

Article scientifique pour PAREA

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

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

* Au printemps 2000, avec la venue du programme par compétences, l'appellation Techniques d'éducation en services de garde s'est mutée en Techniques d'éducation à l'enfance.

RÉSUMÉ DE L'ARTICLE

La présente recherche s'intéresse aux représentations des élèves relatives au sens et à l'utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde (TÉSG). Elle a un triple objectif :

1. identifier, chez les élèves de TÉSG, le sens et l'utilité du français et de la philosophie dans leur formation;
2. identifier les obstacles dans ces disciplines;
3. identifier des stratégies de régulation des apprentissages.

C'est une recherche qualitative de type exploratoire-descriptif. Les sujets sont les élèves des cohortes 1997, 1998 et 1999 en TÉSG du Campus Notre-Dame-de-Foy (Saint-Augustin-de-Desmaures, Québec). Des méthodes interrogatives et projectives ont été utilisées. Les résultats confirment que des élèves confèrent des sens et des usages du français et de la philosophie en cours de formation et dans leur futur travail, que plusieurs élèves ont une certaine méconnaissance du sens des disciplines-mères de la formation générale, qu'elles connaissent leurs difficultés d'élèves et peuvent indiquer des moyens pédagogiques pour y remédier. Pour compléter l'étude nous ajoutons des recommandations à celles des élèves.

Hélène Tardif

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

PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

La diplomation des cégépiens est une des préoccupations actuelles du ministère de l'Éducation (1997¹). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1995²), un peu plus du quart des élèves des programmes techniques obtiennent leur DEC. Du côté des élèves en TÉSG, celles-ci ont un des plus bas taux provincial de diplomation (CSÉ, 1997³). Dans notre collège, nous constatons qu'en 1999, 34% des élèves en TÉSG réussissent leur D.E.C. en trois ans (Campus Notre-Dame-de-Foy, 2000⁴). Les échecs ou les abandons se retrouvent, entre autres, à l'état endémique dans les cours de français et de philosophie, véritable pierre d'achoppement pour ces élèves (Beauchesne, 1997; AQPC, 1997⁵). Des facteurs concourent à cette non-diplomation des élèves. Selon la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1996⁶), ces facteurs seraient les antécédents scolaires des élèves, l'orientation et les changements de programme, l'effet de la formation générale et l'attrait du marché du travail. Le Conseil supérieur de l'éducation (1997), quant à lui, ajoute, à ces facteurs, le fait que les élèves tendent à reporter à plus tard les cours de formation générale étant donné la charge de travail dans les cours de spécialisation, la durée des études et la possibilité d'obtenir, sans D.E.C., un emploi en services de garde.

Pourtant, le Diplôme d'études collégiales en TÉSG, ou l'équivalent, se veut, en terme d'exigence de formation, la condition d'accès à l'emploi (AEETÉSG, 1998a, 1998b; ASGMSQ, 1998⁷). Qui plus est, la diplomation en TÉSG est tout particulièrement à rehausser, si l'on tient compte de l'ouverture croissante de centres de la petite enfance par le ministère de la Famille et de l'Enfance et du manque actuel d'éducatrices qualifiées (MFE et AEETÉSG, 1999⁸).

Le contexte de notre problématique est complexe. La dévaluation du diplôme d'études collégiales semble attribuable à des facteurs sociétaux, institutionnels ou propres aux cégépiens eux-mêmes. Du côté du marché du travail en services de garde, l'élève a cette possibilité d'emploi sans détention du D.E.C. et, dans ce milieu, le rôle et la place d'une formation générale n'y semble pas compris. Du côté institutionnel, le désintérêt des élèves à la formation générale est souvent associé à leurs besoins qualifiés d'utilitaristes, d'où cette impression que les élèves abandonnent en premier ces cours; il y a aussi la diplomation qui, depuis la réforme de

l'enseignement collégial, requiert le double passage obligé de l'épreuve synthèse de programme et de l'Épreuve uniforme du français. Du côté des élèves, il y a le manque de motivation plus ou moins avouée pour les cours de formation générale dont les raisons se résument à « qu'ossé ça donne? ».

De nombreuses recherches dans la lutte contre l'échec scolaire s'intéressent aux facteurs de motivation et de réussite des élèves, soit en comprenant davantage les causes du décrochage scolaire (Rivière, 1995, 1996, Rivière *et al.*, 1997⁹), soit en se penchant sur la culture de l'élève, l'image de soi ou le sens des savoirs (Perrenoud, 1996¹⁰). Au niveau collégial, les recherches abondent en actions et en mesures d'aide pour hausser le taux de réussite des cégépiens, par exemple accueil et intégration des nouveaux élèves (Cyrenne et Lacombe, 1997¹¹), projets d'élève dans le processus d'intégration des apprentissages (Laurin et Lizotte, 1992¹²), outils-diagnostic pour aider le professeur (Barbeau, Montini et Roy, 1997; Gagnon, Lacroix, Lasnier, Lessard et Thivierge, 1993¹³), etc. D'autres recherches se construisent à partir des perceptions d'élèves pour proposer des pistes de réflexion pédagogique. Couture et Ouellet (1996¹⁴), dans leur recherche sur la signification des apprentissages, démontrent l'importance des conditions d'apprentissage pour réussir. Rivière *et al.* (1997) font valoir la perception qu'a l'élève du macroenvironnement, soit la vie personnelle et professionnelle, en vue d'un engagement significatif dans son expérience scolaire. Ils affirment que « la réussite aux études peut être fortement conditionnée par l'approfondissement du sens que leur accordent les étudiants » (p.241).

Les recherches de Barth (1993¹⁵) et d'Astolfi (1992¹⁶) montrent que l'engagement scolaire de l'élève a, entre autres, pour clé le fait de trouver du sens à ses apprentissages. Selon Glaserfeld (1988¹⁷), pour que les connaissances servent dans l'atteinte des buts d'un élève, il faut deux conditions : qu'elles permettent de passer à travers l'épreuve de l'expérience et de mesurer ce qu'il y a à faire ou à éviter. La viabilité d'une connaissance induit le comportement à adopter pour l'atteinte d'un but. Cela revient à dire que si l'élève décide de la pertinence d'une connaissance pour l'atteinte de son but (**sens ou direction**), il évalue ce qu'il a à faire et il adopte les comportements requis (**valeur ou utilité**). Si la connaissance est jugée inutile, l'élève n'y portera aucun intérêt.

De plus en plus de didacticiens se demandent comment les élèves s'intéressent aux savoirs disciplinaires et en viennent à s'investir pour les maîtriser. Lenoir (1993¹⁸) est un de ceux-là et il

avance l'hypothèse que la valeur accordée à une connaissance, dans le contexte scolaire, provient du sens qu'on lui donne. Pour lui, « la responsabilité du didacticien est bien de faire en sorte que les apprentissages scolaires soient effectivement un processus de construction de sens pour et par l'élève » (p.19). Le sens ne provient-il pas d'un investissement affectif personnel dans une situation? Pour Develay (1996¹⁹), la motivation de l'élève peut se définir comme étant « le prolongement du désir vers la mise en actes » (p.96). Cette définition de la motivation signifie que le professeur doit s'interroger pour transformer toute conduite de rejet ou d'indifférence par l'élève en une attitude de désir de connaître.

Pour Giordan et de Vecchi (1987²⁰), si les élèves trouvent du sens à ce qu'ils apprennent, ils pourront en organiser le contenu et le réutiliser. Si le sens des apprentissages leur échappe, ils peinent à le faire. Ils mémorisent sans comprendre la matière. Ils refont les mêmes erreurs dans leurs travaux ou ils se préoccupent peu du contenu proposé par leurs professeurs. Diverses croyances influencent aussi leur propre capacité de réaliser ces activités. Elles se rattachent à la fois à l'histoire scolaire de l'élève (Bloom, 1979²¹) et à la situation d'apprentissage (Martin, 1994²²). Elles peuvent aussi être entretenues par les professeurs (Aylwin, 1997; Pépin, 1994²³).

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

Revenons à l'enjeu de la formation générale dans une formation technique. Les avis sont partagés. La formation générale est essentielle pour l'obtention du D.E.C. et les compétences qu'elles développent semblent en demande par les employeurs, pourtant la formation générale est plus ou moins contestée socialement. Certes, elle permet à tous les élèves d'accéder à un fonds culturel commun. Elle augmente la maîtrise de la langue parlée et écrite et elle insuffle l'ouverture nécessaire aux changements tant personnels que sociétaux. Pour augmenter la réussite scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) recommande de mettre en œuvre des moyens institutionnels pour donner aux élèves la possibilité de diplômé, sans diminuer pour autant les exigences de la formation. Plusieurs recherches collégiales (Boisvert, 1996; Chbat et

Groleau, 1998, Ménard, 1990, Therien et Smith, 1996²⁴) montrent qu'il est possible de trouver des solutions pédagogiques.

Notre recherche s'inscrivait dans cette voie. Préoccupés de la diplomation des élèves en TÉSG, nous avons voulu comprendre la place que la formation générale occupe dans leurs études collégiales et ce qui leur causait problème. Notre recherche consistait en une collecte des représentations du français et de la philosophie que se font ces élèves. La recherche poursuit trois pistes interreliées : les perceptions des élèves en TÉSG quant au sens et à l'utilité du français et de la philosophie, celles de leurs difficultés dans ces disciplines et celles des solutions pédagogiques qu'elles proposent pour obtenir leur diplôme. Notre étude fournit donc un nouvel éclairage parmi les recherches qui prennent en considération les perceptions des élèves dans le rapport enseigner-apprendre (Kaszap, 1996²⁵; Rivière *et al.*, 1997).

2.

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les représentations collectives et mentales exercent déjà tout un poids dans l'acte d'apprendre et font partie du système de référence de l'élève (Sallaberry, 1996²⁶). Pour l'école de pensée constructiviste, les représentations constituent la base sur laquelle s'élabore toute nouvelle perception et elles permettent l'élaboration du sens. Pour atteindre nos objectifs, nous nous sommes principalement ralliés au paradigme européen de la représentation sociale : l'alternance entre la perspective constructiviste (individuelle) et la perspective interactionniste (collective) dans l'élaboration du système de croyances de tout individu (de Rosa, 1992²⁷).

2.1

LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

2.1.1

Une approche qualitative

Selon Trocmé-Fabre (1999²⁸), pour apprendre et pour poser les actions nécessaires, l'élève doit savoir nommer toutes ses croyances, ses a-priori et les conséquences qui en résultent. Ce point

de vue renvoie aux intentions mêmes de cette étude. Nous optons pour une approche qualitative puisque notre recherche se définit comme une collecte de points de vue des élèves en TÉSG relatifs à des aspects de leur formation. Cette recherche est en soi une expérience de compréhension le plus près possible de ce que les élèves disent ou vivent sur les thèmes à l'étude. C'est le but premier de la recherche qualitative (Sherman et Webb, 1988²⁹).

Notre recherche se réalise dans le milieu naturel d'observation de notre collègue. De plus, sur le plan de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données, elle tient compte d'une observation participante de la chercheuse et de la vision des gens engagés : chercheuse, experts disciplinaires et méthodologiques, élèves (Angers, 2000³⁰), même les élèves en TÉSG sont considérées comme des collaboratrices. Tout au long de la recherche, plusieurs élèves de toutes les cohortes nous ont rencontrées de façon informelle pour s'enquérir de l'avancée des travaux et formuler des points de vue ou des suggestions dont nous avons tenu compte dans l'élaboration de nos outils de collecte de données. Quoique nous ayons maintenu nos devis de recherche, nous avons concentré nos interventions en tenant compte des divers points de vue des élèves afin que la recherche soit construite à partir d'eux (Poisson, 1991³¹). Les étapes de la recherche sont définies à partir des points de vue des élèves.

2.1.2 Caractéristiques scientifiques de notre recherche

Pour valider la collecte et le traitement d'un corpus qualitatif, il existe une grande quantité d'outils. Nous indiquons brièvement ceux que nous avons retenus dans nos stratégies de collecte et d'analyse de données pour répondre aux exigences méthodologiques de la recherche qualitative (Cohen, Manion et Morrison, 2000³²).

2.1.2.1 La récursivité de la démarche méthodologique

Notre recherche emprunte à la théorie de la « théorisation ancrée » de Glaser et Strauss, son idée de découverte du phénomène à travers les yeux des participantes. Notre démarche suit un processus de questionnement dans lequel il y a « simultanité de la collecte et de l'analyse » (Paillé, 1994 : 93³³).

2.1.2.2

Un comité interjuges

Un élément de validité interne d'une recherche qualitative est la collaboration d'autres chercheurs (Le Compte et Preissle, 1993, cités dans Cohen *et al.*, 2000 : 108). Un comité interjuges a été formé pour valider tout au long des travaux la méthodologie de la recherche.

2.1.2.3

La posture phénoménologique de la chercheure

Enseignant en TÉSG, l'immersion proposée comme critère d'appropriation du phénomène à l'étude est allée de soi (Proulx et Thériault, 1997³⁴). C'est dans la perspective de conserver l'authenticité (Patton, 1990³⁵) des propos des élèves que nous avons conçu les outils de la recherche.

2.2

LA COLLECTE DE DONNÉES

Cette recherche est menée auprès de cinquante élèves en TÉSG de notre collège, le Campus Notre-Dame-de-Foy (Saint-Augustin-de-Desmaures, Québec). Pour la collecte de données, nous avons utilisé des méthodes interrogatives et figuratives. Par un échantillonnage stratifié, nous avons classé les élèves finissantes selon leur réussite en français et en philosophie :

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

À l'hiver 2000, une entrevue préenquête auprès de deux élèves de troisième année a validé le mode de collecte des représentations des élèves par questions ouvertes. Nous avons combiné divers procédés méthodologiques : collectes individuelle et collective sur les mêmes questions à partir de divers outils. Nos outils étaient construits de sorte que les élèves pouvaient s'exprimer librement (Krueger, 1998³⁶). L'ensemble des outils ont été administrés aux élèves de troisième année regroupées selon leur réussite en français et en philosophie. En mai 2000, les élèves de deuxième et de troisième années ont été sollicités par le biais de questionnaires.

3. LES RÉSULTATS

Dans le chapitre 4, Description et analyse des données du rapport de recherche, nous avons regroupé les points de vue des élèves selon les trois axes abordés spontanément par elles : leur rapport à la lecture, leur rapport à l'écriture et leur rapport au professeur.

D'abord la biographie scolaire des élèves indique que plusieurs d'entre elles éprouvèrent des difficultés scolaires ou relationnelles dès le primaire. Puis nos données révèlent que le stress éprouvé par les élèves devant leurs travaux et devant leur objectif de réussite scolaire prend énormément de place. Ressortent principalement les facteurs de motivation ou de démotivation des élèves relativement à la tâche scolaire et à leurs apprentissages. Peu importe le classement scolaire (succès, reprise ou échec en français et en philosophie), les élèves savent que la première habileté au cégep est la lecture et qu'elles éprouvent des difficultés sur ce critère. Les facteurs de stress en lecture sont les suivants : la complexité des textes à lire, le désintérêt au sujet, le maintien de la concentration en cours de lecture, le temps requis pour lire, la somme de lectures dans un laps de temps scolaire et les tâches d'évaluation associées à la lecture. Quant à l'écriture, les élèves associent spontanément l'écriture au français et au savoir-écrire sans faute. Cinq facteurs sont identifiés dans leur rapport à l'écriture : le concept de soi, plus ou moins négatif en français ou en philosophie, la concentration des élèves, la motivation d'écrire (débuter un texte, trouver des arguments, se réviser), la prise de notes et l'écriture en classe.

Il ressort également des opinions variées, souvent insoupçonnées, concernant le français, la philosophie et le rapport que les élèves entretiennent avec ces disciplines. Pour plusieurs élèves, d'autres éléments que leurs difficultés en lecture et en écriture ont émergé. Sur les disciplines elles-mêmes, sont ressortis l'intérêt pour des auteurs déterminés (Gabrielle Roy, St-Exupéry...), l'apport culturel des cours (histoire de la langue, pensées philosophiques, importance du théâtre et de la poésie...), la recherche du pourquoi et de l'utilité de ces cours (« à quoi servent ces cours? »), etc. Sur le plan personnel, les élèves savent exprimer leur degré de maturation, leur mode d'apprentissage, la maturation requise pour l'apprentissage, la pauvreté de leur vocabulaire, l'usage insuffisant qu'elles font du dictionnaire, la motivation

progressive qu'elles prennent à l'acte même d'écriture, leur désir de culture personnelle, la consolidation de leurs valeurs à la faveur de leur évolution scolaire, etc.

Le rôle premier que joue le professeur est apparu de façon très manifeste chez toutes les élèves interrogées. Elles ont essentiellement besoin d'un expert capable de vulgarisation disciplinaire et qui applique une « pédagogie de la réussite » (De Vecchi, 1998³⁷), c'est-à-dire centrée sur leurs capacités. Chaque groupe d'élèves entrevoit le rôle du professeur à sa façon. Les élèves du groupe Succès veulent être actives dans leurs cours, le professeur est principalement un guide. Puis, les élèves du groupe Reprise ont besoin d'un professeur motivé qui leur donne le goût de leur matière. Finalement, les élèves du groupe Échec disent apprendre quand il y a des échanges avec le professeur.

Toutes les élèves interrogées ont bel et bien la volonté d'obtenir leur D.E.C. Elles proposent plusieurs solutions pour ce faire, malgré les difficultés et les insatisfactions qu'elles rencontrent; ces recommandations recoupent nos questions de base (pourquoi? pour quoi faire? comment les aider à apprendre?) et elles s'adressent autant au ministère de l'Éducation qu'aux professeurs et aux élèves eux-mêmes. Nous en avons fait un chapitre à part.

4.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans l'ensemble de la collecte des données, les valeurs des élèves ressortent fortement. Un écart devient apparent entre leur situation d'élève et leur objectif d'être un jour éducatrice, leurs valeurs et celles du système scolaire. De ces données se sont dessinés trois portraits d'élèves en fonction du but qu'elles poursuivent.

GROUPE SUCCÈS	GROUPE ÉCHEC	GROUPE REPRISE
But de l'élève Comprendre la matière pour sa culture personnelle	But de l'élève Comprendre un texte pour faire ses travaux	But de l'élève Réussir les cours pour le diplôme

Tableau 1

Comparaison des buts des élèves en TÉSG

Les élèves du groupe Succès ont le goût d'aller au-delà d'une réussite strictement scolaire : elles veulent que la matière d'un cours serve à leur formation personnelle et à leur culture. Les élèves du groupe Reprise s'adaptent plus ou moins bien au régime collégial et elles n'ont pas, au départ, d'idée claire de ce qu'elles veulent faire. Dès que leur but se précise, leur motivation scolaire augmente. Finalement, les élèves du groupe Échec sont aux prises avec une histoire scolaire négative et elles se cramponnent à la réussite convoitée : pour elles, chaque cours réussi conduit au diplôme. Elles constatent en effet que le rythme collégial est plus rapide que le leur : elles ne peuvent suivre de front avec succès tous les cours d'un semestre. Cela semble être, pour elles, une des principales causes d'abandon de cours.

Deux facteurs semblent prédominer chez les élèves : la difficulté d'adaptation aux cours de formation générale et les agents de stress provoqués par ces cours. Les élèves en TÉSG, dans leur quotidien scolaire, signalent diverses formes de stress : quantités et types de lecture, angoisses face au contenu du cours, aux examens et à leur résultat, aux consignes des travaux à remettre (jugées souvent peu claires), irritations provoquées par des interventions de professeurs ou par des pairs, fatigue causée par des sessions intensives, par des journées chargées d'heures théoriques, par la surcharge des travaux d'équipe dans leur secteur technique, etc. Elles vivent aussi le syndrome de la page blanche quand vient le temps d'écrire et celui du « par cœur » quand vient celui d'étudier. Les perceptions des professeurs qui ressortent dans la correction des travaux, dans leurs propos, ainsi que les perceptions de leurs collègues demeurent, particulièrement pour les groupes Reprise et Échec, des facteurs dominants de stress et jouent sur leur confiance à réussir.

Nous constatons une capacité métacognitive assez naturelle chez nos élèves. Elles peuvent nommer leurs difficultés en français et en philosophie : stress lié à la lecture, à l'écriture, à

l'évaluation des travaux, difficultés d'attention et d'abstraction. Aux prises à la fois avec leurs préconceptions concernant la formation générale et la réalité des cours magistraux, les élèves perçoivent un écart entre leur fonctionnement cognitif et celui que semble leur exiger tout cours à caractère théorique. Elles savent où et pourquoi elles décrochent. Nos élèves identifient leur mode cognitif d'apprentissage et leurs besoins à cet égard : stimuli attentionnels, variations dans les méthodes pédagogiques, processus vers l'abstraction, suivi et soutien pédagogique du professeur.

Nous avons aussi constaté que plusieurs types de représentations maintiennent ces élèves dans leur relative incapacité scolaire ou influent sur leur engagement : opinions sociales et institutionnelles entretenues à leur propos ou à propos de leur choix professionnel ou de la formation générale et aussi perceptions négatives propres qu'elles entretiennent sur elles-mêmes. Ces élèves sont des praticiennes et elles ont des visées axiologiques. Elles vivent, dans leurs cours de formation générale, plusieurs conflits :

1. conflits de contenant cognitif (Gibello, 1992³⁸) : difficulté ou incapacité de comprendre un contenu disciplinaire sans la médiation du professeur.
2. conflits de dissonance cognitive (Festinger, 1957, dans Joule, 1996³⁹) : dichotomie entre les valeurs poursuivies par l'élève et celles du système scolaire.
3. conflits de motivation (Gibello, 1992) : écart entre des visées scolaires : apprendre à réussir ou apprendre pour découvrir, augmenter sa culture...

Notre étude fait ressortir le fait que, par rapport au français et à la philosophie, les élèves ont un concept de soi scolaire négatif variable selon les difficultés rencontrées. Elle met également en évidence que les élèves manifestent de l'intérêt pour certains types de lecture et certains modes de pensée philosophique. Elles sont à même de signaler des apports culturels et réflexifs. Cependant, plusieurs élèves ont une certaine méconnaissance du sens des disciplines-mères de la formation générale. Plusieurs se questionnent sur le sens de la philosophie, même après en avoir suivi les trois cours et elles ramènent le français au savoir-écrire sans faute. Plusieurs élèves jugent souvent inutiles les outils proposés dans ces disciplines ou n'en saisissent pas la valeur. Elles ont manifestement besoin que le système scolaire n'oublie pas leur réalité : elles sont d'abord des personnes avant d'être des élèves, et des élèves avant d'être éducatrices. Elles ont aussi manifestement besoin d'un rapport au savoir construit à partir de leurs capacités. Un dialogue didactique avec leurs professeurs leur apparaît une des clés de leur réussite collégiale.

Le tableau à la page suivante fait une synthèse des divers éléments relevés par les élèves en cours de recherche. Il met en rapport les difficultés rencontrées, les besoins identifiés et les solutions qu'elles proposent.

Difficultés	Besoins	Solutions
Absorption d'une masse de contenus	Apport de culture Contact avec leur désir d'apprendre Liens concrets	Sens de chaque discipline au collégial, pour les élèves et dans leur profil de sortie. Contenus significatifs. Partage de représentations. Distinction entre le professeur-expert de l'élève novice. Exemples fréquents.
Capacité d'attention	Stimuli attentionnels Compréhension de la matière	Intérêt de l'élève. Formats pédagogiques variés. Participation de l'élève. Discussion et rencontre d'un pédagogue. Conflits sociocognitifs.
Capacité d'abstraction	Développement d'habilités réflexives Développement d'une pensée personnelle	Style d'apprentissage . Progression didactique (démarche à partir du concret et contextualisation des textes à l'étude). Readiness; processus d'une pensée personnelle.
Rôle du professeur	Relation didactique significative	Clarté des attentes du professeur. Transposition didactique. Relation motivationnelle. Disponibilité et aide individualisée. Progrès de l'élève.
Stress et émotions multiples	Diminution du stress scolaire Valorisation de l'effort fourni Mécanismes de réussite	Clarté des buts personnels de l'élève. Soutien en classe; dédramatisation des difficultés scolaires. Droit à l'erreur. Méthode de travail. Procédés métacognitifs. Soutien entre pairs. Révision de l'organisation scolaire. Révision du nombre de travaux d'équipe.
Lecture	Habitude de lecture Outils de perfectionnement	Lecture progressive. Méthode de lecture. Choix de lecture. Lecture en classe.
Écriture	Outils du savoir-communiquer en milieu de travail	Apport de l'écriture au collégial. Augmentation du temps d'écriture en classe. Processus d'écriture. Procédés d'écriture. Techniques de révision. Utilisation du dictionnaire.
Évaluation	Contenus de cours en liens avec les travaux Lecture compréhensible	Consignes claires. Techniques de rédaction des travaux. Outils d'interprétation de textes. Outils d'argumentation.

Tableau 2

Difficultés, besoins et solutions des élèves

CONCLUSION

Il nous semble, à la lecture de nos données, que les élèves en TÉSG sont plus motivées qu'elles ne le disent ou ne le démontrent dans leurs cours. Leurs difficultés en lecture et en écriture entravent ou obstruent cette motivation. Des recherches actuelles mettent en rapport l'échec scolaire, les difficultés d'apprentissage et le sens des savoirs (Confrey, 1994; Schubauer-Leoni et Ntasmakiliro, 1994⁴⁰). Elles renvoient à trois besoins exprimés par les élèves de notre recherche :

1. avoir des professeurs pédagogues, c'est-à-dire des transmetteurs de contenus assimilables par les élèves, selon leur façon à elles d'appréhender la matière;
2. apprendre dans une discipline à partir des acquis effectifs des élèves, et non à partir d'acquis qu'on suppose qu'ils ont ou doivent avoir à l'entrée;
3. pouvoir comprendre la matière d'une discipline.

Les élèves sont influençables aux représentations des uns et des autres sur elles et sur des disciplines au collégial. Or, tous les présupposés des élèves sur la nécessité des savoir analyser, savoir argumenter, savoir faire preuve de sens éthique, savoir communiquer, etc. ne dénotent pas à notre sens, du moins si l'on a franchi le cadre du préjugé face à l'élève, un concept de soi foncièrement négatif, ils indiquent plutôt une volonté de connaître et de se connaître.

Sous la poussée du constructivisme, une nouvelle articulation pédagogique est peut-être à créer pour diminuer le stress des élèves et des professeurs et rendre efficient l'apprentissage grâce, comme le proposent Cobb *et al.* (1994⁴¹), à la microculture d'une classe : créer une synergie entre l'action et l'interprétation de chaque acteur dans le contexte scolaire qui les réunit. Les recommandations que nous proposons vont dans ce sens.

Finalement, dans cette recherche, nous avons identifié des obstacles qui limitent les élèves ou les empêchent d'intégrer et de faire le transfert des acquis de certains cours à caractère théorique. Puis, cette recherche a permis d'identifier des dispositifs ou des stratégies de régulation des apprentissages (Meirieu, 1987⁴²). Ainsi, nous proposons de tenir compte des recommandations de nos élèves pour pouvoir les aider à percevoir leurs capacités, leurs failles

et à dépasser leurs représentations négatives. Comme le diraient Perrenoud (1997-1998), Astolfi (1996), De Vecchi (1998)⁴³ et bien d'autres chercheurs, un des buts de l'enseignement n'est-il pas d'aider les élèves à restructurer leur système de représentation du monde pour qu'ils puissent apprendre?

-
- ¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 1997, 55 pages.
- ² 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.
- ³ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 88 pages.
- ⁴ CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY. Plan triennal de réussite, version 12 : octobre 2000, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 2000, 17 pages.
- ⁵ BEAUCHESNE, Claude. « À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune? », Montréal, Pédagogie collégiale, mai, vol. 10, no 4. 1997, p. 5-6; ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (AQPC). « La formation générale dans les études techniques au collégial », Tiré à part, Montréal, Pédagogie collégiale, mai, vol 10, no 4, 1997, p. 32-35.
- ⁶ COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde, rapport synthèse, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 29 pages.
- ⁷ ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE (AEETÉSG). Formation en Techniques d'éducation en services de garde et règlement sur les centres de la petite enfance : Une question de reconnaissance de la qualité. Document de réflexion et recommandations, Laurent Besner, octobre, St-Jérôme, Cegep de St-Jérôme, 1998a, 18 pages ; ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE (AEETESG). Le Bulletin de l'Association des enseignantes et enseignants en Techniques d'éducation en services de garde, novembre, vol. 5, no. 1, St-Jérôme, Cegep de St-Jérôme, 1998b, 19 pages; ASSOCIATION DES SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE DU QUÉBEC (ASGEMSQ). « Places à 5\$ et réglementation. Une première au Québec : Une réglementation pour les services de garde en milieu scolaire », Brigitte Guy, Montréal, Gardavue, octobre, 13^e année, no 3, 1998, p. 12.
- ⁸ MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE et ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE (coll.). *Besoin de toi : besoin d'éducatrices et d'éducateurs à l'enfance, outils de promotion : fascicules et cédérom*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.
- ⁹ RIVIÈRE, Bernard. *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Rosemont, 1995, 324 pages; RIVIÈRE, Bernard, SAUVÉ, Louis et JACQUES, Josée. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Rapport de recherche PAREA, tome 1, Montréal, Collège de Rosemont, 1997, 290 pages ; RIVIÈRE, Bernard. *Le décrochage scolaire au collégial, le comprendre et le prévenir*, Laval, Beauchemin, 1996, 221 pages.
- ¹⁰ PERRENOUD, Philippe. « Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! », dans *Migrants-Formation : bulletin du Centre de documentation pour la formation des travailleurs migrants*, Paris, Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger, no 104, mars, 1996, p. 166-181.
- ¹¹ CYRENNE, Diane et LACOMBE, Henriette. *Le tutorat maître-élève. Mesure d'aide à la réussite au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Collège Mérici, 1997, 89 pages.

- ¹² LAURIN, Suzanne et LIZOTTE, Irène. L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial : élaboration et expérimentation d'un cours-laboratoire transdisciplinaire d'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial, Rapport de recherche PAREA, La Salle, Cégep André-Laurendeau, 1992, (pag.var.).
- ¹³ BARBEAU, Denise, MONTINI, Angelo et ROY, Claude. Tracer les chemins de la connaissance, Montréal, AQPC, 1997, p. 5-19, p. 91-105, p. 247-268; GAGNON, Claude, LACROIX, Rhéo, LASNIER, François, LESSARD, Marc-André et THIVIERGE, André. Résultats plus. Instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage, Rapport de recherche PAREA, Asbestos, Collège de l'Amiante, 1993, 124 pages.
- ¹⁴ COUTURE, Isabelle, avec la collaboration de OUELLET, Jacques. Favoriser l'intégration des apprentissages pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement collégial, Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi, 1996, 69 pages.
- ¹⁵ BARTH, Britt-Mari, Le savoir en construction, Paris, Retz, 1993, 208 pages.
- ¹⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre. L'école pour apprendre, Paris, ESF, 1992, 205 pages.
- ¹⁷ 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).
- ¹⁸ LENOIR, Yves. « Entre Descartes et Hegel : De quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique », dans Sens des didactiques et didactique du sens, LENOIR, Yves et JONNAERT, Philippe (dir), Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, p. 29-88.
- ¹⁹ DEVELAY, Michel. Donner du sens à l'école, Paris, ESF, 1996, 123 pages.
- ²⁰ GIORDAN, André et VECCHI, Gérard de. Les origines du savoir, Paris, Genève, Delachaux et Niestlé, 1987, 212 pages.
- ²¹ BLOOM, Benjamin-.S. Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1979, 270 pages (trad. Viviane De Landsheere).
- ²² MARTIN, Lise. La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt, Montréal, CECM, 1994, 400 pages.
- ²³ AYLWIN, Ulric. « Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser », Montréal, Pédagogie collégiale, octobre, vol.11, no 1, 1997, p.25-31; PÉPIN, Yvon. « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), Constructivisme et éducation, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, volume XX, no 1, 1994, p. 87-114.
- ²⁴ BOISVERT, Jacques. Formation de la pensée critique au collégial, Rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, 1996, 198 pages; CHBAT, Joseph et GROLEAU, Jean-Denis. Stratégies d'apprentissage et sémantique, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 1998, 203 pages; MÉNARD, Louise. Utilisation de l'écriture au collégial. Étude descriptive, Rapport de recherche PAREA, Montmorency, Collège de Montmorency, 1990, 120 pages; THERIEN, Céline et SMITH, Gloria. Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Maisonneuve, 1996, 67 pages.
- ²⁵ KASZAP, Margot. Perception des exigences de la réussite scolaire au Cégep, domaine cognitif, affectif, création, gestion, communication, une comparaison professeur/élèves ; une adéquation possible avec les résultats scolaires, Rapport de recherche PAREA, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 237 pages.
- ²⁶ BLOOM, Benjamin-.S. Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1979, 270 pages (trad. Viviane De Landsheere).

- ²⁷ ROSA, Annamaria Silvana de. « Thematic Perspectives and Epistemic Principles in Developmental Social Cognition and Social Representations : The Meaning of a Developmental Approach to the Investigation of Social Representations », dans von CRANACH, Mario, DOISE, Willem et MUGNY, Gabriel (dir), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Toronto, Bern, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers, 1992, p. 120-144.
- ²⁸ TROCMÉ-FABRÉ, Hélène. *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1999, 269 pages.
- ²⁹ SHERMAN, Robert-R. et WEBB, Rodman-B. « Qualitative Inquiry in Education A Focus », dans SHERMAN, Robert-R. et WEBB, Rodman-B. (dir), *Qualitative Research in Education : Focus and Methods*, London-New York, Philadelphia, The Palmer Press, 1988, p. 2-22.
- ³⁰ ANGERS, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3^e édition, Anjou, Les Éditions CEC inc., 2000, 226 pages.
- ³¹ POISSON, Yves. *La recherche qualitative en éducation*, Sillery, Les presses de l'Université du Québec, 1991, 174 pages.
- ³² COHEN, Louis, MANION, Lawrence et MORRISON, Keith. « Validity and Reliability », dans *Research Methods in Education*, 5th édition, London and New York, Routledge and Falmer, 2000, p. 105-133.
- ³³ PAILLÉ, Pierre. « L'analyse par théorisation ancrée », 1994, dans KASZAP, Margot, *Introduction à l'analyse qualitative*, notes de cours, Département d'études de l'enseignement et de l'apprentissage, Faculté des Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 1999, p. 93-108.
- ³⁴ PROULX, Christian et THÉRIAULT, Annie. « Un trou dans ta journée », 1997, dans KASZAP, Margot, *Introduction à l'analyse qualitative*, notes de cours, Département d'études de l'enseignement et de l'apprentissage, Faculté des Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 1999, p. 79-93.
- ³⁵ PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, California, Sage Publications, 1990, 532 pages.
- ³⁶ KRUEGER, Richard-A. *Developing Questions for Focus-Groups*, Focus Group Kit 3, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications, 1998, 106 pages.
- ³⁷ VECCHI, Gérard de. « Prendre en compte les conceptions des élèves », Jongny, Université d'été de Genève, *Stage sur les pratiques socioconstructivistes*, 1998.
- ³⁸ GIBELLO, Bernard. « Considérations psychopathologiques relatives à l'échec scolaire », dans PIERREHUMBERT, Blaise (dir), *L'échec scolaire, échec de l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 235-262.
- ³⁹ JOULE, Robert-Vincent. « Une nouvelle voie de réduction de la dissonance : la rationalisation en acte », dans BEAUVOIS, Jean-Léon, JOULE, Robert-Vincent et MONTEIL, Jean-Marc, *Perspectives cognitives et conduites sociales, contextes et contextes sociaux*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, p. 293-307.
- ⁴⁰ CONFREY, Jere. « "Voix et perspectives" : à l'écoute des innovations épistémologiques des étudiants et des étudiantes », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, volume XX, no 1, 1994, p. 135-156; SCHUBAUER-LEONI, Maria Luisa et NTAMAKILIRO, Ladislav. « La construction de réponses à des problèmes impossibles », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, volume XX, no 1, 1994, p. 87-114.
- ⁴¹ COBB, Paul, PERLWITZ, Marcela et UNDERWOOD, Diana. « Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire », dans LAROCHELLE, Marie et BEDNARZ, Nadine (dir), *Constructivisme et éducation*, Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, volume XX, no 1, 1994, p. 41-62.
- ⁴² MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, 163 pages
- ⁴³ PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 2^e éd., 1997-1998, p. 69-92; ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur : un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1996, 117 pages.