ou des résultats.

Pour préserver le caractère confidentiel des données, l'anonymat est de rigueur et il sera assuré par un pseudonyme connu seulement de la chercheure. Seules les personnes impliquées dans l'analyse de la recherche auront accès aux données. Lors de la diffusion des résultats, aucun nom n'apparaîtra dans le rapport. Les documents écrits, audio et vidéo seront détruits à la fin de cette recherche.

En tout temps, les étudiantes peuvent obtenir des renseignements auprès de la chercheure.

Soyez assurées que votre participation est précieuse.

Hélène Tardif
Professeure et chercheure en Techniques d'éducation à l'enfance

CONSENTEMENT

Ayant pris connaissance des informations qui précèdent, je consens à participer à la recherche à titre de sujet. J'autorise Hélène Tardif, chercheure, à utiliser les données recueillies dans les activités de la recherche auxquelles je participe.

- Je reconnais avoir été informé(e) des buts de la recherche effectuée par la chercheure;
- J'ai reçu l'information dont j'avais besoin et je comprends le but, la nature des activités de la recherche;
- Je reconnais avoir été informé(e) de la démarche en co-gestion de la recherche-action;
- J'accepte d'être filmé(e) durant des heures de cours. Il m'a été assuré que ces bandes vidéo ne seront utilisées uniquement que dans un but de recherche;
- J'ai été informé(e) de la façon dont mon anonymat sera protégé;
- 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;
- Je sou mets, sur une base volontaire, mes travaux scolaires, à fins d'analyse;
- J'accepte de participer à l'une ou l'autre activité de recherche à partir des renseignements susmentionnés.

Nom : (en lettres moulées) _____

Signature : _____

Date : _____

GUIDE D'ENTREVUE DES PROFESSEURS

Entrevue réalisée, à partir de l'automne 2002, avec chaque professeur s'adjoignant aux travaux.

Comme vous le savez, c'est déjà la deuxième année d'expérimentation de la recherche *Intégration de compétences de la formation générale en TÉE*. Dans cette recherche, je poursuis deux buts : aider les étudiantes de Techniques d'éducation à l'enfance à découvrir la pertinence du français et de la philosophie dans leur métier d'éducatrice à l'enfance et faciliter l'utilisation de compétences de ces disciplines dans leur formation.

Cette entrevue sert à faire le point auprès de professeurs ayant collaboré à cette recherche de façon ponctuelle à l'hiver dernier et auprès de ceux y travaillant ce semestre-ci. Chaque entrevue durera une heure et sera enregistrée. La confidentialité des propos est assurée. Il sera toujours possible, après la transcription de l'entretien, de rajouter des commentaires écrits ou verbaux. Je vous demande de m'autoriser à enregistrer cet entretien et à utiliser vos propos comme données de recherche. Pour les professeurs intéressés, je referai, dans les mêmes conditions, à la fin de ce semestre ou à votre demande, une entrevue avec vous.

- 1) Comment avez-vous réagi par rapport à la recherche *Intégration de compétences de la formation générale dans la formation spécifique en TÉE*?
 - a) Comment réagissez-vous après un an d'expérimentation?
- 2) Comment concevez-vous votre collaboration à la recherche?
 - a) Comment voyez-vous toute forme de collaboration?
 - b) Quelles sont vos attentes face au projet de recherche?
 - c) Quelles craintes avez-vous devant un tel projet?
- 3) Quelles sont les compétences génériques que vous trouvez les plus importantes pour une étudiante en Techniques d'éducation à l'enfance?
 - a) **Si vous avez enseigné**, l'an dernier, aux étudiantes en TÉE, quelles sont vos perceptions en ce qui concerne ces étudiantes par rapport à la formation générale ou aux compétences développées dans ces cours?
 - b) **Si vous enseignez**, cet automne, aux étudiantes en TÉE, quelles sont vos perceptions en ce qui concerne ces étudiantes par rapport à la formation générale ou aux compétences développées dans ces cours?
 - c) Que privilégiez-vous dans vos cours afin de développer ou renforcer les compétences de la formation générale?
 - d) Qu'est-ce qui serait bon de faire pour motiver davantage les étudiantes à la formation générale?

LE MÉTIER D'ÉTUDIANTE

Tableau 1 Perceptions sur la façon de voir ses études

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
Exigence du métier	33 %	69 %	53 %
Métier de responsabilité et d'engagement	10 %	46 %	28 %
Tâche à accomplir pour atteindre un but	10 %	15 %	13 %
Capacité de faire des liens	14 %	4 %	9 %
Aucune réponse	10 %	4 %	6 %
Pas un métier, plutôt un rôle ou de l'information pour le futur	10 %	4 %	6 %
Remise en question (connaissance de soi)	-	12 %	6 %
Besoin de motivation	-	12 %	6 %
Coopération	5 %	4 %	4 %
Travail sans salaire	5 %	-	2 %
Besoin d'aider et de me faire aider	-	4 %	2 %
Besoin d'encouragement	-	4 %	2 %
Enseignement dont j'ai besoin pour continuer à vivre	-	4 %	2 %
Liberté, mes «belles années»	-	4 %	2 %

Tableau 2 Les ressemblances avec le métier d'éducatrice

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
Être à l'écoute, faire preuve de compréhension	10 %	19 %	15 %
Apprendre (se connaître les uns les autres, s'accepter, donner des connaissances)	14 %	12 %	13 %
Être responsable, s'engager, donner	5 %	19 %	13 %
Ressentir du stress et le niveau d'exigence	14 %	4 %	9 %
Aimer ce que l'on fait, avoir du plaisir	10 %	8 %	9 %
Avoir le goût d'apprendre, s'intéresser	10 %	4 %	6 %
Être attentive	-	12 %	6 %
Aider les autres à apprendre, donner des connaissances	-	12 %	6 %
Aucune réponse	5 %	4 %	4 %
Prendre le temps de faire, être disponible	5 %	4 %	4 %
Construire des relations	-	8 %	4 %
Être à son affaire, autonome	-	8 %	4 %
Créer des amitiés	-	4 %	2 %
Être encouragée	-	4 %	2 %
S'entraider	-	4 %	2 %
Donner le meilleur de soi-même	-	4 %	2 %
Être patiente	-	4 %	2 %

Tableau 3 Les différences entre le métier d'étudiante et celui d'éducatrice

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001							
Métier d'étudiante	DEC	SEC	Total	Métier d'éducatrice	DEC	SEC	Total
Apprendre (par cœur)	5 %	8 %	6 %	Avoir fait le bon choix	10 %	8 %	9 %
Être déçue de la formation générale	5 %	4 %	4 %	Mettre en pratique	5 %	4 %	4 %
Faire peu de travaux pratiques	5 %	4 %	4 %	Appliquer des connaissances	5 %	4 %	4 %
Fournir beaucoup d'effort	5 %	-	2 %	Enseigner	-	8 %	4 %
Fournir l'effort mental	5 %	-	2 %	Aimer son travail	5 %	-	4 %
Recevoir trop de théorie	5 %	-	2 %	Être rémunérée	5 %	-	2 %
Détester étudier	5 %	-	2 %	Obtenir une sécurité d'emploi	5 %	-	2 %
Être de passage	5 %	-	2 %	S'amuser	5 %	-	2 %
Étudier sans salaire	5 %	-	2 %	Travailler avec les enfants	5 %	-	2 %
Aimer la formation technique	-	4 %	2 %	Côtoyer l'enfant	-	4 %	2 %
Avoir besoin d'encadrement	-	4 %	2 %	Écouter l'enfant	-	4 %	2 %
Être écoutée par le prof.	-	4 %	2 %	Faire une bonne action	-	4 %	2 %
Être obligée d'être en TEE	-	4 %	2 %	Fournir un bon encadrement	-	4 %	2 %
Vivre au temps présent	-	4 %	2 %	Mériter de travailler	-	4 %	2 %
				Se voir au futur	-	4 %	2 %

Tableau 4 Évaluation de ma première session

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
Satisfaction au regard du premier semestre	33 %	46 %	40 %
Appréciation de la technique	5 %	15 %	19 %
Difficultés aux examens	10 %	19 %	15 %
Stress	10 %	12 %	11 %
Professeurs intéressants	5 %	15 %	11 %
Somme de travaux dans le même laps de temps	-	19 %	11 %
Aucune réponse	14 %	4 %	9 %
Tâches lourdes avec «à côtés» personnels	10 %	-	4 %
Difficulté de concentration pour les examens	10 %	-	4 %
Bonne gestion du temps	5 %	4 %	4 %
Bonnes notes	5 %	4 %	4 %
Besoin de fournir des efforts	-	8 %	4 %
Difficulté avec cours de français	-	8 %	4 %
Réussite variable selon le cours	5 %	-	2 %
Difficultés avec les fautes	5 %	-	2 %
Difficulté dans le groupe (étudiantes négatives en classe)	5 %	-	2 %
Concentration exagérée sur la connaissance de soi	-	4 %	2 %
Échecs	-	4 %	2 %
Établissement de relations amicales	-	4 %	2 %
Infantilisation des étudiantes par des professeurs	-	4 %	2 %
Professeurs trop exigeants	-	4 %	2 %
Sentiment de fierté	-	4 %	2 %
Surcharge de théorie	-	4 %	2 %

Tableau 5 Besoins pour entreprendre mon métier d'étudiante

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
Aucune réponse	19 %	8 %	13 %
Meilleure gestion du temps	10 %	15 %	13 %
Support, appui, compréhension	5 %	15 %	11 %
Application à étudier	-	12 %	6 %
Atelier sur des techniques d'étude	-	12 %	6 %
Augmentation de la concentration	-	12 %	6 %
Savoir-vivre	-	8 %	6 %
Atelier sur la concentration	5 %	4 %	4 %
Atelier sur le stress	-	8 %	4 %
Bon enseignement	-	4 %	2 %
Diminution de la mémorisation	-	4 %	2 %
Environnement confortable	-	4 %	2 %
Meilleure confiance en moi	-	4 %	2 %
Motivation	-	4 %	2 %
Passion	-	4 %	2 %
Résultats satisfaisants	-	4 %	2 %

Tableau 6 Idées d'activités qui soutiendraient mon intérêt

Suggestions pour le cours	DEC	SEC	Total
Films	24 %	19 %	21 %
Expérience, exploration, mise en situation (bricolage, peinture, marionnettes)	14 %	23 %	19 %
Discussion (petits groupes)	14 %	19 %	17 %
Discussion (grands groupes)	5 %	-	2 %
Jeux	5 %	-	2 %
Spectacles	5 %	-	2 %
Travail en équipe	5 %	-	2 %
Ateliers (en général)	-	4 %	2 %
Bénévolat	-	4 %	2 %
Massage	-	4 %	2 %
Musée	-	4 %	2 %
Rencontre avec des éducatrices	-	4 %	2 %
Sorties	-	4 %	2 %
Vidéo	-	4 %	2 %

LA CARTE MENTALE

Quand j'ai à lire, je...

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC (/22)	SEC (/27)	Total (/49)
Je fais un survol et surligne, lis les grands titres et le texte en profondeur	5 %	22 %	14 %
Je me donne du calme (et un bon éclairage) et je me concentre	14 %	15 %	14 %
Je me décourage, je trouve le temps long, je lis quand je suis obligée	9 %	7 %	8 %
J'aime lire à mon rythme (suis lente) et non pour une échéance	14 %	-	6 %
Je m'endors sur ma lecture, je ne suis pas concentrée	-	11 %	6 %
J'ai besoin de concentration (effort)	-	7 %	4 %
J'ai besoin de trouver le sujet intéressant alors je m'implique	9 %	-	4 %
J'utilise un dictionnaire au besoin	5 %	4 %	4 %
J'aime lire des romans ou des histoires vécues, contes et légendes	-	7 %	4 %
J'apprends, c'est un passe-temps	5 %	-	2 %
Je déteste lire en avant de la classe	5 %	-	2 %
Je lis le résumé pour voir mon intérêt	-	4 %	2 %
Je lis rapidement et j'essaie de retenir	-	4 %	2 %
Je m'évade dans les aventures	-	4 %	2 %
Je planifie mon temps	-	4 %	2 %
Je vais d'abord lire les dernières pages	5 %	-	2 %

Quand j'ai à écrire, je...

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
Je me détends, repos, évasion, place à l'imagination	14 %	22 %	18 %
J'y vais méthodiquement et avec bons «outils»	14 %	15 %	14 %
J'écris facilement, mais je fais des fautes	5 %	15 %	10 %
Je m'applique	18 %	4 %	10 %
Je bloque parfois	9 %	4 %	6 %
Je me donne un lieu calme	9 %	4 %	6 %
J'adore quand c'est libre, je déteste quand c'est obligatoire	-	4 %	2 %
J'ai de la difficulté à construire mes phrases	-	4 %	2 %
J'ai de la difficulté avec le nombre de mots exigé	5 %	-	2 %
J'ai plus de facilité à écrire qu'à parler	5 %	-	2 %
J'ai progressé (moins de fautes) mais je trouve que j'écris toujours mal	5 %	-	2 %
J'aime que mon écriture soit facile à relire	-	4 %	2 %
Je fais des fautes (j'oublie des mots)	5 %	-	2 %
Je ne dois pas critiquer mes idées	-	7 %	4 %
Je suis inspirée quand j'ai un sujet	-	4 %	2 %

Quand j'ai à étudier, je...

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
J'y vais avec méthode	27 %	41 %	35 %
Je planifie mon temps	27 %	7 %	16 %
Je fais des efforts, je fournis de la concentration	9 %	15 %	12 %
Je me donne du calme	9 %	11 %	10 %
J'attends à la «dernière minute»	9 %	4 %	6 %
Je suis stressée	5 %	7 %	6 %
J'ai de la difficulté à me motiver	9 %	-	4 %
J'ai un intérêt dépendant du cours	-	7 %	4 %
Je me démoralise, je déteste, je fuis	-	7 %	4 %
Je suis souvent distraite	-	7 %	4 %
Je progresse dans ma motivation et non dans ma façon d'étudier	5 %	-	2 %

En classe, je...

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
J'écoute pour assimiler	41 %	70 %	57 %
Je distrais les autres si c'est moins intéressant ou je pars dans la lune	14 %	19 %	16 %
Je prends des notes	18 %	7 %	12 %
Je suis moins disposée à l'occasion	9 %	7 %	8 %
J'ai de la difficulté à me concentrer dans les cours théoriques	5 %	7 %	6 %
Je m'exprime et je participe	9 %	4 %	6 %
Je suis dérangée par les autres	9 %	4 %	6 %
J'ai de la difficulté à rester assise	-	4 %	2 %
J'aime apprendre	5 %	-	2 %
Je suis calme	5 %	-	2 %
J'ai de la difficulté à prendre des notes	5 %	-	2 %
J'ai de la difficulté à me concentrer à la 3 ^{ième} heure	-	4 %	2 %

Quand j'ai à me corriger, je...

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
Je le fais, il y a place à l'amélioration	18 %	44 %	33 %
Je me corrige avec méthode et «outils»	32 %	19 %	25 %
Je me corrige rarement dans les examens	9 %	7 %	6 %
J'ai de la difficulté à voir mes fautes, mes erreurs	5 %	4 %	6 %
Je trouve ça compliqué	5 %	7 %	6 %
J'ai peur de me tromper aux examens, je me sens insécure	-	7 %	4 %
Je n'ai pas toujours le goût, ça revient au prof	-	4 %	2 %
Je relis mes textes	-	4 %	2 %
Je trouve ça long (ennui), mais je progresse (meilleure estime)	5 %	-	2 %

Apprendre, c'est...

Énoncés notés par les étudiantes de la cohorte 2001	DEC	SEC	Total
Découvrir	23 %	41 %	33 %
Comprendre et maîtriser, mémoriser	23 %	22 %	22 %
C'est la vie, toujours apprendre	27 %	15 %	20 %
Difficile, exigeant	14 %	15 %	14 %
C'est la culture	9 %	7 %	8 %
Pouvoir enseigner, partager	-	15 %	8 %
Se procurer un avenir plus certain, vouloir avancer	5 %	7 %	6 %
Sentiment de bien-être	-	7 %	4 %
Amusant	5 %	-	2 %
Avoir l'esprit ouvert	5 %	-	2 %
Enrichissant	5 %	-	2 %
Nourriture pour l'esprit	-	4 %	2 %
Plus facile quand tu aimes ça	-	4 %	2 %

Être autonome, c'est...

Énoncés notés par les étudiantes	DEC	SEC	Total
Être responsable, indépendant	55 %	52 %	53 %
Capable de s'aider soi-même	46 %	41 %	43 %
Capable de se confier et de chercher l'aide au besoin	14%	4%	8%
Être libre	5%	11%	8%
Partager ses connaissances	5%	4%	4%
Grandir	-	4%	2%

LES HABILITÉS TRANSVERSALES

Points de vue des étudiantes de la cohorte 2001

Ordre intellectuel	
Compétences	Attitudes
Analyser	Alerte au niveau des sens
Animer une activité	Attention
Approfondir	Calme
Assimiler la matière	Capacité de compréhension
Avoir des repères	Capacité de mémorisation
Comparer	Capacité de prendre des décisions
Composer	Cohérence
Comprendre un texte	Concentration
Décortiquer	Confiance
Décrire les éléments	Débrouillardise
Définir	Doute
Détailler	Écoute
Échanger dans une discussion	Esprit de synthèse
Émettre des hypothèses	Être alerte
Être créatif	Être critique
Être rapidement créatif	Être en forme
Étudier	Être logique
Expérimenter	Être ordonnée (repères)
Expliquer son idée	Intérêt
Faire des liens entre les idées	Motivation
Faire des recherches	Mûrir
Faire une synthèse	Ordre avec soi-même
Imaginer	Patience
Interpréter	Pensée personnelle
Inventer	Poser des questions
Lire	Rapidité d'esprit
Mémoriser	Réflexion
Observer	Rigueur
Penser avant d'agir	Se centrer sur la matière
Porter des jugements	Se centrer sur ses connaissances et ses expériences personnelles
Réfléchir	Sens de l'observation
Résoudre des problèmes	Travailler dans l'incertitude
Résumer	Volonté
Savoir trouver une comptine, un jeu, un exercice, une métaphore	
syntaxe	
Trouver des images	
Trouver un sens (comprendre)	

Ordre méthodologique	
Compétences	Attitudes
Admettre ses différences	Autonomie
Classer ses notes	Avoir le matériel nécessaire
Discerner la pertinence d'un contenu	Concentration
Être à l'heure aux cours	Confiance
Être à l'heure aux rencontres d'équipe	Discipline
Être logique	Esprit d'équipe
Être méthodique	Être prévoyant
Évaluer son temps	Être soigné
Faire ce que j'ai à faire quand je l'ai à faire	Faire au fur et à mesure
Faire des choix	Faire des compromis
Gérer son temps	Gestion du temps

Ordre méthodologique (suite)	
Compétences	Attitudes
Mettre ses valeurs à la bonne place	Intérêt
Noter ses références	Minutie
Ordonner	Ordre dans ses papiers
Planifier	Perfectionniste,
Prendre des ententes	Ponctualité
Prendre des notes : rapport, analyse...	Respect des consignes
Préparer un examen	Respect des échéances
Présenter un travail	Respect des ententes
Prioriser ce qu'il y a à faire	Sens de l'effort
Propreté des travaux	Sens de la planification
Remettre ses travaux à temps	Sens des affaires
Savoir	Volonté
Savoir chercher	
Savoir s'organiser	
Se préparer à un examen	
Tenir son agenda (horaire)	

Ordre affectif et social	
Compétences	Attitudes
Accepter de changer d'avis	Absence de préjugés
Accepter les autres comme ils sont	Accueil de la différence des autres
Apprendre à se connaître	Adaptation
Capacité de faire des travaux individuels	Aimer l'interaction avec les autres
Capacité de côtoyer tout le monde	Altruiste
Capacité de demander de l'aide	Attitude positive
Cerner le besoin de l'autre	Avoir de l'entregent
Donner son opinion	Avoir un grand cœur
Être capable de donner	Avoir un rythme
Être dynamique	Avoir une bonne relation avec ses compagnons de travail
Faire sa part dans les travaux d'équipe	Capacité de développer des liens
Mettre en commun ses idées	Communiquer son idée
Répartir les tâches	Confiance aux autres
Respecter les consignes	Coopération
Risquer son opinion, même si elle est contraire à celle du prof.	Curiosité
S'adapter aux autres	Démocratique
S'aimer	Différences dans le sens des mots
Surmonter sa gêne	Empathie
Tenir compte des valeurs des autres	Être affectueux
	Être bref et concis
	Être chaleureux
	Être dynamique
	Être en forme
	Être honnête
	Être positif
	Facilité de communication
	Initiative
	Jovialité
	Montrer sa personnalité
	Motivation
	Ouverture d'esprit
	Participation
	Respectueux
	Se dévouer
	Souriant

Ordre de la communication	
Compétences	Attitudes
Analyser	Aimer partager ses opinions
Avoir du vocabulaire	Attention aux autres
Avoir un vocabulaire précis	Bonne humeur
Communiquer visuellement	Capacité d'attention
Comprendre les autres (décoder)	Communicatif
Dialoguer	Compréhension
Dire ce qu'on pense	Conciliation
Dire ce que l'on est	Confiance en soi
Discuter	Être crédible
Écrire	Être critique
Faire des tableaux, des résumés	Être vrai
Parler	Intérêt
Poser des questions	Ne pas avoir peur du ridicule
S'exprimer clairement	Patience
S'exprimer en groupe	Prendre le temps de s'expliquer
Savoir écouter les autres	Sociabilité
Savoir expliquer	Tolérance
Savoir lire	Verbo-moteur (gestes et paroles)
Savoir se taire	Vocabulaire pour une lettre, un téléphone, un rendez-vous, des explications...
Savoir vivre	Volonté
Se faire comprendre	
Se risquer à donner son opinion	

LA POTION DU POTIRON

**Synthèse des discussions du bilan mi-session et de la mi-formation
Cohorte 2001, automne 2002**

QUESTION : QU'EST-CE QUE JE FAIS ICI? ÊTRE ÉDUCATRICE?

Équipe 1

ÉTAPE 1 : Discussion

- Insatisfaction par rapport à la formation collégiale, car elle est trop longue (perception d'une étudiante qui a fait plus de six ans au cégep);
- On ne voit pas le but des cours, car ils ne sont pas assez concrets. Les cours ne nous ont pas préparés pour les stages.

ÉTAPE 2 : Identification de «six trouilles» empêchant de réaliser ses idées

- Aucune confiance;
- Aucune patience pour poursuivre la technique (on veut trop savoir tout de suite);
- Manque de connaissances;
- Manque de pratique;
- Pas assez de concret;
- Peur d'être jugées.

ÉTAPE 3 : Potion magique enrayant les obstacles

Pas réalisée.

Équipe 2

ÉTAPE 1 : Discussion

- Aider à progresser, développer;
- Aime les enfants;
- Avoir du plaisir;
- Avoir une base pour aller à l'université;
- Bonne voie, facile côté affectif, difficile de trouver une activité (Il ne faut pas chercher trop loin);
- Découvrir des choses des enfants;
- Il est difficile de trouver des activités pour des poupons;
- Imagination dans le travail;
- Intérêt à être avec les enfants;
- Peur du jugement;
- Peut être éducatrice spécialisée ou enseignante;
- Planification et confiance;

- Préférer les poupons : amène une ouverture avec les plus vieux;
- Quelle voie a-t-on prise pour devenir éducatrice?
- Se questionner à savoir si c'est un emploi pour la vie;
- Travailler, amuser, connaître les enfants, enseigner, gros rôle;
- Veut voir plus de problèmes / pas toute sa vie.

ÉTAPE 2 : Identification de «six trouilles» empêchant de réaliser ses idées

- Adultes ont peur du ridicule, discipline, confiance en soi;
- Les jugements négatifs ou positifs des éducatrices, les expressions du visage;
- Parents;
- Peur d'être rejetée par les enfants;
- Peur de manquer de patience;
- Toujours plaire aux enfants, l'insatisfaction des enfants.

ÉTAPE 3 : Potion magique enrayant les obstacles**Ingrédients :**

- 3 cuillerées de questionnement
- 1 tasse de positif
- 4 tasses d'imagination
- 2 tasses de confiance
- 5 tasses de patience
- 1 tasse de planification
- Une pincée de farfelu
- 1 cuillerée à soupe d'entrain
- 6 grosses gouttes de rire
- 1 boîte d'amour
- 1 tasse de jugement
- 2 grandes oreilles
- 14 yeux

Préparation :

1. Mettre tout ensemble et mélanger;
2. Verser dans le moule d'une éducatrice (N.B. mettre de la farine dans le fond du moule pour ne pas que ça colle);
3. Laisser reposer toute la nuit;
4. Démouler;
5. Mettre un crémage d'anticorps (chandelles);
6. Saupoudrer la vie sur notre moule en prononçant la formule magique «Abracadabra malagistra poil de rat, tu te réveilleras et c'est ça qui est ça!»;
7. Laisser agir.

**QUESTION : UNE ÉDUCATRICE EST-ELLE UNE TECHNICIENNE
OU UNE PRATICIENNE RÉFLEXIVE?**

Équipe 1

ÉTAPE 1 : Discussion

Un éducateur est un praticien réflexif, car il doit se remettre en question et réfléchir pour améliorer son travail auprès des enfants. À la base, il faut s'organiser, préparer le matériel, planifier la journée. Ensuite, faire un retour en réfléchissant sur le déroulement de la journée. Technicien = technique. Praticien réflexif = pratique.

ÉTAPE 2 : Identification de «six trouilles» empêchant de réaliser ses idées

- Manque de confiance;
- Peur de l'erreur;
- Peur de la nouveauté;
- Peur de manquer de temps;
- Peur du ridicule.

ÉTAPE 3 : Potion magique enrayant les obstacles

- Aller chercher de l'aide, des ressources humaines et du matériel;
- Être positive;
- Foncer devant la nouveauté;
- Garder notre cœur d'enfant;
- Organisation;
- Remise en question;
- Savoir lâcher prise (avoir du plaisir).

Équipe 2

ÉTAPE 1 : Discussion

- Un peu des deux;
- Technicien applique des techniques;
- Technicien, car on applique des techniques et praticien, car on réfléchit, on observe pour mettre nos techniques en application. On va chercher dans des livres;
- Technicien = titre;
- Praticien = ce que l'on fait tous les jours (appliquer nos recherches et réfléchir);
- Il faut faire un équilibre entre les deux.

Démarche de pratique réflexive :

1. On cherche des techniques d'intervention;
2. On applique nos recherches;
3. On fait une réflexion sur tout cela.

ÉTAPE 2 : Identification de «6 trouilles» empêchant de réaliser ses idées

- Gêne;
- Manque de confiance;
- Ne pas avoir d'idées;
- Peur de l'erreur;
- Peur des réactions des autres;
- Peur des reproches (parents);
- Peur du ridicule.

ÉTAPE 3 : Potion magique enrayant les obstacles

Ingrédients :

- 2 tasses 1/3 de confiance en soi bien tassée
- 2 globes oculaires d'aigle frais
- 11 poils d'oreilles d'éléphant
- 14 tentacules de calmar coupés en cubes
- 1 cœur de bœuf haché
- 1 langue de porc marinée
- 2 cornes de rhinocéros râpées
- 1/8 d'hémisphère droit du cerveau d'Hélène Tardif
- 2 jambes de Kenny rôti

Préparation :

- Quelques gouttes de morve de poupons
- Mélanger le tout dans un sac à blagues
- Laisser mijoter entre 15 et 25 ans

(Pour transcrire cette recette, vous devez l'écrire avec du sang de rat)

**QUESTION : POURQUOI UNE ÉDUCATRICE DOIT-ELLE
S'INTÉRESSER À TOUT ET À RIEN?****Équipe 1****ÉTAPE 1 : Discussion**

- Apprendre des enfants, donner nos connaissances en tant que personne et non seulement en tant qu'éducateur;
- Développe l'imagination. L'éducateur doit se remettre en question. Un enfant est comme un miroir. Il projette ce qu'on leur a montré et ce que l'on est;
- Enfants ont besoin de tout savoir;
- Enfants peuvent enseigner aux éducateurs et éducatrices à enseigner aux enfants. Élève évolue plus vite que le professeur; enfants sont les plus grands professeurs;
- Être curieux permet à l'enfant de faire des liens;
- Évolution;
- Explorer et découvrir;
- Faire quelque chose à partir de rien;
- Faire quelque chose à partir de rien. Enfants peuvent s'amuser avec peu de choses;
- Guide pour un enfants, large culture et connaissance générale;
- Modèle;
- Répondre aux besoins des enfants. C'est beau de voir les enfants se questionner. Ils sont spontanés. Il faut aller voir plus loin. On peut trouver l'enfant en nous;
- S'intéresser aux enfants;
- Savoir pour en montrer. Rien = imagination et spontanéité. Un tout avec un rien.

ÉTAPE 2 : Identification de «six trouilles» empêchant de réaliser ses idées

- Confiance, peur de se tromper, peur de se poser des questions, formuler correctement;
- Manque d'effort.
- Manque d'outils, argent à tous le niveaux;
- Manque de temps;
- Peur d'être marginale (tu te fais regarder quand tu lis un livre ou quand tu sors un mot inconnu);
- Peur de l'inconnu, ne pas savoir ce qui nous attend;
- Peur du ridicule, préjugés des autres;
- Stimulation culturelle, habitudes familiales, styles différents;

ÉTAPE 3 : Potion magique enrayant les obstacles**Ingrédients :**

- 12 tonnes de passion
- 2 crottes d'action
- 4 pincées d'imagination
- 8 souffles de spontanéité
- 1 litre de volonté
- 3 plumes d'originalité
- 2 cheveux de confiance
- 1 litre de bave assaisonnée de regards d'enfants
- 2 pattes de grenouilles de laisser-aller
- 2 griffes de tendresse
- 3 gouttes de venin pour sauvegarder notre identité
- 1 petite oreille de gestion de temps
- 2 gouttes de sang souriantes
- 1 œil attentif
- 2 bombes atomiques dynamiques

Préparation :

Dans un gros chaudron de bon sens, mélanger avec une cuillère d'amour. Saupoudrer le tout de peu ou de beaucoup de marginalité selon les esprits

Équipe 2**ÉTAPE 1 : Discussion**

- Avec des riens on fait un tout;
- Être ouvert à tous les enfants;
- Découvre en observant à quoi on peut s'intéresser;
- On doit être à l'affût de tout ce qui peut se passer;
- Ouvert, ne pas penser tout savoir;
- Pour des personnes différentes, c'est différent;
- Un rien peut être beaucoup pour un autre matériel m autres éducatrices. Partage d'idées;
- S'intéresser à ce que les enfants aiment, différent ce qu'on aime;
- Tout : ce qu'on apprend aux enfants; rien : les enfants nous apprennent;
- On apprend à se connaître à travers les enfants;
- On n'a jamais terminé d'apprendre;
- Grandes choses dans la simplicité.

ÉTAPE 2 : Identification de «6 trouilles» empêchant de réaliser ses idées

- Manque de confiance : Peur de se tromper et peur de ne pas réussir;
- Manque de ressources : matériel et connaissance;
- Opinion des autres; arguments;
- Peur de l'inconnu; peur de la nouveauté, peur de l'avenir;
- Peur de manquer de temps (horaire) trop compliqué;
- Peur du ridicule et de l'initiative.

ÉTAPE 3 : Potion magique enrayant les obstacles

Ingrédients :

- Un brin de confiance en soi
- Un poil de curiosité
- Une crotte de nez d'imagination
- De la boue de crapaud assoiffé de connaître
- Un crapaud capable d'ouverture d'esprit
- Un œil de culture
- Un brin de folie
- 3 queues de rat audacieux

Préparation :

Faire mijoter le tout dans un bouillon d'amour ainsi le temps sera suspendu
Donc le tout deviendra rien et le rien deviendra tout!

DES FIGURES DE STYLE



Détective - bibliothécaire - architecte - menuisier - explorateur - contrôleur - arbitre

Pour enrichir son écriture et son expression verbale et mieux comprendre un texte

Pour aider l'enfant à construire son imaginaire

Parler en images

Figure de style ou image	Définition	Exemple
La répétition	Exprimer plusieurs fois le même mot ou le même groupe de mots.	"Le temps s'en va, le temps s'en va, ma Dame..." (Ronsard)
L'hyperbole	Amplifier une notion en l'exagérant.	"Arias a tout lu, a tout vu..." (La Bruyère)
La comparaison	Rapprocher deux éléments comportant une caractéristique commune (le terme comparé et le terme comparant), à l'aide d'une comparatif	"[...] la jeune fille, vive et preste comme un oiseau." (Nerval)
La gradation	Marquer une certaine progression dans les termes d'une énumération .	"Je m'en suis séparé, je l'ai fui, renoncé, crucifié." (Pascal)
La métaphore	Désigner un objet, une idée, une personne par un mot qui désigne habituellement un autre objet ou une autre idée.	Être rassasié de gloire (Du Bellay)
La personnification	Évoquer ou décrire un objet ou une idée sous les traits d'un être humain .	Le soleil aussi attendait Chloé, mais lui pouvait s'amuser à faire des ombres (Boris Vian)
L'anaphore	Commencer plusieurs phrases ou plusieurs vers successives par un même mot ou un même groupe de mots.	"Laisse-moi seulement fermer les yeux Laisse-moi seulement poser les paumes ... Laisse-moi ne plus te voir. " (Grandbois)
L'apostrophe	Interpeller un personne ou une instance personnifiée	"Ô Temps, suspends ton vol! Et vous, heures propices, Suspendez votre cours." Lamartine)
La périphrase	Remplacer un mot par sa définition	La ville éternelle au lieu de Rome Le Siècle des Lumières au lieu du XVIII ^e siècle.

Collaboration: Julie Paquet, professeur de *Langue et de Littérature*.

Tiré de : PILOTE, Carole, *Guide des procédés d'écriture et des genres littéraires*, Québec, Éditions Études vivantes, collection langue et littérature au collégial, 2000.

LES PLEURS

Objectif : Clore, par un texte personnel, la problématique «Que signifient les pleurs de l'enfant?»

L'enfant, en moi, pleure

C'est un sentiment refoulé, jugé ; mal jugé, censuré, sous-évalué mais qui vit au fond de moi. Comme un abîme, une barque échouée sur la grève, c'est la grève de la joie, de l'amour, de la tendresse.

J'ai mis mes lunettes pour ne pas que l'on me voit pleurer, pour ne pas que l'on me voit faible et sans attache.

C'est moi, lorsque les nuages gris persistent à me côtoyer. Je tente, mais en vain, de les éloigner. Tout semble sombre, sans but, sans raison d'être. Je voudrais vomir mon mal qui me gruge, mais sans succès. Il est là, il s'imisce et se propage pour me détruire.

Où est l'enfant rieur et émerveillé qui était en moi. Je cours le rechercher pour le faire revivre, pour le cajoler et pour lui dire que je l'aime d'un amour profond et que je tiens à lui pour toujours. Je vais le tenir par la main pour que plus jamais il ne s'égare. Cet espoir me nourrit et me fait soudainement aimer la vie...

Amina

INVITATION AU COLLOQUE UNE RIMETTE POUR UNE JASSETTE

Une rimette pour une jasette



Mini colloque - Cohorte 2001
19 mars 2003, de 10 h 10 à 2 h 50

Programme

10 h 10 : <i>Accueil</i>
10 h 15 : <i>Mot de bienvenue</i>
10 h 20 : <i>Conférence «Le conte comme récit de passage» avec Michelle Gosselin, fanatique du monde imaginaire</i>
11 h 20 : <i>Période d'échange</i>
11 h 30 : <i>Dîner communautaire</i>
12 h 15 : <i>Digestion collective : «Pas facile de choisir!» avec Poor Child, spécialiste américain de l'hésitation</i>
12 h 30 : <i>Ateliers avec 4 spécialistes convaincues de leur thème</i>
1 h 30 : <i>Synthèse des ateliers.</i>
2 h 50 : <i>Clôture du mini-colloque</i>

Inscription

Nom : _____

Choix d'un atelier (indiquer seulement un premier et un deuxième choix)

	1 ^{er} choix	2 ^e choix
1. <i>Plonge dans les rimes</i> , Fatima, liseuse de Bonnes aventures, Syrie		
2. <i>Mots accroche-coeur</i> , Anna de Noailles, comtesse, Paris		
3. <i>L'enfant, mon maître à penser</i> , Diotima, prêtresse, Grèce		
4. <i>Agaga! Agagou! Théâtre avec les poupons</i> , La cantatrice chauve, personnage absurde, Imaginaire d'Ionesco		

Dîner communautaire : J'y serai : oui non

J'apporterai : _____

Participation à l'organisation du mini-colloque : oui non

SUJETS TRAITÉS DANS LES RENCONTRES EN CPE

- À nous de jouer - 1
- Achat de matériel - 1
- Activités portant sur la sécurité - 1
- Actualités - 6
- Alimentation - 10
- Allaitement - 2
- Allergies - 1
- Aménagement - 6
- Animaux en service de garde - 1
- Articles de journaux - 3
- Automne avec les poupons - 1
- Bienfaits de la zoothérapie auprès des enfants - 1
- Bruit en service de garde -1
- Cahier d'activités -1
- Captation de l'attention - 1
- Changement de couche - 1
- Code d'éthique - 1
- Colloque ASGMSG - 1
- Communication en service de garde - 1
- Compétences du personnel éducateur - 1
- Conflits entre éducatrices - 1
- Cours de premiers soins -1
- Difficultés d'être parents aujourd'hui -1
- Discipline en service de garde -1
- Divertissement- courts métrages-1
- «Enfants à problème» - 2
- Enfants battus, négligés - 1
- Entraînement à la propreté - 2
- Entretien ménager - 1
- Estime de soi - 2
- Exercice physique - 1
- Exercice de feu avec les enfants - 1
- Fête de Noël - 5
- Fêtes avec les enfants - 1
- Financement des sorties - 1
- Formations pour les éducatrices - 1
- Halloween - 4
- Idées d'activités pour l'hiver - 2
- Information professionnelle - 1
- Intégration de son enfant en service de garde - 1
- Intégration des enfants ayant des besoins particuliers - 2
- Intervenir avec douceur - 1
- Journée thématique - 1
- Lecture avec les enfants - 1
- Les acariens - 2
- Maquillage des mains et masques d'animaux - 1
- Masturbation - 1
- Musique en service de garde - 1
- Normes d'inspection de la santé publique- horaire pour nettoyage et désinfection des jouets- prévention et contrôle des infections en CPE- hygiène - 2
- Nouvelle tarification en garderie - 3
- Obésité chez les enfants - 2
- Organisation d'une pouponnière - 1
- Origine ethnique - 1
- Planification d'activités avec les enfants - 1
- Planification d'activités sociales - 1
- Plantes toxiques - 1
- Pour ou contre l'ordinateur et le téléviseur en services de garde - 1
- Poux - 1
- Protection de l'environnement - 7
- Quoi faire avec des parents en état d'ébriété - 1
- Relations parents- éducateurs -2
- Ritalin : bon ou mauvais - 1
- Rôle de l'éducatrice dans la cour extérieure -1
- Routines et transitions - 1
- Santé- prévention face à l'hiver - 1
- Sensibilisation auprès des parents pour les enfants handicapés -1
- Sommeil -1
- Sortes de plantes toxiques- façons d'éviter l'empoisonnement et les premiers soins - 1
- Sorties - 9
- Stagiaires : oui ou non - 1
- Stress en garderie : comment le gérer - 1
- Suggestions d'émission de télé - 1
- Sujets liées aux intérêts personnels (déjeuner, automobile...) - 1
- Thèmes de l'année - 1
- Valorisation interculturelle - 1
- Voyager avec un enfant - 1

ÉVALUATION DU COLLOQUE ÉLÉMENTAIRE MON CHER WATSON



Élémentaire mon cher Watson

Évaluation du colloque

Encerclez le chiffre correspondant le mieux à votre opinion

1- totalement en désaccord	2- pas d'accord	3- d'accord	4- tout à fait d'accord
L'activité du colloque <i>Élémentaire mon cher Watson</i> est une activité à renouveler pour les autres étudiantes en TÉE			
Le contenu du colloque m'a aidé(e) à faire des liens entre des aspects de ma formation			
Cette activité a piqué ma curiosité et mon sens critique			
Ma participation a suscité de l'enthousiasme dans mon équipe			
J'ai pris conscience de certains éléments utiles pour mon rôle d'éducatrice			
J'ai mis à profit mes habiletés de travail en équipe			

Commentaires :

Nom : _____

PROCÈS-VERBAL DU GROUPE DE DISCUSSION DES PROFESSEURS - 13 MARS 2003

Présence : Anna, Cléo, Jennifer, Judith, Simone et la chercheure.

Les idées discutées ou suggérées dans la rencontre sont notées sous forme d'énumération.

1. Quand les étudiantes ne se sentent pas sûres d'elles, elles donnent l'impression :

- i. D'attendre la fin du cégep
- ii. De rejeter le professeur
- iii. De perdre leur temps dans la formation
- iv. De dépendre du professeur pour apprendre

2. Demande ou observation des étudiantes des cohortes 2001 et 2002 lors de rencontres avec la chercheure :

- i. Leur donner confiance;
- ii. Développer leur imagination;
- iii. Leur permettre d'être actifs;
- iv. Les aider à se situer sur des questions : La complexité et la diversité d'opinions les mêlent. Elles ont besoin d'avoir des repères et de voir la ligne directrice d'un cours;
- v. Les aider à faire des liens dans le cours et entre les cours;
- vi. Avoir quelqu'un d'enthousiaste devant elles;
- vii. Discuter avec elles les aide à trouver leur façon de pensée, leur permet de cheminer et de bien comprendre les thèmes;
- viii. Besoin de voir la vision de l'activité (tous les buts possibles) et de trouver un sens immédiat à l'activité, parce qu'une fois le cours finit, elles sont préoccupées par autre chose;
- ix. Besoin de constater son progrès comme étudiante;
- x. Proposition de ne plus enlever de points de français en technique, parce que plusieurs d'entre elles perdent un dix points en remettant leur copie;
- xi. Réaliser des travaux d'équipe avec des étudiantes irresponsables pénalisent;
- xii. En français, elles ne voient pas la part de l'imagination. En lisant les corrections des professeurs, elles ne voient que les erreurs d'orthographe ou syntaxiques;
- xiii. Recevoir des commentaires positifs dans leurs travaux;
- xiv. La lecture en philo est plus facile si elles peuvent se faire des images dans leur tête;
- xv. Des étudiantes s'inquiètent qu'une fois la recherche finie, elle se perde en cours de route.

3. Nos réactions ou nos observations devant le chiâlage *constant* des étudiantes des cohortes 2001 et 2002 :

- i. Découragement;
- ii. Moins de plaisir à enseigner.
- iii. Généralisation d'un comportement au groupe quand seulement quelques étudiantes perturbent;
- iv. Effort inouï à fournir pour intéresser les étudiantes;
- v. Les étudiantes ne voient pas que s'engager les aiderait;
- vi. On est face à l'enfant tyran, habitué à argumenter pour ne rien faire;
- vii. On fait de plus en plus un double travail d'éducation;
- viii. Devrait-on conserver son enthousiasme seulement pour les étudiantes qui veulent réussir;
- ix. Enseigner à ce type d'étudiantes demande d'être imaginatifs;
- x. Les étudiantes deviennent vite déstabilisées si elles ont à fouiller dans les livres. Le problème : elle ne savent pas chercher dans les livres;
- xi. Il y a faire des liens et des faire des liens... On tombe dans l'excès ou on aborde la question toujours avec les mêmes exemples;
- xii. Les étudiantes ont manie de critiquer;
- xiii. S'ouvrir est un processus;
- xiv. On est porté à compartimenter notre matière;
- xv. Les étudiantes voient le sens de l'activité, mais elles ont besoin de se faire confirmer;
- xvi. Trop d'attente de la part du professeur à l'égard des étudiantes;
- xvii. Le professeur a besoin de se sentir à l'aise pour apporter une activité;
- xviii. L'écart que l'on ressent quand on enseigne d'abord aux finissantes et ensuite on a des cours avec les premières années en TÉE;
- xix. Impression de répéter la même chose depuis le début de la session;
- xx. On touche actuellement notre difficulté de professeur. On veut nous aussi mais on ne sait pas comment aller les chercher, quoi leur donner. Travailler à partir de sphères intellectuelles est difficile;
- xxi. Créer un climat fait partie de nos stratégies pédagogiques;
- xxii. Les étudiantes ont une soif d'apprendre mais elles ne le savent pas;
- xxiii. Les étudiantes ont été éduquées avec des vidéoclips, elles ne peuvent plus se faire leur propre image d'une situation ou d'un texte;
- xxiv. On oublie peut-être que les mots de nos cours sont des mots nouveaux pour elles;
- xxv. L'échange est long à démarrer, une fois démarré, cela vaut la peine de discuter avec elles;
- xxvi. Les étudiantes de la cohorte 2001 ont cheminé. Elles commencent à avoir un petit point d'interrogation dans les yeux et elles cherchent leurs propres méthodes pour réaliser un travail;
- xxvii. Ne pas oublier que même les gens en exercice veulent des recettes, si les étudiantes embarquent dans un processus c'est extra;
- xxviii. On a beau espéré, mais on ne sait jamais ce que donne notre cours;
- xxix. Il arrive qu'au premier abord, des propos d'étudiantes quant à l'apport de nos cours nous échappent. La lecture de leur travaux ou les échanges offrent des repères;
- xxx. On reproche aux étudiantes de ne pas s'intéresser à ce qui se passe avant elles, et quand elles questionnent, on juge parfois leurs questions;
- xxxi. Les aider à développer l'habitude de questionner comme en philo;
- xxxii. On est en train de développer de nouvelles attitudes, de défaire des images;

- xxxiii. Elles donnent l'impression qu'elles n'ont pas besoin de cours en services de garde pour travailler avec les enfants;
- xxxiv. Nouvelles attitudes chez les étudiantes de la cohorte 2001: une capacité de réflexion ou d'auto-analyse et une capacité de prendre du recul. Elles semblent être en train d'apprendre à nommer leur insécurité. Comme éducateur, on travaille constamment avec notre insécurité. Cela crée une forme de déstabilisation, sinon on tombe dans une pédagogie directive et l'on ne se questionne pas;
- xxxv. L'intégration doit se faire de sorte que les étudiantes apprennent à écrire, apprennent à réfléchir tout en faisant de l'intervention;
- xxxvi. Beaucoup de peurs, surtout celle de l'inconnu;
- xxxvii. Complexe d'un manque de culture;
- xxxviii. Rencontre d'aujourd'hui centrée sur les cours de TÉE. Ce n'est pas juste en français que c'est difficile;
- xxxix. L'examen du ministère s'en vient : augmentation du stress chez les étudiantes.

4. Comparaison des réactions des étudiantes aux nôtres :

- i. On perd vite l'attention devant un conférencier ennuyeux;
- ii. Nous aussi on passe vite à autre chose. D'où travailler la présence dans le cours, de faire une synthèse à la fin d'un cours.

5. Questions soulevées durant la rencontre :

- i. Comment faire de l'intégration dans nos cours : Partir de ce que les étudiantes entendent? Être à l'écoute des profs de la formation générale? Transposer dans notre secteur?
- ii. Quoi faire pour faire des liens parce que pour nous on est devant l'évidence de ces liens?
- iii. Les étudiantes sont-elles obligées de faire tous les liens tout de suite? Ils vont les faire en travaillant;
- iv. Faire des liens serait-il favoriser chez les étudiantes une meilleure connaissance d'elles-mêmes? Les amener dans un esprit ludique? Enlever du stress?
- v. La recherche est un état d'esprit à sauvegarder. Cet état s'installe-t-il mieux chez les professeurs participant à la recherche?
- vi. Pourquoi doit-on rencontrer les professeurs de philo?

6. Liste de suggestions pédagogiques :

- i. Revoir les messages qu'on envoie aux étudiantes (si on diminue le cours, on leur donne l'impression qu'elles ne sont pas capables... si on demande de l'effort...);
- ii. Diminuer le stress;
- iii. Proposer des ateliers de même facture et demander un compte-rendu à la fin devant la classe;
- iv. Développer l'habileté de faire des retours ou des synthèses d'activités (cela permet de vérifier la formulation et l'intégration des éléments et d'aller au delà de la demande du professeur;
- v. Ne pas partager et discuter toujours de la même façon: entre elles, en équipe, sortir l'idée générale, sortir de la routine;

- vi. Inventorier des façons de faire la synthèse de l'activité;
- vii. Utiliser la métacognition pour les aider à apprendre à identifier leur démarche méthodologique;
- viii. Encadrer les étudiantes;
- ix. Exiger d'elles pour qu'elles constatent leurs capacités et développent le sens de l'effort;
- x. Utiliser notre expertise dans nos cours;
- xi. Prendre le temps de leur répondre même si certaines questions paraissent drôles parce que les réponses sont évidentes pour nous;
- xii. Rester centré sur l'habileté qu'on veut qu'ils développent;
- xiii. Faire en sorte que les étudiantes fassent de moins en moins la distinction entre ce que la chercheuse apporte au cours et le reste du contenu;
- xiv. Les amener dans un esprit ludique;
- xv. Discuter avec elles des groupes homogènes, des activités à relancer, des activités qui les ont accrochées ou leur demander comment intégrer les disciplines de la formation générale en TÉE;
- xvi. Les aider à classer les choses par siècle, l'idée vient de quelqu'un d'assez cultivé;
- xvii. Un lien à faire avec la philosophie, amener les étudiantes à vérifier une réponse en la comparant à ce que d'autres personnes disent;
- xviii. Favoriser les expériences avec des enfants pour que les étudiantes se questionnent;
- xix. Citer la référence PAREA : question de rigueur intellectuelle;
- xx. Consulter les étudiantes pour reprendre l'activité du schéma intégrateur réalisée à l'automne 2001.

Hélène Tardif,

Recherche *Intégration de compétences de la formation générale en TÉE* (2001-2004)
Campus Notre-Dame-de-Foy
Mars 2003