

## Une stratégie pédagogique misant sur l'apprentissage

Ces dernières années 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 techniques, 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, vingt-deux compétences ont été retenues. Parmi cet ensemble de compétences, est-il possible que certaines d'entre elles requièrent une attention particulière? Est-ce toutes les compétences sont de la même nature? Est-ce que des compétences sont plus difficiles, voire impossible à développer pour les élèves? Des stratégies pédagogiques spécifiques sont-elles requises pour soutenir le développement de telles compétences?

### **Une compétence difficile à maîtriser**

Ces questions, et bien d'autres, ont constitué la toile de fond de nos préoccupations professionnelles dernièrement. Déjà, 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), nous avons mis au point et validé des grilles d'évaluation pour les élèves effectuant des stages dans les services de garde à l'enfance (Delisle & Cantin, 1994). Ces grilles d'évaluation avaient alors été créées en fonction d'un ensemble de compétences professionnelles. En les utilisant, les enseignants ont constaté que, parmi ces compétences une d'entre elles, 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 parfois de l'inexpérience des élèves, de l'éthique ou encore de pratiques peu développées dans ce domaine 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, voire utopique. Pour 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 de

l'ancien programme. Mais encore là, il semble que cela n'ait pas été suffisant. En effet, pendant plusieurs années consécutives, un sondage maison effectué auprès des élèves finissantes de notre collège a 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'est pas spécifique aux élèves du Cégep de Saint-Jérôme. D'autres milieux de formation pour le personnel éducateur des services de garde à l'enfance observent 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 & 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 évoque également que les programmes de formation présentent parfois des problèmes de conception. Avec le soutien du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), nous avons travaillé dans cette voie. L'implantation du nouveau programme en Techniques d'éducation à l'enfance offrait à ce moment une occasion unique de rechercher des solutions à ce problème. En effet, le programme d'études en TEE introduisait pour la première fois de manière formelle<sup>1</sup> cette compétence, renommée *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 présentant des difficultés importantes et récurrentes pour les élèves.

---

<sup>1</sup> 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.

## **Analyse et contextualisation de la compétence**

Dans un premier temps, afin d'en arriver à mettre au point une stratégie pédagogique adaptée, il fallait s'assurer de bien comprendre la nature des difficultés des élèves à l'égard de cette compétence. Pour cela, nous avons recueilli leur point de vue à travers divers types d'outils : un questionnaire distribué à l'ensemble des élèves de ce programme d'études (n 492) dans deux collèges (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, par exemple les élèves se sentent particulièrement démunies, stressées lorsqu'il s'agit de travailler avec des parents dont l'enfant vit des problèmes. Comment aborder ces parents? Comment communiquer leurs observations? Comment réagir face aux réactions (déception, agressivité...) des parents? Ces informations ont permis de mieux définir la compétence et de faire ressortir les éléments de la compétence sur lesquels il faut insister.

Toujours afin d'en arriver à bien cerner la compétence, il nous 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 TÉE de Saint-Jérôme a été consulté, notamment en utilisant l'instrument d'auto-analyse d'un programme d'études concernant l'approche centrée sur la famille (Coffman, 1999). Également, un comité aviseur, formé de gens d'expérience 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'agir à titre de *personnes-ressources*. Il s'agissait (afin) finalement de bien cerner la nature du partenariat dont fait mention la compétence.

En définitive, les informations recueillies auprès des élèves et des professionnels ont servi à mieux comprendre la compétence présentant des difficultés spécifiques, ces informations ont permis de la contextualiser c'est-à-dire de la redéfinir en fonction des caractéristiques du milieu mais aussi des préoccupations des élèves. Il s'agissait maintenant de mettre au point une stratégie pédagogique adaptée aux élèves qui favoriserait l'apprentissage de cette compétence.

### **Une stratégie pédagogique**

Dès les 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 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*.

### **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, & Roy, 1997; Désilets & Tardif, 1993; Meirieu, 1989; Perrenoud, 1998; Tardif, Désilets, Paradis, & Lachiver, 1992; Tremblay, 1999) font consensus sur ce point en soulignant 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 cette compétence. Cette méthode permet de contextualiser les connaissances que les élèves doivent acquérir. Pour notre part, nous nous sommes assurés de rédiger ces problèmes avec l'aide de personnes ressources du milieu des services de garde afin de se coller à la réalité quotidienne des éducatrices. Nous avons modifié quelque peu la méthode (APPa), en ajoutant une quatrième phase où les élèves doivent en quelque sorte mettre en application les solutions trouvées. Il s'agit, dans le cadre d'un jeu de rôle, de simuler l'interaction appropriée entre le parent et l'éducatrice en service de garde. Cet ajout nous semblait nécessaire compte tenu que les élèves ont régulièrement affirmé ne pas avoir l'occasion en stage d'interagir avec les parents et par conséquent de développer cette compétence. L'ensemble de la démarche d'analyse d'un problème (tutorial) a été répété pour quatre problèmes distincts.

**Tableau 1-Phases d'un tutorial en APPa**

<b>Phases d'un tutorial en <i>Partenariat</i> 322-443-JR</b>	<b>Durée approximative</b>
<b>Phase I Étude du problème en petit groupe</b> 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 prioriser les hypothèses Clarifier les objectifs d'études	<b>90 min</b>
<b>Phase II Travail personnel</b> Étude individuelle et réalisation du schéma intégrateur	<b>5 à 7 hrs</b>
<b>Phase III Validation des connaissances</b> Synthétiser et valider les hypothèses (petit groupe) Évaluer le tutorial (petit groupe)	<b>60 min</b>
<b>Phase IV Présentation des solutions</b> Simuler l'intervention préconisée (jeu de rôle – en grand groupe) Évaluer les interventions (grand groupe) Faire son bilan personnel (individuel)	<b>3 hrs</b>

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 socio-cognitif 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 & Deaudelin, 2001, p. 201). Ce déséquilibre contribue fortement à motiver l'élève à revoir ses représentations lorsqu'elles 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* réside 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 que 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 par les personnes-ressources afin de soutenir les parents. Au terme de ce stage, lors d'une activité synthèse chaque élève a pu faire connaître aux autres l'organisme l'ayant accueilli pour ce stage.

### **Des résultats encourageants**

Cette stratégie pédagogique a été mise à l'essai à l'automne 2003. 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 se disent satisfaits des deux activités et ils considèrent que celles-ci leur ont permis de développer les divers éléments de la compétence. Également, les élèves affirment se sentir bien préparés à travailler avec les parents ce qui n'était pas tout à fait 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 nettement plus élevés que ceux des élèves de l'année précédente.

Selon les élèves, 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, elles ont pu également développer des habiletés de résolutions 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 avoir appris mais aussi gagné en confiance quant à leurs capacités dans le domaine. Pour vérifier l'impact de la stratégie pédagogique nous avons effectué des entrevues avec certaines des élèves quelques mois plus tard. En fait, nous les avons rencontré au milieu de la session suivante alors qu'elles revenaient d'un stage d'intégration dans des services de garde à l'enfance. Dans ce stage, les élèves étaient alors responsables d'un groupe d'enfants et elles avaient l'occasion d'interagir avec les parents. En analysant les données issues de ces entrevues, nous observons que leur attitude à l'égard des parents est très positive. Devant une difficulté quelconque, les élèves démontrent généralement une très bonne capacité à analyser et à proposer des solutions appropriées aux circonstances. Elles ont fait preuve d'une bonne capacité d'adaptation aux milieux et aux parents pour parvenir à 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. Comme ces observations ont été réalisées plusieurs semaines après l'expérimentation de la stratégie pédagogique, il semblerait que les apprentissages des élèves se maintiennent dans le temps.

Quant au stage d'immersion dans les organismes offrant du soutien aux familles, il semble avoir été l'occasion pour plusieurs élèves de revoir leurs représentations à l'égard des parents mais aussi 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 amené 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 que tous les parents *sont sûrs d'eux*. Ces quelques exemples illustrent ce qui nous apparaît constituer des transformations dans les représentations des élèves. Les élèves font également part dans une large mesure de diverses prises de conscience personnelle comme leurs propres préjugés à l'égard des parents et leurs capacités personnelles à entrer en relation avec les parents. Finalement le stage a contribué au développement de certaines attitudes requises pour le travail en partenariat dont : l'ouverture à l'autre ; la reconnaissance des forces de l'autre ; une assurance personnelle; l'empathie et, en définitive, une attitude de collaboration.

## **Conclusion**

En 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*. Chacune des deux activités d'apprentissage contribue de manière complémentaire à cet apprentissage. 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 socio-cognitif qui résulte de cette rencontre des élèves avec des parents mais aussi des intervenants 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 problème. La phase de simulation des solutions que nous avons ajoutée à la méthode APP, a été particulièrement appréciée des élèves puisqu'elle leur a permis de s'exercer à des gestes professionnels (mener une entrevue avec des parents) difficilement réalisables dans le contexte habituel des stages.



Pour nous, 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 propre apprentissage. Que ce soit par l'analyse des problèmes soumis, l'écoute du point de vue des parents ou l'observation des intervenantes auprès des parents, à chaque fois c'est l'élève qui est avant tout engagé 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, soit à la conception d'activités pédagogiques qui favorisent un engagement réel de l'élève. Nous terminerons sur ce dernier élément qui s'est confirmé dans nos travaux. 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 attentivement 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. Par ailleurs, notre expérience nous confirme que le courant pédagogique *centré sur l'apprentissage* (Altet, 1997) offre un cadre de travail tout à fait pertinent pour les enseignants souhaitant soutenir le développement des compétences des élèves.

Gilles Cantin

Enseignant au département de Techniques d'éducation à l'enfance  
Cégep de Saint-Jérôme

---

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.

Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance: AQPC*.

Coffman, J. (1999). *Making Families Matter at Two-Year Colleges : Training the Early Childhood Workforce to Support Families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

- Delisle, S., & Cantin, G. (1994). *Évaluation en stage : un modèle de grilles*. Saint-Jérôme: Cégep de Saint-Jérôme.
- Désilets, M., & Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences [au collégial]. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19-23.
- Kuhn, M. (2001). La qualité des services de garde à l'enfance et la collaboration avec les parents. *Échanges sur la recherche au Canada*, 6, 5-36.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université du Québec.
- Lopez, E. M., & Dorros, S. (1999). *Family-Centered Child Care*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Meirieu, P. (1989). *L'école, mode d'emploi*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire de compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation [professionnelle] se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie Collégiale*, 11(4), 16-22.
- Powell, D. R. (1998). Reweaving Parents into the Fabric of Early Childhood Programs. *Young Children*, 53(5), 60-67.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., & Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie Collégiale*, 6(2), 14-19.
- Tremblay, D. (1999). Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes dans **Elaboration** et mise en oeuvre des programmes par compétences [au collégial au Québec] : les besoins de perfectionnement [des enseignants]. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 24-30.