

SOUTENIR LES ÉLÈVES DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE PLUS DIFFICILE



GILLES CANTIN
Professeur au Département
d'éducation et de pédagogie
UQAM

Les compétences d'un programme d'étude : toutes semblables ?

Au début des années 2000, tous les programmes d'études collégiaux ont été révisés selon l'approche par compétences. Comme on le sait, dans le cas de programme d'études du secteur technique, les compétences correspondant à la composante de formation spécifique d'un programme d'études ont été déterminées à la suite d'une analyse de la situation de travail. Ainsi, pour le programme de Techniques d'éducation à l'enfance, 22 compétences ont été retenues. Est-il possible que certaines d'entre elles requièrent une attention particulière ? Est-ce qu'elles sont de la même nature ? Certaines sont-elles plus difficiles, voire impossibles à développer pour les élèves ? Est-ce que des stratégies pédagogiques spécifiques sont requises pour de telles compétences ?

UNE COMPÉTENCE DIFFICILE À MAÎTRISER

Ces questions, et bien d'autres, ont constitué la toile de fond de nos préoccupations professionnelles depuis quelque temps. Il y a quelques années, lors d'une recherche subventionnée par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), au Cégep de Saint-Jérôme, nous

avons mis au point et validé des grilles d'évaluation pour les élèves du programme de Techniques d'éducation à l'enfance (TEE) effectuant des stages dans les services de garde à l'enfance (Delisle et Cantin, 1994). Ces grilles d'évaluation avaient alors été créées en fonction d'un ensemble de compétences professionnelles. Au fil des années, en utilisant ces outils d'évaluation, les enseignants ont constaté qu'une des compétences retenues alors s'avérait particulièrement difficile à démontrer pour les élèves. Il s'agissait de la compétence *Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants*. Pour diverses raisons, relevant à la fois de l'inexpérience des élèves, de considérations éthiques¹ ou encore de pratiques peu développées en matière de collaboration avec les parents dans certains des milieux de stage, les élèves ne semblaient pas en situation d'intervenir directement auprès des parents. Par conséquent, le développement de cette compétence s'avérait difficile, relevant pratiquement de l'utopie. Pour tenter de résoudre ce problème, au fil des années, des éléments de contenu traitant de ce thème ont été ajoutés et des habiletés pratiques ont été travaillées dans les cours du programme de formation en vigueur à cette époque. Mais encore là, il semblait bien que cela ne soit pas suffisant puisque, pendant plusieurs années consécutives, un sondage maison effectué auprès des élèves finissantes du programme de TEE au Cégep de Saint-Jérôme a régulièrement révélé que les élèves considéraient la compétence *Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants* comme étant celle pour laquelle elles se sentaient le moins bien préparées.

UNE DIFFICULTÉ RECONNUE

Cette situation n'était pas spécifique aux élèves du Cégep de Saint-Jérôme. D'autres milieux d'éducation offrant des programmes de formation pour le personnel éducateur des services de garde à l'enfance ont observé les mêmes difficultés auprès de leurs élèves. Aux États-Unis, différents auteurs considèrent que les connaissances et les habiletés requises pour travailler efficacement avec les parents ne sont pas adéquatement enseignées dans les programmes de formation du personnel éducateur des services de garde (Coffman, 1999; Lopez et Dorros, 1999; Powell, 1998). Pour sa part, Kuhn (2001) affirme que la formation des éducatrices au travail en partenariat avec les parents est souvent limitée par divers facteurs : possibilités réduites d'intervention auprès des parents lors des stages ; difficulté d'observer des modèles de partenariat parent-éducatrice dans les milieux et attitudes des élèves qui sont motivées avant tout à travailler avec les enfants mais non avec les parents. Cet auteur soutient également que les programmes de formation présentent parfois des problèmes de conception. C'est cette dernière voie que nous avons pu explorer avec le soutien du PAREA dans le cadre d'une recherche pédagogique. Par ailleurs, l'implantation du nouveau programme en Techniques d'éducation à l'enfance offrait une occasion unique de rechercher des solutions à ce problème. En effet, ce programme

¹ En effet, il est difficile de confier à une élève en formation la responsabilité d'aborder avec un parent certains sujets délicats comme des problèmes de comportements, etc.



d'études introduisait pour la première fois de manière formelle² une compétence nommée *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Nous avons alors l'occasion de mettre en place une stratégie pédagogique adaptée à cette compétence dont la maîtrise par les élèves semble présenter des difficultés importantes et récurrentes.

ANALYSE ET CONTEXTUALISATION DE LA COMPÉTENCE

Dans un premier temps, afin d'en arriver à mettre au point une stratégie pédagogique appropriée, il fallait s'assurer de bien comprendre la nature des difficultés des élèves à l'égard de cette compétence. Pour y parvenir, le point de vue des élèves a été recueilli à travers divers types d'outils : un questionnaire distribué à l'ensemble des élèves de ce programme d'études (n = 492) de deux cégeps (Sherbrooke et Saint-Jérôme) ainsi que des entrevues semi-dirigées individuelles (n = 12) et de groupe (n = 3). Plusieurs pistes de travail sont ressorties de ces données; elles ont guidé la conception de la stratégie et aidé à déterminer les éléments de contenu à traiter en priorité pour outiller adéquatement les élèves. Par exemple, les données recueillies ont fait ressortir clairement que les élèves se sentaient particulièrement démunies, stressées lorsqu'il s'agit de travailler avec des parents dont l'enfant vit des problèmes. Elles se sentaient inquiètes face à une telle éventualité et se posaient de nombreuses questions. Comment aborder ces parents? Comment communiquer leurs observations? Comment réagir face aux réactions (déception, agressivité, etc.) des parents? Les réponses à ces questions ont permis de mieux définir la compétence et de faire ressortir les éléments de la compétence sur lesquels il importe d'insister.

Toujours afin d'en arriver à bien cerner la compétence, il nous³ semblait important d'aller vérifier par la même occasion les conditions d'exercice de cette compétence dans le milieu de travail. D'une part, l'ensemble des enseignants du Département de TEE de Saint-Jérôme a été consulté, notamment en utilisant l'instrument d'autoanalyse d'un programme d'études concernant l'approche centrée sur la famille (Coffman, 1999). D'autre part, un comité consultatif, formé d'intervenantes d'expérience provenant du milieu des services de garde, a permis de s'assurer que les différents éléments de compétence retenus correspondent véritablement au quotidien des éducatrices en service de garde à l'enfance. Finalement, puisqu'il s'agit d'établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources, nous avons rencontré des intervenants psycho-sociaux des CLSC et des groupes communautaires susceptibles d'intervenir à titre de personnes-ressources dans les services de garde à l'enfance. Il s'agissait par toutes ces consultations de bien cerner la nature du partenariat dont fait mention la compétence.

En définitive, les données recueillies auprès des élèves et des professionnels ont servi à définir avec précision la compétence présentant des difficultés particulières. Elles ont permis en quelque sorte de la contextualiser, c'est-à-dire de la redéfinir en fonction des caractéristiques du milieu ainsi que des préoccupations des élèves.

² En effet, il ne s'agit plus simplement d'un élément à évaluer dans le cadre des stages mais bel et bien, maintenant, d'une compétence spécifique pour laquelle il faut développer une ou des activités d'apprentissage.

³ Soulignons ici que nous avons pu compter sur la précieuse collaboration de Claire Vallée, enseignante au Département de TEE du Cégep de Saint-Jérôme, aux diverses étapes de conception et d'expérimentation de la stratégie pédagogique.

MISE AU POINT D'UNE STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE

Dès les tout premiers moments de cette recherche, nous avons convenu de travailler selon une perspective pédagogique qui nous semblait particulièrement bien adaptée au développement des compétences. Il s'agit, selon l'expression d'Altet, «du courant [pédagogique] centré sur l'apprentissage». Dans cette approche, «l'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève qui apprend.» (Altet, 1997, p. 20) Le rôle de l'enseignant consiste essentiellement à créer les conditions d'apprentissage qui favoriseront la réussite de l'élève. Ce courant pédagogique prend ses assises dans les diverses théories qui cherchent à comprendre la nature de l'apprentissage et qui proposent diverses façons de le soutenir. Parmi ces théories, on retrouve notamment le cognitivisme et le socioconstructivisme dont s'inspirent chacune des deux activités d'apprentissage qui ont été mises au point pour développer la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Cette stratégie pédagogique en deux volets était destinée aux élèves de troisième année du programme en TEE.

Le rôle de l'enseignant consiste essentiellement à créer les conditions d'apprentissage qui favoriseront la réussite de l'élève.

L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE — PARTENARIAT

Selon Perrenoud:

[...] on ne pousse un étudiant à construire des compétences qu'en le confrontant



régulièrement, intensivement, à des situations-problèmes relativement complexes, qui mobilisent divers types de ressources cognitives. (1997, p. 6)

En fait, plusieurs auteurs (Barbeau, Montini et Roy, 1997; Désilets et Tardif, 1993; Meirieu, 1989; Perrenoud, 1998; Tardif, Désilets, Paradis et Lachiver, 1992; Tremblay, 1999) font consensus sur ce point en soulignant clairement la nécessité de recourir à de telles situations-problèmes pour créer un cadre propice au développement des compétences. Dans une première activité d'apprentissage, nous avons retenu l'apprentissage par problèmes (APP), qui mise essentiellement sur de telles situations-problèmes pour amener les élèves à développer une compétence. Cette méthode permet de contextualiser les connaissances que les élèves doivent acquérir. Les problèmes ont été rédigés avec l'aide de personnes-ressources du milieu des services de garde afin de s'assurer qu'ils collent à la réalité quotidienne des éducatrices. La méthode de l'APP a été adaptée (APPa) par l'ajout d'une quatrième phase (voir tableau 1), où les élèves doivent en quelque sorte mettre en application les solutions qui ont été trouvées. Cette quatrième étape correspond à un jeu de rôle où les élèves en viennent à simuler l'interaction appropriée entre le parent et l'éducatrice en service de garde. Cet ajout est apparu nécessaire, compte tenu que les élèves ont régulièrement affirmé ne pas avoir l'occasion d'interagir avec les parents dans leurs stages et, par conséquent, de développer leur compétence à cet égard.

L'ensemble de la démarche d'analyse d'un problème (tutorial) se répétait pour quatre problèmes distincts au cours de la session.

TABLEAU 1 : PHASES D'UN TUTORIAL EN APPA

PHASES D'UN TUTORIAL EN PARTENARIAT 322-443-JR		DURÉE APPROXIMATIVE
PHASE I	ÉTUDE DU PROBLÈME EN PETIT GROUPE	90 MINUTES
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les indices et clarifier les termes • Définir le problème et rédiger la liste des phénomènes à expliquer • Analyser le problème et proposer des hypothèses • Organiser et déterminer les hypothèses prioritaires • Clarifier les objectifs d'études 	
PHASE II	TRAVAIL PERSONNEL	5 À 7 HEURES
	<ul style="list-style-type: none"> • Étude individuelle et réalisation du schéma intégrateur 	
PHASE III	VALIDATION DES CONNAISSANCES	60 MINUTES
	<ul style="list-style-type: none"> • Synthétiser et valider les hypothèses (petit groupe) • Évaluer le tutorial (petit groupe) 	
PHASE IV	PRÉSENTATION DES SOLUTIONS	3 HEURES
	<ul style="list-style-type: none"> • Simuler l'intervention préconisée (jeu de rôle – en grand groupe) • Évaluer les interventions (grand groupe) • Faire son bilan personnel (individuel) 	

N. B. Les petits groupes dont il est fait mention ici sont constitués de 10 à 12 personnes. Les grands groupes correspondent aux groupes classes (approximativement 24 élèves).

L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE — IMMERSION DANS UN MILIEU

La seconde activité d'apprentissage retenue pour le développement de la compétence qui nous préoccupait s'inspire plus particulièrement du socioconstructivisme. Sans nier le rôle actif de l'élève dans la construction de ses apprentissages, le socioconstructivisme reconnaît aussi la nécessité des interactions entre l'élève et d'autres personnes pour soutenir la construction de ses connaissances. En fait, ces interactions sont utiles puisqu'elles favorisent le conflit sociocognitif, soit un :

[...] état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne. (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201)

Ce déséquilibre contribue fortement à motiver l'élève à revoir ses représentations lorsque celles-ci lui apparaissent inappropriées. Il nous semblait intéressant de travailler en ce sens, puisque nous soupçonnions qu'une des causes des difficultés dans le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* résidait justement dans les représentations des élèves à l'égard des parents et du rôle d'une éducatrice vis-à-vis d'eux. Pour favoriser un contact avec les parents ainsi qu'avec les personnes-ressources oeuvrant auprès des parents, les élèves ont donc vécu un stage d'immersion (observation) d'une vingtaine d'heures dans un organisme communautaire offrant du soutien à la famille. Il leur était alors possible de rencontrer et de discuter avec des parents, tout en observant les méthodes d'intervention préconisées dans ces milieux par les personnes-ressources afin de soutenir les parents. Tout au long du stage, des



rencontres d'encadrement avaient lieu au collège. Par petits groupes, les élèves étaient invitées à partager leurs observations tout en réfléchissant collectivement à ces situations. Les formateurs profitaient également de ces rencontres pour introduire quelques notions théoriques propices à guider les observations des élèves. Afin de favoriser leur réflexion en cours de stage, ces dernières devaient tenir un journal de bord. Au terme de ce stage, lors d'une activité synthèse de type séance d'affichage, chaque élève devait présenter aux autres élèves les principales caractéristiques de l'organisme l'ayant accueillie.

DES RÉSULTATS ENCOURAGEANTS

Cette stratégie pédagogique a été mise à l'essai pour la première fois à l'automne 2003 et, au terme de cette expérimentation, les élèves ont répondu à un questionnaire d'appréciation pour les deux activités d'apprentissage. De façon générale, les élèves étaient satisfaites des deux activités. Elles ont affirmé que celles-ci leur ont permis de développer les divers éléments de la compétence. Elles disaient se sentir bien préparées à travailler avec les parents, ce qui n'était pas le cas les années précédentes. Leurs résultats aux questions portant sur leur sentiment de préparation au travail de partenariat avec les parents sont d'ailleurs significativement plus élevés que ceux des élèves de l'année précédente. De plus, les élèves concluent que chacune des deux activités d'apprentissage a contribué d'une manière particulière au développement de la compétence.

D'une part, l'activité *Partenariat*, misant sur l'APPA, a permis aux élèves d'acquérir les diverses connaissances requises, tant déclaratives que procédurales. De plus, les élèves ont pu également développer des habiletés de résolution de problèmes dans leurs interactions avec les parents. D'ailleurs, à ce propos, les simulations d'entrevue avec les parents ont été largement appréciées des élèves, qui affirment non seulement avoir appris mais aussi avoir gagné en confiance quant à leurs capacités dans ce domaine.

Au terme de ce stage, lors d'une activité synthèse de type séance d'affichage, chaque élève devait présenter aux autres élèves les principales caractéristiques de l'organisme l'ayant accueillie.

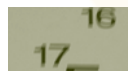
D'autre part, le stage d'immersion dans les organismes offrant du soutien aux familles semble avoir été l'occasion pour plusieurs élèves de revoir leurs représentations à l'égard des parents et des manières de les soutenir adéquatement. La moitié des élèves font explicitement mention dans leur bilan du stage d'immersion que l'expérience les a amenées à changer leur perception des parents, et ce, de manière positive. Plus de 70 % des élèves mentionnent avoir découvert que les parents ont besoin d'être écoutés, rassurés. Près du tiers des élèves (34 %) précisent avoir saisi l'importance du non-jugement dans le travail avec les parents.

Plusieurs élèves notent le besoin de valorisation des parents, et bon nombre se disent d'ailleurs surprises de cette observation, croyant au départ que tous les parents *sont sûrs d'eux*. Ces quelques exemples illustrent les transformations dans les représentations des élèves. Dans une large mesure, les élèves font également

part de diverses prises de conscience personnelles comme leurs propres préjugés à l'égard des parents et leurs capacités personnelles à entrer en relation avec ceux-ci. Finalement, le stage a contribué au développement de certaines attitudes requises pour le travail en partenariat, dont : l'ouverture à l'autre ; la reconnaissance de forces de l'autre ; une assurance personnelle ; l'empathie et, en définitive, une attitude de collaboration.

Pour vérifier l'impact de la stratégie pédagogique, des entrevues avec certaines des élèves (n = 15) ont été réalisées quelques mois après les deux activités d'apprentissage. En fait, ces élèves ont été rencontrées au milieu de la session suivante, alors qu'elles revenaient d'un stage d'intégration dans des milieux de garde à l'enfance. Dans ce stage de fin de programme, les élèves sont responsables de groupes d'enfants et elles ont de meilleures occasions d'interagir avec les parents.

En analysant les données issues des entrevues, nous avons pu observer que l'attitude des élèves à l'égard des parents est nettement positive. Devant une difficulté quelconque, elles démontrent généralement une très bonne capacité d'en faire l'analyse pour proposer des solutions appropriées aux circonstances. Elles font preuve d'une bonne capacité d'adaptation aux milieux et aux parents pour mettre en place des moyens diversifiés de communication avec les familles. On s'aperçoit d'ailleurs que la très grande majorité des élèves affirment avoir connu une expérience gratifiante avec les parents lors de ce stage, ce qui n'est pas toujours le cas si l'on se fie aux expériences passées. Il s'avère donc que les apprentissages des élèves favorisés par cette stratégie pédagogique se maintiennent dans le temps.



[...] certaines compétences d'un programme d'études requièrent une attention toute particulière.

CONCLUSION

La stratégie pédagogique a permis aux élèves de développer une plus grande maîtrise de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*.

Depuis la première expérimentation, la stratégie pédagogique a été répétée à trois autres reprises et, chaque fois, les résultats observés ont été du même ordre; chacune des deux activités d'apprentissage contribue de manière complémentaire au développement de cette compétence complexe. Le stage d'immersion dans un milieu offrant du soutien aux familles constitue l'occasion pour les élèves de réfléchir à leurs représentations à l'égard des parents et aux manières de leur offrir du soutien. Le conflit sociocognitif qui résulte de cette rencontre des élèves avec des parents mais aussi des intervenants présents dans ces milieux a eu un puissant effet motivant pour amener les élèves à revoir leurs représentations. Ce travail sur les représentations est nécessaire pour que l'élève soit en mesure d'intégrer les nouvelles notions et les habiletés requises pour travailler efficacement avec les familles. Quant à elle, l'activité d'apprentissage *Partenariat* favorise plus directement l'acquisition de nouvelles connaissances mais aussi d'habiletés de résolution de problèmes. La phase de simulation des solutions ajoutée à la méthode APP est particulièrement appréciée des élèves, puisqu'elle leur permet de s'exercer à poser des gestes professionnels (par exemple, mener une entrevue avec des parents) difficilement réalisables dans le contexte habituel des stages.

Une des raisons de cette réussite des élèves réside dans le fait que les deux activités d'apprentissage placent l'élève au centre du processus d'apprentissage. L'élève est véritablement le principal acteur de son apprentissage. Que ce soit par l'analyse des problèmes soumis, l'écoute du point de vue des parents ou l'observation des intervenants auprès des parents, chaque fois, c'est l'élève qui est avant tout engagée dans la tâche. En cours d'activité, l'enseignant joue essentiellement un rôle de guide. Évidemment, une très grande partie de son intervention se situe en amont, dans tout le travail de conception des activités pédagogiques qui favorisent un engagement réel de l'élève, ce que notre expérience a largement confirmé. Cependant, la mise au point d'une stratégie pédagogique appropriée est largement tributaire de la qualité de l'analyse de la compétence. Pour diverses raisons, certaines compétences d'un programme d'études requièrent une attention toute particulière. Dans ce sens, l'analyse attentive de telles compétences présentant des difficultés récurrentes dans un programme d'études nous semble constituer le point de départ essentiel pour toute tentative d'amélioration des activités d'apprentissages. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY, *Tracer les chemins de la connaissance*, AQPC, 1997.
- COFFMAN, J., *Making Families Matter at Two-Years Colleges: Training the Early Childhood Workforce to Support Families*, Cambridge, MA, Harvard Family Research Project, 1999.
- DELISLE, S. et G. CANTIN, *Évaluation en stage: un modèle de grilles*, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1994.
- DÉSILETS, M. et J. TARDIF, «Un modèle pédagogique pour le développement des compétences (au collégial)», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, 1993, p. 19-23.
- KUHN, M., «La qualité des services de garde à l'enfance et la collaboration avec les parents», *Échanges sur la recherche au Canada*, vol. 6, 2001, p. 5-36.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN, *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2001.
- LOPEZ, E. M. et S. DORROS, *Family-Centered Child Care*, Cambridge, MA, Harvard Family Research Project, 1999.
- MEIRIEU, P., *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1989.
- PERRENOUD, P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.
- PERRENOUD, P., «La qualité d'une formation (professionnelle) se joue d'abord dans sa conception», *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, 1998, p. 16-22.
- POWELL, D. R., «Reweaving Parents into the Fabric of Early Childhood Programs», *Young Children*, vol. 53, n° 5, 1998, p. 609-67.
- TARDIF, J., M. DÉSILETS, F. PARADIS et G. LACHIVER, «Le développement des compétences: cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel», *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, 1992, p. 14-19.
- TREMBLAY, D., «Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences: les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes» dans «Élaboration et mise en œuvre des programmes par compétences (au collégial au Québec): les besoins de perfectionnement (des enseignants)», *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, 1999, p. 24-30.

Gilles CANTIN détient un Ph. D. en psychopédagogie et une maîtrise en enseignement secondaire et collégial qui ont tous deux été complétés à l'Université de Montréal. Pendant plus d'une vingtaine d'années, il a enseigné au Département de Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de St-Jérôme. Il poursuit maintenant sa carrière comme professeur au Département d'éducation et de pédagogie à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche portent notamment sur la formation du personnel éducateur des services de garde à l'enfance ainsi que sur les relations entre parents et éducatrices.

cantin.gilles@uqam.ca