



Cégep de Saint-Jérôme

***Les stages coopératifs
et la
relation théorie-pratique***

**Lise Boivin
Gilles Boucher**

**Recherche subventionnée par la Direction
de l'enseignement collégial dans le cadre
de PAREA**

Octobre 1996

LES STAGES COOPÉRATIFS
ET
LA RELATION THÉORIE-PRATIQUE :

**la formule de l'enseignement coopératif favorise-t-elle davantage
l'intégration théorie-pratique que la formule traditionnelle?**

Lise Boivin
Gilles Boucher

Recherche subventionnée par la
Direction générale de l'enseignement collégial
dans le cadre de PAREA

Cégep de Saint-Jérôme
Octobre 1996

Coordination de la parution : Denis Ménard
Correction : Gleason Théberge

© Cégep de Saint-Jérôme
Premier tirage 1996
Dépôt légal 3^e trimestre
Bibliothèque Nationale du Québec
ISBN 2-920459-85-6

Remerciements

Il convient en premier lieu de remercier ici M. Christian-Jean Léveillé, Ph. D. en Mesures et évaluation, qui, par sa très grande disponibilité, ses conseils judicieux et son support constant a permis la réalisation de cette recherche.

Nous tenons à remercier d'une façon particulière tous les accompagnateurs de stage qui ont contribué à cette recherche en acceptant de nous consacrer le temps requis pour répondre à nos demandes.

Nous remercions tous les élèves pour leur disponibilité à répondre aux questionnaires, en plus de leur lourde charge de travaux scolaires à réaliser.

Nous remercions également les trois personnes qui ont effectué la saisie de données: M^{MES} Gitane Martineau, Geneviève Boivin-Roy et M. Maxime Boucher. Nous remercions particulièrement Geneviève Boivin-Roy pour sa patience et son support constant face aux problèmes informatiques et qui a rendu possible la réalisation des tableaux.

Nous remercions les membres des comités-experts qui nous ont bénévolement consacré leur temps pour participer aux travaux nécessaires à la validation: M^{MES} Françoise Héneault, Lysanne Lajeunesse, Marie Suzanne Ricard, Odette Tassé et MM. Gilles Bilodeau, Jean Chapleau, Robert Cusson et Yves Rouzou. Nous remercions également les professeurs du département de Techniques d'éducation spécialisée qui ont participé à la recherche.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance au responsable du service de Recherche et Développement, M. Denis Ménard, de la confiance qu'il n'a cessé de nous témoigner.

Résumé

L'enseignement coopératif est sur le point de s'installer dans le réseau collégial québécois. Par souci de la qualité de la formation collégiale, il doit se doter de racines importantes pour bien arrimer en un tout cohérent, la théorie et la pratique, la réflexion et l'action.

Le département de Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme a opté pour implanter le régime coopératif en vue de contribuer à l'amélioration de l'intégration théorie-pratique chez les élèves. Or l'effet de cette formule sur la relation théorie-pratique n'a pas été évalué jusqu'à maintenant.

L'objectif poursuivi par la recherche est de vérifier si la formule de l'alternance travail-études, mieux connue comme «régime coopératif» favorise davantage l'articulation des liens théorie-pratique que la formule traditionnelle.

L'évaluation de l'effet de cette formule sur l'intégration théorie-pratique a nécessité de scinder la recherche en deux volets: l'influence de la théorie sur la pratique et l'influence de la pratique sur la théorie. Voilà les objectifs poursuivis par la recherche.

Le présent rapport présente la construction d'instruments de mesure appropriés et l'élaboration de procédures qui permettront d'identifier ce que fait l'étudiant en stage, de relever dans ses actions les traces des éléments théoriques enseignés précédemment et d'identifier l'influence de la théorie sur la pratique; ainsi qu'une procédure et des instruments qui permettront d'identifier l'effet des actions pratiquées en stage sur l'acquisition des connaissances académiques subséquentes aux stages. Le modèle pourra être généralisé à d'autres programmes, d'autres techniques, en y apportant les adaptations pertinentes aux spécificités des programmes de formation. L'identification des éléments théoriques inclus dans les actions des stagiaires permettra de les juxtaposer aux éléments théoriques enseignés en classe.

Les procédures utilisées ont nécessité l'identification des opérations professionnelles reliées à l'exercice du métier, de la profession. Il a ainsi été nécessaire de procéder à l'identification et à la validation des opérations professionnelles. Elles ont constitué le schéma qui a permis de mettre en relation les éléments enseignés en classe et les actions posées en stage.

Un test perceptuel et un test d'attitudes ont permis de relever les comportements des élèves en classe quant à l'apprentissage à faire aux trimestres subséquents à leurs stages.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	i
Résumé.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	x
INTRODUCTION.....	1
 CHAPITRE 1. LA PROBLÉMATIQUE.....	 5
1.1. La formation professionnelle.....	5
1.2. Le technicien en éducation spécialisée	10
1.2.1. Définition.....	10
1.2.2. Son rôle	12
1.2.3. Sa clientèle.....	12
1.2.4. Types de milieux de travail	12
1.2.5. Le technicien en éducation spécialisée: spécificités.....	13
1.3. La formation du technicien en éducation spécialisée.....	13
1.3.1. Les préoccupations pédagogiques	14
1.4. L'enseignement coopératif.....	15
1.4.1. Origine.....	16
1.4.2. Définition.....	23
1.4.3. Caractéristiques	24
1.5. Le régime coopératif en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme.....	26
Sommaire du chapitre	29

CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL.....	31
2.1. L'intégration des acquis	34
2.2. Détermination d'un modèle d'intégration des acquis	35
2.3. Le traitement de l'information	38
2.4. Les opérations de la pensée	39
2.5. Les modèles d'évaluation de programme.....	41
2.6. Objectifs de la recherche.....	42
Sommaire du chapitre	44
CHAPITRE 3. LA MÉTHODOLOGIE.....	45
3.1. Identification des groupes de recherche	51
3.1.1. Groupe expérimental	52
3.1.2. Groupe contrôle.....	52
3.1.3. Équivalence des groupes.....	53
3.2. Influence de la théorie sur la pratique.....	56
3.2.1. Identification des actions posées par le stagiaire	56
3.2.2. Analyse de la théorie incluse dans les actions des stagiaires	84
3.2.3. Identification des éléments théoriques vus en classe.....	86
3.2.4. Juxtaposition des éléments théoriques	87
3.2.5. Identification des opérations professionnelles appliquées dans chaque milieu de stage.....	88
3.3. Influence de la pratique sur la théorie.....	89
3.3.1. Identification des théories vues en classe.....	89
3.3.2. Identification des actions posées par le stagiaire	89
3.3.3. Analyse de la théorie incluse dans les actions posées	90
3.3.4. Juxtaposition	90
3.3.5. Identification des résultats scolaires.....	90
3.3.6. Identification des attitudes face à l'apprentissage.....	91
3.3.6.1. Test perceptuel.....	92
3.3.6.2. Test d'attitudes	96
Sommaire du chapitre.....	109

CHAPITRE 4. ANALYSE DES RÉSULTATS	111
4.1. Précisions sur les groupes de recherche.....	113
4.2. Résultats obtenus aux test d'équivalence des groupes.....	115
4.3. Résultats obtenus lors de la validation des opérations professionnelles	116
4.3.1. Opérations professionnelles supplémentaires	126
4.4. Résultats obtenus à la cueillette de données des actions pratiquées en stage.....	128
4.4.1. Résultats obtenus à la cueillette de données auprès des élèves	128
4.4.2. Résultats obtenus à la cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage.....	132
4.5. Résultats obtenus par la conversion en opérations professionnelles des actions posées par les élèves en stage.....	135
4.5.1. Au stage 1.....	137
4.5.2. Au stage 2.....	141
4.5.3. Progression du stage 1 au stage 2.....	145
4.6. Résultats obtenus par la cueillette de données des éléments théoriques vus en classe	146
4.6.1. Éléments théoriques enseignés avant le 1 ^{er} stage.....	146
4.6.2. Opérations professionnelles enseignées avant le 2 ^e stage.....	154
4.7. Résultats obtenus par la juxtaposition des opérations professionnelles à la fois enseignées et pratiquées en stage.....	162
4.7.1. Au premier stage.....	162
4.7.2. Au second stage.....	175
4.8. Résultats obtenus à la cueillette de données des opérations professionnelles pratiquées dans les milieux de stage.....	188
4.9. Influence de la théorie sur la pratique.....	192
4.10. Résultats obtenus à l'identification des éléments théoriques enseignés aux trimestres subséquents aux stages	198
4.10.1. Opérations professionnelle enseignées subséquentement au premier stage.....	198
4.10.2. Opérations professionnelles enseignées subséquentement au second stage.....	205
4.11. Résultats obtenus à l'identification des opérations professionnelles pratiquées par le stagiaire.....	208
4.12. Résultats obtenus à la juxtaposition des opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage à celles enseignées subséquentement en classe.....	208

4.12.1. Aux trimestres subséquents au stage 1.....	209
4.12.2. Au trimestre subséquent au stage 2.....	217
4.13. Résultats scolaires obtenus par les élèves aux opérations professionnelles enseignées en classe subséquentement aux stages.....	224
4.13.1. Résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées en classe subséquentement au premier stage.....	225
4.13.2. Résultats obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées subséquentement au second stage, pour le groupe expérimental.....	235
4.14. Résultats obtenus au test perceptuel.....	242
4.14.1. Au plan affectif.....	245
4.14.2. Au plan intellectuel.....	247
4.14.3. Performance.....	248
4.14.4. Les différences à l'ensemble des tests.....	248
4.15. Résultats obtenus au test d'attitudes.....	250
4.16. Influence de la pratique sur la théorie.....	277
Sommaire du chapitre.....	283
CONCLUSION.....	285
BIBLIOGRAPHIE.....	303
APPENDICES.....	311
1. Programme de Techniques d'éducation spécialisée.....	311
2. Types de milieux ayant participé à la validation des opérations professionnelles.....	317
3. Liste des cégeps offrant le programme de techniques d'éducation spécialisée.....	321
4. Formulaire de cueillette de données de la théorie utilisée en stage tel qu'expérimenté par Boivin.....	325
5. Liste des milieux du premier stage du groupe expérimental.....	331

6. Liste des milieux du premier stage du groupe contrôle	335
7. Échelles de mesure utilisées pour la cueillette de données et consignes fournies aux accompagnateurs.....	339
8. Liste des milieux du stage 2, groupe expérimental	345
9. Liste des milieux du stage 2, groupe contrôle.....	349
10. Cours offerts aux deux premiers trimestres académiques précédant le premier stage	353
11. Degré d'importance attribuée aux opérations professionnelles par les techniciens en éducation spécialisée	357
12. Degré d'importance attribuée aux opérations professionnelles par les formateurs.....	365
13. Fréquence de mise en application des opérations professionnelles par les milieux de stage	373

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Modélisation de la relation milieu de travail-école	7
Tableau II	Modélisation du rapprochement école-entreprise	9
Tableau III	Le système Dual	19
Tableau IV	Les régimes d'études en Techniques d'éducation spécialisée	28
Tableau V	Les opérations de la pensée	40
Tableau VI	Identification des connaissances intégrées	47
Tableau VII	Identification de l'effet du stage sur l'acquisition des connaissances	50
Tableau VIII	Design de recherche	55
Tableau IX	Les opérations professionnelles du psycho-éducateur	58
Tableau X	Les champs d'opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée	63
Tableau XI	Les opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée	66
Tableau XII	Formulaire de cueillette de données de la théorie utilisée en stage	76
Tableau XIII	Test perceptuel	93
Tableau XIV	Test d'attitudes	99
Tableau XV	Validation par deux groupes de professionnels de la liste des opérations professionnelles	118
Tableau XVI	Taux de réponses aux formulaires de cueillette de données des actions pratiquées en stage	130

Tableau XVII	Courbe de progression de la qualité, stages 1 et 2	134
Tableau XVIII	Compilation des opérations professionnelles pratiquées par les stagiaires selon les formulaires de cueillette de données, au stage 1	138
Tableau XIX	Compilation des opérations professionnelles pratiquées par les stagiaires selon les formulaires de cueillette de données, au stage 2	142
Tableau XX	Conversion en opérations professionnelles des éléments théoriques enseignés avant le premier stage	148
Tableau XXI	Opérations professionnelles enseignées en classe avant le second stage	155
Tableau XXII	Importance accordée en classe à chacune des opérations professionnelles enseignées avant le second stage	160
Tableau XXIII	Juxtaposition des éléments théoriques enseignés en classe et ceux utilisés par les stagiaires au premier stage	163
Tableau XXIV	Fréquence et qualité attribuées par les accompagnateurs de stage aux opérations professionnelles pratiquées en stage 1	173
Tableau XXV	Juxtaposition des éléments théoriques enseignés en classe et ceux utilisés par les stagiaires au second stage	177
Tableau XXVI	Fréquence et qualité attribuées par les accompagnateurs de stage aux opérations professionnelles pratiquées en stage 2	185
Tableau XXVII	Indice d'intégration des opérations professionnelles enseignées et pratiquées	195
Tableau XXVIII	Opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au stage 1	200

Tableau XXIX	Opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au stage 2, pour le groupe expérimental	207
Tableau XXX	Juxtaposition des opérations pratiquées au premier stage à celles enseignées subséquemment au stage 1	210
Tableau XXXI	Juxtaposition des opérations pratiquées au second stage à celles enseignées subséquemment au groupe expérimental	219
Tableau XXXII	Comparaison des résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles uniquement enseignées à ceux obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées et enseignées subséquemment au stage 1	226
Tableau XXXIII	Résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au stage 1 et périodes d'enseignement	229
Tableau XXXIV	Croisement des résultats scolaires aux opérations enseignées, du nombre de périodes d'enseignements, de la fréquence et de la qualité attribuées aux opérations pratiquées	232
Tableau XXXV	Résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées en classe subséquemment au second stage; groupe expérimental	236
Tableau XXXVI	Résultats obtenus au test perceptuel	244
Tableau XXXVII	Résultats obtenus au test d'attitudes	252

INTRODUCTION

De nombreux changements survenus au cours des dernières années obligent la société québécoise à repenser la formation professionnelle. Les nouvelles technologies, la mondialisation de l'économie introduisent de nouvelles exigences pour le marché du travail. Les réalités se modifient, le marché évolue, les perspectives d'emploi se redessinent différemment.

Dans un tel contexte, le Québec doit se doter de moyens pour assurer une formation professionnelle qui réponde aux besoins actuels et futurs du marché du travail. Les programmes de formation professionnelle ne peuvent continuer à se développer sans que l'on resserre les liens entre le marché du travail et les établissements de formation et ce, afin de garantir une formation de qualité qui soit toujours à la fine pointe de l'évolution du marché du travail. D'ailleurs le gouvernement du Québec, particulièrement le ministre de l'Éducation¹ s'est intéressé à cette question et en a fait un thème

¹ Le ministre de l'Éducation créait en février 1995 un groupe de travail sur la Relance de la formation professionnelle et technique

prioritaire suite à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial².

Ces liens entre l'école et le marché du travail peuvent se resserrer, entre autres, par l'enseignement coopératif qui est une méthode de formation par laquelle l'étudiant alterne entre un trimestre à l'école et un trimestre en milieu de travail. Au cégep de Saint-Jérôme, le département de Techniques d'éducation spécialisée, en 1989, a opté pour mettre en place cette formule qu'est l'enseignement coopératif en vue de répondre plus adéquatement aux besoins de formation.

L'enseignement coopératif, par le fait qu'il ajoute, en alternance, au programme officiel des périodes de travail rémunérées par l'employeur, devrait favoriser l'intégration théorie-pratique chez les étudiants.

La formule alternance travail-études favorise-t-elle davantage l'articulation des liens théorie-pratique que le modèle traditionnel?

Voilà la question à laquelle s'intéresse la présente recherche, qui s'est déroulée de septembre 1992 à décembre 1995, recherche financée dans le cadre d'un programme du ministère de l'Éducation intitulé *PAREA*: programme d'aide à la recherche, à l'enseignement et à l'apprentissage.

Cette question de recherche a nécessité que l'on évalue l'effet de cette formule durant les trois années du programme de formation en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme à partir d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental. Cette évaluation a tenu compte de deux volets: l'influence de la théorie sur la pratique et l'influence de la pratique sur la théorie.

² Commission parlementaire de l'Éducation sur l'enseignement collégial, gouvernement du Québec, novembre 1992

La recension des écrits a permis de constater que les recherches faites à ce jour ont fait progressé la connaissance du processus de l'intégration théorie-pratique. Cependant, aucun instrument de cueillette de données ni aucune procédure n'existaient pour identifier les résultats de ce processus.

Le premier volet traitant de l'influence de la théorie sur la pratique a nécessité la construction d'instruments de cueillette de données permettant de saisir les actions posées par l'étudiant en stage, et l'élaboration d'une procédure visant à identifier les éléments théoriques qu'il utilise dans sa pratique en stage. Le deuxième volet qui consiste à identifier l'influence de la pratique sur la théorie a pour sa part nécessité la construction d'instruments et d'une procédure capables de saisir l'influence du stage sur l'acquisition des connaissances en classe.

Le premier chapitre présentera la problématique et son cadre empirique, le technicien en éducation spécialisée et la formation professionnelle telle qu' offerte au cégep de Saint-Jérôme pour le préparer à exercer sa profession. Puis l'enseignement coopératif sera brièvement présenté ainsi que son historique et les caractéristiques qui le distinguent des autres méthodes de formation.

Le second chapitre traitera de l'état de la question.

La méthodologie utilisée sera présentée au chapitre trois. Au premier volet, pour mesurer l'influence de la théorie sur la pratique, c'est l'identification des actes professionnels posés par les élèves en stage qui permettra d'en déduire les éléments théoriques qui y sont inclus, ce qui nécessite d'abord l'identification des opérations professionnelles que doit faire le technicien en éducation spécialisée. Puis, la théorie enseignée en classe aux trimestres précédant les stages

sera identifiée par la conversion en opérations professionnelles des éléments théoriques enseignés. Les connaissances théoriques à la fois enseignées et appliquées en stage seront obtenues par la juxtaposition des opérations professionnelles enseignées aux trimestres précédents les stages et de celles utilisées par l'élève durant ses stages.

Au deuxième volet, soit pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie, les opérations professionnelles correspondant aux actions posées par les élèves en stage seront juxtaposées aux opérations professionnelles correspondant aux éléments théoriques enseignés au trimestre suivant son stage. Nous identifierons ensuite les résultats scolaires obtenus par l'élève aux opérations professionnelles à la fois pratiquées, enseignées et questionnées en classe. De plus, les attitudes des élèves en classe aux trimestres suivant un stage seront identifiées.

L'analyse des résultats obtenus sera présentée au quatrième chapitre.

En conclusion, des instruments de cueillette de données, une procédure à suivre pour identifier l'influence de la théorie sur la pratique et une procédure pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie dans un programme de techniques humaines seront proposés. Au terme de cette recherche, nous serons en mesure d'affirmer ou d'infirmer si l'enseignement coopératif favorise davantage l'intégration théorie-pratique que la formule traditionnelle en Techniques d'éducation spécialisée et des pistes de recherches ultérieures dégagées par la présente recherche seront identifiées.

I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1. La formation professionnelle

Bien que la formation professionnelle soit un sujet d'actualité³, elle ne constitue toutefois pas un sujet nouveau. Le besoin de transmettre et de faire progresser ses connaissances pour améliorer sa qualité de vie origine d'aussi loin que l'on peut remonter dans le temps.

Jusqu'au XIX^e siècle, la formation professionnelle est offerte essentiellement par le milieu de travail, à l'exception des professions dites «nobles» telles le droit, le notariat et la médecine. Puis, à la fin du XIX^e siècle, la révolution industrielle, entre autres, modifie les besoins en formation professionnelle. Dès lors, le Québec voit apparaître progressivement des écoles professionnelles.

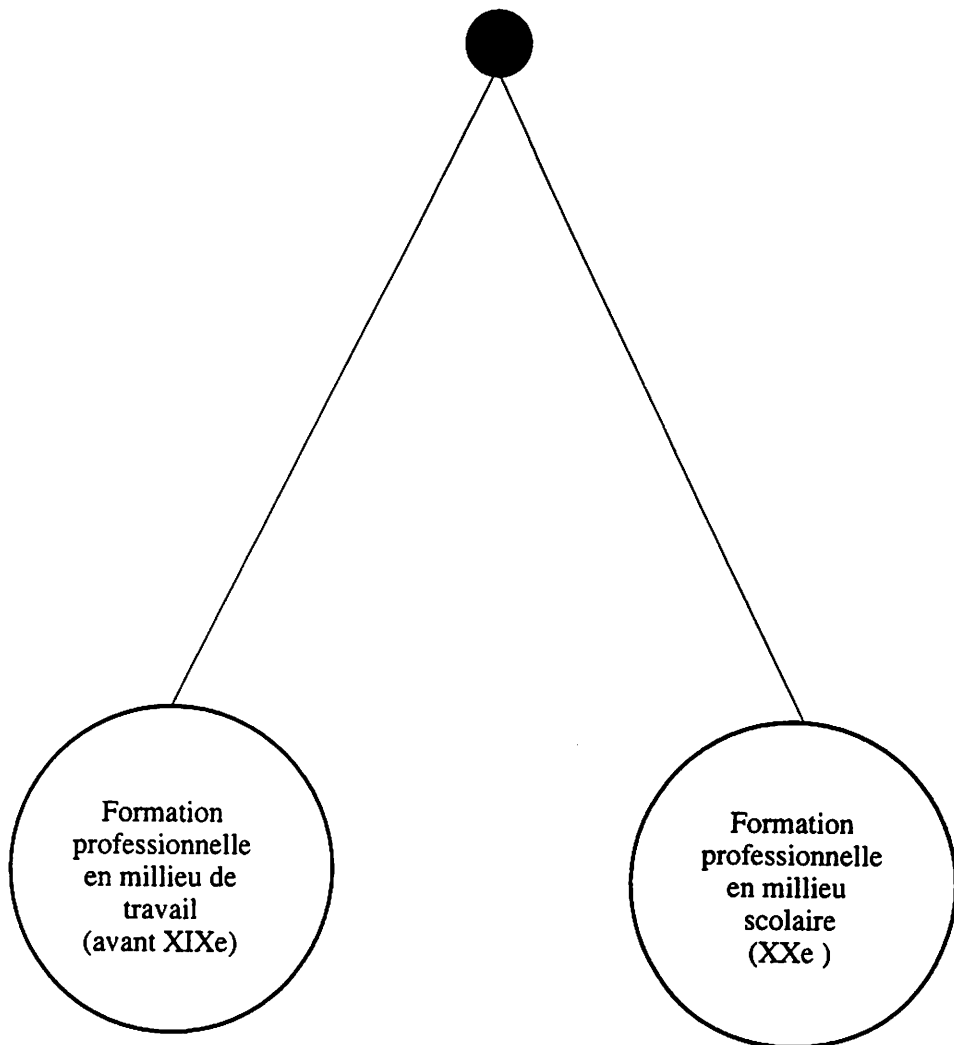
Au Québec, la transformation majeure en formation professionnelle origine des recommandations du rapport Parent (1964) qui regroupait sous un même toit la formation générale et la formation professionnelle par la création au secondaire des polyvalentes et, au niveau collégial, des cégeps, contribuant du même coup à accorder le monopole de la formation professionnelle aux établissements scolaires.

³ Commission parlementaire sur l'éducation (1993).
Discours du ministre de la main d'œuvre et de la Sécurité du revenu(1993).
Investir dans la compétence, ministère de l'Éducation (1993).
Allocution de M. Jean Garon, ministre de l'Éducation, avril 1995.

Dans son «Livre vert» sur la formation professionnelle (1980), le gouvernement du Québec affirmait sa volonté de ne pas asservir la formation professionnelle à la structure économique, mais plutôt de l'appuyer sur une conception large de l'éducation tout en tenant compte des exigences du marché du travail.

Or, en se retirant dans les écoles, la formation professionnelle s'est en quelque sorte développée en parallèle du marché du travail et ce, malgré le fait que certains programmes comportaient des stages. Un document du Conseil des collèges, «La relation cégep-milieu» (1983), souligne que les objectifs de rapprochement cégep-milieu poursuivis lors de la mise en place du réseau collégial ont été abandonnés en cours de route: «ce qu'on reproche à ces institutions c'est de se couper de certaines réalités, telles les modes de connaissance et de production du savoir qui sont liés à l'action, à l'intervention...»

Nous illustrons l'évolution de la formation professionnelle par le tableau 1 de la page suivante: la formation s'effectue en milieu de travail, puis, suite au rapport Parent (1964), les transformations scolaires intègrent la formation professionnelle sous le même toit que la formation générale faisant osciller le balancier de la formation professionnelle vers un modèle où le milieu scolaire détient le monopole de la formation.

Tableau I**Modélisation de la relation milieu de travail-école**

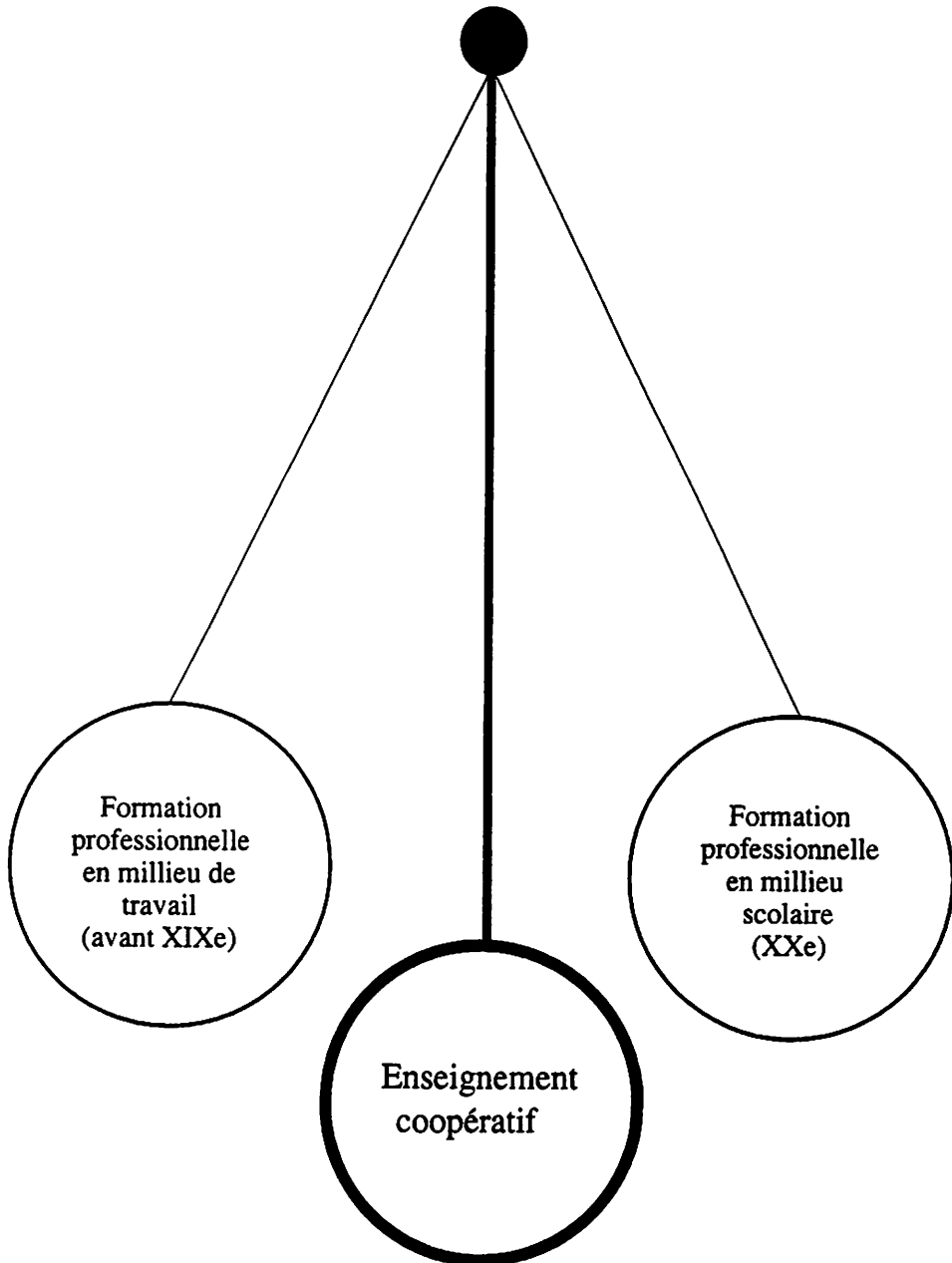
Tanguy et Kieffer (1983) estiment essentiel ce rapprochement école-milieu visé lors de la mise en place du réseau collégial:

«La recherche de nouveaux modèles de scolarisation et de formation vise explicitement à réduire cette distance, à corriger certains décalages existant entre la distribution des diplômes et celle des emplois qui ont suivi des évolutions contraires au cours de ces vingt dernières années. L'instauration de nouveaux modes de formation cherche également à résoudre ces contradictions qui se développent tant au niveau de la fonction instrumentale de l'école - la distribution des savoir et savoir-faire - que de sa fonction idéologique, apprentissage des rôles sociaux, acquisition de comportement et intériorisation des valeurs.»

L'instauration de nouveaux modes en formation professionnelle doit s'effectuer dans un but précis: celui de préparer des individus à exercer une activité professionnelle spécifique sans toutefois se tourner vers une formation pointue au détriment du développement global de la personne. Elle se doit de développer les compétences requises à l'égard des exigences actuelles et futures du marché du travail.

Afin de répondre de façon appropriée aux exigences des besoins en main-d'œuvre et d'assurer une formation globale polyvalente de qualité, n'y aurait-il pas lieu de ramener le balancier au milieu en proposant un modèle de formation constitué d'une combinaison équilibrée des deux pôles?

L'enseignement coopératif ou alternance travail-études est une méthode de formation qui propose ce rapprochement école-entreprise et par conséquent, est susceptible d'apporter des solutions appropriées aux besoins québécois de la formation professionnelle.

Tableau II**Modélisation du rapprochement école-entreprise**

Estimant que cette formule favoriserait l'intégration théorie-pratique chez les élèves du collégial, le département de Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme a opté pour cette formule dans le cadre de la formation des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée. La vérification de l'atteinte du but poursuivi nécessite qu'on évalue cette méthode de formation. Or, pour être en mesure de bien évaluer l'intégration théorie-pratique et de construire des instruments et une procédure appropriés à cette évaluation, il faut d'abord bien comprendre ce qu'est le technicien en éducation spécialisée.

1.2. Le technicien en éducation spécialisée

Le technicien en éducation spécialisée est appelé à intervenir auprès de personnes présentant des troubles de comportement, des handicaps ou des problématiques diverses. Le technicien en éducation spécialisée travaille à partir du niveau de l'individu, de ses choix, de ses désirs, de ses intentions et ce, dans une perspective d'intégration sociale. Il se distingue par son intervention de première ligne directement avec le client dans les actes de la vie quotidienne.

1.2.1. Définition

Selon le code d'éthique professionnelle produit par l'Association des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée (1992):

«Le technicien en éducation spécialisée est un professionnel qui intervient auprès de personnes ou groupes de personnes de tout âge, vivant ou risquant de vivre différentes difficultés d'adaptation ou d'intégration sociale. À travers l'utilisation des actes de la vie quotidienne, de la relation éducative, de la relation d'aide, ainsi que des techniques d'intervention, le technicien en éducation spécialisée poursuit des objectifs s'appuyant sur une démarche clinique pour un développement psychosocial.»

En 1988, le département de Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme a défini le travail du technicien en éducation spécialisée comme suit:

«L'éducateur spécialisé est un accompagnateur:

- 1- qui intervient dans la vie quotidienne de personnes vivant ou susceptibles de vivre des problèmes d'adaptation;
- 2- son accompagnement se fait à travers une relation significative et par l'organisation, l'animation et l'utilisation d'activités dans un milieu naturel ou spécialisé;
- 3- son intervention favorise l'actualisation des potentialités de la personne vers l'autonomie, l'interdépendance et la prise en charge de son adaptation personnelle et sociale;
- 4- l'éducateur spécialisé travaille en équipe et est l'intermédiaire entre la personne assistée et les personnes de son milieu;
- 5- l'éducateur spécialisé s'intéresse à la prévention, à l'éducation et à la rééducation.»

La complexité de définir le technicien en éducation spécialisée vient de l'absence d'acte professionnel concret qui puisse le caractériser comme cela existe dans d'autres professions. Par exemple, l'enseignant anime la transmission des connaissances, le médecin traite, l'infirmière prodigue des soins.

1.2.2. Son rôle

Selon le code d'éthique professionnelle de l'Association des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée (1992), il observe et analyse le comportement de personnes en difficultés d'adaptation psychosociale. Il participe à l'évaluation des besoins, capacités et habitudes de vie. Il consigne les données au dossier et rédige les rapports d'évolution. Il élabore, applique et évalue le plan d'intervention. Il planifie, anime et utilise des activités individuelles et/ou de groupe. Il accompagne son client dans les événements de la vie quotidienne. C'est par le «vivre avec» qu'il prend sa singularité. Son action est fondée sur la relation qu'il a avec la personne en difficulté d'adaptation.

1.2.3. Sa clientèle

Le technicien en éducation spécialisée travaille dans les sphères d'action touchant la santé mentale et physique, les services sociaux, l'éducation, la justice. L'âge des personnes en difficulté d'adaptation sociale s'échelonne de l'enfance à la vieillesse. Elles peuvent présenter une déficience ou être identifiées comme étant «à risque» à cause d'une déficience intellectuelle, motrice, auditive, visuelle, psychique, ou encore présenter des problèmes de mésadaptation socio-affective, de violence, d'itinérance, de perte d'autonomie, de délinquance, de toxicomanie, d'alcoolisme, ou des troubles d'apprentissage.

1.2.4. Types de milieux de travail

Le technicien en éducation spécialisée est amené à travailler autant en milieu ouvert qu'en milieu fermé: centres d'accueil, de réadaptation et d'hébergement; centres hospitaliers prodiguant des soins de longue ou de courte durée; services d'apprentissage aux habitudes de travail; milieux scolaire ou communautaire (quartier, rue, famille, organismes).

1.2.5. Le technicien en éducation spécialisée : spécificités

Le technicien en éducation spécialisée se distingue par l'acquisition de connaissances techniques d'animation, d'observation et d'intervention. L'activité quotidienne choisie (par exemple les activités d'hygiène) est un prétexte pour travailler l'objectif ultime: l'intégration sociale.

Le technicien en éducation spécialisée est un intervenant de même type et œuvre de manière similaire à celle du psycho-éducateur: même clientèle, mêmes types de milieux. Le psycho-éducateur détient une formation universitaire de trois années, alors que le technicien en éducation spécialisée détient une formation de niveau collégial de même durée. Bien que la formation de base soit la même⁴, la formation universitaire enrichit le contenu en priorisant une formation clinique plus approfondie que celle offerte au collégial. Dans certains milieux d'intervention tels les grands centres d'accueil (Boscoville, Dominique-Savio, Rose-Virginie-Pelletier...) le psycho-éducateur se voit confier des responsabilités différentes de celles du technicien en éducation spécialisée. Par contre, dans les milieux d'intervention communautaire, de quartier ou encore dans d'autres grands établissements et dans certaines écoles (Institut Louis-Philippe Pinel, Maison d'Ariane, etc.), il n'y a aucune distinction ni dans les tâches ni au niveau des responsabilités entre le technicien et le psycho-éducateur.

1.3. La formation du technicien en éducation spécialisée

Le programme de Techniques d'éducation spécialisée est d'une durée totale de trois ans. Il fut élaboré par la Direction générale de

⁴ Comparaison établie entre le programme collégial présenté dans Les cahiers de l'enseignement collégial et le programme universitaire présenté dans les documents officiels de l'Université de Montréal et de Sherbrooke. Certains cours sont identiques ainsi que le contenu, les objectifs et la durée de chacun des trois stages.

l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1987). En septembre 1992, au moment où la recherche a débuté⁵, le programme post-secondaire comprenait douze cours obligatoires, quatre cours complémentaires, trois cours de service soit sociologie (1) et psychologie (2) ainsi que vingt-trois cours de concentration aussi appelés cours de «spécialité». Tous ces cours étaient d'une durée de 45 heures sauf deux cours qui comportent 60 heures. Ce programme inclut également trois stages totalisant 660 heures (Appendice 1).

1.3.1. Les préoccupations pédagogiques

En 1988, le département de Techniques d'éducation spécialisée faisait face à une réforme de programme (1988) et recherchait une approche particulière de formation pour répondre aux préoccupations pédagogiques suivantes:

- . créer, au plan des pratiques pédagogiques, une nouvelle modalité d'intégration théorie-pratique pour l'étudiant de troisième année;
- . profiter du «momentum» de l'implantation du nouveau programme pour mettre en application de nouvelles pratiques pédagogiques;
- . développer des modalités pédagogiques axées sur une relation privilégiée professeur/étudiant;
- . intégrer, à l'intérieur même des stages et des cours de troisième année, un système d'aide à l'apprentissage.

En fait, depuis plusieurs années le département de Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme s'interrogeait sur le processus d'apprentissage de l'étudiant. Les évaluations faites par les employeurs des récents diplômés soulignaient quelques problèmes dont la difficulté découlant du jeune âge de nos étudiants par opposition à la lourdeur de la clientèle du réseau des affaires sociales, et la difficulté

⁵ La Réforme de l'enseignement collégial s'est appliquée à partir de septembre 1993 et a modifié le nombre de cours de français, philosophie, éducation physique ainsi que les cours complémentaires.

qu'éprouvent les étudiants en stage et les jeunes diplômés à faire des liens entre la théorie et la pratique et à généraliser les apprentissages à différentes situations.

La recherche en éducation souligne cette difficulté qu'éprouvent les étudiants du collégial à ne pas compartimenter d'une part le savoir théorique (savoir) et d'autre part le savoir pratique (savoir-faire). La capacité de favoriser les liens entre la théorie et la pratique, d'installer un mouvement en spirale entre l'action et la réflexion: voilà une question pédagogique importante.

Le «régime coopératif» tel que proposé par l'Association canadienne de l'enseignement coopératif semblait offrir les pistes de réponses les plus appropriées à ce rapprochement théorie et pratique, en instaurant le rapprochement école-entreprise.

Ainsi, au terme d'une démarche de réflexion amorcée en avril 1988, le département de Techniques d'éducation spécialisée adoptait, en juin 1989, le principe du régime coopératif pour la formation des techniciens en éducation spécialisée.

1.4. L'enseignement coopératif

Une recension des écrits basée sur les banques informatisées telles que British Educative Index de CD-ROM, Canadian Education Index de CD-ROM, EDUQ, ERIC, FRANCIS, ONED, SIGIRD ainsi que CADRE montre qu'en Europe on utilise parfois «enseignement alterné» pour désigner cette même formule pédagogique alors que les traductions utilisent souvent l'appellation de «régime coopératif». C'est sous cinq appellations différentes qu'on désigne un seul et même concept soit celui de l'«enseignement coopératif»; les milieux anglophones utilisent tous **Cooperative Education** alors que les milieux francophones utilisent

Alternance travail-études, Enseignement alterné, Stages coopératifs ou encore Régime coopératif.

Aux fins de la présente recherche, c'est le terme «régime coopératif» qui sera utilisé pour désigner l'ensemble de la formule pédagogique dont il est question ici.

1.4.1. Origine

Bien que l'enseignement coopératif au collégial soit une innovation au Québec, elle n'est pas pour autant une création québécoise. D'autres pays ont déjà mis en œuvre des programmes de formation en interrelation avec le marché du travail. Précisons dans quel courant se situe le régime coopératif tel qu'appliqué actuellement au Québec.

Cinq pays européens ont développé des formules de formation qui s'apparente au régime coopératif du post-secondaire canadien: la Suède, l'ex-République fédérale d'Allemagne, la Belgique, la France et l'Angleterre.

1.4.1.1. Allemagne

Jetons un coup d'œil sur le système de formation professionnelle tel qu'il existe en Allemagne. L'originalité de la formation et, dans une certaine mesure, de l'économie de l'ex- République fédérale allemande repose sur le système d'éducation allemand. Il s'agit de la formation professionnelle appelé système Dual.⁶

Ce système origine du régime d'apprentissage qui s'est développé en Allemagne dès le Moyen-Âge. Dans un rapport de maître-apprenti les associations de différents métiers (boucher, menuisier, bijoutier, etc.) et les guildes formaient leur relève.

⁶ Le système dualiste de la formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne: principes et expérience, ministère fédéral de l'Education et des Sciences, Allemagne, 1988.

Au début du XX^e siècle, ce régime a été étendu à l'ensemble de l'industrie. Un certain nombre d'entreprises ont alors constitué des ateliers d'apprentissage où les futurs employés acquéraient, par le travail, la formation requise pour œuvrer au sein de l'entreprise. En 1921, l'État a créé des «écoles professionnelles» qui agissent en tant que support à la formation pratique. En 1938, le gouvernement fait obligation à tous les apprentis de suivre des cours dans une école professionnelle. En 1969, la Loi sur la formation professionnelle constitua l'assise juridique du système Dual et en reprit les principes fondamentaux: une formation technique acquise en entreprise et une formation académique de support dispensée dans les écoles.

L'élève allemand, au terme de sa première année du secondaire (Tableau II) fait ses propres démarches pour être embauché dans une entreprise. Ces démarches débouchent sur la ratification d'un contrat avec l'entreprise pour la durée de sa formation, soit de trois ans à trois ans et demi⁷. L'étudiant quitte ce statut pour devenir un apprenti. Il est salarié même pendant sa formation théorique à l'école professionnelle qu'il fréquente à raison d'une journée et demi par semaine, les trois autres jours et demi se passent dans l'entreprise.

Le programme de formation est régi par le ministère fédéral du Travail. Il édicte «les codes de formation, la durée de la formation, les aptitudes et les connaissances» que doit acquérir l'apprenti pendant sa formation. Il incombe aux Chambres de commerce d'accréditer les entreprises habilitées à offrir de la formation. Elles exercent un contrôle sur la formation dispensée en entreprise et elles assument la responsabilité des examens auxquels sont soumis les apprentis.

⁷Duale Berufsausbildung, ministère de l'Industrie et du Commerce, Allemagne, 1991.

Les entreprises prennent en charge la formation sans compensation financière de l'État.

En fait, le système Dual permet aux jeunes allemands de se former professionnellement à l'intérieur d'un système «maître-apprenti». Durant toute la durée de leur formation (trois ans à trois ans et demi) ils sont salariés autant durant le temps des apprentissages théoriques à l'école (une journée et demie par semaine) que durant le temps de leur formation pratique à l'entreprise (trois jours et demi par semaine). La formation est sous la juridiction du ministère de la Main-d'œuvre et sous le contrôle des Chambres de commerce.

Tableau III

Le Système Dual

Âge	Perfectionnement continu					
22	Universités		Universités Écoles supérieures Intégrées: École technique supérieure Écoles préparatoires à l'enseignement technique secondaire	Perfectionnement professionnel	Écoles du soir	Perfectionnement en entreprise
21	Écoles supérieures intégrées					
20	Écoles supérieures : Théologie Pédagogie Beaux-Arts					
19	Lycées de deuxième cycle	Lycées techniques				
18			17 Système dual: formation en entreprise de niveau secondaire, deuxième cycle			
17	Lycées de premier cycle	Écoles d'enseignement moderne				
16	Orientations professionnelles : niveau secondaire, premier cycle					
15	Écoles primaires : deuxième cycle					
14						
13						
12						
11						
10						
9						
8	Écoles primaires : premier cycle					
7						
6						
5						
4	Jardins d'enfants : niveau élémentaire					
3						

1.4.1.2. Communauté économique européenne

La communauté économique européenne, en regard de sa politique de mobilité de main-d'œuvre au sein de ses propres membres, doit harmoniser les systèmes de formation. Dans cette perspective en 1989, le Conseil des ministères de la communauté a adopté le principe voulant que ses membres assurent aux jeunes qui le désirent:

«la possibilité d'acquérir pendant une année complète, préférentiellement deux années, une formation professionnelle à l'issue de la scolarité obligatoire». ⁸

Selon le rapport d'une mission ministérielle effectuée par le ministre de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, ce principe aurait été repris par la Charte des droits des travailleurs européens. La Communauté économique européenne étudie encore quelle forme ou quel modèle elle priorisera. Cependant, elle reconnaît que le modèle allemand de l'alternance lui sert d'inspiration.

Toutefois, la Belgique et la France ont déjà mis en place, antérieurement à la création de la C.E.E. des mesures dites «d'enseignement alterné». La Belgique a pour sa part développé jusqu'à maintenant deux types de rapprochement distincts selon qu'il s'agit de la Flandre ou de la Wallonie.

Selon le rapport ministériel de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, la Flandre s'inspirant du système Dual allemand, n'offre une formation en alternance que dans quelques métiers qui, dévalorisés au plan social, ne trouvent de candidats que parmi les étudiants les moins performants.⁹

⁸ Rapport de mission M.M.S.R.F.P., avril 1990.

⁹ *Ibidem*

La communauté française de Belgique, la Wallonie, ressentant un besoin plus important de rapprochement école-entreprise a développé une formation professionnelle au secondaire par le biais de trois organismes: l'Institut de formation des classes moyennes, l'Entreprise d'apprentissage professionnel et l'Office de l'emploi et de la formation.

L'Institut de formation des classes moyennes offre après la troisième secondaire une formation professionnelle inspirée fortement du système Dual allemand: quatre jours par semaine en entreprise et une journée à l'école publique.

L'Entreprise d'apprentissage professionnel offre aux jeunes de 18 à 25 ans ayant décroché déjà du système scolaire l'apprentissage d'un métier.

L'Office de l'emploi et de la formation, office parapublic géré par les partenaires sociaux, conclut des ententes de formation avec les entreprises pour le recyclage des personnes en emploi et en chômage.

1.4.1.3. En Amérique

Le régime coopératif, tel qu'il est appliqué au Québec, origine d'un mouvement britannique et s'inspire d'une expérience réalisée en 1903 au Collège Sunderland en Angleterre. Constatant que l'enseignement traditionnel, en mettant l'accent sur la connaissance et la compréhension, ne parvenait pas à former des ingénieurs ni des architectes «complets», le Collège Sunderland réaménagea alors ses programmes d'études de façon à inclure une période de stage pratique intercalée entre deux périodes d'études. Ces programmes se nommèrent «sandwiches» et exigeaient que les stages soient d'une durée de dix-huit mois pour un cours de quatre ans et de douze mois pour un cours de trois ans.

S'appuyant sur l'expérience de l'Angleterre, le modèle fut introduit aux États-Unis. Suivant l'exemple britannique de monsieur Schneider, l'École polytechnique du YMCA'S Institute aux États-Unis, renommée plus tard Northeastern University, lança en 1909 son programme coopératif pour la formation des ingénieurs. Cette idée eut un effet d'entraînement puisqu'en 1920 déjà sept établissements avaient emboîté le pas.

Le régime coopératif prit véritablement son envol aux États-Unis au début des années soixante lorsque des subventions fédérales furent disponibles.

Le «régime coopératif» a largement gagné ses galons dans toute l'Amérique du Nord. Déjà en 1980, Bernard Allaux¹⁰ de l'Institut universitaire et technique de Toulouse avait recensé 1 000 établissements états-uniens et seize établissements canadiens qui appliquaient l'«Alternance Travail-Études» ou «Cooperative Education». C'est d'ailleurs, cette dernière appellation qu'utilisent les «Community» Colleges états-uniens et canadiens ainsi que les universités qui ont implanté cette formule.

1.4.1.4. Au Canada

Au Canada, c'est l'Université de Waterloo, en Ontario, qui est la première (1957) à offrir à ses ingénieurs une formation en enseignement coopératif, suivie en 1966 par l'Université de Sherbrooke. Actuellement on compte 34 universités canadiennes et 60 «Community Colleges» qui dispensent des programmes en régime coopératif. L'Université de Waterloo offre à elle seule 43 programmes au niveau du baccalauréat et seize de niveau deuxième et troisième cycle en régime coopératif.

¹⁰ Cooperative education et Enseignement alterné, 1980.

1.4.1.5. Au Québec

Actuellement, six universités¹¹ québécoises offrent un ou des programmes en enseignement coopératif. L'Université de Sherbrooke en offre à elle seule quinze programmes de baccalauréat et deux de deuxième cycle. Elle a conservé au Québec le monopole du régime coopératif jusqu'en 1974, quand l'École de Technologie supérieure, composante de l'Université du Québec, adhéra à cette formule.

1.4.1.6. Au collégial

Au collégial, c'est en septembre 1990 que le cégep de Saint-Jérôme, s'en faisant le pionnier, l'implante dans le réseau collégial public. Il sera implanté en même temps dans trois autres collèges publics et un collège privé.¹²

L'expérience pilote des quatre premiers collèges qui ont introduit cette formule pédagogique a eu un effet d'entraînement: actuellement 40 collèges offrent 41 programmes en régime coopératif. L'explosion rapide de ce régime nécessite que l'on évalue cette formule. Mais avant de traiter de l'évaluation de cette formule, précisons d'abord ce qu'est le régime coopératif et ce qui le caractérise.

1.4.2. Définition

S'appuyant sur le modèle développé par l'Université de Waterloo et l'Université de Sherbrooke (1966), le régime coopératif se définit comme suit:

«Une méthode de formation en vertu de laquelle l'étudiant complète les connaissances théoriques reçues à l'université par une expérience pratique acquise en milieu de travail, le préparant ainsi graduellement à exercer l'activité professionnelle à laquelle il se destine.»

11 Les quatre autres sont: Laval, Concordia, Mc Gill et Montréal, les deux dernières étant associées dans un projet commun en Polytechnique.

12 Les cégeps de Saint-Jérôme, Valleyfield, Limoilou, Outaouais, et le collège privé O'Sullivan de Québec.

Pour sa part, Bernard Allaux (1980) définit le «régime coopératif» comme suit:

«L'appellation de *Cooperative Education* vient du fait que la mise en œuvre de cette technique nécessite la collaboration étroite des entreprises et autres organismes employeurs avec les universités pour concourir à la réalisation d'un programme de formation qui soit un tout.»

1.4.3. Caractéristiques

Ainsi, le régime coopératif est une formule pédagogique qui, de par sa définition, nécessite que l'établissement scolaire travaille en concertation avec l'entreprise. L'enseignement coopératif au Canada se regroupe en deux secteurs: le niveau secondaire est regroupé au sein de l'Association canadienne pour l'alternance travail-études (ACATE) et le niveau post-secondaire, comprenant les collèges et les universités, est regroupé sous l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC).

La formation des techniciens en éducation spécialisée étant une formation de niveau collégial, c'est le modèle développé par le post-secondaire qui nous intéresse ici.

1.4.3.1. Au post-secondaire

L'Association canadienne de l'enseignement coopératif s'appuyant sur le modèle développé par les premières universités à se doter de cette formule, a attribué les caractéristiques suivantes au régime coopératif:

- l'alternance s'effectue entre des trimestres d'études et des trimestres de stage;
- ces trimestres s'effectuent à temps complet;
- l'étudiant est aux études douze mois par année;
- une formation de base est donnée à l'étudiant avant qu'il ait accès à un premier stage;

- la séquence se termine nécessairement par un trimestre de cours;
- l'étudiant en stage vit une expérience de travail à temps plein et suit les mêmes conditions d'emploi que le technicien de sa profession (horaires, congés, etc.);
- durant son stage, l'étudiant est rémunéré par l'employeur et il est soumis aux règlements et aux conditions de l'entreprise;
- le processus de sélection des stagiaires se fait par affichage d'offres de stage, application et entrevue, et selon la procédure de recrutement habituelle de l'entreprise;
- les étudiants salariés ne doivent pas déplacer un employé en fonction;
- le contenu (objectifs) du stage déterminé par l'entreprise est en lien avec le programme de formation;
- les responsabilités confiées aux étudiants stagiaires correspondent aux connaissances théoriques acquises;
- chaque période de travail est organisée et approuvée par l'établissement d'enseignement et considérée comme propice à l'apprentissage;
- les progrès réalisés par l'étudiant stagiaire font l'objet d'un contrôle par l'établissement d'enseignement;
- l'évaluation du stage se fait par l'employeur.

L'enseignement coopératif ne détient pas l'exclusivité des stages, mais il a le caractère exclusif d'offrir l'alternance entre des trimestres d'études et des trimestres de stage rémunéré par l'employeur, planifiant ainsi à un même rythme l'acquisition des «savoir» appelés ici connaissances et des «savoir-faire» appelés techniques, intégrant au sein même du processus de formation la dynamique action-réflexion. L'étudiant, au fur et à mesure de ses acquisitions théoriques, a l'occasion d'aller expérimenter ses «savoir» et de vérifier s'il est en mesure de transférer ses apprentissages théoriques dans des «savoir» pratiques.

1.5. Le régime coopératif en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme

Au cégep de Saint-Jérôme, établissement d'enseignement général et professionnel offrant une formation de niveau collégial, c'est le modèle canadien du post-secondaire qui est appliqué et défini comme suit:

«Le programme "Alternance travail-études" est un régime coopératif d'études qui consiste, pour l'étudiant du secteur professionnel, à suivre alternativement, des trimestres d'études au cégep et des trimestres de stages en milieu de travail pour lesquels il est rémunéré. Ces périodes de stage sont officiellement intégrées aux études de l'étudiant. »

Le département a opté d'offrir à ses étudiants le choix entre le régime coopératif et le régime régulier d'études en s'appuyant sur les considérations suivantes:

- le département accueille en première année d'études approximativement 120 étudiants;
- le stage coopératif est obligatoirement rémunéré;
- la longue tradition du secteur de la santé et des services sociaux au Québec compte sur des stagiaires non-rémunérés;
- la conjoncture actuelle du marché du travail ne favorise pas l'arrivée de stagiaires rémunérés.

Le fait d'offrir un régime optionnel permet aux étudiants une plus grande possibilité de trouver une réponse adéquate à leurs besoins spécifiques.

L'implantation était initialement prévue de façon progressive de manière à débiter avec un petit nombre d'élèves et atteindre 50 p. 100 des étudiants du programme à la première année d'implantation. Pour cette première année d'implantation (1990-1991), le département a offert quatorze places en régime coopératif aux étudiants de première année, l'année suivante 24 nouvelles places (1991-1992) et 34 places à la troisième année d'implantation (1992-1993).

Tous les étudiants de première année suivront les mêmes cours à la session d'automne, indépendamment de l'option qu'ils choisiront. C'est en décembre de leur première année de formation que les étudiants expriment définitivement leur choix entre le régime régulier d'études et le régime coopératif. Ce n'est qu'au trimestre d'été, après deux trimestres d'études, qu'on enregistre un curriculum d'études différent selon l'option choisie.

Les deux premiers trimestres d'études sont donc communs aux deux régimes. Cependant, l'étudiant qui a choisi en décembre de sa première année de poursuivre sa formation en régime coopératif aura obligatoirement à suivre un cours de plus soit le cours de préparation au marché du travail en vue de son premier stage. À partir du moment où il choisit le régime coopératif, l'étudiant est en formation douze mois par année et il alternera entre un trimestre de stage et un trimestre de cours jusqu'à la fin de sa formation. Le premier stage s'effectue au troisième trimestre qui a lieu à l'été. Le tableau IV (page suivante) illustre le calendrier de chacun des deux régimes d'études: régulier et coopératif.

Tableau IV

**Régimes d'études en Techniques d'éducation spécialisée
Cégep de Saint-Jérôme**

Régime d'études régulier

Année de formation	Trimestre automne	Trimestre hiver	Trimestre été
1 ^{re} année	Cours	Cours	Vacances
2 ^e année	Cours 3 jours /semaine Stage 2 jours/semaine	Cours 3 jours /semaine Stage 2 jours/semaine	Vacances
3 ^e année	Cours (50% des élèves) ou Cours 1 jour/semaine +Stage 4 jours/semaine (50%) des étudiants	Cours (50% des élèves) ou Cours 1 jour/semaine +Stage 4 jours/semaine (50%) des étudiants	Vacances

Régime d'enseignement coopératif

Année de formation	Trimestre automne	Trimestre hiver	Trimestre été
1 ^{re} année	Cours	Cours	Stage rémunéré
2 ^e année	Cours	Stage rémunéré	Cours
3 ^e année	Stage rémunéré	Cours	Cours

La mise en place de cette formule ne peut suffire à elle seule à apporter une réponse à toutes les préoccupations pédagogiques mentionnées préalablement et qui en ont motivé l'adoption. Nous faisons cependant l'hypothèse que l'enseignement coopératif, par le fait qu'il ajoute en alternance au programme de base des séquences de travail en entreprise pour lesquelles l'étudiant est rémunéré, favorisera l'intégration théorie-pratique chez les étudiants. La recension des écrits au chapitre suivant indiquera où en est la recherche sur ce sujet.

Sommaire du chapitre

Les nouveaux besoins en matière de formation professionnelle au Québec nécessitent le rapprochement école-entreprise. Le régime coopératif vise à établir un véritable partenariat entreprise-cégep par un partage de la responsabilité de la formation entre les entreprises et l'école, et propose une articulation théorie-pratique dans sa forme. Le département de Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme, soucieux de répondre aux besoins des entreprises qui embauchent ses finissants est à la recherche d'une formule qui favorisera l'intégration théorie-pratique chez les élèves. Dans cette optique, il a opté pour l'implantation progressive du régime coopératif. Après avoir défini le technicien en éducation spécialisée et présenté le programme de formation qui le prépare à exercer sa profession, le régime coopératif et ses caractéristiques sont exposés brièvement. Le régime coopératif constitue une voie d'accès pour répondre aux préoccupations pédagogiques du département de Techniques d'éducation spécialisée.

CADRE CONCEPTUEL

L'enseignement coopératif ainsi qu'il a été défini précédemment constitue une méthode de formation dont les composantes sont la formation académique offerte par l'école et la formation pratique offerte en milieu de travail. Posé ainsi, cela ne forme pas «un tout», mais ressemble à une simple juxtaposition de deux éléments. Or, Bernard Allaux (1980), en parlant du régime coopératif, spécifie qu'«il ne s'agit pas en principe de la juxtaposition ou de la simple alternance de deux formules éducatives, mais d'un ensemble ordonné, planifié, surveillé». Dans le contexte de la formation des techniciens en éducation spécialisée, planifier, ordonner et surveiller veut dire articuler pour l'étudiant une démarche pédagogique cohérente, construire un lien étroit entre la formation de l'étudiant et le marché du travail.

Il nous apparaît fondamental que le régime coopératif forme «un tout» et qu'il ne soit pas une simple décharge vers le marché du travail du rôle de formation que détient l'école, mais une démarche de complémentarité entre l'établissement scolaire et le milieu de travail.

Les remarques de Fortin (1984) dans «Penser les stages» sur la théorie et la pratique suggèrent de voir ces deux termes comme des aspects différents de la réalité, plutôt que comme des termes

antagonistes qu'il faudrait réussir à réconcilier. Un récent avis du Conseil supérieur de l'éducation (1990), «La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur» mentionne cinq caractéristiques d'une formation fondamentale, dont deux qui sont directement reliées à la question qui nous préoccupe: la cohérence et la transférabilité des acquis. Il identifie de plus cinq tâches pédagogiques reliées à ces caractéristiques, dont les suivantes: insister sur l'apprentissage des compétences essentielles et favoriser l'intégration des acquis.

Or, la démarche proposée par l'enseignement coopératif vise à favoriser chez l'élève un apprentissage cohérent, des possibilités d'intégrer sa formation par une réflexion systématique et une application régulière des savoirs théoriques.

Au moment où le département de Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme a opté pour le régime coopératif, en 1989, il visait à répondre aux différentes préoccupations pédagogiques mentionnées au premier chapitre, dont : «créer, au plan des pratiques pédagogiques, une nouvelle modalité d'intégration théorie-pratique». L'intégration théorie-pratique nous apparaît comme un point central dans la question de l'enseignement coopératif. Cette formule suscite un grand nombre de questions. Permet-elle ce lien étroit souhaité entre la formation théorique et la formation pratique? L'étudiant fait-il plus rapidement des liens dans le cadre de cette formule? A-t-elle un effet accru sur la motivation de l'élève? Le taux de persévérance aux études sera-t-il plus élevé? La question qui nous intéresse particulièrement est de savoir si la formule de l'enseignement coopératif favorise l'articulation des liens théorie-pratique.

Connaître l'effet de cette formule sur l'intégration théorie-pratique est un aspect qui n'a pas été étudié jusqu'à maintenant. Les recherches effectuées par Yvon Allaire (1975) ont porté sur les aspects financiers du système coopératif auprès des étudiants, professeurs et employeurs. Il a

également traité du taux de persévérance aux études, du taux de satisfaction des élèves et des employeurs, du taux d'employabilité des diplômés du régime coopératif comparativement aux autres diplômés, ainsi que de leur rythme d'accession à des postes supérieurs sur le marché du travail. Les travaux de l'Université de Waterloo, de Victoria, du Collège Mohawk au Canada ainsi que ceux des universités états-uniennes vont dans le même sens.

Landry (1990) pour sa part, dans une étude exploratoire et descriptive, a procédé à la détermination et à la description de l'importance et du type de relations vécues entre les organisations partenaires. Il s'est limité à identifier et décrire les conditions et les moyens favorisant les relations interorganisationnelles. Il a aussi recensé huit différentes formes existantes d'alternance en Europe.

Laporte (1994), parallèlement à la présente recherche, a procédé à une évaluation globale et systématique du régime coopératif tel que vécu et expérimenté au collégial par les quatre premiers collèges publics qui ont implanté la formule. Il a examiné leurs pratiques de formation en régime coopératif et il fournit des indices quant à la pertinence, à la valeur et à l'utilité du programme d'enseignement coopératif dans la formation collégiale.

Les banques de données informatisées nous indiquent que jusqu'à maintenant aucune recherche n'a porté sur la relation de l'enseignement coopératif et de l'intégration théorie-pratique. Une consultation auprès de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif nous confirme cet état des faits.

Notre intérêt à évaluer l'intégration théorie-pratique a orienté la recension des écrits du côté de l'intégration des acquis.

2.1. L'intégration des acquis

La documentation francophone parle d'«intégration des apprentissages» alors que la littérature anglophone parle de «transfer of learning». Plusieurs auteurs différents proposent une définition et des caractéristiques diverses de la notion d'intégration des acquis. Derr (1981) et Gibbons (1979) traitent cette notion du point de vue des enseignants et de la structure à définir. De manière plus explicite, Gagné (1976) définit l'apprentissage comme:

«un processus exclusif à certains organismes vivants qui leur permet de modifier leur comportement de façon assez rapide et permanente, de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation».

Selon Legendre (1993), l'intégration situe l'apprentissage dans l'optique globale de l'unité du savoir, postule la cohérence et la logique d'ensemble de la connaissance, associe l'apprentissage à une synthèse en continuelle restructuration.

Kelly (1977) définit l'intégration des curricula comme le processus par lequel les concepts et les propositions de différentes disciplines sont synthétisés pour former un nouvel ensemble de concepts et de propositions.

Il appert que ce sont les auteurs Cantin et Chené-Williams (1978) qui, les premiers au Québec, ont écrit sur l'intégration des acquis. D'après eux, l'intégration des acquis est un processus actif qui exige de prendre conscience de ce qui a été acquis et de lui donner un sens.

McLagan (1978) décrit l'apprentissage comme un changement dans la connaissance, le comportement, les attitudes, les valeurs, les

priorités ou la créativité, qui peut survenir lorsque l'apprenant interagit avec l'information. Lovell (1980) affirme que l'apprentissage est un changement permanent dans notre potentiel de performance.

Louis D'Hainaut (1985) définit l'intégration comme «une potentialité opérationnelle des apprentissages, soit la capacité de pouvoir utiliser l'activité intellectuelle lorsque le besoin ou les circonstances s'y prêteront». Il dit que la compétence acquise est intégrée dans la personnalité de l'élève et comporte deux aspects: la rétention et le transfert.

La rétention

Pour D'Hainaut (1985), la rétention est cette opération par laquelle un individu sélectionne les éléments essentiels, leur donne un sens et les emmagasine.

Le transfert

Selon D'Hainaut, le transfert est la capacité de mettre en œuvre des savoirs ou des savoirs-faire dans des situations différentes de celles qui prévalaient au moment d'un apprentissage antérieur. Selon Prawat (1989) le transfert des acquis fait référence à la capacité de puiser dans des acquisitions intellectuelles afin de les réutiliser dans des contextes nouveaux où ces acquis sont pertinents.

C'est ce modèle à deux composantes de rétention et de transfert qui est retenu pour les besoins de l'intégration théorie-pratique.

2.2. Détermination d'un modèle d'intégration des acquis

S'appuyant sur ces auteurs, nous considérerons le processus d'intégration chez l'élève comme la capacité d'appliquer, de mettre en

oeuvre des réponses, des actions, des gestes, des paroles, en faisant appel à ses acquisitions antérieures pour sélectionner celles qui sont nécessaires et adéquates pour répondre à la situation nouvelle qu'il a devant lui. L'étudiant aura réalisé ce processus s'il a acquis et retenu des connaissances auxquelles il a donné un sens et s'il a été capable par la suite de les utiliser dans des situations nouvelles et différentes, tout en réfléchissant sur son action présente et sur ses actions antérieures.

Ainsi, si le praticien a assimilé une certaine connaissance théorique, elle se révélera dans sa pratique. Celui «qui fait» doit savoir ce qu'il fait et comment il le fait. L'analyse de différentes pratiques professionnelles et la recherche de Frenette-Leclerc (1989) démontrent que la connaissance théorique est maximale chez l'expert alors que le novice détient une connaissance théorique minimale. De plus, celui-ci possède peu de connaissance de ce qu'il aura à faire en pratique, éprouvant une certaine difficulté à imaginer ce qu'il aura à faire.

Appliquons ce modèle au technicien en éducation spécialisée. Le technicien en éducation spécialisée, nous l'avons vu au chapitre premier, travaille à partir de la relation d'aide, de la relation éducative, qui s'établira dans des gestes de la vie quotidienne. L'habileté à utiliser à bon escient les actes quotidiens, à intervenir adéquatement lors de ces situations de vie dans le cadre d'une démarche clinique relèveront de l'image qu'a le technicien de la profession qu'il exerce. L'élève, lors de son stage coopératif, doit s'engager dans une situation réelle de travail exigeant l'application de connaissances et d'habiletés. À son premier stage, il est novice, il aura alors peu de connaissances théoriques et une image floue de ce qu'il a à faire. Au fil de sa formation, il acquerra plus de connaissances théoriques ainsi qu'une image de plus en plus précise de ce qu'il doit faire.

Par l'application de ses connaissances à des situations réelles et nouvelles, l'étudiant «transfère» certains acquis. En s'appuyant sur les

notions de rétention et de transfert développées selon le modèle de D'Hainaut ainsi que sur le modèle développé par Frenette-Leclerc, on peut dire que les connaissances théoriques assimilées par le stagiaire «novice» seront celles qu'il utilisera dans ses situations de travail.

Ce sont les actions posées par l'élève durant son stage qui permettront d'identifier l'assimilation qu'il a faite de la théorie apprise précédemment. Nous pouvons donc induire que lorsqu'il aura des gestes professionnels à poser lors de chacun de ses stages, il utilisera l'ensemble de ses connaissances en y incluant la théorie qu'il aura assimilée lors des trimestres académiques précédents. Cela implique la nécessité d'identifier les actions posées par le stagiaire.

De la même manière, à son retour en classe après un stage, il utilisera l'ensemble des nouvelles techniques (savoir-faire) comme référence qui lui permettront de saisir les nouvelles connaissances théoriques enseignées. Cela implique la nécessité d'identifier les connaissances (savoir) acquises par l'élève en classe. Lizotte et Laurin (1972) soutiennent qu'en sciences humaines, les problèmes sont presque toujours différents les uns des autres, «ce qui pose la difficulté de ne pouvoir transférer intégralement une connaissance, une habileté d'une situation à une autre». Ce n'est pas parce qu'une solution est bonne dans un cas qu'elle le sera dans une autre situation similaire en apparence. C'est précisément dans un tel contexte qu'intervient le technicien en éducation spécialisée. Une situation de transfert des acquis entraîne chez l'élève une modification de son modèle mental antérieur, du modèle qu'il a en tête. La réponse attendue en techniques humaines doit généralement être singulière, unique, originale. En se référant au modèle de D'Hainaut, il est possible de dire que la réponse fournie par l'élève en situation de stage sera vraiment du niveau de l'intégration plutôt que du niveau de l'application. Puis, en classe, ces connaissances intégrées et son expérience pratique influenceront la façon dont l'élève traitera l'information.

2.3. Le traitement de l'information

Toute information que reçoit l'individu est captée par des récepteurs qui servent de portes d'entrée au système de traitement de l'information. Les récepteurs sont influencés par les dimensions affectives et cognitives. Ces deux dimensions sont constamment mises à contribution à chacune des étapes du traitement de l'information. Les récepteurs seront sensibles ou non à capter l'information selon que la situation a été marquante ou significative pour l'individu.

Les récepteurs acheminent l'information à la mémoire sensorielle qui essaie de reconnaître des éléments déjà connus. Si les réactions affectives sont négatives, il peut y avoir un blocage à retenir l'information. Noiseux (1984) affirme que pour retenir l'information, la mémoire doit avoir des points de repère, et être en mesure d'ordonner la nouvelle information. Il identifie trois déclencheurs pour poursuivre le traitement de l'information: la motivation, l'exposition et la disponibilité. Si l'information qui arrive est nouvelle, elle est acheminée vers la mémoire à court terme. C'est la mémoire sensorielle qui s'occupe de la perception d'une situation donnée. En présence de l'un des déclencheurs, la nouvelle information projetée dans la mémoire à court terme est appelée à devenir une représentation symbolique ou mentale. Puis, dès que l'information traitée dans la mémoire à court terme correspond à ce qui est recherché, elle sera transformée pour être consignée dans la mémoire à long terme où sont emmagasinées toutes les acquisitions antérieures. L'organisme puise dans la mémoire à long terme, dans la banque des acquis pour appeler les habiletés cognitives les connaissances, concepts, informations requises.

Selon Noiseux (1984), c'est la dimension affective qui est l'élément-clé pour emmagasiner des informations dans la mémoire. En regard de

ce fonctionnement, l'élève, en stage et en classe, ne se rappellera d'une situation vécue en stage que si elle a été significative pour lui.

Cette façon de traiter l'information permet de clarifier comment l'élève se remémore des éléments théoriques d'une part, et d'autre part, comment il se remémore les actions qu'il a lui-même posées. Par conséquent, si l'élève est questionné sur les actions qu'il a posées, il ne livrera que ce qu'il se remémore et non pas nécessairement tout ce qu'il a fait.

2.4. Les opérations de la pensée

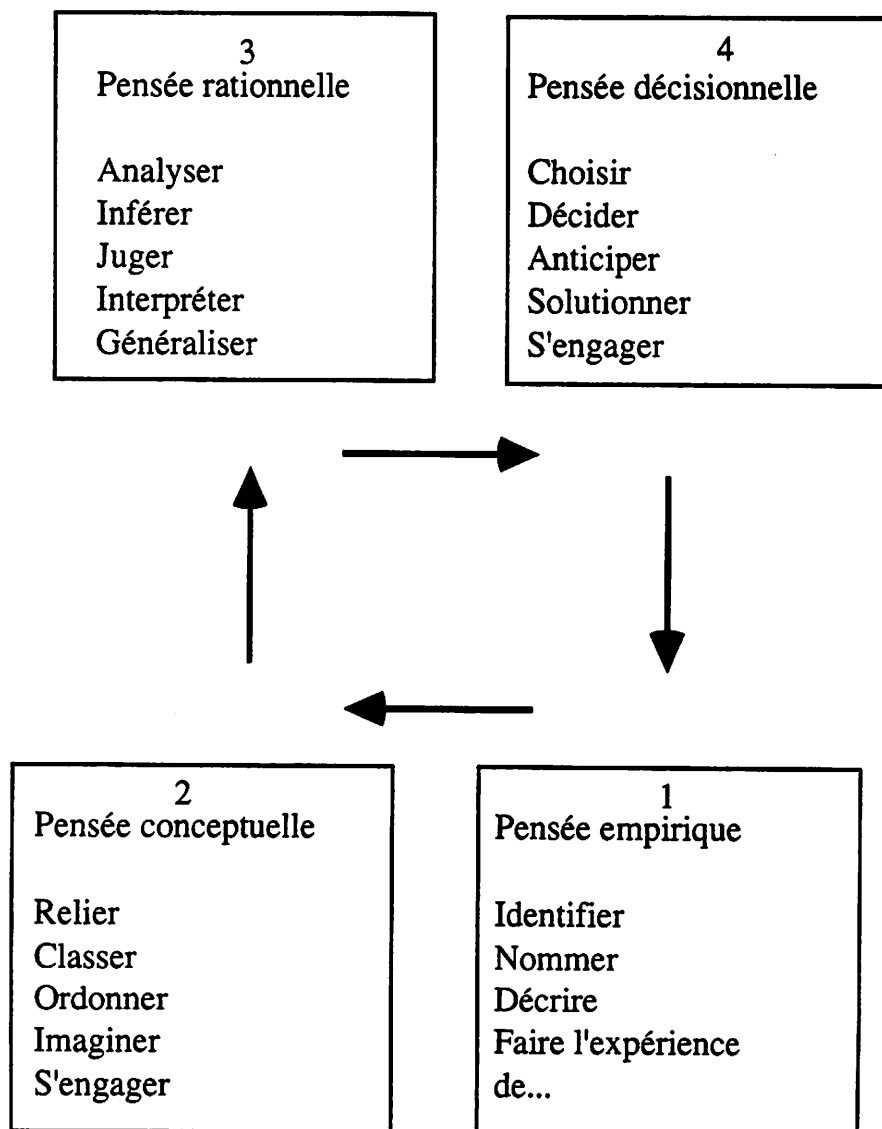
Palkiewicz (1992) attribue quatre niveaux d'opérations à la pensée: la pensée empirique, la pensée conceptuelle, la pensée rationnelle et la pensée décisionnelle.

Il démontre que l'élève progresse dans ses habiletés à traiter et utiliser l'information qu'il emmagasine. Il doit d'abord être capable de nommer ou décrire l'information reçue (pensée empirique) de façon à en arriver à pouvoir relier et classer cette information (pensée conceptuelle). Il sera ensuite en mesure d'analyser et d'interpréter cette information (pensée rationnelle) pour finalement être capable de décider et de choisir les solutions appropriées (pensée décisionnelle).

Le tableau V, page suivante, permet de visualiser ces quatre niveaux d'opérations ainsi que les verbes d'action qui leur sont associés.

Tableau V

Les opérations de la pensée



S'intéresser à l'intégration des connaissances théoriques et pratiques que l'élève a réalisée, c'est aussi s'intéresser aux «produits» de l'apprentissage, ce qui a conduit la recension des écrits vers les modèles d'évaluation de programme.

2.5. Les modèles d'évaluation de programme

Les différents modèles d'évaluation de programme appropriés à l'évaluation des «produits» de l'apprentissage sont les modèles formalistes tels ceux de Tyler (1950), Alkin (1969), Stake (1967), Provus (1971), Stufflebeam (1985). Parmi ces modèles, ceux qui répondent le mieux à l'objectif poursuivi sont ceux de Tyler (1967) et de Stake (1967).

Cependant, Tyler (1967) propose un type d'évaluation qui mesure la performance pré-test et post-test. L'utilisation de ce modèle aurait nécessité une mise en situation pratique de tous les étudiants au terme de leurs sessions d'études et à leur retour de stage. Cette méthode de travail aurait constitué une situation artificielle de travail, ce qui n'était pas souhaitable.

Par contre, Tyler (1967) propose également que les objectifs soient exprimés en termes comportementaux. Les instruments d'évaluation qui ont été utilisés pour la présente recherche visaient à identifier les performances de l'étudiant en fonction des objectifs ultimes visés par le programme et ils ont été formulés en termes d'objectifs comportementaux.

Tyler propose également que ces instruments s'adressent à l'étudiant et qu'ils prennent en compte à la fois les étudiants, la société, les spécialistes, la philosophie de l'éducation et la psychologie de l'apprentissage. Toutefois, ce modèle comporte plusieurs autres aspects que le présent objet d'évaluation, le but n'étant pas d'évaluer le produit

final obtenu par le programme de Techniques d'éducation spécialisée, mais plutôt comment l'élève intègre à une situation réelle de travail la partie du programme qui précède.

Stake (1967), pour sa part, propose un modèle qui analyse chacune des phases du programme pour décrire et juger le processus d'intervention ainsi que les relations existantes entre le processus et la performance. La composante majeure du modèle qu'il propose est une collecte de données descriptives et de jugements de différents groupes d'intervenants.

En s'appuyant sur les modèles d'évaluation de Stake (1967) et de Tyler (1967) et sur le processus du traitement de l'information de Noiseux (1984), selon lesquels l'individu ne se remémore que ce qui a été significatif pour lui, il a été décidé, aux fins de la présente recherche, de procéder à une cueillette de données à différents moments des stages et des trimestres scolaires auprès des élèves eux-mêmes et de différents intervenants.

2.6. Objectifs de la recherche

L'évaluation de l'effet du régime coopératif sur l'intégration théorie-pratique nous intéresse plus particulièrement dans le contexte de l'implantation de ce régime d'études au département de Techniques d'éducation spécialisée où il cohabite avec le régime régulier d'études. C'est pourquoi nous posons la question de recherche suivante:

«La formule Alternance travail-études favorise-t-elle davantage l'articulation des liens théorie-pratique que le modèle traditionnel? »

En conséquence, l'objectif général de la présente recherche consiste à identifier les liens théorie-pratique des élèves inscrits en régime

coopératif en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme.

Plus précisément, deux objectifs spécifiques sont poursuivis:

- mesurer l'influence de la théorie sur la pratique dans le cadre de la formule Alternance travail-études et ce, pour chacun des stages durant les trois années de formation;
- et, d'autre part, mesurer l'influence de la pratique sur la théorie et ce, pour les quatre dernières sessions de cours du programme de formation.

Toutefois, dû à un certain nombre de contraintes rencontrées et à la demande de Service de la recherche du ministère de l'Éducation¹³, la présente recherche doit se limiter à mesurer l'influence de la théorie sur la pratique durant les deux premières années de formation et l'influence du stage sur l'acquisition des connaissances théoriques des trimestres quatre, cinq et six.¹⁴

Comme il a été mentionné, la recension des écrits démontre l'absence de procédure et d'instruments pertinents permettant de vérifier l'intégration des éléments théoriques enseignés précédemment. En conséquence, il sera nécessaire de construire les instruments appropriés.

Précisons également qu'aux fins de la présente recherche, «théorie» représente l'ensemble des notions constituant la matière scolaire à acquérir lors des trimestres d'études; «pratique» représente l'ensemble des «savoir-faire» ou techniques appliquées par l'élève durant sa période de stage.

¹³ Organisme qui a financé la recherche.

¹⁴ Selon qu'il s'agit du profil coopératif ou régulier d'études.

Sommaire du chapitre

Une consultation des banques informatisées de données nous indique qu'aucune recherche identifiant les éléments théoriques vus en classe et intégrés à la pratique de stage n'a encore été effectuée. Or, évaluer l'effet de l'enseignement coopératif sur l'intégration théorie-pratique nécessite que l'on puisse identifier les éléments théoriques utilisés par l'étudiant en stage.

La difficulté d'identifier ces éléments théoriques en techniques humaines telles qu'en Techniques d'éducation spécialisée est particulièrement complexe: nous ne sommes pas dans un domaine des sciences exactes. Le technicien en éducation spécialisée ne contrôle pas le produit de son action puisqu'il intervient auprès d'autres humains qui sont constamment soumis à un ensemble d'influences variées.

Le stagiaire, au moment de poser des actions professionnelles lors de ses stages, fera appel à ses connaissances antérieures. Par conséquent, les connaissances qu'il aura intégrées se refléteront dans ses actions. Puis, au moment où il est en classe, ses expériences de stage lui permettront de stimuler l'acquisition de nouvelles connaissances par l'activation des quatre niveaux de la pensée.

Outre la recension des écrits sur l'enseignement coopératif, les pistes de réflexion ont été puisées dans la documentation portant sur l'intégration des acquis, l'évaluation de programme, le traitement de l'information et les quatre niveaux d'opérations de la pensée.

MÉTHODOLOGIE

L'objectif poursuivi, comme il a été mentionné au chapitre précédent, consiste à identifier l'influence du régime coopératif sur l'intégration théorie-pratique en identifiant d'une part, l'influence de la théorie sur le stage et d'autre part, l'effet du stage sur l'acquisition des nouvelles connaissances théoriques subséquentement enseignées en classe, soit l'influence de la pratique sur la théorie.

Les constats au regard de l'absence d'instruments pertinents à l'atteinte des objectifs poursuivis par la présente recherche ont conduit à scinder la recherche en deux volets: identifier les connaissances enseignées en classe et intégrées par l'élève à sa pratique de stage, soit l'influence de la théorie sur la pratique, et identifier l'effet du stage sur l'acquisition des connaissances théoriques subséquentement enseignées en classe, soit l'influence de la pratique sur la théorie.

Au regard du premier volet: l'influence de la théorie sur la pratique:

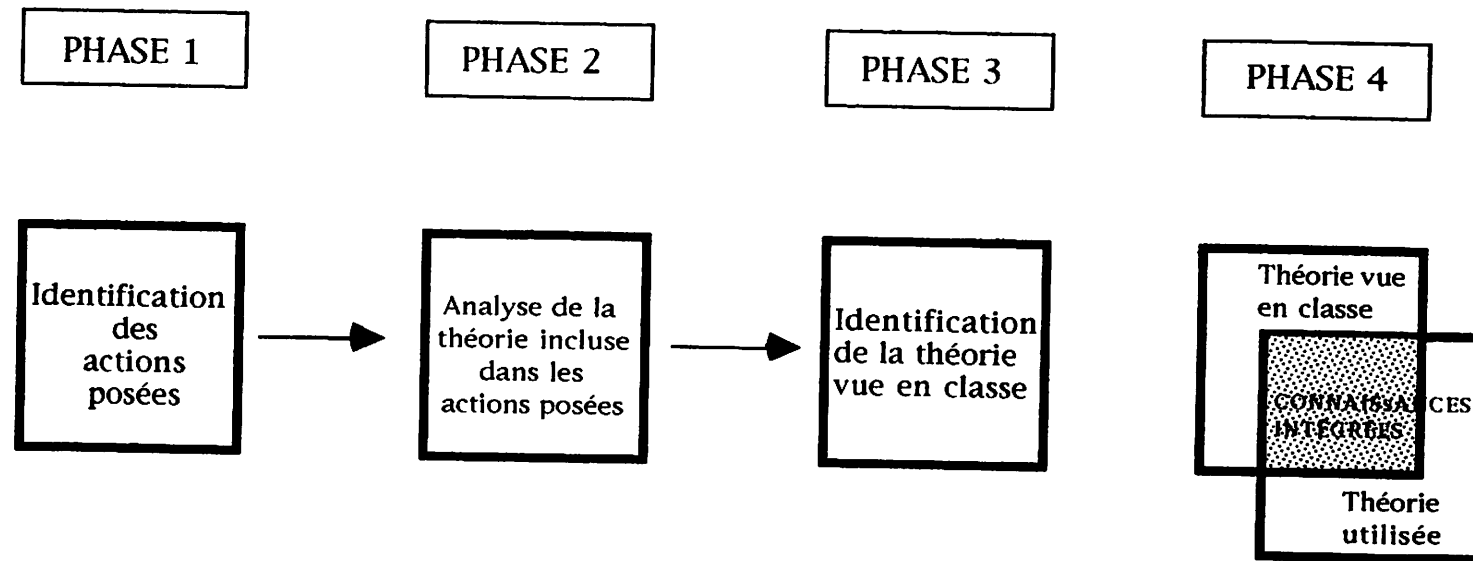
Il a été mentionné que ce sont les actions posées par l'élève durant son stage qui permettront d'identifier les éléments théoriques qu'il utilise puisque les auteurs consultés, rappelons-le, affirment qu'au moment de poser des actions, l'individu fait appel à ses connaissances antérieures. L'analyse des actions posées par l'élève en stage permettra ainsi d'identifier les éléments théoriques contenus dans ces actions et en permettra par la suite la juxtaposition avec les éléments enseignés précédemment en classe.

Ces considérations conduisent à proposer une procédure en quatre étapes, illustrée au tableau VI de la page suivante:

1. l'identification des actions posées par l'élève durant son stage;
2. l'analyse des éléments théoriques inclus dans ces actions;
3. l'identification de la théorie enseignée en classe;
4. la juxtaposition de la théorie utilisée et de la théorie enseignée.

Tableau VI

Identification des connaissances intégrées



La phase 4 du tableau VI présente deux zones blanches et une case ombrée. La case ombrée illustre les connaissances enseignées et intégrées par l'élève dans sa pratique. On constate cependant que les éléments théoriques vus en classe ne font pas tous partie de cette case ombrée. La première zone blanche illustre les connaissances enseignées en classe qui n'ont pas été utilisées par l'élève. La procédure utilisée permettra de conclure que les éléments théoriques utilisés par l'élève et qui ont été également enseignés en classe sont assimilés par celui-ci. Toutefois, cela ne permet pas de conclure que les connaissances non utilisées ne sont pas assimilées: il est possible que l'élève n'ait pas eu l'occasion d'utiliser certains éléments. Cependant, on peut affirmer que l'élève a assimilé les connaissances qu'il a utilisées.

Une seconde zone blanche est présentée à la phase 4. Elle illustre les éléments théoriques qui ont été utilisés par l'élève lors de son stage et qui ne proviennent pas de la classe mais d'autres lieux d'apprentissage, par exemple du milieu de stage.

Au regard du second volet: l'influence de la pratique sur la théorie

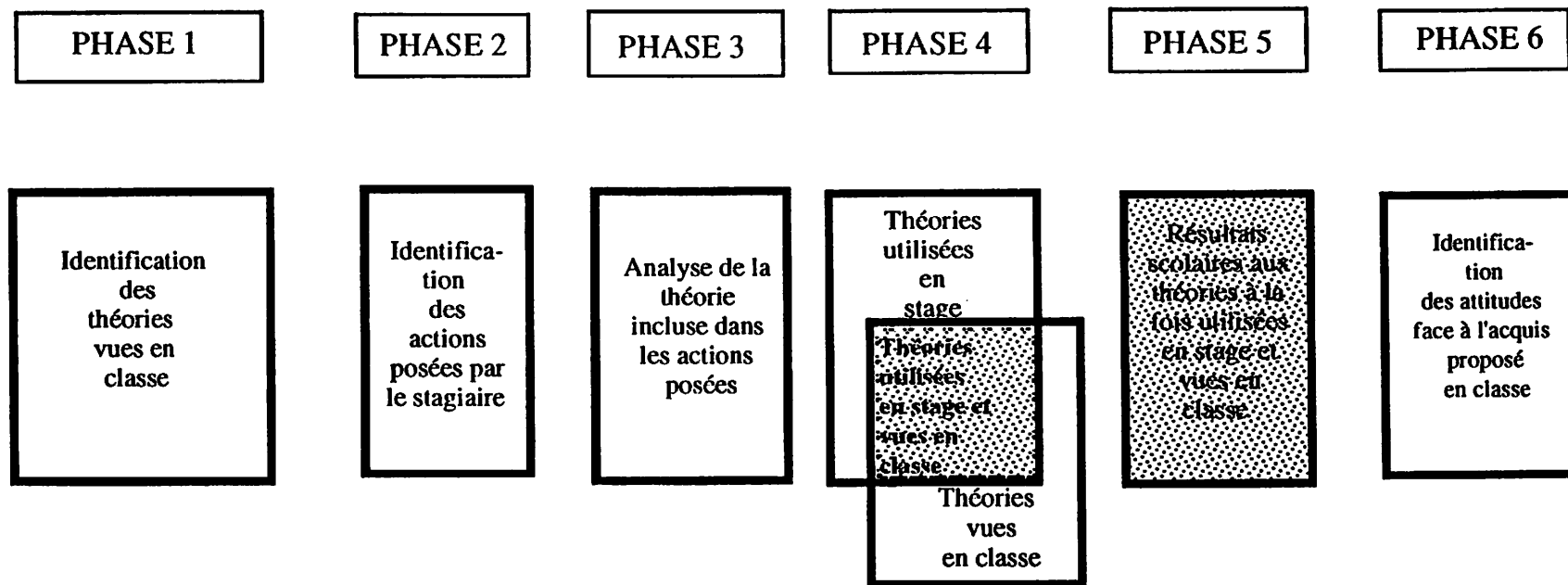
En ce qui concerne l'effet du régime coopératif quant à l'influence de la pratique sur l'acquisition des connaissances théoriques des trimestres subséquents aux stages, en plus de faire appel à ses connaissances antérieures et en s'appuyant sur les quatre niveaux opérationnels de la pensée, l'expérience acquise en stage devrait permettre à l'élève d'activer chacun de ces niveaux. En conséquence, la procédure proposée comporte six étapes illustrées au tableau VII de la page 50:

1. l'identification des théories vues en classe;
2. l'identification des actions posées par le stagiaire;
3. l'analyse de la théorie incluse dans les actions posées;
4. la juxtaposition des théories vues en classe et de la théorie incluse dans les actions posées par le stagiaire;

5. Les résultats scolaires de l'élève aux théories à la fois utilisées en stage et vues en classe;
6. l'identification des attitudes de l'élève face aux acquis proposés en classe.

Tableau VII

Identification de l'effet du stage sur l'acquisition des connaissances théoriques



Le tableau VII présente à la phase 4, deux zones blanches et une case ombrée. Une première zone blanche illustre l'ensemble des éléments théoriques utilisés en stage qui n'ont pas été vus en classe. La seconde zone blanche illustre l'ensemble des théories enseignées en classe qui n'ont pas été utilisées précédemment en stage. La case ombrée illustre les théories à la fois utilisées en stage et vues en classe subséquentement.

Cette procédure permettra de comparer d'une part, les résultats obtenus par l'élève aux éléments théoriques enseignés en classe et précédemment utilisés en stage et, d'autre part, les résultats obtenus aux éléments théoriques enseignés et non utilisés par l'élève durant son stage.

L'identification des attitudes des élèves en classe illustrée à la phase 6 constitue un indicateur qui permettra de compléter l'identification de l'influence du stage sur les niveaux opérationnels de la pensée chez les élèves face à l'acquisition des éléments théoriques en classe.

Ces deux procédures seront appliquées à un groupe expérimental, soit les élèves inscrits au régime coopératif, et à un groupe contrôle, soit les élèves inscrits au régime régulier d'études.

3.1. Identification des groupes de recherche

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une étude comparative entre ces deux régimes d'études, il apparaît nécessaire de constituer un groupe de référence au groupe expérimental pour vérifier dans quelle mesure le régime coopératif favorise ou non l'intégration théorie-pratique.

3.1.1. Groupe expérimental

Le groupe expérimental est formé de 33 élèves soit la totalité des élèves admis en régime coopératif à la fin de l'automne 1992. Ce groupe devait être suivi tout au long de ses trois années de formation. Cependant les circonstances reliées au contexte de l'implantation du régime coopératif en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme ont obligé les chercheurs à limiter la cueillette de données aux deux premières années de la formation.

Il fut mentionné au chapitre premier que les 120 élèves inscrits au cégep de Saint-Jérôme en Techniques d'éducation spécialisée devaient, au terme de leur première session d'études, choisir de poursuivre leurs études en régime coopératif ou au régime régulier. La seule condition d'accès au régime coopératif étaient d'avoir réussi tous les cours de concentration de leur première session. Le département de Techniques d'éducation spécialisée a limité le nombre d'inscriptions à 33 places.

Après une séance d'information sur les avantages et les exigences de chacun des régimes d'études, 41 élèves se sont inscrits au régime coopératif. Les 33 places ont alors été comblées par tirage au sort parmi ces inscriptions.

3.1.2. Groupe contrôle

Le groupe contrôle a été constitué à partir des 67 élèves inscrits au régime régulier d'études. En retranchant les élèves en reprise de cours ou ceux venus d'un autre collège, nous obtenons un bassin de 61 élèves. Les recherches réalisées auprès des populations de niveau collégial font état d'un taux de persévérance aux études de 60 p. 100. Il fallait donc éviter de perdre trop de sujets du groupe contrôle. En conséquence, il apparaissait incontournable de le constituer «*a posteriori*» de façon à avoir un nombre suffisant de sujets présentant des caractéristiques équivalentes aux sujets du groupe expérimental.

Cependant, les deux groupes expérimental et contrôle doivent être équivalents au moment où les deux régimes d'études se distinguent l'un de l'autre.

3.1.3. Équivalence des groupes

Ducharme et Terrill (1994) tracent un profil des caractéristiques personnelles, sociales, économiques et culturelles des étudiants qui arrivent au collégial. Ils affirment que près de 60 p. 100 de ces nouveaux arrivants au collégial sont de sexe féminin, 85 p. 100 sont âgés de 16 et 17 ans, 93 p. 100 sont nés au Québec et 95 p. 100 ont le français comme langue maternelle. Une majorité importante des étudiants (73,4 p. 100) proviennent de familles où les deux parents sont vivants et demeurent ensemble. Quarante-huit pourcent de ces élèves proviennent de familles dont les parents détiennent une formation post-secondaire. Les auteurs précisent également qu'une majorité des finissants du secondaire consacraient à peine une heure par jour à étudier et à faire leurs devoirs. Les deux principales raisons évoquées sont le manque de motivation (53 p. 100) et le manque de temps (42 p. 100).

Qu'ils soient inscrits au régime coopératif ou au régime régulier d'études, les étudiants en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme, font partie de la population étudiée par Ducharme et Terrill, et correspondent à ce portrait jusqu'au moment de faire le choix du régime d'études coopératif ou régulier. Ce choix se fait en décembre de leur première année de formation collégiale. Le curriculum de chacun des groupes se différenciera par la suite.

Toutefois, comme la formation de chacun des groupes résulte, à partir du second trimestre, du choix individuel des élèves, il est nécessaire de s'assurer que le groupe contrôle et le groupe expérimental soient équivalents. Pour ce faire, il faudra «*a posteriori*» vérifier l'hypothèse suivant laquelle chacun de ces groupes répond à la règle

mathématique d'une *loi normale*. Les mesures de tendance centrale telle que la moyenne, le mode, la médiane, l'écart-type et l'analyse de variance seront appliquées aux résultats scolaires de secondaire V, du premier trimestre d'études collégiales, ainsi qu'à ces résultats combinés.

Ces mêmes calculs seront appliqués aux résultats scolaires obtenus par les élèves inscrits au régime régulier d'études. Les résultats obtenus par ces calculs permettront de déterminer si le groupe expérimental et le groupe contrôle sont des groupes équivalents. Advenant un résultat négatif, le groupe contrôle sera constitué par appariement avec les sujets du groupe expérimental. Le test d'équivalence des groupes sera refait avec cette nouvelle composition. Cette procédure d'appariement sera refaite, jusqu'à ce que les sujets inclus dans la nouvelle distribution forment un groupe contrôle équivalent au groupe expérimental.

Ces groupes équivalents auront leur curriculum d'études respectif (tableau IV, page 28) répartissant les sessions de cours et de stage de façon différente.

Ainsi, les deux procédures présentées précédemment pour identifier l'effet du régime coopératif concernant la relation théorie-pratique seront utilisées à des moments différents auprès de chacun des groupes. Le tableau VIII de la page suivante illustre les moments d'application de chacune des ces procédures.

La méthodologie utilisée pour chacune de ces deux procédures (tableau VI, page 47; et tableau VII, page 50) sera traité distinctement.

Tableau VIII

Design de recherche

Groupes/ Session	A-92	H-93	E-93	A-93	H-94	E-94	A-94	H-95
Groupe expérimental	Cours	Cours	Stage-1	Cours	Stage-2	Cours	Stage 3	Cours
Tests administrés	T		Ta 1	Tb 1	Ta 2	Tb 2		
Groupe contrôle	Cours	Cours	Vacances	Cours 3 jours/sem. Stage 2 jours/sem.	Cours 3 jours/sem. Stage 2 jours/sem.	Vacances	Cours (50% des élèves) ou Stage 3 4 jours/sem. et Cours 1 jour/sem.	Stage (50% des élèves) 4 jours/sem. et Cours 1 jour/sem. ou Cours
Tests administrés	T			Ta 1 + Tb 1	Ta 2 + Tb 2		N.A.	N.A.

LÉGENDE:

T: pré-test

Ta: identification de l'influence de la théorie sur la pratique

Tb: identification de l'influence de la pratique sur la théorie

1, 2, 3, ... correspond à 1^{re} fois, 2^e fois ... où les tests sont administrés

N.A.: Non appliqué à la recherche

A: session d'automne

H: session d'hiver

E: session d'été

3.2. Premier volet: l'influence de la théorie sur la pratique

La première procédure proposée (tableau VI, page 47) comporte quatre phases. La première phase consiste à identifier les actions posées par le stagiaire.

3.2.1. Première phase: identification des actions posées par le stagiaire

Tyler (1967), en évaluation de programme, tel que mentionné précédemment, propose de travailler à partir d'objectifs de comportements attendus de l'élève. Dans la situation de stage coopératif dont il est question ici, l'élève étant rémunéré et soumis aux règles habituelles de l'entreprise, les comportements attendus sont les opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée. Toutefois, le stagiaire étant en cheminement pour devenir un technicien en éducation spécialisée, on ne s'attend pas à ce qu'il soit en mesure d'effectuer toutes les tâches ni qu'il atteigne la performance d'un technicien diplômé.

Les actions posées par le stagiaire seront identifiées et classifiées à partir des opérations professionnelles qu'effectue le technicien en éducation spécialisée puisque le but visé de la formation offerte est de rendre les élèves compétents à exercer convenablement les tâches et les opérations professionnelles de ce technicien.

Il a été mentionné au premier chapitre que le technicien en éducation spécialisée est un intervenant de même type et oeuvre de manière similaire à celle du psycho-éducateur. Jacques Dionne (1991), a établi huit champs d'opérations professionnelles spécifiques au travail du psycho-éducateur. Compte tenu de la parenté des tâches et des fonctions entre celles du psycho-éducateur et du technicien en éducation spécialisée, le point de départ pour cibler les opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée sera le modèle de Dionne. Le code d'éthique professionnelle de l'Association des techniciens en éducation spécialisée du Québec (1992), qui expose les rôles et tâches du

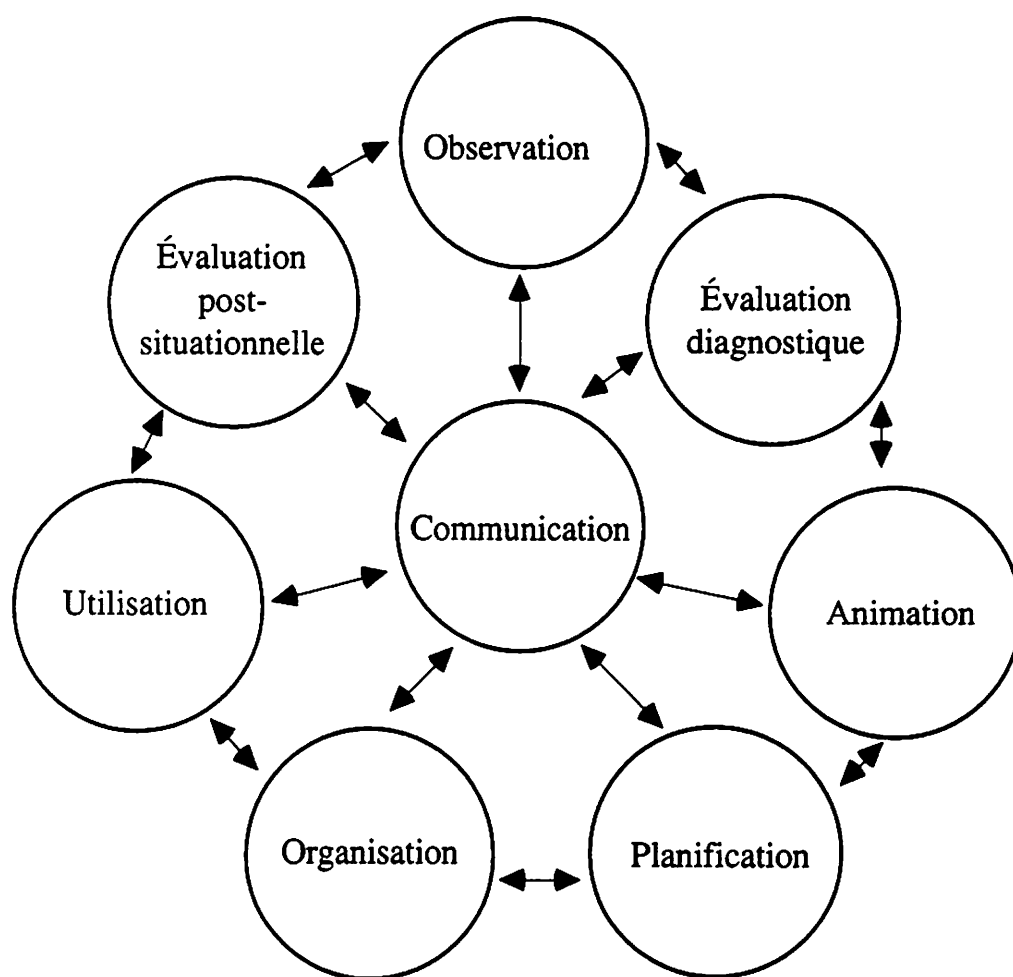
technicien en éducation spécialisée, ainsi que le cahier des objectifs de stage de Saulniers (1992) ont également été consultés.

3.2.1.1. *Le modèle de Dionne*

Le modèle de Dionne (1991) regroupe les opérations professionnelles en huit champs: l'observation, l'évaluation diagnostique, la planification, l'organisation, l'animation, l'utilisation, l'évaluation post-situationnelle et la communication. Ce modèle présenté au tableau IX à la page suivante, est illustré par une marguerite dont le centre est la communication.

Tableau IX

Les opérations professionnelles du psycho-éducateur
Modèle de J. Dionne



Le modèle de Dionne (1991) nécessite une adaptation car il identifie l'habileté de «communiquer » à une opération professionnelle et il dissocie une même opération professionnelle en deux opérations distinctes.

La communication

Développer l'habileté d'établir et maintenir une communication à caractère professionnel tant auprès des clients qu'avec l'équipe d'intervenants, la famille du client et les autres professionnels n'est pas une opération professionnelle en soi, mais plutôt une habileté requise pour être capable d'effectuer toutes les autres opérations. L'intervention du technicien en éducation spécialisée passe par la relation qu'il établit avec son client. La communication sera considérée comme un pré-requis essentiel à la pratique du technicien en éducation spécialisée. Elle est nécessairement incluse dans tous les autres champs d'opérations professionnelles. Par conséquent, nous n'en ferons pas une opération distincte.

L'évaluation

Dionne présente deux champs d'opérations professionnelles traitant de l'évaluation : l'évaluation post-situationnelle et l'évaluation diagnostique. Il emprunte à Lansheere (1979), sa définition d'«évaluer»: « décrire de façon qualitative et quantitative des comportements et porter des jugements de valeur concernant la désirabilité de ces comportements». Il caractérise l'évaluation diagnostique comme «la façon dont l'éducateur parvient à trouver un sens, une signification à ses observations, à la façon dont il est capable de les interpréter». Il caractérise ensuite l'évaluation post-situationnelle par une citation de Gilbert (1987): «faire le point sur une intervention ou une situation réalisée afin d'en dégager les forces et les limites; ces forces et ces limites peuvent relever de l'«intervenant, du sujet, de l'environnement».

En fait, ces caractéristiques de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation post-situationnelle se distinguent l'une de l'autre par le fait que l'une vient avant une situation et l'autre après la situation. Cette division de Dionne peut paraître théorique; en pratique, elle ne peut pas se dissocier ni dans l'intention ni dans le temps. Le travail du technicien en éducation spécialisée situe ces opérations sur un continuum: ce qui se déroule après une intervention précède nécessairement l'intervention suivante. Cela demeure, à notre avis, un seul processus intellectuel soit celui de l'analyse. Ces considérations nous amènent à fusionner l'évaluation en un seul champ d'opérations professionnelles désigné par le terme « **analyse** ».

La planification

Dionne s'appuie sur les définitions de Tremblay (1982) et Davies (1971) pour définir la planification: «élaborer des projets comportant des objectifs à poursuivre et les moyens pour les atteindre». La planification est selon Dionne une étape où, à la suite des observations et de l'analyse du client, de son évolution, on fixe des objectifs clairs et réalistes et on planifie des moyens à utiliser pour atteindre ces objectifs. Deux aspects sont inclus dans ce champ d'opérations professionnelles: la planification du «traitement» et la planification des moyens à court, moyen et long terme. Cette seconde phase, Dionne l'a nommée *organisation* en la définissant comme l'étape de «mise en place des conditions d'alimentation des individus impliqués dans un processus d'évolution». Or ces deux aspects de la planification sont continus et cohérents. Il s'agit en réalité de deux facettes de la même opération. Ces deux aspects seront fusionnés et désignés par le terme «**planification**».

L'animation

Dionne utilise la définition de Gendreau (1978) : «Aider un individu à prendre contact avec les conditions particulières du milieu susceptibles de créer chez lui un déséquilibre à sa mesure et faire appel, dans un deuxième temps, à un mouvement de rééquilibration de sa

part». L'animation d'une activité constitue un champ très important d'opérations professionnelles. Le technicien en éducation spécialisée a entre autres pour spécificité sa capacité d'utiliser les différents moments de son activité au profit des forces de son groupe, de l'utiliser pour repousser certaines faiblesses des individus avec qui il travaille, ainsi que la capacité de leur faire prendre conscience progressivement qu'ils évoluent dans ces activités. Dans son rôle d'animateur d'activités, le technicien en éducation spécialisée doit constamment poursuivre les objectifs prévus au plan d'intervention et il doit être en mesure de mettre à contribution les éléments imprévus dans cette même direction. L'animation de l'activité est le moyen privilégié par le technicien en éducation spécialisée pour établir la relation significative avec son client.

Dionne nomme «utilisation» ce dernier aspect que Gendreau définit comme « aider un individu à prendre conscience des éléments de la réalité impliqués dans une expérience vécue ou à généraliser une conduite nouvellement expérimentée ou acquise.»

Le technicien en éducation spécialisée prend sa singularité par le «faire avec». L'animation d'une activité doit toujours s'effectuer en l'utilisant comme moyen pour aider l'individu à se conscientiser et à généraliser ses acquis. C'est dans le cadre de son rôle d'animateur que le technicien utilisera l'activité pour permettre à son client d'actualiser son potentiel. Conséquemment, l'animation et l'utilisation ne feront qu'un seul champ d'opérations professionnelles désigné par le terme «**intervention**».

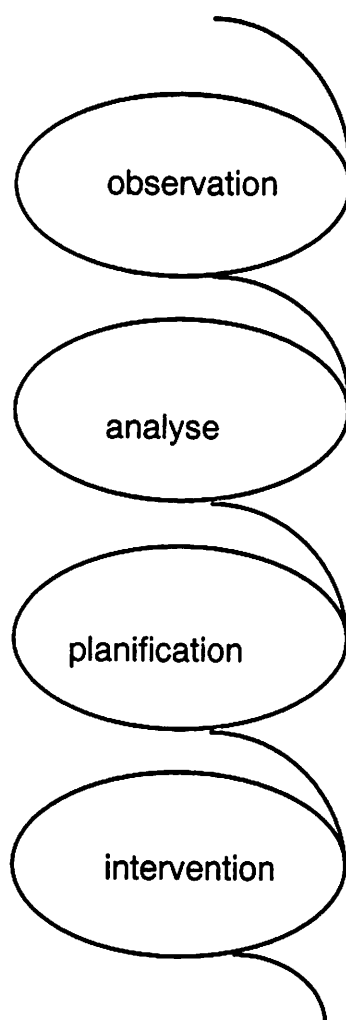
Cette adaptation du modèle de Dionne fournit quatre champs d'opérations professionnelles pour le technicien en éducation spécialisée: l'observation, l'analyse, la planification et l'intervention.

3.2.1.2. Le modèle du technicien en éducation spécialisée

Les quatre champs d'opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée ainsi obtenus s'articulent les uns par rapport aux autres de façon interdépendante et dans un mouvement rotatif. Au moment où il intervient, le technicien en éducation spécialisée doit observer de nouveau et enclencher le mouvement en spirale, tel qu'illustré au tableau X, page suivante.

Tableau X

**Les champs d'opérations professionnelles
du
technicien en éducation spécialisée**



Ces quatre champs d'opérations professionnelles sont définis de la manière suivante:

3.2.1.2.1. L'observation

Le technicien en éducation spécialisée prend connaissance des données à propos de son client; il observe son client et son groupe dans les situations de la vie quotidienne afin d'obtenir des informations objectives; il collige ses notes, les consigne au dossier et les transmet à l'équipe.

3.2.1.2.2. L'analyse

Le technicien en éducation spécialisée synthétise les données relatives à l'observation individuelle ou de groupe. Il identifie le potentiel d'adaptation du client en termes de forces et de difficultés; il élabore des hypothèses explicatives. Il évalue les programmes et les services pour les personnes et les groupes en difficulté d'adaptation. Il évalue les retombées du plan d'intervention pour chaque bénéficiaire et l'effet de ses interventions et de ses attitudes.

3.2.1.2.3. La planification

La planification consiste à préparer d'une part le plan de traitement ou d'intervention auprès du client et d'autre part, à planifier les activités de la vie quotidienne qui seront prétexte à ce plan de traitement.

La planification du traitement consiste à élaborer un plan d'intervention en fonction de la dynamique du sujet, en fixant pour le client des objectifs à atteindre. Elle comprend des stratégies d'action pour atteindre les objectifs visés, le type d'interventions nécessaires et inclut l'étude de cas. Elle est sujet à réévaluation dans un délai fixe.

La planification physique et matérielle consiste à mettre en place des conditions physiques, matérielles et humaines de réalisation d'une activité individuelle ou de groupe de manière à répondre aux besoins de l'activité en lien avec le plan de traitement.

3.2.1.2.4. L'intervention

Ce champ d'opérations professionnelles regroupe les opérations qui visent à aider l'individu à prendre conscience des éléments de la réalité, de ses expériences, de ses forces, de ses faiblesses. Le but visé est d'amener le client à généraliser ses acquis afin de mieux s'intégrer socialement et acquérir une plus grande autonomie.

L'intervention passe par l'animation d'un client ou d'un groupe de clients. Elle consiste à assurer le déroulement d'une activité ou à l'adapter aux objectifs d'intervention, à stimuler et soutenir l'intérêt et encourager la participation du client, à créer un climat et des conditions de déroulement favorables à l'atteinte des objectifs.

3.2.1.2.5. Les opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée

À partir de ces quatre champs d'opérations professionnelles et conformément à notre expertise¹⁵ du travail de technicien, une liste d'opérations professionnelles a été dressée. Le champ de l'observation était composé de huit opérations professionnelles, celui de l'analyse en comportait dix, la planification était constituée de sept opérations et l'intervention de treize opérations, totalisant les 42 opérations professionnelles qui composent le travail quotidien du technicien en éducation spécialisée. Elles sont présentées au tableau XI, page suivante.

¹⁵ L'auteure est technicienne en éducation spécialisée de formation, l'auteur est psycho-éducateur. Ils ont tous deux exercé le métier d'éducateur avant de l'enseigner. Ils cumulent ensemble 23 ans d'expérience comme intervenant et 23 ans d'expérience à titre d'enseignant en Techniques d'éducation spécialisée.

Tableau XI

Les opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée

L'observation

Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client:

1. lire les dossiers du client (journal de bord, observation, etc.);
2. communiquer avec les sources d'information (professionnels, parents, amis).

À l'aide de ses cinq sens:

3. Recueillir l'information verbale;
4. Recueillir l'information non-verbale.

Consigner les observations:

5. transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables de façon objective);
6. élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations;
7. utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A¹⁶, rapport d'activités, etc.;
8. faire des commentaires personnels.

¹⁶ Il s'agit d'une technique d'observation systématique particulière.

Les opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée

L'analyse

Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant:

9. identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe;
10. identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant (avant, pendant et après l'intervention);
11. décoder la relation empathique, sympathique et antipathique;
12. distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe.

Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe:

13. les capacités physiques;
14. les capacités intellectuelles;
15. les capacités affectives;
16. les capacités sociales.

Reconnaître les éléments problématiques chez le client, le groupe:

17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats;
18. identifier les causes des difficultés comportementales (histoire familiale, sociale, contexte actuel, etc.);
19. identifier les besoins à la source des difficultés comportementales;
20. faire une synthèse des éléments identifiés (forces, symptômes,).

Élaborer des hypothèses explicatives sur les comportements du client, du groupe:

21. associer aux théories connues le portrait synthèse;
22. confronter cette évaluation théorique à son expérience d'intervenant.

Les opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée**La planification****Élaborer un plan d'intervention :**

23. identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.);
24. fixer des buts et des objectifs d'intervention;
25. identifier les interventions possibles;
26. déterminer une stratégie d'intervention qui tienne compte du milieu où se déroulera l'action.

Élaborer un plan d'activités:

27. prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe en lien avec le plan d'intervention;
28. préparer le déroulement méthodique pour chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention;
29. prévoir les ressources matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées.

Les opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée

L'intervention

Participer à l'activité vécue par le client, le groupe:

30. entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle, de groupe, ou de crise;
31. établir un contact sécurisant;
32. stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité;
33. manifester de la disponibilité et de l'intérêt envers le client, le groupe;
34. être sensible à ce qui se passe pendant l'activité.

Réaliser le plan d'intervention:

35. appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention;
36. confronter le sujet avec la réalité;
37. aider le sujet à décoder les situations vécues;
38. faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites;
39. amener le sujet à généraliser ses acquis.

Travailler en équipe:

40. transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants;
41. agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale (parents, cour, etc);
42. tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants.

3.2.1.3. La validation de la liste des opérations professionnelles

Les 42 opérations professionnelles furent ensuite soumises à la validation auprès d'un nombre égal de techniciens en éducation spécialisée et de formateurs.

La liste des opérations professionnelles a été présentée à dix-huit techniciens qui avaient plus de quatre années d'expérience et provenaient de quatre différentes régions du Québec: Montréal (région 06), Lanaudière (région 14) et Laurentides (région 15). L'échantillon des techniciens a été constitué de manière à représenter les différents types de milieux d'intervention et de clientèles tant de région urbaine que rurale. La liste de ces types de milieux et de ces types de clientèle est présentée ci-après à l'appendice 2.

Elle a également été soumise aux coordonnateurs des départements de Techniques d'éducation spécialisée de chacun des dix-huit cégeps offrant le programme de formation. La liste des cégeps est présentée à l'appendice 3.

À l'aide d'une échelle continue de 0 à 10, les répondants devaient attribuer un degré d'importance à chacune des opérations professionnelles énoncées. La cote 0 représentait une opération jugée inutile dans le travail quotidien du technicien en éducation spécialisée et la cote 10 correspondait à une opération jugée fondamentale dans l'exercice quotidien de ce métier.

Les répondants étaient invités à mentionner, après chaque sous-groupe d'opérations professionnelles, d'autres opérations professionnelles qui, selon eux, auraient été omises.

Les résultats de cette validation seront présentés au chapitre de l'analyse des résultats et fourniront la liste des opérations

professionnelles jugées importantes dans le travail quotidien des techniciens en éducation spécialisée.

Il a fallu ensuite procéder à l'étape de cueillette de données pour identifier quelles sont, parmi ces opérations, celles qu'effectuent les stagiaires.

3.2.1.4. Choix du type d'instruments de cueillette de données des actions effectuées par les stagiaires

La cueillette de données devait permettre de connaître ce que fait l'étudiant durant son premier stage. Cette cueillette devait comporter deux qualités essentielles: elle devait permettre de recueillir les données de manière objective tout en saisissant l'information de la façon la plus large et la plus complète qui soit.

En termes d'objectivité, l'instrument utilisé pour identifier la théorie utilisée en stage devait avoir la qualité de ne pas induire la réponse attendue par désirabilité sociale de la part de l'élève.

La méthode idéale de cueillette de données consistait à suivre l'élève par caméra vidéo durant la durée de son stage. Mais certains obstacles rendent impossible cette méthode de cueillette d'informations. Le technicien en éducation spécialisée étant un intervenant psychosocial qui accompagne le client dans son quotidien, il est appelé, à l'intérieur du même quart de travail, à se déplacer beaucoup.

Il a à travailler avec des personnes qui sont susceptibles d'occuper plusieurs pièces à la fois. À titre d'exemple, le stagiaire en foyer de groupe où il y a salon, chambres, cuisine, etc. Le stagiaire est appelé parfois à animer plusieurs activités «spéciales» à l'extérieur telles une visite à La Ronde, les pique-niques, etc., ou à œuvrer en intervention de rue et dans les familles. Il faudrait plusieurs caméras pour photographier ce que fait l'élève dans une même journée, pour saisir

sur bande tous ses déplacements et l'environnement sonore qu'il rencontre dans les différents lieux de travail. Pour bien saisir les gestes de l'étudiant, ses attitudes verbales, non- verbales, et ses actions, il aurait fallu un équipement tel qu'il aurait biaisé la réalité quotidienne de l'élève et de son client, ce qui, en conséquence, biaiserait l'information recherchée, les actions réalisées normalement par le stagiaire, en plus de priver l'intervenant de l'intimité et de la confidentialité nécessaires à l'établissement d'une relation de confiance.

Dans un tel contexte, l'observation directe est une méthode qui a été écartée également. La présence en milieu de stage d'un observateur externe n'étant pas non plus adaptée puisque l'ajout d'une nouvelle personne modifie nécessairement l'interaction et en influence tant la dynamique que le déroulement.

Mentionnons un autre élément important. Les auteurs ont eux-mêmes enseigné à ces étudiants avant leur départ en stage. Ils sont toujours membres à part entière du département de Techniques d'éducation spécialisée et connus des étudiants. Cette situation oblige à être vigilant dans la construction des instruments de cueillette de données afin de minimiser l'importance de cette influence sur la cueillette d'informations. Les étudiants, sachant qu'ils participent à une recherche dirigée par leurs professeurs, pourraient être tentés de fournir des réponses désirées plutôt que de transmettre le portrait de ce qu'ils font dans la réalité quotidienne de leur stage.

L' instrument recherché ne doit pas non plus limiter l'information à ce qui est en lien avec la théorie apprise, laissant ainsi échapper toutes les informations reliées à ce que l'élève apprend sur le terrain. Il doit permettre de saisir l'ensemble de ce que fait l'étudiant en stage, fournissant une information complète et large.

Ces aspects de la réalité imposent de ne pas utiliser directement auprès des élèves la liste des opérations professionnelles telles que validées car cette méthode de cueillette de données implique un risque trop élevé de désirabilité sociale dans les réponses.

En conséquence, nous avons choisi une approche qualitative basée sur un formulaire adressé aux étudiants en stage dans lequel on leur demande de décrire ce qu'ils ont fait en stage. La construction d'un tel formulaire n'est pas simple car il doit être à la fois le moins perturbant et le plus complet possible compte tenu du cadre spatio-temporel et de l'intervention humaine dans lesquels se déroule l'expérimentation.

L'idée d'un questionnaire qui ne fournirait que la perception par l'étudiant des concepts théoriques qu'il a appris en classe et utilisés en stage fut également écartée.

3.2.1.5. Construction du formulaire de cueillette de données portant sur les actions posées en stage par les élèves

L'un des auteurs avait déjà procédé, dans le cadre de son mémoire de maîtrise, à la construction d'un formulaire de cueillette de données portant sur les actions posées en stage. Le formulaire, présenté à l'annexe 4, a été expérimenté auprès d'un groupe de vingt-deux élèves de techniques d'éducation spécialisée réalisant leur premier stage coopératif¹⁷ dans seize milieux différents. Ces élèves étaient dans les mêmes conditions que ceux du groupe expérimental. Lors de cette expérimentation, Boivin a constaté que le formulaire exigeait des répondants qu'ils distinguent les deux oppositions suivantes : l'identification et la description d'une part et, d'autre part, le travail de l'équipe et le travail du stagiaire. Or, la plupart des répondants n'ont pas été en mesure de faire cette distinction.

¹⁷ Boivin, L., dans le cadre de son mémoire de maîtrise, a procédé à la construction d'instruments d'observation de la théorie à la pratique, qui ont été expérimentés du 5 juin au 24 août 1992.

L'auteure souligne que les répondants ont remis une simple liste d'activités plutôt que de décrire leurs actions posées. Elle souligne que la majorité des élèves s'est avérée ne pas être en mesure d'identifier le rôle qu'ils ont joué ni de s'auto-évaluer et estime que ces questions exigeaient de l'élève d'être à même d'analyser objectivement ce qu'il a fait par comparaison aux rôles et tâches du technicien. Elle conclut que l'élève, à ce moment de sa formation, n'est pas en mesure de faire cette distinction.

Elle mentionne également que les élèves ont fourni l'horaire des activités réalisées par leur équipe et font état des comportements de leurs clients plutôt que d'identifier les actions qu'ils ont eux-mêmes posées.

Boivin souligne également que ses questions concernant la préparation des périodes d'activités, les objectifs visés et les interventions se sont avérées pertinentes et ciblaient adéquatement les objectifs visés par le formulaire. Toutefois, lors d'une rencontre de bilan au retour du stage, les élèves lui ont suggéré de scinder la question concernant la préparation de l'activité et l'intervention.

En s'appuyant sur l'expérimentation de Boivin, nous avons procédé à la construction d'une première version d'un nouveau formulaire. Cette nouvelle version a été mise à l'essai en l'administrant à douze élèves de Techniques d'éducation spécialisée d'une autre cohorte que celle visée par la présente recherche. Il fallait la mettre à l'épreuve auprès d'élèves qui ne faisaient pas partie de l'expérimentation et qui étaient en mesure de répondre au contenu. Croyant que les élèves auprès de qui nous avons validé le questionnaire pourraient ne pas être en mesure d'effectuer toutes les opérations professionnelles, puisqu'ils n'ont pas encore terminé le cycle de la formation, nous avons procédé à

une validation du formulaire auprès de six techniciens diplômés ayant au moins quatre années d'expérience.

L'analyse des résultats obtenus par cette opération nous a amené à modifier le questionnaire de manière à tenir compte des lacunes constatées. Nous avons mis à l'épreuve cette seconde version auprès de quatre techniciens qui n'avaient pas été consultés lors de la première validation.

Cette version validée du formulaire est présentée au tableau XII, page suivante, et a été utilisée pour procéder à la cueillette de données.

Tableau XII

Formulaire de cueillette de données de la théorie utilisée en stage

Par activité, il faut entendre tout moment où tu as été en exercice professionnel avant, pendant ou après une activité vécue avec la clientèle. Exemple: déjeuner, sports, déplacements, réunion d'équipe, planification, etc.

Elle peut être une activité occasionnelle ou habituelle, de groupe ou individuelle.

Consignes

1. Choisir une activité différente à chaque semaine.
2. La situer dans la grille horaire fournie avec ce formulaire.
3. Remettre, à chaque semaine, à ton superviseur de stage le questionnaire rempli dans une enveloppe (ci-jointe) et la sceller,

Nom de l'étudiant: _____

Identification de l'activité choisie: _____

Nombre de sujets participant à l'activité: _____

Nombre d'intervenants: _____

Date de l'activité: _____ Local: _____ Heure de l'activité: _____

- | | oui | non |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1.a) Le choix de faire vivre cette activité vient-il de toi? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Si oui, pourquoi avoir choisi cette activité? | | |
| 2.a) As-tu eu besoin de préparer l'activité que tu viens d'identifier? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Si oui, quelle préparation as-tu faite? | | |
| 3.a) Pour réaliser cette activité, as-tu pris au préalable des informations particulières ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Si oui, quels moyens as-tu pris pour obtenir ces informations? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Pendant l'activité, as-tu observé | | |
| a) de façon spontanée? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) de façon méthodique? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Si tu as répondu OUI à la question 4b, quelles sont les techniques que tu as utilisées? | | |
| 5. a) As-tu communiqué ou consigné des observations ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Si oui, quels moyens as-tu utilisés? | | |
| 6. a.) As-tu fixé des objectifs pour cette activité? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Si oui, explique la démarche que tu as faite pour les fixer. | | |
| 7.a) Avais-tu des responsabilités dans cette activité? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Si oui, lesquelles? | | |
| c) Par quelles actions as-tu assumé ces responsabilités? | | |
| 8. Sur quoi t'es-tu concentré principalement durant le déroulement de cette activité? | | |
| 9.a) As-tu fait des interventions au cours de l'activité? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Si oui, quelles sont les interventions que tu as faites? | | |

c) Sur quoi t'es-tu appuyé pour décider de ces interventions?

10.a) Au cours de cette activité, as-tu rencontré des situations inattendues ou exceptionnelles?

b) Si oui, comment as-tu réagi?

11.a) Cette activité t'a-t-elle permis d'acquérir de nouvelles connaissances sur un ou des clients?

b) Si oui, lesquelles?

12.a) Au cours de cette activité, as-tu vécu une émotion particulière?

b) Si oui, de quelle façon as-tu «géré» cette émotion?

13. a) As-tu réfléchi aux attitudes que tu as eues au cours de l'activité?

b) Si oui, lesquelles as-tu identifiées?

c) Qu'est-ce qui t'a amené à prendre ces attitudes?

14.a) As-tu relevé des comportements problématiques au cours de l'activité?

b) Pendant ou après l'activité, as-tu tenté d'en comprendre le sens?

c) Si oui, quelle(s) explication(s) as-tu trouvée(s) pour comprendre ces comportements?

d) Quelle(s) démarche(s) as-tu faite(s) pour y arriver?

15. a) En fonction de cette activité, as-tu réalisé d'autres actions qui n'ont pas été mentionnées dans cette grille?

b) Si oui, lesquelles?

3.2.1.6. Administration du formulaire de cueillette de données des actions posées en stage

Cette version définitive du formulaire a été utilisée pour procéder à la cueillette de données concernant les actions posées par le stagiaire lors de son premier stage. À l'été 1993, la cueillette de données a été effectuée lors d'une tournée des quatorze milieux de stage (appendice 5) afin de rencontrer individuellement les 31 étudiants¹⁸ du groupe expérimental, dans le but de bien leur expliquer les consignes. En septembre 1993, cette opération a été répétée auprès des élèves inscrits au régime régulier d'études constituant le bassin à partir duquel serait constitué *a posteriori* le groupe contrôle, soit 57 élèves répartis dans 38 milieux différents de stage (appendice 6). Les élèves se sont vus remettre autant de questionnaires qu'il y avait de semaines de stage. Les consignes, inscrites également sur le formulaire, étaient transmises verbalement à l'élève:

- 1) ils devaient choisir une activité par semaine;
- 2) ils répondaient au formulaire en fonction de cette activité choisie;
- 3) ils choisissaient une activité différente à chaque semaine de manière à obtenir, au terme du stage, un portrait complet de l'ensemble des actions posées par le stagiaire. À cet effet, ils ont reçu une grille aide-mémoire où ils pouvaient noter leur choix d'activité;
- 4) ils inséraient le formulaire dans une enveloppe pré-adressée aux chercheurs et estampillée «confidentiel»;
- 5) ils devaient remettre l'enveloppe en la postant ou en la remettant à leur superviseur de stage.

Ce même formulaire a été utilisé pour procéder à la cueillette de données auprès des élèves lors du second stage. Cette cueillette a été effectuée lors d'une seconde tournée au trimestre d'hiver 1994 auprès des seize étudiants du groupe expérimental répartis dans quatorze

¹⁸ Des 33 élèves inscrits au régime coopératif, deux élèves ont abandonné la formation avant d'effectuer leur premier stage.

milieux de stage. Cependant, le faible taux de réponses obtenues lors du premier stage auprès des élèves inscrits au régime régulier d'études (66 p. 100), a conduit les chercheurs à opérationnaliser de façon différente la cueillette de données auprès des élèves de ce groupe. Compte tenu du fait que les élèves de ce groupe partageaient leur horaire hebdomadaire entre le milieu de stage et l'école, les formulaires ont alors été administrés aux élèves dans les groupes/classes.

De plus, les élèves, tant du groupe expérimental que ceux inscrits au régime régulier d'études avaient, au retour du premier stage, signifié la lourdeur de la tâche exigée par l'obligation de répondre hebdomadairement au formulaire. Afin de conserver l'intérêt des élèves à répondre qualitativement au formulaire, la fréquence de l'administration en a été réduite. Conséquemment, le formulaire qui avait été administré hebdomadairement de douze à quinze fois lors du premier stage ¹⁹ a été administré lors du deuxième stage aux troisième et quatrième semaines, aux septième et huitième semaines ainsi qu'aux quatorzième et quinzième semaines de stage, de manière à obtenir les actions posées par l'élève au début, au milieu et à la fin du stage.

Ce formulaire de cueillette de données auprès des étudiants a permis d'obtenir des données intéressantes sur ce que fait l'élève en stage à partir des informations que ce dernier est en mesure de nous livrer.

Cependant, à sa première année de formation et à sa première expérience pratique, l'élève n'a pas nécessairement conscience de l'importance des gestes qu'il pose, banalisant ainsi certaines actions professionnelles, passant sous silence certains gestes importants qu'il

¹⁹ Le stage était d'une durée de douze semaines pour les élèves du groupe expérimental et de quinze semaines pour les élèves inscrits au régime régulier d'études.

aurait effectivement posés. À sa deuxième année de formation, bien que cette limite soit atténuée, l'élève n'a pas encore conscience de la totalité de l'importance des gestes qu'il pose.

Noiseux (1984) dans son modèle du traitement de l'information, tel que mentionné précédemment, suggère de tenir compte de cet aspect de la mémoire qui fait que l'individu ne retiendra que ce qui est significatif pour lui. En procédant à une cueillette de données auprès des élèves, les informations ainsi recueillies seraient donc limitées aux gestes et actions professionnelles dont l'étudiant a conscience.

En s'appuyant sur le modèle d'évaluation de programme de Stake (1967), qui suggère de procéder à la cueillette de données auprès de plus d'un groupe, il est possible de pallier ce manque d'informations en recueillant des données auprès d'un autre groupe d'individus que les élèves. Les personnes les plus susceptibles de fournir des informations sur les tâches et opérations professionnelles accomplies par les élèves sont les accompagnateurs de stage qui travaillent au sein de la même équipe.

3.2.1.7. Grille de cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage concernant les opérations professionnelles réalisées par les élèves

Il a été demandé aux accompagnateurs de fournir à deux moments durant le stage des informations sur les opérations professionnelles effectuées par l'élève. Précisons ici qui est l'accompagnateur de stage. L'«accompagnateur» est un terme qui désigne un professionnel en exercice, de préférence un technicien en éducation spécialisée, qui a un certain nombre d'années d'expérience et qui, sur une base volontaire, a accepté d'être le répondant du stagiaire en milieu de travail.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Boivin a expérimenté l'utilisation de la liste validée des opérations professionnelles dans le

but précis de vérifier s'il s'agissait d'un instrument adéquat pour recueillir auprès des accompagnateurs de stage les informations qui permettraient de compléter et d'objectiver les données recueillies auprès de l'élève. L'expérimentation a été conduite auprès de dix-huit accompagnateurs de stage différents répartis dans quatorze milieux de stage (certains milieux ont plus d'un point de service) qui ont encadré 32 stagiaires inscrits en régime coopératif provenant d'une cohorte différente que celle soumise à la présente recherche. Les résultats de son expérimentation ont démontré qu'effectivement l'instrument était adéquat.

3.2.1.8. Administration de la grille de cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage

La grille des opérations professionnelles validées a ainsi été utilisée pour recueillir l'information auprès des accompagnateurs de stage. À l'été 1993, lors de l'administration aux élèves du groupe expérimental du formulaire de cueillette de données, nous avons profité de cette tournée dans les quatorze milieux de stage pour rencontrer individuellement les accompagnateurs de stage des 31 élèves afin de leur expliquer nos attentes. Il leur a été demandé de nous indiquer, à l'aide de cette grille, quelles opérations professionnelles ont été réalisées par le stagiaire, à quelle fréquence et avec quelle qualité professionnelle il les réalisait. L'accompagnateur de stage devait remplir la grille d'évaluation à la moitié et à la fin du stage. L'appendice 7-B présente l'échelle et les consignes telles qu'elles ont été fournies aux accompagnateurs de stage. La liste des opérations professionnelles ayant été reprise telle que présentée au tableau XI (pages 66 à 69) du présent document, elle n'est donc pas présentée en appendice.

Compte tenu du délai entre cette tournée et les moments désignés pour administrer la grille, celle-ci a été postée la semaine précédant la

mi-stage et la semaine précédant la fin du stage de manière à servir de rappel aux accompagnateurs de stage.

Au trimestre d'automne 1993, nous avons procédé à l'administration de la grille d'opérations professionnelles auprès de 38 accompagnateurs du premier stage des 57 élèves inscrits au régime régulier d'études. Deux méthodes de cueillette de données ont été utilisées: 50 p. 100 des accompagnateurs de stage ont été rencontrés sur rendez-vous à la moitié et à la fin du stage. La grille des opérations professionnelles leur a alors été remise pour qu'ils y répondent sur le champ de manière à obtenir la grille complétée. L'autre moitié des accompagnateurs s'est vu remettre la grille pour qu'ils la complètent ultérieurement et la postent. Cette méthode de cueillette a été utilisée à la moitié et à la fin du stage.

Le deuxième stage des élèves du groupe expérimental et des élèves inscrits au régime régulier d'études s'est déroulé au trimestre d'hiver 1994. La méthode de cueillette de données ayant fourni le meilleur taux de réponses lors du premier stage, soit celle où les accompagnateurs complétaient immédiatement la grille, est celle qui a été retenue. Seize accompagnateurs de stage impliqués auprès des élèves du groupe expérimental et 39 accompagnateurs impliqués auprès des élèves inscrits au régime régulier d'études totalisant 48 milieux de stage ont été rencontrés. L'accompagnateur devait compléter le formulaire à la mi-stage et à la fin du stage. Aucun d'eux n'avait la responsabilité de plus de deux stagiaires. Les résultats obtenus lors de cette cueillette de données réalisée auprès des accompagnateurs de stage seront traités au chapitre de l'analyse des résultats. Les types de milieux de stage et leur clientèle sont présentés respectivement pour chacun des groupes aux appendices 8 et 9.

Par cette double procédure de cueillette de données auprès des élèves et des accompagnateurs de stage, on obtient les actions

réellement posées par les stagiaires. Il faut maintenant en extraire les éléments théoriques, conformément à la seconde phase de la procédure proposée pour identifier l'effet de la théorie sur la pratique (tableau VI, page 47).

3.2.2. Deuxième phase: analyse de la théorie incluse dans les actions des stagiaires

En complétant le formulaire de cueillette de données, les élèves ont fourni une description des actions qu'ils ont posées en stage. Ce portrait a été complété par la cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage. En s'appuyant sur le modèle d'intégration des apprentissages de D'Hainaut (1985), tel qu'il a été mentionné précédemment, le stagiaire, au moment de poser une action, fait appel à ses connaissances antérieures. Par conséquent, elles se reflètent dans les actions posées. Ce sont plus spécifiquement les actions professionnelles posées par le stagiaire qui font l'objet d'un intérêt particulier, parce qu'elles requièrent la connaissance de concepts théoriques. C'est alors l'analyse des actions professionnelles posées par le stagiaire qui permet de dégager les éléments théoriques utilisés par l'étudiant pour poser ces actions.

Il s'agit de traduire en opérations professionnelles les réponses obtenues des élèves à l'aide du formulaire de cueillette de données puisque chaque opération professionnelle réfère à des ensembles théoriques. Pour ce faire, l'utilisation de la liste validée des opérations professionnelles s'est avérée un outil précieux.

Les formulaires du premier stage des 31 élèves du régime coopératif et des 57 élèves inscrits au régime régulier d'études, à raison d'un formulaire par semaine de stage ainsi que les formulaires du

second stage des seize élèves du groupe expérimental et les 46²⁰ élèves inscrits au régime régulier d'études ont été convertis en opérations professionnelles. Cette conversion a été effectuée par les chercheurs et validée par un comité d'experts composé de trois formateurs et trois techniciens en éducation spécialisée. Ce comité a choisi au hasard deux formulaires complétés par des élèves du groupe expérimental et deux formulaires complétés par les élèves inscrits au régime régulier d'études. Chaque membre du comité a procédé individuellement à la conversion de chacun de ces quatre formulaires. Les opérations professionnelles attribuées à l'action posée par le stagiaire ont été retenues lorsqu'elles ont obtenu l'accord d'au moins quatre membres sur six. La conversion ainsi obtenue par le comité expert a été comparée à celle effectuée précédemment par les chercheurs.

Les opérations professionnelles attribuées par le comité expert aux actions posées par les stagiaires correspondent dans 74,4 p. 100 des cas à celles attribuées par les chercheurs pour ces mêmes actions, fournissant un indice de validité de 0,74. Cet indice est jugé satisfaisant compte tenu du fait que les membres du comité expert ont eu à traiter deux instruments complexes qu'ils ne connaissaient pas. La liste comprend 45 opérations professionnelles et le formulaire quinze questions ouvertes.

Cette conversion fournit les éléments théoriques inclus dans les actions posées par les stagiaires dont les résultats seront traités au chapitre de l'analyse des résultats.

Les éléments théoriques utilisés par les élèves à l'occasion des stages étant identifiés, il fallait alors identifier les éléments théoriques enseignés en classe.

20 Au second stage, plusieurs élèves avaient quitté le programme de techniques d'éducation spécialisée.

3.2.3. Troisième phase: identification des éléments théoriques vus en classe

Le régime coopératif impose aux élèves d'avoir suivi et réussi tous les cours de concentration du premier et du second trimestre ainsi qu'un cours de préparation au marché du travail avant de débiter leur premier stage, qui s'est déroulé au troisième trimestre (été 1993). L'appendice 10 présente la liste des cours que les élèves ont obligatoirement suivis et réussis avant d'effectuer leur premier stage en régime coopératif.

Les élèves inscrits au régime régulier d'études ont suivi ces mêmes cours (appendice 10) à l'exception du cours de préparation au marché du travail. L'exigence posée pour leur entrée en stage au quatrième trimestre (tableau IV, page 28), consiste à avoir réussi le cours d'observation.

Les cours dispensés visent à préparer l'élève à exercer son futur métier en lui enseignant des connaissances qui le rendront apte à effectuer un ensemble d'opérations professionnelles. L'identification des opérations professionnelles auxquelles l'élève a été préparé au cours de sa première année de formation a été réalisée par l'analyse des plans de cours, des questionnaires d'examens et des consignes fournies aux élèves pour leurs travaux par les professeurs de première année. Cent dix-huit éléments de contenu ont été identifiés. Un comité de sept experts qui détiennent plusieurs années d'expérience comme intervenants et comme enseignants ont ensuite procédé à la conversion de ces éléments en opérations professionnelles. Les résultats obtenus fournissent ainsi la liste des opérations professionnelles enseignées avant le premier stage telle que présentée au chapitre de l'analyse des résultats.

De plus, les élèves inscrits au régime régulier d'études suivent une troisième session de cours en même temps qu'ils effectuent leur premier stage à raison de deux jours /semaine. Ces cours sont dispensés aux élèves du groupe expérimental au quatrième trimestre, soit entre leur premier et leur deuxième stage (tableau VIII, page 55). Conséquemment, il a fallu procéder à l'identification des connaissances théoriques enseignées au quatrième trimestre (automne de la deuxième année). Cette fois, c'est la liste validée des opérations professionnelles qui a été soumise directement à chaque titulaire des cours. Le relevé de ces cours apparaît à l'appendice 10.

Les professeurs devaient d'abord identifier si le contenu du cours qu'ils dispensent préparent l'élève à accomplir l'une ou l'autre des opérations professionnelles de la liste proposée. Pour chacune des opérations désignées, le professeur devait indiquer le nombre de périodes de cours dont l'enseignement a servi à la préparation directe ou indirecte de l'opération professionnelle mentionnée.

3.2.4. Quatrième phase: la juxtaposition des éléments théoriques

Les phases précédentes de la procédure utilisée ont permis d'identifier les actions posées par les élèves durant le stage et d'identifier par conversion les opérations professionnelles effectuées par ce dernier. La procédure a aussi permis d'identifier les éléments théoriques enseignés en classe et les opérations professionnelles auxquelles l'étudiant a été préparé.

La juxtaposition des opérations professionnelles effectuées par les stagiaires aux opérations professionnelles enseignées en classe permettra d'identifier les opérations à la fois enseignées et pratiquées par l'élève. Or, en fonction du cadre théorique exposé précédemment, il est possible d'affirmer que ces opérations à la fois enseignées et mises

en pratique par les élèves sont assimilées par celui-ci, ce qui correspond à l'identification de l'influence de la théorie sur la pratique.

3.2.5. Identification des opérations professionnelles appliquées dans chaque milieu de stage

Un regard à la phase 4 de notre tableau offrant la représentation graphique du processus d'identification des éléments théoriques intégrés à la pratique de l'élève (tableau VI, p.47) permet de constater une zone blanche dans la juxtaposition des théories enseignées en classe à celles utilisées par l'élève. Il a été postulé précédemment que certaines des connaissances théoriques intégrées à la pratique de l'élève mais qui n'ont pas été enseignées antérieurement au stage proviendraient de l'enseignement direct par le milieu de stage. En demandant aux accompagnateurs de stage d'indiquer la fréquence à laquelle les opérations professionnelles sont effectuées dans leur milieu de travail, une information complémentaire a été obtenue permettant ainsi d'identifier les apprentissages enseignés en milieu de travail.

En conséquence, lors de la première semaine de stage une tournée des milieux de stage a été effectuée afin d'expliquer la procédure et les objectifs de notre recherche aux accompagnateurs de stage. La liste validée des opérations professionnelles leur a été soumise en leur demandant d'encercler, à l'aide de l'échelle continue de 0 à 10 le trait qui correspond à la fréquence à laquelle l'opération est effectuée dans leur travail quotidien. La cote 10 correspond à une activité professionnelle fréquemment pratiquée par les techniciens en éducation spécialisée dans le milieu. La cote 0 correspond à une activité professionnelle qui n'est pas pratiquée dans le milieu. Par cette procédure, nous obtenons la liste des opérations professionnelles pratiquées par les techniciens en éducation spécialisée dans les différents milieux de stage. Les résultats obtenus par cette opération seront traités au chapitre de l'analyse des résultats. L'appendice 7 A

présente la lettre adressée aux accompagnateurs de stage à cet effet et précisant les consignes.

3.3. Deuxième volet: l'influence de la pratique sur la théorie

Tel que présenté au tableau VII (p. 50), la procédure d'identification de l'effet du stage sur l'acquisition des connaissances théoriques comporte six phases. Il s'agit de relever l'influence de chacun des deux premiers stages sur l'acquisition des connaissances académiques aux trimestres subséquents.

3.3.1. Première phase: identification des théories vues en classe

Cette phase vise à identifier les éléments théoriques (opérations professionnelles) vus en classe au quatrième trimestre d'une part, et d'autre part, les éléments théoriques (opérations professionnelles) qui sont enseignés au cinquième trimestre pour les élèves du profil régulier, ou au sixième trimestre pour les élèves du profil coopératif d'études (tableau IV, p. 28).

Or ces éléments théoriques (opérations professionnelles) vus en classe au quatrième trimestre ont déjà été identifiés à la phase 3 de la procédure utilisée au premier volet.

La même procédure a donc été appliquée pour identifier les éléments théoriques vus aux cinquième et sixième trimestres. Les résultats obtenus sont présentés au chapitre de l'analyse des résultats.

3.3.2. Deuxième phase: identification des actions posées par le stagiaire

Cette phase vise à identifier les actions posées par le stagiaire lors de chacun de ses deux stages. Or, ce processus d'identification constituait la première phase du volet précédent. Par conséquent, ce sont les résultats déjà obtenus qui sont utilisés à cette deuxième phase d'identification de l'influence de la pratique sur la théorie.

3.3.3. Troisième phase: analyse de la théorie incluse dans les actions posées

De la même manière qu'à la phase précédente, ce sont les opérations professionnelles obtenues à la procédure d'analyse de la théorie incluse dans les actions posées à la phase 2 du volet précédent qui sont utilisées ici.

3.3.4. Quatrième phase: juxtaposition

La juxtaposition de la liste des opérations professionnelles (éléments théoriques inclus dans les actions posées par les stagiaires) à la liste des opérations professionnelles (éléments théoriques) vues en classe permet d'identifier d'une part les éléments qui sont à la fois utilisés par les stagiaires et vus en classe et, d'autre part, les éléments théoriques uniquement vus en classe.

3.3.5. Cinquième phase: identification des résultats scolaires

L'identification de l'influence de la pratique sur l'acquisition des connaissances théoriques enseignées en classe s'effectuera en comparant les résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles uniquement enseignées en classe, aux résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois enseignées et précédemment utilisées en stage.

Cette comparaison permet d'identifier dans quelle mesure l'élève performe différemment selon que les éléments théoriques enseignés en classe ont été préalablement pratiqués ou non. La même procédure est appliquée aux élèves inscrits au régime régulier d'études.

Pour effectuer cette comparaison, la liste validée des opérations professionnelles a été utilisée. Toutes les questions d'examen et chaque sujet de travail scolaire ont été analysés de manière à identifier à quelles opérations professionnelles ils correspondaient. Les notes

obtenues à chacune des questions et sujet de travail deviennent alors les notes obtenues à l'opération professionnelle correspondante.

Les résultats de cette comparaison sont présentés au chapitre de l'analyse des résultats.

3.3.6. Sixième phase: identification des attitudes face à l'apprentissage en classe

Pour être en mesure d'identifier l'influence qu'une expérimentation pratique tel un stage peut avoir sur le processus d'acquisition des connaissances théoriques enseignées subséquentement en classe, cela nécessitait d'aller plus loin que le simple constat du résultat scolaire obtenu par l'élève. Nous avons postulé que les aspects de disponibilité affective de l'élève à l'égard de ses études étaient influencés par le stage. Il a donc fallu procéder à la construction d'un instrument permettant de relever cette information.

L'importance d'un stage dans l'assimilation par l'élève de la matière enseignée (allant de la pensée empirique à la pensée conceptuelle, à la pensée rationnelle jusqu'à la pensée décisionnelle) à la session de cours subséquente a aussi été considérée.

Pour recueillir ce type d'informations, il s'agissait d'observer le comportement des élèves d'une façon continue. Or, il était impossible pour les chercheurs d'être présents à l'intérieur de chacune des classes compte tenu du temps requis et des cours dispensés simultanément dans plusieurs groupes, ce qui aurait exigé d'y consacrer l'exclusivité de leur temps durant trois trimestres consécutifs.

La cueillette de données s'est donc effectuée directement auprès des professeurs par un test perceptuel à l'égard de l'implication de l'élève démontrée pour le cours du quatrième trimestre. Au cinquième

trimestre, la cueillette de données s'est adressée aux élèves à l'aide d'un test d'attitudes vis-à-vis de la matière enseignée.

3.3.6.1. Test perceptuel

Le test perceptuel destiné aux professeurs comportait 10 énoncés touchant 3 volets: l'aspect affectif, intellectuel, et la performance.

L'aspect affectif portait sur l'intérêt démontré et les attitudes adoptées par l'élève (anxiété, curiosité, persévérance, etc.).

L'aspect intellectuel référait aux comportements reliés à la pensée empirique, conceptuelle, rationnelle et décisionnelle (tableau V, page 40).

L'aspect performance rendait compte de l'attitude globale de l'élève et de la qualité de l'ensemble de son travail.

À l'aide d'une échelle de 1 à 10 le professeur indiquait à quelle fréquence le comportement énoncé apparaissait pour chaque élève de sa classe. La cote 0 signifie que le comportement n'apparaît jamais en classe. La cote 10 signifie que le comportement apparaît fréquemment en classe.

Le test perceptuel est présenté au tableau XIII, page suivante.

Tableau XIII**Test perceptuel**

Nom du professeur:

Titre du cours:

Numéro du cours:

Depuis combien de sessions donnez-vous ce cours (en excluant la session actuelle)?

Date:

Cet instrument vise à compléter la cueillette de données basée sur les résultats scolaires des étudiants et sur la préparation scolaire qu'ils auront reçue à la session automne 1993.

Nous vous demandons de nous indiquer votre perception du rendement de l'étudiant en fonction des énoncés ci-dessous. Ce test perceptuel sera administré à la 5^e, à la 10^e et à la 15^e semaine de cours.

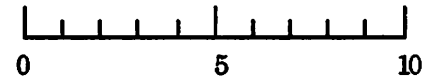
Selon votre perception du fonctionnement de l'étudiant dans votre cours, encerclez sur une échelle de 1 à 10 la fréquence du comportement décrit.

La cote 0 signifie que l'élément n'est jamais démontré en classe. La cote 10 signifie qu'il est fréquemment démontré en classe.

Nom de l'étudiant: _____

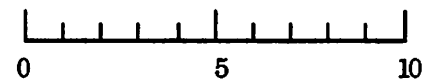
Aspect affectif

1. D'après vous, cet étudiant a des attitudes qui démontrent de l'intérêt pour la matière enseignée dans votre cours.

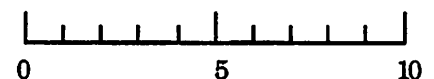


2. D'après vous, devant les différentes situations proposées en classe, cet étudiant vous semble:

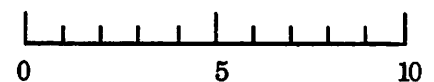
2.1. anxieux;



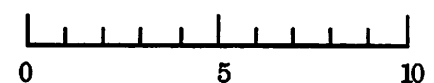
2.2. curieux;



2.3. compétitif;



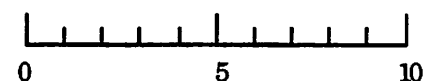
2.4. coopératif;



3. D'après vous, cet étudiant émet avec assurance des opinions en classe.

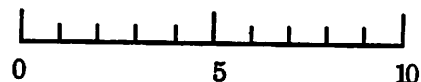


4. D'après vous, cet étudiant persévère devant une difficulté en classe.

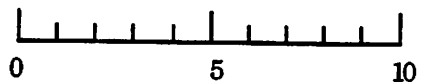


Aspect intellectuel

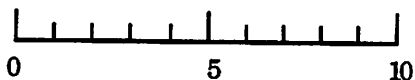
5. D'après vous, l'étudiant identifie, nomme ou décrit des éléments de contenu.



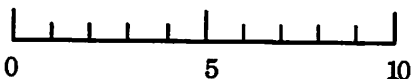
6. D'après vous, l'étudiant classe, ordonne et relie des éléments de contenu à d'autres situations ou concepts.



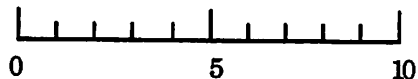
7. D'après vous, l'étudiant interprète, analyse et généralise les concepts vus dans votre cours.



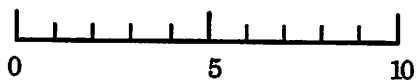
8. D'après vous, l'étudiant anticipe, décide et propose des solutions aux situations présentées en classe.

***Performance***

9. D'après vous, cet étudiant fournit un effort devant les tâches demandées en classe.



10. D'après vous, cet étudiant offre un travail de qualité.



L'intérêt à recueillir la perception des professeurs à l'égard du comportement des élèves en classe au quatrième trimestre a été d'autant plus grand qu'il y avait l'occasion d'analyser l'influence du stage sur l'acquisition des connaissances théoriques selon que le stage est plus ou moins rapproché de la session de cours.

En effet, tel que mentionné précédemment, les élèves du groupe expérimental suivent une séquence de formation qui comporte un premier stage au troisième trimestre (tableau IV, page 28) et par conséquent s'éloignent progressivement du stage tout au long du quatrième trimestre. Les élèves inscrits au régime régulier d'études vivent concurremment le premier stage et les cours pendant ce quatrième trimestre.

Cet instrument fut administré aux professeurs des deux groupes de recherche à trois reprises durant le quatrième trimestre: soit aux 5^e, 10^e et 15^e semaines de cours.

Les résultats sont présentés au chapitre de l'analyse des résultats.

3.3.6.2. Test d'attitudes

Les commentaires des professeurs à l'égard du test perceptuel ont soulevé l'importance de connaître les sentiments des élèves à l'égard des cours.

Pionniers à s'attaquer à la construction d'un instrument qui se préoccupe d'identifier l'influence de la pratique sur la théorie, le test d'attitudes a été construit à partir des comportements reliés aux différents niveaux de la pensée tels que développés par Palkiewicz. Ce test visait à identifier l'influence du stage sur la capacité de l'étudiant à consolider ses acquis (pensée empirique: identifier, nommer, décrire) utiliser des références à son stage, faire des liens (pensée conceptuelle: relier, classer, ordonner), stimuler son esprit critique et saisir

l'importance d'associer la théorie à la pratique (*pensée rationnelle: analyser, juger, généraliser*) stimuler sa confiance en soi, s'affirmer et identifier ses besoins d'apprentissage nouveaux (*pensée décisionnelle: choisir, décider, solutionner, s'engager*).

Un premier test a été construit à partir d'énoncés qui demandent à l'élève si le contenu de ses cours traitant des caractéristiques de la clientèle, de l'organisation d'un milieu, des méthodes de travail enseignées, etc., lui rappelle des exemples vécus en stage, répond à des interrogations vécues en stage ou prépare son futur stage.

Un pré-test a permis de relever des faiblesses de construction et a conduit à l'élaboration d'une deuxième version centrée sur deux types d'intérêts, soit les références à des situations antérieures en stage et le sentiment de compétence acquis par l'élève.

En référence à des situations de stage, l'élève devait indiquer s'il reconnaît en classe des exemples vécus en stage, s'il fait des liens, si ses expériences antérieures lui permettent d'approfondir ses acquis, s'il saisit l'importance du rapport entre la théorie et la pratique, s'il a développé un sens critique au regard de sa formation théorique, s'il identifie ses besoins quant au contenu théorique qu'il désire recevoir. Son sentiment de compétence est questionné à l'égard de l'émotion ressentie face aux autres acquis nécessaires, le sentiment de capacité développé face à son exercice futur de la profession et finalement sa motivation et son intérêt pour les études reliées à sa formation professionnelle.

Un test initial de 150 questions où l'élève devait cocher son choix entre: «fortement en désaccord», «en désaccord», «indécis», «en accord», «fortement en accord», a été revu et corrigé afin de réduire le nombre de questions. Il s'agissait de sauvegarder l'intérêt des élèves à répondre avec sérieux au questionnaire.

La version finale administrée comportait 84 questions dont 34 questions traitant des références aux situations de stage et 50 questions traitant du sentiment de compétence de l'élève. Cette seconde partie du test s'est inspirée dans une large mesure du questionnaire déjà construit et validé par Annie Vaillancourt dans le cadre de son mémoire de maîtrise (1994).

Cette version est présentée au tableau XVI, pages suivantes.

Le test a été administré à l'intérieur des groupes/cours auprès de tous les élèves inscrits au régime régulier d'études à la fin du cinquième trimestre, soit à l'hiver 1994, à la période où ils complétaient concurremment le second stage. Il a été administré à l'été 1994, à la fin du sixième trimestre, auprès des élèves du groupe expérimental dont le second stage s'est effectué au cinquième trimestre, à l'hiver 1994 (tableau IV, page 28).

Les résultats obtenus sont présentés au chapitre de l'analyse des résultats.

Tableau XIV

Test d'attitudes

Identification du répondant

Nom

Année de naissance

Sexe: M F

Groupe régulier Groupe contrôle

Références à des situations de stage	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
1. Les comportements problématiques présentés en classe correspondent à des cas rencontrés en stage.					
2. Mon stage m'a permis de comprendre les cours sur la dynamique de la clientèle.					
3. Dans les notes de cours fournis par le professeur et les livres obligatoires, je reconnais des exemples vécus en stage.					
4. Mon expérience avec la clientèle en stage me permet de mieux saisir les caractéristiques de la clientèle présentées pendant les cours.					
5. Mon expérience avec la clientèle en stage m'a permis d'identifier les connaissances que je voulais venir chercher à cette session à propos de la clientèle.					
6. Les types de causes des difficultés de la clientèle découverts en stage ne sont pas les mêmes que ceux présentés en classe.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
7. Lorsque le professeur présente des besoins reliés à différents types de clientèle, je reconnais les besoins de la clientèle que j'ai identifiés en stage.					
8. Je pourrais amener des exemples de cas connus en stage pour illustrer le contenu du cours à propos de l'importance de l'histoire familiale.					
9. Lorsque le professeur parle de symptômes en classe, je reconnais des comportements problématiques connus en stage.					
10. Mon expérience de stage m'amène à vouloir comprendre en classe l'élément «philosophie» de certains milieux d'intervention.					
11. Mon expérience de stage m'amène à vouloir comprendre en classe l'élément «rôle et tâches» des différentes professions d'intervenants.					
12. Mon expérience de stage m'a permis d'identifier des connaissances que je voulais venir chercher à cette session à propos de l'organisation d'un milieu.					
13. Lorsqu'il est question des éléments organisationnels des milieux de stage, je reconnais les limites et avantages de mon milieu de stage.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
14. Mon stage m'a fait comprendre l'importance d'être attentif aux cours traitant des valeurs véhiculés dans un milieu de stage.					
15. Mes efforts en stage à faire appliquer les codes et procédures m'amènent à être attentif aux moyens proposés pendant les cours.					
16. Mon expérience en stage m'amène à vouloir utiliser mes cours pour comprendre le choix des méthodes d'intervention utilisées dans ce milieu.					
17. Compte tenu de mon stage, le contenu enseigné en classe à propos de l'intervention m'apparaît réaliste dans un milieu de travail.					
18. Suite à mes interventions en stage, j'ai découvert qu'il me manquait des notions théoriques à propos de l'intervention.					
19. Les stratégies d'intervention présentées par le professeur en classe ressemblent à celles pratiquées par mon milieu de stage.					
20. Les interventions que j'ai faites en stage m'aident à mieux comprendre le contenu du cours à propos des interventions.					
21. Mes cours de cette session m'ont davantage appris à intervenir que mon expérience de stage.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accor
22. Les explications fournies en classe sur les interventions me permettent de comprendre le bien-fondé des interventions que je contestais en stage.					
23. Les cours me permettent de comprendre pourquoi j'ai réussi ou pas certaines interventions.					
24. Compte tenu de mon stage, je pense que les théories enseignées à cette session à propos de la dynamique d'un groupe sont très importantes.					
25. Compte tenu de mon expérience de stage, les éléments d'analyse enseignés en classe m'apparaissent réalistes					
26. L'analyse qui se faisait dans mon milieu de stage concorde avec les théories d'analyse présentées en classe.					
27. Compte tenu de mon stage, le contenu enseigné en classe à propos de l'analyse m'apparaît applicable dans un contexte de réalité de travail.					
28. Mon expérience en stage m'a démontré qu'il est important d'apprendre le fonctionnement d'une équipe de travail.					
29. À cette session, je voulais venir chercher des réponses aux questions que je me suis posées en stage à propos du travail d'équipe.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
30. Les attitudes des éducateurs que j'ai côtoyés en stage m'ont incité à être attentif aux cours portant sur la philosophie à la base.					
31. Je suis intéressé en classe à améliorer ma façon de tenir à jour les dossiers parce que j'y ai été sensibilisé en stage.					
32. J'apporte des exemples de situations vécues en stage dans les cours et mes travaux sans que cela soit exigé par le professeur.					
33. Mon stage m'a donné le goût d'apprendre de nouvelles notions.					
34. Mon stage m'aide à comprendre davantage la matière enseignée en classe.					
35. D'après mon expérience en stage, je proposerais des modifications au contenu des cours pour tenir compte de la réalité vécue en stage.					
Moi comme intervenant					
36. Je crois posséder les compétences requises pour être éducateur.					
37. J'ai peur que mon futur milieu de stage ne me convienne pas.					
38. Je suis stressé devant l'ampleur de la tâche d'un éducateur.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
39. Je crois être en mesure de pouvoir définir mes propres valeurs d'éducateur.					
40. Je crois pouvoir me faire aimer de la clientèle telle que je suis.					
41. Je me sens capable d'exprimer librement mes sentiments en classe.					
42. Je suis stressé à l'idée de répondre à toutes les questions en classe.					
43. Je sens que je peux apporter beaucoup à la clientèle.					
44. Je me sens angoissé à l'idée d'être jugé par la clientèle.					
45. Je me sens angoissé à l'idée de ne pas être aimé par mon futur accompagnateur de stage.					
46. Je ne crains pas d'être critiqué sur ma façon d'agir lors d'un stage.					
47. Je me sens mal à l'aise à l'idée d'être évalué par l'accompagnateur.					
48. Je me sens mal à l'aise d'être évalué par le superviseur de stage du collègue.					
49. Je me sens en mesure d'apprendre certaines choses à mon accompagnateur de stage.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
50. Je me sens prêt à établir un climat sécurisant avec ma clientèle en stage.					
51. Je me sens prêt à établir des règles de conduite claires en stage.					
52. Je me sens capable de faire appliquer les codes et procédures en stage.					
53. Je crois être capable de me faire respecter en stage.					
54. Je crois être capable de me maîtriser quand un client m'énerve.					
55. Je me sens angoissée à l'idée de perdre le contrôle du groupe en stage.					
56. Je me sens capable de me mêler aux autres membres du personnel dans mon milieu de stage.					
57. Je me sens prêt à me conformer aux règles de vie de mon milieu de stage.					
58. Je sens que j'ai de la facilité à intervenir avec un groupe de clients.					
59. Je me sens prêt à adapter les objectifs d'activités en fonction des besoins d'un groupe de clients.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
60. Je crois être en mesure de varier mes méthodes d'intervention.					
61. Je me sens capable d'établir une stratégie d'intervention pour chacune des activités proposées en stage.					
62. Je peux facilement trouver du temps libre pour la planification des activités dans mon milieu de stage.					
63. J'ai le sentiment d'être capable de faire évoluer ma clientèle.					
64. Je me sens capable d'utiliser les ressources professionnelles du milieu de stage.					
65. J'ai le sentiment d'être capable d'intéresser la clientèle aux activités que je leur propose.					
66. Je me sens capable d'évaluer l'atteinte des objectifs de mon activité d'intervention.					
67. Je me sens habile à évaluer les progrès de ma clientèle.					
68. Je me sens compétent pour préparer une étude de cas.					
69. Je crois être facilement capable d'adapter mes interventions à des situations imprévues.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortement en accord
70. Je crois être facilement capable d'organiser une journée en stage.					
71. J'ai le sentiment d'être capable de discuter aisément de ma façon d'intervenir avec mon accompagnateur.					
72. Je me sens prêt à adapter mon vocabulaire à la clientèle.					
73. J'ai le sentiment de pouvoir accepter le client tel qu'il est, avec ses qualités et ses défauts.					
74. J'ai le sentiment d'être capable de ne pas démontrer de préférence pour un client.					
75. Je crois pouvoir être en mesure d'identifier les problèmes de mes clients.					
76. Je me sens capable de tenir compte du rythme d'évolution des clients.					
77. Je me sens capable d'aider un client en crise.					
78. Je saurai encourager le client dans ses performances.					
79. Je suis capable de développer la confiance en soi chez le client.					
80. Je me sens prêt à développer la réflexion personnelle chez le client.					

	Fortement en désaccord	En désaccord	Indécis	En accord	Fortemen en accord
81. Je me sens capable de tenir compte de l'apport des clients aux activités.					
82. Depuis que j'ai fait mes stages, je suis attentif en classe.					
83. Mes réussites en stage me donnent confiance en mes capacités de réussir en classe.					
84. Je trouve cela plus difficile de revenir m'asseoir en classe qu'apprendre en milieu de travail.					

Sommaire du chapitre

La méthodologie utilisée pour identifier l'influence du régime coopératif sur l'intégration théorie-pratique, a été construite à partir de deux préoccupations, soit au PREMIER VOLET: identifier l'influence des théories apprises en classe sur la pratique ultérieure de l'élève en stage; et au DEUXIEME VOLET: identifier l'influence de la pratique d'un stage sur l'acquisition des théories enseignées ultérieurement en classe.

Pour ce faire, il a été nécessaire de concevoir deux procédures originales et de construire des instruments nouveaux afin de répondre aux besoins de chaque volet de la recherche. Ces instruments sont administrés aux élèves d'une même cohorte tout au long de leur formation. Les uns appartiennent au groupe coopératif (groupe expérimental) et les autres appartiennent au groupe inscrit au régime d'études régulier (groupe contrôle). Les deux groupes sont constitués de façon à être équivalents.

Une liste d'opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée a été construite et validée aux fins des phases subséquentes de la recherche.

Les actions posées par les élèves en stage ont été relevées à partir de formulaires complétés par les élèves. Ces actions ont été converties en opérations professionnelles à partir de la liste validée des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée. Les théories enseignées en classe ont été relevées et converties en opérations professionnelles à partir de cette même liste.

Ainsi au premier volet, la juxtaposition des opérations professionnelles pratiquées par l'élève en stage aux opérations professionnelles qui lui ont été précédemment enseignées permet d'identifier les opérations qui peuvent être considérées comme assimilées par l'élève.

Au deuxième volet, la juxtaposition des opérations professionnelles pratiquées par l'élève en stage aux opérations professionnelles enseignées subséquentement en classe permet d'identifier les opérations professionnelles à la fois pratiquées et enseignées. Les résultats scolaires obtenus aux opérations pratiquées et enseignées sont comparés aux résultats scolaires obtenus aux opérations uniquement enseignées sans avoir été préalablement pratiquées en stage.

De plus, deux instruments de cueillette de données portant sur les comportements des élèves en classe viennent compléter l'identification de l'effet du stage sur le processus d'acquisition des connaissances en classe.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

Les objectifs de la présente recherche étaient, rappelons-le, de vérifier si la formule Alternance travail-études favorise davantage l'articulation des liens théorie-pratique des élèves inscrits en régime coopératif en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme. Comme il a été mentionné précédemment, les groupes de recherche ont été constitué «a posteriori». En conséquence, le point sera fait sur la taille des groupes et l'équivalence des deux groupes sera traitée en deuxième lieu.

La méthodologie a été traitée en deux volets. Au premier volet, pour identifier les éléments théoriques utilisés par les élèves, il a fallu procéder à l'élaboration d'une liste des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée. Les résultats obtenus lors de la validation de ces opérations seront présentés en troisième lieu. Il a fallu ensuite procéder à la construction d'un formulaire de cueillette de données pour identifier les actions des élèves en stage. Les résultats obtenus par ce formulaire seront ensuite présentés. En cinquième lieu, seront présentés les résultats obtenus par conversion en opérations professionnelles de ces actions. Puis seront présentés les résultats obtenus par la cueillette de données des éléments théoriques vus en classe. Ceci permettra de présenter en septième lieu, la juxtaposition des opérations professionnelles qui sont à la fois enseignées et pratiquées en stage. La liste des opérations professionnelles pratiquées

dans les milieux de stage sera également présentée et mise en corrélation avec la liste validée des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée. Les résultats ainsi obtenus permettront d'identifier au point 9, l'influence de la théorie sur la pratique.

Pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie, il a fallu identifier les opérations professionnelles enseignées aux trimestres subséquents aux stages. L'identification de ces opérations est présentée en dixième lieu et sera suivie de l'identification des opérations professionnelles pratiquées par les stagiaires. Cela permettra de présenter au point 12 les résultats obtenus à la juxtaposition des actions professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées subséquentement en classe. Au point 13, les résultats scolaires obtenus par les élèves aux opérations professionnelles uniquement enseignées seront mis en relation avec les résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées subséquentement.

Les résultats obtenus au *test perceptuel* identifiant la perception qu'ont les enseignants des élèves en classe aux trimestres subséquents aux stages seront présentés au point 14. Le point 15 présentera les résultats obtenus au test d'attitudes identifiant les comportements des élèves quant aux connaissances enseignées en classe aux trimestres subséquents aux stages. Puis sera présentée l'influence de la pratique sur la théorie.

4.1. Précisions sur les groupes de recherche

Groupe expérimental

Le groupe expérimental devait, initialement être constitué de 50 étudiants puisque, dans la perspective d'implantation du régime coopératif, le département avait antérieurement adopté qu'à partir de septembre 1991 chaque régime (régulier et coopératif) aurait respectivement 50 p. 100 de la clientèle étudiante du département.

Compte tenu des difficultés d'implantation du régime coopératif en Techniques d'éducation spécialisée, le département, par un vote en assemblée départementale en novembre 1992²¹, a limité la troisième cohorte d'étudiants en régime coopératif à 33 participants.

Cette décision départementale a par conséquent limité la taille du groupe expérimental à 33 étudiants puisque cette cohorte était celle concernée par cette recherche.

De ce nombre, deux élèves se sont retirés du programme coopératif avant le début du premier stage (été 1993) portant le groupe expérimental à 31 élèves; et 28 d'entre eux ont complété ce premier stage (2 abandons et un congédiement).

De nombreux écueils (conjoncture économique, culture de stage non rémunéré en santé et services sociaux, la réticence de certains syndicats, les limites des ressources attribuées à la recherche de stages rémunérés, etc.) ont eu un effet direct sur le taux de placement en stage du groupe expérimental. Seize places de stage seulement ont pu être obtenues au trimestre d'hiver 1994, portant le nombre d'élèves du

²¹ Procès verbal de la réunion de l'assemblée départementale, novembre 1992.

trimestre du collégial. La vérification de l'équivalence a alors été effectuée par le test «T» de Student pour échantillons appariés. Cette procédure fournit un indice de probabilité d'équivalence des groupes de .986. Le test de Conover d'égalité de deux variances a également été appliqué pour confirmer l'équivalence des deux groupes. Les sujets ainsi identifiés parmi le bassin du groupe des élèves inscrits au régime régulier d'études et étant demeurés aux études pendant la durée de la présente recherche constitueront le groupe contrôle.

Ainsi, les groupes expérimental et contrôle sont des groupes équivalents et de même taille qui auront leur curriculum d'études respectif, tel qu'illustré au tableau IV, page 28. Cela implique que chaque groupe aura un calendrier scolaire répartissant les sessions de cours et de stage de façon différente.

4.3. Résultats obtenus lors de la validation des opérations professionnelles

Tel que nous l'avons mentionné au chapitre de la méthodologie, la liste des opérations professionnelles a été soumise pour validation à 18 techniciens en éducation spécialisée et à 18 formateurs. Du côté des praticiens, 15 ont répondu, soit 83,3 p. 100 des techniciens sollicités alors que du côté des formateurs, 16 répondants sur 18 soit 88,8 p. 100 ont répondu au questionnaire, ce qui fournit un taux de réponse de 86 p. 100. Il convient de préciser que, dans trois des cas, la réponse obtenue reflète un consensus de toute l'équipe de formateurs qui ont décidé d'y répondre en assemblée départementale.

Le degré d'importance attribué en nombre réel à chacune des opérations professionnelles par les techniciens en éducation spécialisée est présenté à l'appendice 11, alors que l'appendice 12 présente le degré d'importance attribué par les formateurs à chacune des opérations professionnelles mentionnées.

Le tableau XV, pages 118 et suivantes, présente en pourcentage les résultats obtenus à cette validation. La première colonne énonce l'opération professionnelle dont il est question. La deuxième colonne présente le nombre de répondants suivi du pourcentage des techniciens qui ont attribué un degré d'importance égal ou supérieur à 8 sur 10. La troisième colonne présente le nombre de répondants ayant répondu à chacun des éléments suivi du pourcentage de formateurs ayant attribué une cote égale ou supérieure à 8 sur 10 à l'opération mentionnée. La quatrième colonne du tableau présente le nombre de techniciens et de formateurs ayant répondu à l'opération énoncée, suivi du pourcentage de répondants lui ayant attribué un degré d'importance égal ou supérieur à 8 sur 10.

Tableau XV

Validation par deux groupes de professionnels de la liste des opérations professionnelles

Le pourcentage indique le nombre de répondants qui ont attribué un degré d'importance égal ou supérieur à 8 sur 10 à l'opération énoncée.

Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Techniciens et formateurs	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
L'OBSERVATION						
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client						
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation, etc.)	14	92,9%	16	87,50%	30	90,0%
2. Communiquer avec les sources d'information (professionnels, parents, amis)	15	93,3%	16	100%	31	96,8%
Se servir de ses cinq sens pour capter l'information						
3. Verbale	14	100%	14	92,9%	28	96,4%
4. Non-verbale	14	100%	14	92,9%	28	96,4%

Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Techniciens et formateurs	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Consigner les observations						
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables de façon objective)	14	92,9%	16	87,5 %	30	90,0%
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	14	92,9%	16	100%	30	96,7%
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	14.	92,9%	16	93,8%	30	93,3%
8. <i>Faire des commentaires personnels</i>	14	78,6%	16	50 %	30	63,3%
L'ANALYSE						
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant						
9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, groupe	15	86,7%	16	100%	31	93,5%
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant (avant, pendant et après l'intervention)	15	73,3 %	16	100%	31	87,1%

Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Techniciens et formateurs	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
• 11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique .	15	66,7 %	16	87,5 %	31	77,4%
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe.	14	100%	16	100,0%	30	100,0%
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe						
13. Les capacités physiques	15	73,3%	16	87,5 %	31	80,6%
14. Les aptitudes intellectuelles	14	92,9 %	16	81,2%	30	86,7%
15. Les forces affectives	15	86,7 %	16	93,8%	31	90,3%
16. Les qualités sociales	15	93,3%	16	87,5%	31	90,3%
Reconnaître les éléments problématiques du client, du groupe						
17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats	15	93,3%	16	87,5 %	31	90,3%

Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Techniciens et formateurs	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
• 18. Identifier les causes des difficultés comportementales (histoire familiale, sociale, contexte actuel, etc.)	15	80,0 %	16	75,0%	31	77,4%
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales (forces, symptômes, causes, etc.)	15	86,7%	16	93,8%	31	90,3%
20. Faire une synthèse des éléments identifiés (forces, symptômes, causes, etc.)	15	93,3%	16	81,2 %	31	87,1%
Élaborer des hypothèses explicatives sur les comportements du client, du groupe						
21. Associer aux théories connues le portrait synthèse	14	64,3%	16	31,3%	30	46,7%
22. Confronter cette évaluation théorique à son expérience d'intervenant	15	73,3%	16	43,8%	31	58,1%

Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Techniciens et formateurs	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
LA PLANIFICATION						
Élaborer un plan d'intervention						
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familiale, communautaire, institutionnel, etc.)	15	80 %	16	87,5%	31	83,9%
24. Fixer des buts et objectifs d'intervention	15	93,3%	16	87,5%	31	90,3%
25. Identifier les interventions possibles	15	93,3%	16	87,5%	31	90,3%
26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tient compte du milieu où se déroulera l'action	14	92,9 %	16	87,5%	30	90,0%
Élaborer un plan d'activités						
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention	15	73,3%	16	100%	31	87,1%
• 28. Préparer le déroulement méthodique de chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention	15	60,0%	16	93,8	31	77,4%

Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Techniciens et formateurs	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	15	93,3 %	16	93,8%	31	93,5%
L'INTERVENTION						
Participer à l'activité vécue par le client, groupe						
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle, de groupe, de crise.	15	100%	16	93,8%	31	96,8%
31. Établir un climat sécurisant	15	86,7%	16	100%	31	93,5%
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité	15	86,7 %	16	87,5 %	31	93,5%
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, groupe	14	100%	16	93,8%	30	96,7%
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité	15	93,3%	16	87,5%	31	90,3%
Réaliser le plan d'intervention						
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention	14	100%	16	93,8%	30	96,7%

Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Techniciens et formateurs	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
36. Confronter le sujet avec la réalité	15	100%	16	87,5%	31	93,5%
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues	15	93,3%	16	93,8%	31	93,5%
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites	14	92,9%	16	93,8%	30	93,3%
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis	15	93,3%	16	93,8%	31	93,5%
Travailler en équipe						
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants	15	93,3%	16	100%	31	96,8%
• 41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale	15	86,7%	16	56,2%	31	71,0%
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants	15	93,3%	16	93,8%	31	93,5%

Un indice de validité de 80 p. 100 ou plus a été jugé nécessaire et suffisant pour la validation d'une opération professionnelle, ce qui a conduit à l'élimination des opérations professionnelles 8, 21 et 22. C'est pourquoi elles apparaissent en italique dans le tableau.

Bien qu'elles n'aient pas obtenu l'indice de validité de 80 p. 100 au total des deux groupes de répondants, les opérations 11, 28, 41 ont obtenu 80 p. 100 ou plus par l'un des deux groupes avec un écart de 15 p. 100 ou plus. L'opération 18 n'a pas obtenu un degré d'importance de plus de 80 p. 100 au total et ne présente pas d'écart de 15 p. 100 ou plus entre les deux groupes de répondants. Toutefois, elle obtient 80 p. 100 auprès des techniciens. Nous croyons qu'il faille privilégier la perception des techniciens plutôt que celle des formateurs quant à l'aspect «exécution» des tâches.

En conséquence, nous conservons les opérations 11, 18, 28 et 41 afin de les analyser en relation avec les résultats qui seront obtenus par la cueillette des fiches d'identification des opérations professionnelles pratiquées dans les 82 milieux d'intervention. Ces fiches, rappelons le, identifient la fréquence à laquelle les techniciens pratiquent ces opérations dans le cadre de l'exercice quotidien de leur métier de manière à poursuivre l'analyse en s'appuyant sur la pratique réelle du métier. Ces opérations sont marquées d'un point noir «•» pour en faciliter le repérage dans le tableau et seront traitées au point 8 du présent chapitre.

On remarque également que les opérations 10, 13, 27 sont jugées plus importantes, cette fois, par les formateurs avec un écart supérieur de 15 p. 100 et seront aussi traitées au point 8 du présent chapitre.

4.3.1. Opérations professionnelles supplémentaires

Cette liste validée de 42 opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée utilisée comme instrument de conversion des actions posées en stage par les élèves et de conversion des éléments théoriques enseignées en classe, a toutefois dû être bonifiée, d'une part en ajoutant trois opérations à la liste et, d'autre part, en précisant le sens accordé à certaines opérations.

Au moment de la conversion des actions posées en stage, les chercheurs ont constaté que certaines actions livrées par les stagiaires ne pouvaient être converties en l'une ou l'autre des opérations de la liste validée. Pour certaines autres opérations, il a fallu clarifier le sens attribué à l'opération afin de mieux la distinguer d'une autre et d'éviter la confusion de manière à en faire un énoncé univoque.

La cueillette de données identifiant les actions posées par les stagiaires a permis de constater que la participation active et régulière des stagiaires à l'organisation et au bon fonctionnement des activités quotidiennes auprès de leur clientèle constitue une part non négligable de leur tâche pouvant être reliée à la mise en place des éléments nécessaires au déroulement de l'activité. L'opération «*Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées*» a été ajoutée à la liste validée des opérations professionnelles. Elle a été intégrée au champ d'opérations professionnelles «Planification».

La liste des opérations professionnelles regroupées sous le champ «Intervention» regroupe l'ensemble des actions d'animation. Les données recueillies auprès des élèves traduisaient leurs efforts à faire respecter les règles pendant l'activité. Devant l'absence d'une opération professionnelle correspondant à cet aspect du travail d'animation, l'opération professionnelle «*Appliquer les codes et procédures*» a été ajoutée.

À l'aide du formulaire de cueillette de données sur leurs actions posées en stage, les élèves faisaient état des démarches effectuées afin de connaître l'impact de leurs interventions auprès de la clientèle. Cet aspect de l'analyse post-situationnelle ne correspondait à aucune opération identifiée sur la liste validée. Cette opération a donc été ajoutée au champ d'opération «Analyse», et formulée ainsi: *«Identifier l'effet de mes interventions auprès du client»*.

La conversion des actions posées en stage a conduit au constat que les opérations *«Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations»* et *«Transmettre ses observations, analyse et commentaires aux autres intervenants»* étaient équivoques et, de ce fait, portaient à confusion. Dans certains cas, l'action décrite par le stagiaire pouvait être reliée à l'une ou l'autre de ces deux opérations sans qu'il y ait de véritables contradictions.

Devant la difficulté de pouvoir se prononcer avec certitude à savoir si l'élève avait soit «rapporté» soit «transmis ses observations», il a été convenu de considérer l'information sur la base des précisions suivantes: l'opération 6 identifierait uniquement les actions d'avoir «résumé ou synthétisé les observations»; l'opération 40 retiendrait l'action de «transmettre ses observations analyses et commentaires aux autres intervenants» lorsqu'elle a été réalisée «de façon verbale».

Les opérations 5 et 7 incluaient toutes deux l'action de colliger les données et posaient le problème de ne pouvoir être distinguées l'une de l'autre. Elles ont donc été reformulées. L'opération 5 se limite à la transcription des informations dans le journal de bord et devient: *«Transcrire les informations dans le journal de bord»*. L'opération 7 fait état de l'utilisation d'instruments méthodiques et devient: *«Utiliser des instruments méthodiques tels: grilles d'observation, faits T.O.C.A., formulaire de rapport d'activité»*.

4.4. Résultats obtenus à la cueillette de données des actions pratiquées en stage

Tel que mentionné au chapitre de la méthodologie, la procédure utilisée pour connaître les actions posées par les stagiaires a été de faire remplir un formulaire de quinze questions ouvertes couvrant l'ensemble des tâches habituellement demandées au technicien en éducation spécialisée.

De plus, les accompagnateurs de stage ont aussi été sollicités afin de donner leur perception au moyen d'une grille d'évaluation. Ils y indiquaient la fréquence et la qualité avec laquelle chaque opération professionnelle a été réalisée par l'élève à l'aide d'une échelle de 0 à 10.

4.4.1. Résultats obtenus à la cueillette de données auprès des élèves

Au stage I, les 30 élèves sollicités parmi les 31 élèves du groupe expérimental (un abandon après 48 heures) ont tous répondu et ont remis entre trois et douze formulaires pour un total de 212 sur 263 formulaires distribués²², soit un taux de réponse de 80 p. 100.

Parmi les 57 élèves inscrits au régime régulier d'études, 38 élèves ont remis entre un et quinze formulaires pour un total de 192 sur 855 formulaires distribués, soit un taux de réponse de 22 p. 100.

Nous attribuons le taux de réponse du groupe expérimental au fait que les étudiants connaissaient les deux chercheurs soit comme professeur, soit comme chargée de la coordination du régime coopératif. Ils ont développé un sentiment d'appartenance au régime coopératif et ils ont été conscientisés à leur rôle de pionniers dans ce régime.

Les étudiants du régime régulier d'études, pour la plupart, ne connaissaient pas les chercheurs. Ils ont questionné la nécessité de

²² Les élèves devaient remettre un formulaire par semaine de stage.

participer à une recherche sur le régime coopératif par lequel ils ne se sentaient aucunement concernés. Ils ont également questionné la production des travaux supplémentaires à leurs travaux obligatoires de stage. Ces étudiants étaient à la fois en cours et en stage (tableau IV, p. 28). Ils ont exprimé leurs réticences dans leur groupe/cours et par ce fait introduit un effet de contamination auprès de ceux qui hésitaient à compléter le formulaire à raison de un par semaine. Ce phénomène de contamination ne s'est pas produit auprès du groupe expérimental, chaque étudiant à cette période étant uniquement en stage.

Au deuxième stage, la même stratégie de cueillette de données a été reprise auprès des élèves du groupe expérimental et une nouvelle stratégie a été utilisée auprès des élèves du groupe contrôle tel que mentionné au chapitre précédent. Cependant, la cueillette a été réduite à six semaines soit un formulaire à la deuxième et troisième semaines de stage, à la cinquième et sixième semaines, à la onzième et douzième semaines.

Les seize élèves du groupe expérimental ont complété entre un et six formulaires, soit un total de 76 sur les 96 distribués, correspondant à un taux de 79 p. 100.

Parmi les 46 élèves inscrits au régime régulier d'études au deuxième stage, les 42 élèves présents en classe au moment d'un ou des passages des chercheurs ont complété entre deux et six formulaires par élève pour un total de 214 formulaires complétés sur les 252 possibles, soit un taux de 84 p. 100. Le tableau XVI, page suivante, présente le taux de réponse obtenu à cette cueillette de données. Comme il s'agit d'un formulaire comprenant quinze questions ouvertes, les résultats ne peuvent être présentés directement. C'est donc l'analyse qui sera livrée ici.

Tableau XVI
Taux de réponses au formulaire de cueillette de données des
actions pratiquées en stage

	Groupe expérimental	Régime régulier d'études
	Stage 1	Stage 1
Nombre d'élèves sollicités	30	57
Nombre de répondants %	30 100%	38 66%
Nombre de formulaires distribués	263	855
Nombre de formulaires complétés %	212 80%	192 22%
	Stage 2	Stage 2
Nombre d'élèves sollicités	16	46
Nombre de répondants %	16 100%	42 95%
Nombre de formulaires distribués	96	252
Nombre de formulaires complétés %	76 79%	214 77%

Les élèves ont fourni des descriptions succinctes de leur implication et du déroulement d'activités vécues en stage. L'analyse systématique de chaque formulaire (un total de 694 comprenant quinze questions chacun) a permis de constater que les élèves tendent à n'accorder de l'importance à leurs actions professionnelles que si elles sont reliées à des émotions intenses. Ils ont livré de nombreux détails quand la fierté, la crainte, le dégoût, la gêne ou la joie marquaient l'activité rapportée. Ils étaient beaucoup moins exhaustifs quand l'activité choisie s'approchait d'une routine sans évènement particulier. Les élèves semblent croire qu'ils n'interviennent pas s'ils ne font pas de gestes d'éclat, s'ils ne sont pas animés par le sentiment que leur action modifie le cours des choses (consoler, punir, aider, préparer, etc.).

Le formulaire interpellait l'élève sur différents aspects de son travail et recueillait ses comportements professionnels dans différentes situations même si elles ne lui paraissaient pas importantes. Les rencontres individuelles, les sorties de groupe, les réunions d'équipe, la planification d'activité ont fait partie des activités qui ont été rapportées. Elles se sont ajoutées aux nombreuses activités d'animation d'activités ludiques ou sportives qui ont surtout été rapportées.

Dans la forte majorité des cas, les élèves ont été en mesure d'identifier et de nommer leurs émotions à la question 9 qui visait à identifier leurs émotions. Mais à la question 10, où il s'agissait d'évaluer leurs attitudes, ils ont rarement réussi à distinguer cette forme d'introspection de l'auto-critique. Ils ont pour la plupart répété l'émotion qu'ils venaient de décrire à la question précédente.

À la question 15 qui demandait s'ils avaient d'autres informations à livrer que celles demandées, bien peu ont dépassé le cadre du formulaire pour transmettre des évènements, actions ou questionnements en lien avec leur travail.

Ils sont, pour la plupart, peu critique envers leur accompagnateur et plutôt soucieux de bien répondre à ses demandes. Ils sont préoccupés par le respect des règles et celui des individus. Ils aiment encourager la clientèle et la motiver à bien participer.

4.4.2. Résultats obtenus à la cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage

Les accompagnateurs de stage ont répondu de façon favorable et collaboré avec intérêt aux demandes qui leur ont été adressées. Au premier stage, 75.6 p. 100 d'entre eux ont rempli les grilles d'évaluation qui leur ont été remises à la moitié et en fin de session. Au second stage, le taux de réponse a été de 87 p. 100. Ces grilles, rappelons-le, servaient à évaluer respectivement la fréquence et la qualité avec laquelle l'élève pratiquait les opérations professionnelles. La fréquence a été évaluée à l'aide d'une échelle de 1 à 10. La cote 1 indiquait que le comportement n'a pas été observé ou presque et la cote 10 indiquait que le comportement a été très souvent observé. La qualité a aussi été évaluée à partir d'une échelle similaire. La cote 1 indiquait un très faible niveau de qualité pour l'opération professionnelle observée et la cote 10 indiquait que l'opération est effectuée avec la même qualité que le ferait un technicien avec quelques années d'expérience. Comme il a été mentionné au chapitre de la méthodologie, la cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage visait à obtenir un point de vue complémentaire à celui du stagiaire quant aux opérations professionnelles pratiquées.

La fréquence sera traitée en parallèle avec les résultats obtenus à la conversion en opérations professionnelles des actions pratiquées par les stagiaires.

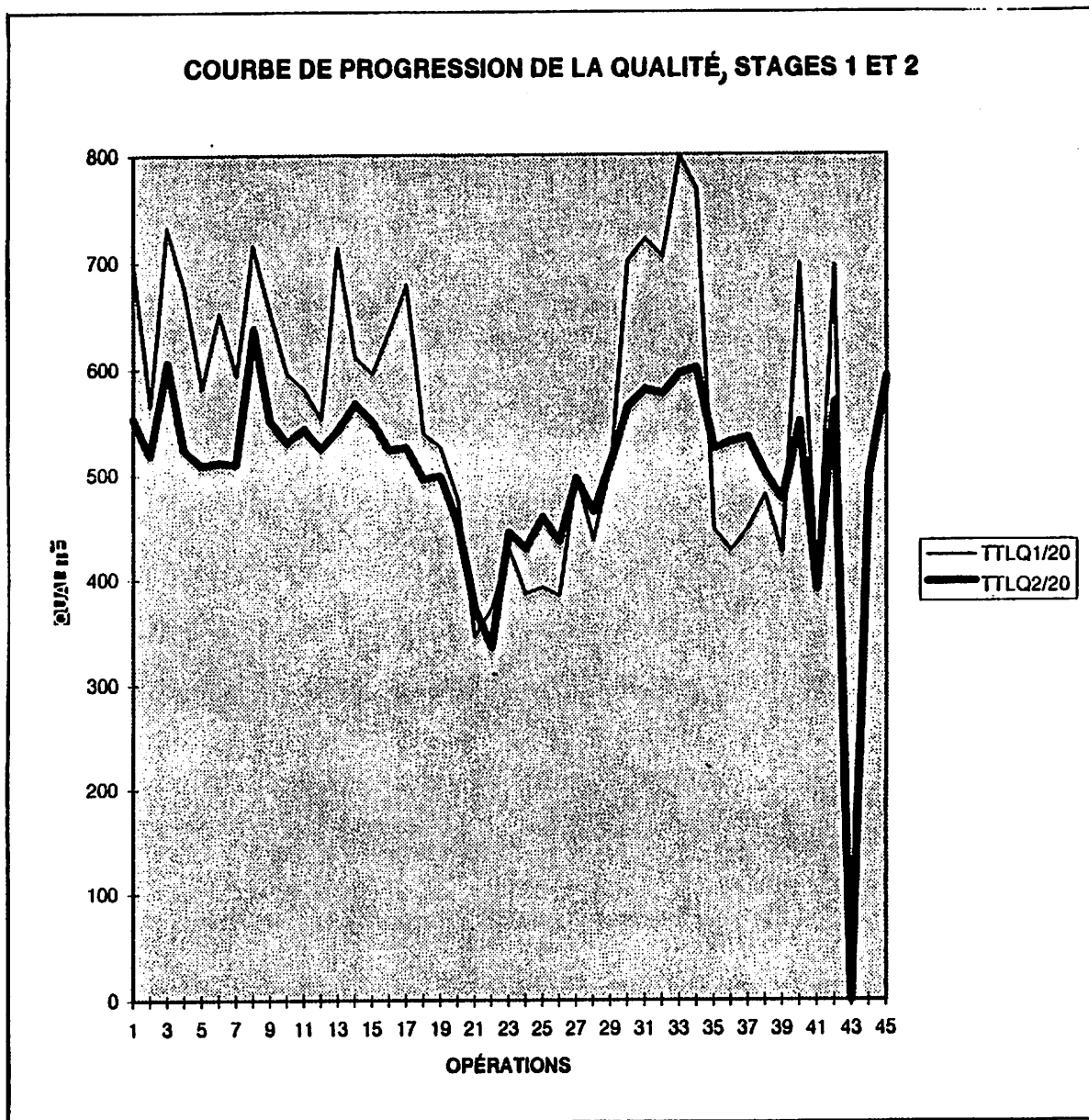
4.4.2.1. La qualité de la mise en application des opérations professionnelles

Bien que l'évaluation de la qualité de la mise en application des opérations professionnelles soit une mesure soumise à la seule subjectivité des accompagnateurs de stage et variable selon la sévérité (ou la largesse) de chacun, il était tout de même intéressant d'utiliser l'occasion offerte par la recherche d'obtenir ce type d'information.

Le phénomène de subjectivité étant présent chez les accompagnateurs des deux groupes de recherche, l'information obtenue peut être considérée comme indicative de l'appréciation de la qualité du travail accompli. Mais il faut tenir compte du fait que les attentes pouvaient être relativement différentes selon que l'élève évalué était rémunéré (groupe expérimental) ou pas (groupe contrôle), en situation de responsabilité (groupe expérimental) ou surnuméraire à l'éducateur en présence (groupe contrôle).

Le tableau XVII présente la courbe de progression de la qualité avec laquelle les opérations professionnelles ont été appliquées du stage 1 au stage 2. On remarque que le niveau de qualité diminue au second stage à l'exception de dix opérations appliquées avec une meilleure qualité.

Tableau XVII



4.5. Résultats obtenus par la conversion en opérations professionnelles des actions posées par les élèves en stage

Les chapitres précédents ont présenté le cadre conceptuel et la méthodologie qui justifient le choix de procéder par conversion des actions posées en stage pour obtenir les opérations professionnelles mises en pratique par le stagiaire. Ils ont aussi expliqué pourquoi il fallait compléter les données recueillies auprès des élèves par celles recueillies auprès des accompagnateurs.

Pour procéder à la conversion des actions posées en stage, il a d'abord été nécessaire de convertir en opérations professionnelles les informations contenues au formulaire de cueillette de données puisqu'elles étaient livrées sous forme de récit. Les opérations ainsi identifiées sont considérées comme les opérations que l'élève dit avoir pratiquées pendant ses stages.

Le point de vue de l'élève a ensuite été mis en corrélation avec celui de son accompagnateur. Quand l'élève nous dit avoir fait une opération, son affirmation est confrontée à celle de son accompagnateur. Quand il y a concordance, l'opération est identifiée en tant qu'opération professionnelle pratiquée par l'élève en stage. Quand l'élève dit ne pas avoir fait une opération et que cette affirmation est confirmée par son accompagnateur, cette opération est identifiée en tant qu'opération qui n'a pas été pratiquée en stage. Par contre, lorsque l'élève dit avoir pratiqué une opération et que le rapport de l'accompagnateur diffère, ce sont les informations fournies par l'élève qui sont acceptées. Elles reflètent la préoccupation de l'élève à mettre cette opération en pratique même s'il débute, en connaît mal l'application et l'exerce de telle façon que l'accompagnateur n'a pu l'observer.

Si l'accompagnateur dit que l'élève a pratiqué une opération et que ce dernier ne le dit pas, l'opération est considérée pratiquée par

l'élève, compte tenu des principes déjà mentionnés dans le cadre conceptuel et au chapitre de la méthodologie concernant le faible niveau de conscience des actions posées par un débutant. Cependant, si l'accompagnateur accorde un taux inférieur à 50 p. cent à une opération, il la situe dans la catégorie inférieure à la médiane séparant les opérations rarement pratiquées de celles qui sont très fréquemment appliquées. Aussi, quand l'élève ne mentionne pas une opération et que son accompagnateur dit qu'elle n'a été exercée que dans une mesure inférieure, cette opération est jugée non appliquée en stage parce qu'exercée à une fréquence non significative.

Cette procédure a permis d'identifier quelles opérations ont été pratiquées en stage par l'élève, soit celles qui sont mentionnées dans des réponses concordantes par l'élève et son accompagnateur, celles que l'élève dit avoir pratiquées et celles que l'accompagnateur a évaluées à une fréquence supérieure à cinq sur la grille d'évaluation. De plus, les opérations qui, selon des réponses concordantes n'ont pas été appliquées, celles que l'élève ne mentionne pas mais que son accompagnateur évalue à un niveau de fréquence inférieur à 50 p. cent, sont des opérations professionnelles considérées comme n'ayant pas été appliquées en stage par l'élève.

Les opérations professionnelles pratiquées en stage étant identifiées, il s'agit de déterminer si ces opérations ont suffisamment été appliquées par l'ensemble des élèves du groupe pour affirmer qu'elles sont des opérations professionnelles appliquées en stage par l'un ou l'autre groupe.

Le nombre de fois que l'opération professionnelle a été appliquée en stage a été obtenu à partir de l'addition des fois où elle a été relevée dans chacun des formulaires de cueillette de données. Le nombre total obtenu étant relatif aux nombre de formulaires analysés et au nombre de répondants, il ne peut être considéré significatif. Il a donc été mis en

proportion au nombre de répondants. Un taux de 1 donne une mesure indiquant que l'opération a été appliquée en moyenne une fois par élève. En considérant que les opérations qui ont obtenu un taux supérieur à 0,5 se situent dans la catégorie supérieure à la médiane séparant l'opération qui a été appliquée de celle qui n'a pas été appliquée, celles-ci sont retenues en tant qu'opérations qui ont été pratiquées en stage par le groupe.

4.5.1. Stage 1

Le tableau de la page suivante présente à la première colonne le numéro de l'opération. La deuxième colonne présente le nombre total de fois où elle a été recensée à partir des formulaires. La troisième colonne indique le taux. La quatrième identifie l'opération professionnelle qui a été appliquée en stage 1 par les élèves du groupe expérimental. Les cinquième, sixième et septième colonnes présentent les mêmes informations dans l'ordre inverse pour le groupe contrôle.

Tableau XVIII
Compilation des opérations professionnelles pratiquées par les
stagiaires selon les formulaires de cueillette de données
Stage 1

Opération	Groupe expérimental 20 répondants			Groupe contrôle 14 répondants		
	Nombre recensé	Taux	Opération appliquée en stage	Opération appliquée en stage	Taux	Nombre recensé
1	16	0,80	●	●	0,85	12
2	19	0,95	●	●	0,71	10
3	21	1,05	●	●	1,00	15
4	21	1,05	●	●	1,00	15
5	14	0,70	●	●	0,71	10
6	17	0,85	●	●	0,57	8
7	19	0,95	●	●	0,85	12
9	16	0,80	●	●	0,85	12
10	18	0,90	●	●	0,92	13
11	16	0,80	●	●	0,64	9
12	10	0,50		●	0,71	10
13	19	0,95	●	●	0,92	13
14	15	0,75	●	●	0,85	12
15	19	0,95	●	●	0,92	13
16	19	0,95	●	●	0,71	10
17	16	0,80	●	●	0,85	12
18	10	0,50			0,35	5
19	10	0,50		●	0,64	9
20	8	0,40			0,35	5

23	6	0,30			0,35	5
24	15	0,75	•	•	0,57	8
25	9	0,45			0,50	7
26	6	0,30			0,28	4
27	8	0,40		•	0,57	8
28	14	0,70	•		0,42	6
29	15	0,75	•	•	0,57	8
30	22	1,10	•	•	1,00	14
31	16	0,80	•	•	0,71	10
32	22	1,10	•	•	0,78	11
33	22	1,10	•	•	0,85	12
34	18	0,90	•	•	0,92	13
35	7	0,35		•	0,57	8
36	5	0,25		•	0,57	8
37	5	0,25		•	0,57	8
38	6	0,30			0,50	7
39	5	0,25			0,42	6
40	20	1,00	•	•	1,00	15
41	5	0,25			0,42	6
42	16	0,80	•	•	0,78	11
43	14	0,70	•	•	0,64	9
44	15	0,75	•		0,50	7
45	12	0,60	•		0,35	5

N.B. Les opérations 8, 21 et 22 ont été éliminées lors de la validation des opérations professionnelles.

Au stage 1, vingt-cinq opérations professionnelles sont appliquées tant par les élèves du groupe expérimental que par ceux du groupe contrôle. Les opérations 18, 20, 23, 25, 26, 38, 39 et 41 n'ont été mises en pratique par aucun des deux groupes. Elles proposent d'«*Identifier les causes des difficultés...*», de «*Faire la synthèse des forces, symptômes, causes et besoins*», d'«*Identifier les réalités du contexte d'intervention*», d'«*Identifier les interventions possibles*», de «*Déterminer une stratégie d'intervention*», de «*Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites*», d'«*Amener le sujet à généraliser ses acquis*» et d'«*Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale*». Ce type de tâches peut difficilement être exercé par un novice.

Le groupe expérimental pratique deux opérations qui ne sont pas pratiquées par les élèves du groupe contrôle. Il s'agit des opérations 44, «*Appliquer les codes et procédures*»; et 45, «*Identifier l'impact de mes interventions auprès du client*». Ces élèves étant en stage rémunéré ont des responsabilités différentes et sont souvent seuls en présence des clients. Cette situation les incite à prendre l'initiative d'appliquer les codes et procédures sans compter sur d'autres intervenants; de là une préoccupation plus grande quant à l'effet de leurs interventions.

Le groupe contrôle pratique six opérations qui ne sont pas pratiquées par les élèves du groupe expérimental. Il s'agit des opérations:

- 12. «*Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client*»;
- 19. «*Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales*»;
- 27. «*Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe en lien avec le plan d'intervention*»;

35. *«Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention»;*
36. *«Confronter le sujet avec la réalité»;*
37. *«Aider le sujet à généraliser ses acquis».*

Mentionnons que les élèves du groupe contrôle suivent, en même temps qu'ils font leur premier stage, le cours intitulé «Approches et techniques d'interventions » traitant spécifiquement des opérations 19 et 35. Ils doivent utiliser des situations vécues en stage pour effectuer les travaux académiques reliés à ce cours.

De plus, 50 p.100 des élèves du groupe contrôle suivent le cours «Animation de l'activité en techniques d'éducation spécialisée qui vise à préparer méthodiquement une activité, ce qui correspond à l'opération 27. La moitié du groupe suit également le cours de relation d'aide qui amène notamment l'élève à distinguer ses valeurs de celles du client soit l'opération 12.

4.5.2. Stage 2

Le tableau XIX, pages suivantes, présente les résultats obtenus à la conversion en opérations professionnelles des actions pratiquées par les élèves des deux groupes de recherche lors de leur deuxième stage.

Tableau XIX
Compilation des opérations professionnelles pratiquées par les
stagiaires selon les formulaires de cueillette de données
Stage 2

	Groupe expérimental 14 participants			Groupe contrôle 20 participants		
Opération	Nombre recensé	Taux	Opération appliquée en stage	Opération appliquée en stage	Taux	Nombre recensé
1	7	0,50		•	0,80	16
2	13	0,92	•		0,45	9
3	14	1,00	•	•	0,10	20
4	13	0,92	•	•	0,10	20
5	12	0,85	•	•	0,85	17
6	8	0,57	•	•	0,70	14
7	10	0,71	•	•	0,75	15
9	10	0,71	•	•	0,80	16
10	10	0,71	•	•	0,95	19
11	10	0,71	•	•	0,60	12
12	8	0,57	•	•	0,75	15
13	11	0,78	•	•	0,80	16
14	9	0,64	•	•	0,80	16
15	13	0,92	•	•	1,00	20
16	9	0,64	•	•	0,80	16
17	10	0,71	•	•	0,85	17
18	12	0,85	•	•	0,80	16
19	11	0,78	•	•	0,75	15
20	7	0,50			0,45	9
23	10	0,71	•		0,40	8

24	13	0,92	•	•	0,80	16
25	9	0,64	•	•	0,55	11
26	8	0,57	•		0,35	7
27	12	0,80	•	•	0,60	12
28	11	0,78	•		0,30	6
29	10	0,71	•	•	0,70	14
30	12	0,85	•	•	0,95	19
31	11	0,78	•	•	0,70	14
32	13	0,92	•	•	0,80	16
33	12	0,80	•	•	0,95	19
34	12	0,80	•	•	0,85	17
35	11	0,78	•	•	0,65	13
36	9	0,64	•		0,50	10
37	10	0,71	•	•	0,60	12
38	7	0,50		•	0,55	11
39	8	0,57	•		0,50	10
40	13	0,92	•	•	0,95	19
41	5	0,35			0,25	5
42	10	0,71	•	•	0,75	15
43	22	1,57	•	•	1,20	24
44	10	0,71	•		0,20	4
45	11	0,78	•	•	0,55	11

N.B. Les opérations 8, 21 et 22 ont été éliminées lors de la validation des opérations professionnelles.

L'analyse du tableau révèle qu'au stage 2, 31 opérations professionnelles sont pratiquées par les élèves des deux groupes comparativement à 25 opérations qui l'avaient été lors du premier stage.

Les élèves des deux groupes ont appliqué deux opérations qui n'avaient pas été effectuées ni par l'un ni par l'autre des groupes au premier stage, soit l'opérations 18, «*Identifier les causes des difficultés comportementales*»; et l'opération 25, «*Identifier les opérations possibles*».

Les élèves du groupe expérimental ont appliqué les opérations 23 et 26 à leur deuxième stage, alors que les élèves du groupe contrôle ne l'ont pas fait. Il faut sans doute attribuer ce constat à la formule propre au régime coopératif qui place les élèves en situation de responsabilité et les stimule à mettre l'opération 23 en pratique, «*Identifier les réalités du contexte d'intervention*»; et l'opération 26, «*Déterminer une stratégie d'intervention qui tient compte du milieu où se déroulera l'action*».

Les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle ont respectivement appliqué les opérations 39, «*Amener le sujet à généraliser ses acquis*»; et l'opération 38, «*Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites*». La similitude entre ces deux opérations tend à démontrer que les élèves des deux groupes ont pratiqué le même genre d'opération.

L'opération 20, «*Faire une synthèse des forces, symptômes, causes et besoins*», apparaît n'être pas encore accessible à ce stade de leur formation puisque aucun des groupes ne mentionne l'avoir pratiquée. Il aurait été intéressant de vérifier si cette opération est pratiquée au cours du troisième stage, mais des circonstances survenues ont conduit à mettre fin plus tôt au design initial de recherche.

L'étude des résultats démontre que la majorité des opérations professionnelles de la liste validée ont été pratiquées à l'intérieur de chacun des deux stages par les élèves de chaque groupe de recherche.

4.5.3. Progression du stage 1 au stage 2

La cueillette de données portant sur les actions posées par les stagiaires permet de dégager quelques remarques sur la progression du premier au deuxième stage.

Au second stage, l'opération 1 qui avait été pratiquée par les deux groupes au premier stage, n'est plus pratiquée par le groupe expérimental. L'opération 2 qui avait été elle aussi pratiquée par les deux groupes lors du premier stage, n'est plus pratiquée par le groupe contrôle.

Les opérations 12, 19, 27, 35, 37 qui étaient pratiquées au premier stage uniquement par le groupe contrôle sont pratiquées par les deux groupes au second stage.

Les opérations 28 et 44 continuent à être mises en pratique uniquement par les élèves du groupe expérimental au stage 2 tout comme au stage 1.

L'opération 36 était uniquement pratiquée par le groupe contrôle au stage 1. Au second stage, elle est pratiquée uniquement par le groupe expérimental.

L'opération 45, pratiquée uniquement par les élèves du groupe expérimental au stage 1, est maintenant pratiquée par les deux groupes.

4.6. Résultats obtenus par la cueillette de données des éléments théoriques vues en classe

Pour identifier l'effet de la théorie sur la pratique, il fallait identifier au préalable les éléments de théorie enseignés en classe. Tel que mentionné au chapitre de la méthodologie, deux méthodes différentes de cueillette de données ont été utilisées, l'une précédant le premier stage, la seconde précédant le deuxième stage.

4.6.1. Les éléments théoriques enseignés avant le premier stage

L'utilisation des plans de cours, des questions d'examens et des exigences des travaux demandés aux élèves a permis d'identifier 118 éléments théoriques enseignés en classe, comme il fut signalé auparavant au chapitre trois.

Ces éléments furent transposés en opérations professionnelles par un comité-expert composé de sept professeurs ayant plusieurs années d'expérience en techniques d'éducation spécialisée. Le comité-expert a analysé systématiquement chacun des éléments de contenu enseigné aux premier et deuxième trimestres, ce qui a permis de relier entre une et cinq opérations professionnelles à l'un ou l'autre des éléments théoriques enseignés. Les experts ont procédé à cette conversion d'une manière indépendante les uns des autres. Les opérations professionnelles retenues au terme de cette conversion sont celles qui furent retenues par au moins six des sept experts.

Les résultats de la conversion par les experts ont conduit à la suppression de 44 éléments qui avaient obtenu une dispersion de réponses telle qu'ils ne pouvaient être jugés significatifs. La première colonne du tableau XX (p. 148) présente les 74 éléments restants. Parmi ces éléments, 24 ont fait l'objet de réponses se répartissant en deux ou trois catégories et n'ont pas été retenus, faute de consensus. Ces éléments sont identifiés par un «•» à la deuxième colonne du tableau.

La conversion des 50 éléments de contenu théorique retenus fournit 28 opérations professionnelles enseignées aux premier et deuxième trimestres précédant le premier stage. Ces opérations sont identifiées à la deuxième colonne du tableau XX vis-à-vis l'élément théorique correspondant.

Tableau XX

**Conversion en opération professionnelles des
éléments théoriques enseignés avant le premier stage**

Éléments de contenu	Les opérations professionnelles: numéros
Les caractéristiques des individus	13, 14, 15, 16
<i>Les composantes de l'environnement des individus</i>	•
<i>Les relations d'influence des individus</i>	•
<i>Les composantes de l'adaptation</i>	•
<i>La définition de l'adaptation</i>	•
<i>La dynamique de l'adaptation</i>	•
La dynamique des facteurs causals	17, 18, 19
<i>La direction provisoire ou permanente de l'inadaptation</i>	•
Les dix composantes de l'activité	27, 28, 29
Les réactions sociales par rapport à l'inadaptation	17, 18, 19
Les avantages de la classification des inadaptations sociales	17, 18, 19
Les inconvénients de la classification des inadaptations sociales	17, 18, 19
Les facteurs causals des inadaptations	17,18,19
Le langage symptomatique du carencé	17,18
L'angoisse d'abandon du carencé	18,19
Les mécanismes de brisures du délinquant	19
Les fonctions du moi	15
Les grilles d'observation	5, 6, 7
Le journal de bord	5, 7
Les faits T.O.C.A.	6, 7
Les mémos au dossier du client	5
Les besoins de Maslow	19
<i>La définition de l'observation</i>	•

Éléments de contenu	Opérations professionnelles: numéros
Les types d'observation	7
Les centrations de l'observation	7
Les stéréotypes	10, 12
<i>Les valeurs et les préjugés en observation</i>	•
<i>L'éthique professionnelle</i>	•
<i>La confidentialité des informations</i>	•
<i>Le cœur d'une activité</i>	•
Les types d'activité	27
La motivation	32
Le défi gradué	24, 28
La rétroaction	36, 37, 38
La mise en train	36, 37, 38, 39
L'utilisateur	35, 36, 37, 38, 39
L'organisateur	26, 27, 28, 29
Le développement psychomoteur de l'enfant	13
Le développement cognitif de l'enfant	14
Le développement affectif de l'enfant	15
<i>La responsabilité civile</i>	•
<i>La responsabilité criminelle</i>	•
La sécurité physique	26
Les notions de convenance en activité	28, 29
<i>La responsabilité psychologique</i>	•
<i>La loi de la protection de la jeunesse</i>	•
<i>La loi des jeunes contrevenants</i>	•
Les objectifs du ministère de la Santé et des Services sociaux	26
<i>La carence affective</i>	•
<i>L'animateur efficace</i>	•
La participation dans une équipe de travail	40
La participation à une réunion	40, 42
La communication non-verbale	4

Éléments de contenu	Opérations professionnelles: numéros
<i>La communication affirmative</i>	•
La fenêtre de Johari	40
La connaissance de ses propres comportements	11, 12
La connaissance de ses pensées	11, 12
La connaissance de ses propres forces et faiblesses	11, 12
Les processus d'interprétation de la perception	5
Les principes d'organisation de la perception	5
L'écoute active	31
Les étapes du processus créateur	27
<i>Les méthodes de prise de décision</i>	•
<i>Les principes d'animation de groupes</i>	•
Le fonctionnement d'une équipe de travail	40, 42
Les relations au sein de l'équipe de travail	40, 42
<i>Le processus de prise de décision</i>	•
La reformulation	37
Le feed-back	37
<i>Les préjugés</i>	•
Le reflet des contenus	37
<i>Les techniques exploratoires de créativité</i>	•
La connaissance de ses sentiments	10, 12
La genèse des difficultés	18

Cette conversion des éléments théoriques enseignés aux deux premiers trimestres permet d'identifier 28 opérations professionnelles qui ont été enseignées avant d'effectuer le premier stage et ce, pour tous les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle. Il s'agit des opérations suivantes:

- Opération 4: se servir de ses cinq sens pour capter l'observation non-verbale
- Opération 5: transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables)
- Opération 6: élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations
- Opération 7: utiliser des instruments méthodiques tels : grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.
- Opération 10: identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant
- Opération 11: décoder la relation empathique, sympathique et antipathique
- Opération 12: distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe
- Opération 13: identifier les capacités physiques
- Opération 14: identifier les aptitudes intellectuelles
- Opération 15: identifier les forces affectives
- Opération 16: identifier les qualités sociales
- Opération 17: identifier les comportements adéquats et inadéquats
- Opération 18: identifier les causes des difficultés comportementales
- Opération 19: identifier les besoins à la source des difficultés comportementales
- Opération 24: fixer des buts et objectifs d'intervention

- Opération 26:** déterminer une stratégie d'intervention qui tienne compte du milieu où se déroulera l'action
- Opération 27:** prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe en lien avec le plan d'intervention
- Opération 28:** préparer le déroulement méthodique pour chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention
- Opération 29:** prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées
- Opération 31:** établir un climat sécurisant
- Opération 32:** stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité
- Opération 35:** appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention
- Opération 36:** confronter le sujet avec la réalité
- Opération 37:** aider le sujet à décoder les situations vécues
- Opération 38:** faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites
- Opération 39:** amener le sujet à généraliser ses acquis
- Opération 40:** transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants
- Opération 42:** tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants

En première année de formation, quatorze opérations professionnelles ne sont pas enseignées sur les 42 opérations de la liste validée²³

²³ Rappel: les opérations 8, 21, 22 ont été éliminées à la validation.

La conversion des éléments théoriques en opérations professionnelles permet également d'identifier le champ d'opérations professionnelles qu'elles visent à préparer et de donner un aperçu du niveau de fréquence selon lequel elles ont été objet d'enseignement. Pour chacun de ces champs, les opérations suivantes ont été identifiées:

Entre 5 et 8 fois:

Observation: 5, 7,
Analyse: 12, 17, 18, 19,
Planification: aucune
Intervention: 37, 40,

Entre 3 et 5 fois:

Observation: aucune
Analyse: 11, 15,
Planification: 27, 28, 29,
Intervention: 36, 38, 42,

Entre 1 et 2 fois:

Observation: 4, 6,
Analyse: 10,
Planification: aucune
Intervention: aucune

Chaque opération enseignée est retenue sans égard au nombre de fois où elle a été liée aux différents éléments de contenu théorique. Il sera toutefois intéressant de découvrir l'effet d'un enseignement plus important pour une opération au moment où elle sera susceptible d'être «assimilée» par l'élève en stage.

4.6.2. Les opérations professionnelles enseignées avant le second stage

La méthodologie utilisée afin d'identifier les éléments théoriques enseignés avant le second stage a été différente. À l'aide de la liste validée des opérations professionnelles, chaque professeur a indiqué le nombre de périodes qu'il estimait avoir consacrées dans son cours à préparer l'élève pour que celui-ci soit en mesure d'effectuer chacune des opérations professionnelles mentionnées.

Le tableau XXI, pages suivantes, présente le nombre de périodes que les enseignants ont accordé dans leurs cours à chacune des opérations professionnelles au quatrième trimestre. La colonne «A» présente les éléments qui ont été enseignés aux élèves du groupe expérimental et au tiers des élèves du groupe contrôle, soit les cours 321, 401 et 221. Les autres élèves de ce groupe ont suivi trois agencements de cours distincts. La colonne «B» présente le nombre total de périodes consacrées à chacune des opérations professionnelles pour les cinq élèves du groupe contrôle qui ont suivi l'agencement des cours 321, 401 et 411. La colonne «C» présente le nombre de périodes enseignées pour l'agencement 321, 221 et 415 suivi par trois élèves. La colonne «D» présente le nombre de périodes enseignés pour l'agencement 321, 411 et 415.

Tableau XXI

Opérations professionnelles enseignées avant le second stage

Opérations professionnelles	Nombre de périodes enseignées			
	A	B	C	D
L'OBSERVATION				
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client :				
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation)	2	1	5	4
2. Communiquer avec les sources d'information	3	2	5	4
À l'aide de ses cinq sens:				
3. Recueillir l'information verbale	7	15	7	15
4. Recueillir l'information non-verbale	7	15	7	15
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables)	7	13	7	13
Consigner les observations				
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	9	14	9	8
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	6	15	9	18

Opérations professionnelles	Nombre de périodes enseignées			
	A	B	C	D
L'ANALYSE				
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant :				
9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe	13	20	8	15
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant	8	15	4	11
11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique	2	10	2	10
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe	9	13	11	16
45. Identifier l'impact de ses interventions auprès du client	0	0	0	0
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe :				
13. Les capacités physiques	5	3	7	7
14. Les aptitudes intellectuelles	5	3	9	7
15. Les forces affectives	7	7	9	9
16. Les qualités sociales	7	7	7	7
Reconnaître les éléments problématiques du client, du groupe :				
17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats	12	10	9	7
18. Identifier les causes des difficultés comportementales	5	13	6	14
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales	11	13	11	13
20. Faire une synthèse des éléments identifiés	8	15	6	13

Opérations professionnelles	Nombre de périodes enseignées			
	A	B	C	D
Élaborer un plan d'intervention				
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)	13	12	14	13
24. Fixer des buts et objectifs d'intervention	10	6	11	7
25. Identifier les interventions possibles	15	26	15	24
26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tienne compte du milieu où se déroulera l'action	16	15	16	15
Elaborer un plan d'activités:				
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention	6	3	7	4
28. Préparer le déroulement méthodique pour chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention	33	3	33	3
29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	8	3	8	3
43. Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	0	0	0	0

Opérations professionnelles	Nombre de périodes enseignées			
	A	B	C	D
L'INTERVENTION				
Participer à l'activité vécue, par le client, le groupe:				
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle ou de groupe	18	24	18	24
31. Établir un climat sécurisant	16	24	16	24
	16	15	16	15
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité				
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, au groupe	15	24	15	24
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité	4	9	4	9
44. Appliquer les codes et procédures	0	0	0	0
Réaliser le plan d'intervention :				
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention	0	0	0	0
36. Confronter le sujet avec la réalité	3	2	3	2
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues	2	9	2	9
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites	3	9	3	9
	0	2	0	2
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis				
Travailler en équipe:				
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants	0	0	3	3
41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale	0	0	4	4
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants	3	3	5	5

N.b. Les opérations supplémentaires 43, 44 et 45 ont été intégrées aux sous-thèmes auxquels elles sont reliées.

Afin de mieux visualiser l'importance du temps accordé à préparer les élèves à l'égard de chacune des opérations professionnelles, celles-ci ont été regroupées selon le nombre de périodes qui leur a été accordées.

Le tableau XXII, page suivante, présente, à la colonne de gauche, le nombre de périodes accordées au total par l'ensemble des professeurs pour chacun des agencements de cours. La colonne «A» présente les opérations professionnelles auxquelles on a accordé en classe le temps mentionné pour le groupe expérimental et le tiers du groupe contrôle. La colonne «B» indique les opérations professionnelles pour les cinq élèves du groupe contrôle qui ont suivi l'agencement de cours 321, 401, 411, la colonne «C» les opérations pour les trois élèves du groupe contrôle qui ont suivi l'agencement de cours 321, 221 et 415. La colonne «D» présente les opérations pour l'agencement de cours des onze élèves qui ont suivi le profil 321, 411 et 415.

Tableau XXII

Importance accordée en classe à chacune des opérations professionnelles enseignées avant le second stage.

Nombre de périodes accordées	A	B	C	D
	321-401-221 Groupe expérimental +10 élèves du groupe contrôle)	321-401-411 (5 élèves du groupe contrôle)	321-221-415 (3 élèves du groupe contrôle)	321-411-415 (11 élèves du groupe contrôle)
25 périodes et +	28	25	28	
20 à 24		9, 30, 31, 33		25, 30, 31, 33
15 à 19	25, 26, 30, 31, 32, 33	3, 4, 7, 10, 20, 26, 32	25, 26, 30, 31, 32, 33	3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 26, 32
10 à 14	9, 17, 19, 23, 24	5, 6, 11, 12, 17, 18, 19, 23	12, 19, 23, 24,	10, 11, 18, 19, 20
5 à 9	3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 27	15, 16, 24, 34, 37, 38	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 27, 29	13, 14, 15, 16, 17, 24, 34, 37, 38
moins de 5	1, 2, 11, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	1, 2, 13, 14, 27, 29, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	10, 11, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	1, 2, 27, 28, 29, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

Les opérations pour lesquelles on a consacré moins de cinq périodes d'enseignement au total des trois cours ont été jugées non significatives et par conséquent, ne sont pas prises en compte. La colonne «A» du tableau précédent indique que 26 opérations professionnelles ont été enseignées au groupe expérimental. Parmi ces opérations, vingt avaient été également enseignées en première année, soit les opérations 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 35. Huit opérations sont enseignées uniquement en première année, soit les opérations 11, 29, 36, 37, 38, 39, 40 et 42. Sept opérations sont enseignées pour la première fois au trimestre précédent le second stage, soit les opérations 3, 9, 20, 23, 25, 30 et 33, laissant sept opérations qui n'ont été enseignées ni à ce trimestre ni en première année.

Dix élèves du groupe contrôle ayant suivi le même agencement de cours que le groupe expérimental et les cinq élèves de l'agencement «B» ont vu en classe 26 opérations professionnelles. Les dix élèves du bloc «A» avaient déjà vu vingt de ces opérations en première année alors que les cinq élèves du bloc «B» en avaient vues dix-huit. Les huit nouvelles opérations étant les 3, 9, 20, 23, 25, 30, 33 et 34. En fait, ils en voient une de plus que les élèves du groupe expérimental et les dix élèves du bloc «A».

Les élèves du bloc «D» voient 27 opérations à ce quatrième trimestre, dont vingt avaient été vues également en première année. Les nouvelles opérations sont les mêmes que celles du bloc «B» à l'exception de l'opération 23 qu'ils ne voient pas.

Les élèves du bloc «C» voient autant d'opérations à ce trimestre qu'ils en avaient vues en première année. Sur ces 28 opérations, dix-neuf avaient été vues en première année. Les nouvelles opérations sont les 1, 2, 3, 9, 20, 23, 25, 30, et 33.

En fait, tous les étudiants voient pour la première fois les opérations 3, 9, 20, 25, 33. Seize élèves du groupe contrôle voient en plus l'opération 34. Pour dix-huit autres élèves de ce groupe, c'est l'opération 23 qui est vue en plus. Trois élèves seulement voient les opérations 1 et 2.

4.7. Résultats obtenus à la juxtaposition des opérations professionnelles à la fois enseignées en classe et pratiquées en stage

Tel que mentionné aux chapitres précédents, l'intégration théorie-pratique se manifestera en stage par l'application appropriée des notions théoriques apprises précédemment en classe. La juxtaposition des opérations professionnelles pratiquées en stage à la théorie apprise en classe permettra d'identifier les concepts intégrés par l'élève puisqu'au moment de solutionner un problème ou de poser un acte, l'individu fait appel à ses connaissances antérieures.

4.7.1. Au premier stage

Le tableau XXIII, pages suivantes, présente la juxtaposition des éléments théoriques enseignés aux opérations professionnelles pratiquées au premier stage.

Tableau XXIII

**Juxtaposition des éléments théoriques enseignés en classe
et ceux utilisés par les stagiaires au premier stage**

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage Groupe exp.	Théorie utilisée en stage Groupe cont.	Théorie enseignée avant le premier stage aux deux groupes
L'OBSERVATION			
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client :			
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation)	✓	✓	
2. Communiquer avec les sources d'information	✓	✓	
À l'aide de ses cinq sens:			
3. Recueillir l'information verbale	✓	✓	
4. Recueillir l'information non-verbale	✓	✓	✓
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables)	✓	✓	✓
Consigner les observations:			
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	✓	✓	✓
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	✓	✓	✓

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage Groupe exp.	Théorie utilisée en stage Groupe cont.	Théorie enseignée avant le premier stage aux deux groupes
L'ANALYSE			
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant: 9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe 10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant 11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique 12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe	 √ √ √ 	 √ √ √ √ 	 √ √ √ √
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe: 13. Les capacités physiques 14. Les aptitudes intellectuelles 15. Les forces affectives 16. Les qualités sociales	 √ √ √ √ 	 √ √ √ √ 	 √ √ √ √
Reconnaître les éléments problématiques du client, du groupe: 17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats	 √ 	 √ 	 √

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage Groupe exp.	Théorie utilisée en stage Groupe cont.	Théorie enseignée avant le premier stage aux deux groupes
18. Identifier les causes des difficultés comportementales			✓
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales		✓	✓
20. Faire une synthèse des éléments identifiés			
LA PLANIFICATION			
Élaborer un plan d'intervention:			
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)			
24. Fixer des buts et objectifs d'intervention	✓	✓	✓
25. Identifier les interventions possibles			
26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tient compte du milieu où se déroulera l'action			✓
Élaborer un plan d'activités:			
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe en lien avec le plan d'intervention		✓	✓
28. Préparer le déroulement méthodique de chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention	✓		✓
29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	✓	✓	✓

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage Groupe exp.	Théorie utilisée en stage Groupe cont.	Théorie enseignée avant le premier stage aux deux groupes
L'INTERVENTION			
Participer à l'activité vécue, par le client, le groupe:			
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle ou de groupe	✓	✓	
31. Établir un climat sécurisant	✓	✓	✓
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité	✓	✓	✓
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, au groupe	✓	✓	
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité	✓	✓	
Réaliser le plan d'intervention:			
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention	✓	✓	✓
36. Confronter le sujet avec la réalité		✓	✓
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues		✓	✓
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites			✓
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis.			✓

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage Groupe exp.	Théorie utilisée en stage Groupe cont.	Théorie enseignée avant le premier stage aux deux groupes
<p>Travailler en équipe :</p> <p>40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants</p> <p>41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale</p> <p>42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants</p> <p>Opérations professionnelles supplémentaires</p> <p>43. Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées</p> <p>44. Appliquer les codes et procédures</p> <p>45. Identifier l'effet de ses interventions auprès du client</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>

En juxtaposant les opérations professionnelles pratiquées en stage par les élèves à celles enseignées préalablement en classe, trois catégories de résultats apparaissent: les opérations professionnelles à la fois pratiquées et enseignées, soit celles assimilées par les élèves; les opérations professionnelles uniquement enseignées; et les opérations pratiquées en stage, mais non enseignées en classe.

4.7.1.1. Les opérations assimilées

La juxtaposition des opérations professionnelles enseignées avant le premier stage aux opérations qui ont été pratiquées au cours de ce stage démontre que les élèves des deux groupes de recherche ont assimilé dix-sept des opérations de la liste validée des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée. Dans chacun des champs d'opération, ils ont été en mesure de:

Observation

4. relever l'information non-verbale;
5. transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables);
6. élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations;
7. utiliser des instruments méthodiques tels: grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapports d'activités, etc.;

Analyse

10. identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant;
11. décoder la relation empathique, sympathique et antipathique;
13. identifier le potentiel de capacités physiques;
14. identifier les aptitudes intellectuelles;
15. identifier les forces affectives;
16. identifier les qualités sociales;
17. identifier les comportements adéquats et inadéquats;

Planification

- 24. fixer des buts et objectifs d'intervention;
- 29. prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées;

Intervention

- 31. établir un climat sécurisant;
- 32. stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité;
- 40. transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants;
- 42. tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants.

Cette juxtaposition démontre que les élèves du groupe contrôle ont, pour leur part, intégré six autres opérations, soit:

Analyse

- 12. distinguer ses valeurs personnelles de celles du client;
- 19. identifier les besoins à la source des difficultés comportementales;

Planification

- 27. prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention;

Intervention

- 35. appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention;
- 36. confronter le sujet avec la réalité;
- 37. aider le sujet à décoder les situations vécues.

Les élèves du groupe expérimental ont, quant à eux, assimilé une opération supplémentaire, soit:

Planification

28. préparer le déroulement méthodique pour chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention.

Les élèves du groupe contrôle assimilent six opérations de plus, soit les opérations 12, 19, 27, qui sont des opérations enseignées au quatrième trimestre parallèlement à leur premier stage. De plus, il semble que les conditions différentes de stage qui placent les élèves du groupe contrôle en présence de leur accompagnateur favorisent l'intégration des opérations 35, 36 et 37, tandis que les responsabilités données aux élèves du groupe expérimental favorisent l'intégration de l'opération 28.

4.7.1.2. Les opérations uniquement enseignées

Il faut constater que les opérations 18 *Identifier les causes des difficultés comportementales*, 26, *Déterminer une stratégie qui tient compte du milieu où se déroulera l'action*, 38, *Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites*, et 39, *Amener le sujet à généraliser ses acquis*, n'ont été mises en pratique par aucun des deux groupes de recherche. Ce constat permet de s'interroger sur la pertinence de dispenser ce type d'enseignement à une période où ils ne seraient prêts ni à s'intéresser ni à assimiler ce genre de préoccupations; ou peut-être n'ont-ils pas l'occasion de mettre ces opérations en pratique compte tenu des exigences propres au premier stage. Cette situation propose aux professeurs du département de Techniques d'éducation spécialisée une évaluation à cet effet.

4.7.1.3. Les opérations pratiquées en stage mais non enseignées en classe

La juxtaposition démontre que les opérations 1 *Lire les dossiers du client*, 2, *Communiquer avec les sources d'information*, 3, *Relever*

l'information verbale, 9, Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe, 30, Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle ou de groupe, 33, Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, au groupe, 34, Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité et 43, Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées, ont été mises en pratique par les élèves des deux groupes de recherche sans avoir été enseignées préalablement au premier stage. Ce constat permet de dissiper tout doute (s'il y en avait) quant à la contribution des milieux de stage à la formation technique. Il permet, de plus, d'envisager une redistribution des choix de cours à donner aux premier et deuxième trimestres de façon à préparer l'élève en fonction des réalités qui l'attendent à son premier stage. On remarque que les opérations 44, *Appliquer les codes et procédures*, et 45, *Identifier l'effet de ses interventions auprès du client*, n'ont été pratiquées sans avoir été enseignées que par les élèves du groupe expérimental. Cette situation pourrait s'expliquer par les responsabilités du stagiaire-employé et rémunéré, tel que déjà mentionné.

Les opérations 20, *Faire une synthèse des éléments identifiés*, 23, *Identifier les réalités du contexte d'intervention*, 25, *Identifier les interventions possibles*, et 41, *Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale*, n'ont pour leur part été ni enseignées ni pratiquées par les élèves des deux groupes de recherche. Il s'agit d'opérations qui exigent un niveau de connaissance plus élevé que celui attendu à une première année de formation.

4.7.1.4. Relation entre les opérations pratiquées, la fréquence et la qualité attribuées par les accompagnateurs au stage 1

Il a été mentionné précédemment que les résultats de la cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage seraient mis en relation avec les opérations que l'élève dit avoir mises en pratique. Le

tableau XXIV, pages suivantes, présente la fréquence et la qualité attribuées par les accompagnateurs de stage à chacune des opérations professionnelles pratiquées au premier stage.

La première colonne correspond aux opérations professionnelles. La seconde indique le taux d'application des opérations telles que relevé sur les formulaires de cueillette de données complétés par les élèves et présenté au tableau XVIII, page 138. Les troisième et quatrième colonnes présentent la moyenne de la fréquence attribuée par les accompagnateurs de stage à chacune des opérations pour le groupe expérimental et contrôle.

La cinquième et sixième colonnes présentent la moyenne de la qualité attribuée par les accompagnateurs à chacune de ces opérations.

La fréquence de mise en pratique des opérations professionnelles ayant été recueillie à la mi-stage et à la fin du stage, les résultats obtenus ont été additionnés, fournissant une cote sur 20. La moyenne a alors été calculée sur vingt. La même méthode a été appliquée pour la qualité.

La dernière colonne du tableau présente le taux d'application des opérations pour les élèves du groupe contrôle, telle que la colonne 2 la présente pour les élèves du groupe expérimental.

Tableau XXIV

Fréquence et qualité attribuées par les accompagnateurs de stage aux opérations professionnelles pratiquées

Stage 1

Opérations	Selon les élèves Gr. exp.	Fréquence selon les accompagnateurs de stage (sur 20)		Qualité selon les accompagnateurs de stage (sur 20)		Selon les élèves Gr. contrôle
	Taux d'appli- cation	Groupe exp.	Groupe contrôle	Groupe exp.	Groupe contrôle	Taux
1	0,80	12,73	13,12	16,05	13,79	0,85
2	0,95	10,19	7,46	13,86	9,58	0,71
3	1,05	14,71	15,12	15,86	13,79	1,00
4	1,05	13,86	13,27	15,57	12,66	1,00
5	0,70	11,81	9,54	12,91	11,25	0,71
6	0,85	13,45	11,19	15,18	12,08	0,57
7	0,95	12,62	10,08	13,23	13,33	0,85
9	0,80	11,00	12,23	13,50	18,75	0,85
10	0,90	10,33	12,42	13,06	13,16	0,92
11	0,80	11,67	11,50	14,11	12,20	0,64
12	0,50		11,35		11,95	0,71
13	0,95	13,24	11,62	17,48	12,50	0,92
14	0,75	11,55	10,77	14,89	12,54	0,85
15	0,95	11,50	11,62	14,56	12,12	0,92
16	0,95	12,32	12,27	15,33	13,20	0,71
17	0,80	12,45	11,42	15,00	12,90	0,85
18	0,50					0,35
19	0,50		9,46		10,75	0,64

20	0,40					0,35
23	0,30					0,35
24	0,75	6,05	6,77	9,32	7,66	0,57
25	0,45					0,50
26	0,30					0,28
27	0,40		6,54		8,25	0,57
28	0,70	6,59		9,65		0,42
29	0,75	9,09	7,38	12,29	6,95	0,57
30	1,10	11,77	12,88	15,55	13,12	1,00
31	0,80	11,41	12,85	16,09	13,70	0,71
32	1,10	11,50	12,58	15,18	13,45	0,78
33	1,10	12,68	15,04	16,45	15,91	0,85
34	0,90	12,73	13,35	15,41	13,79	0,92
35	0,35		8,42		10,50	0,57
36	0,25		8,92		9,95	0,57
37	0,25		8,96		10,79	0,57
38	0,30					0,5
39	0,25					0,42
40	1,00	11,09	12,15	15,55	13,00	1,00
41	0,25					0,42
42	0,80	12,50	13,31	15,76	14,2	0,78
43	0,70	-----	-----	-----	-----	0,64
44	0,75	-----	-----	-----	-----	0,50
45	0,60	-----	-----	-----	-----	0,35

Rappel: les opérations 8, 21 et 22 ont été éliminées lors de la validation des opérations professionnelles.

À l'aide des informations recueillies auprès des accompagnateurs de stage, l'analyse du tableau permet de constater que douze opérations professionnelles sont pratiquées à la même fréquence par les deux groupes de recherche si l'on considère comme équivalentes les cotes présentant entre elles un écart de moins de 5 p. cent.

Le groupe expérimental obtient une fréquence supérieure à celle du groupe contrôle à six opérations dont cinq avec un écart égal ou supérieur à 10 p. cent, soit aux opérations 2, 5, 6, 7 et 13.

Le groupe contrôle obtient une fréquence supérieure à celle du groupe expérimental à six opérations dont deux obtiennent un écart égal ou supérieur à 10 p. cent, aux opérations 10 et 33.

Quant à la qualité, en considérant comme équivalentes les cotes présentant entre elles un écart égal ou inférieur à 5 p. cent, on constate que les deux groupes pratiquent deux opérations avec la même qualité.

Le groupe expérimental pratique vingt et une opérations évaluées avec une qualité supérieure à celle du groupe contrôle, dont seize opérations présentant un écart égal ou supérieur à 10 p. cent, soit les opérations 1, 2, 3, 4, 6, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 29, 30, 31 et 40.

Le groupe contrôle pratique une opération évaluée avec une qualité supérieure à celle du groupe contrôle, soit l'opération 9.

4.7.2. Au second stage

Le tableau XXV (p. 177) présente la juxtaposition des opérations professionnelles enseignées avant le second stage aux opérations qui ont été mises en pratique pendant ce deuxième stage. La première colonne indique les opérations professionnelles de la liste validée des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée. Les deuxième et troisième colonnes présentent respectivement la théorie vue en classe

avant le second stage et la théorie pratiquée au deuxième stage par les élèves du groupe expérimental. Les quatrième et cinquième colonnes présentent respectivement la théorie vue en classe avant le second stage et la théorie pratiquée au deuxième stage par les élèves du groupe contrôle.

Le symbole «√» indique que l'opération a été enseignée aux premier et deuxième trimestres. Le symbole «•» indique que l'opération a été enseignée au quatrième trimestre. Le symbole «◆» indique que l'opération a été appliquée pendant le second stage.

Tableau XXV

**Juxtaposition des éléments théoriques enseignés en classe
et ceux utilisés par les stagiaires au second stage**

Opérations professionnelles	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Théorie vue avant le second stage	Théorie utilisée au second stage	Théorie vue avant le second stage	Théorie utilisée au second stage
L'OBSERVATION				
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client:				
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation)			• (C)	◆
2. Communiquer avec les sources d'information		◆	• (C)	
À l'aide de ses cinq sens:				
3. Recueillir l'information verbale	•	◆	•	◆
4. Recueillir l'information non-verbale	√•	◆	√•	◆
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables)	√•	◆	√•	◆
Consigner les observations:				
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	√•	◆	√•	◆
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	√•	◆	√•	◆

«√» indique que l'opération a été enseignée aux premier et deuxième trimestres.

«•» indique que l'opération a été enseignée au quatrième trimestre

«◆» indique que l'opération a été appliquée pendant le second stage.

	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Théorie vue avant le second stage	Théorie utilisée au second stage	Théorie vue avant le second stage	Théorie utilisée au second stage
Opérations professionnelles				
L'ANALYSE				
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant:				
9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe	•	◆	•	◆
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant	√•	◆	√•	◆
11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique	√	◆	√	◆
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe	√•	◆	√•	◆
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe:				
13. Les capacités physiques	√•	◆	√•	◆
14. Les aptitudes intellectuelles	√•	◆	√•	◆
15. Les forces affectives	√•	◆	√•	◆
16. Les qualités sociales	√•	◆	√•	◆

	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Théorie vue avant le second stage	Théorie utilisée au second stage	Théorie vue avant le second stage	Théorie utilisée au second stage
Opérations professionnelles				
Réaliser le plan d'intervention:				
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention		◆	√	◆
36. Confronter le sujet avec la réalité	√	◆	√	
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues	√	◆	√	◆
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites	√		√	◆
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis	√	◆	√	
Travailler en équipe:				
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants	√	◆	√	◆
41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale				
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenant	√			
autres catégories:				
43. Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées				
44. Appliquer les codes et procédures				
45. Identifier l'effet de ses interventions auprès du client				

4.7.2.1. Les opérations intégrées

Les deux groupes de recherche ont mis en pratique 26 opérations professionnelles qui ont été enseignées préalablement au second stage, soit au quatrième trimestre. Il s'agit des opérations:

Observation

3. Relever l'information verbale;
4. Relever l'information non-verbale;
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables);
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations;
7. Utiliser des instruments méthodiques tels grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activité, etc..

Analyse

9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe;
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant;
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client;
13. Identifier les capacités physiques;
14. Identifier les aptitudes intellectuelles;
15. Identifier les forces affectives;
16. Identifier les qualités sociales;
17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats;
18. Identifier les causes des difficultés comportementales;
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales.

Planification

24. Fixer des buts et des objectifs d'intervention;
25. Identifier les interventions possibles;
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention.

Intervention

30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle ou de groupe;
31. Établir un climat sécurisant;
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité;
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, au groupe.

Les élèves du groupe expérimental ont, pour leur part, assimilé trois opérations de plus, soit les opérations 23, *Identifier les réalités du contexte d'intervention*, 26, *Déterminer une stratégie d'intervention qui tient compte du milieu où se déroulera l'action*, et 28, *Préparer le déroulement méthodique de chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention*. Trois élèves du groupe contrôle, ceux appartenant au regroupement de cours «C», ont d'autre part assimilé l'opération 1, *Lire les dossiers du client (journal de bord, observation)*. Seize élèves, ceux appartenant au regroupement de cours «B» et «D», ont assimilé l'opération 34.

Certaines opérations pratiquées au deuxième stage n'ont pas été enseignées au quatrième trimestre, cependant elles l'avaient été en première année. En conséquence, il faut considérer ces opérations comme étant assimilées. Cinq de ces opérations sont assimilées par tous les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle, soit les opérations 11, 29, 35, 37, et 40. De plus, seize élèves du groupe contrôle ont assimilé l'opération 38 alors que ceux du groupe expérimental ont assimilé les opérations 36 et 39.

4.7.2.2. Les opérations uniquement enseignées

Les opérations 20 et 42 ont été enseignées au quatrième trimestre, mais n'ont pas encore été pratiquées à ce moment-ci de la formation. L'opération 23 n'a pas été pratiquée par les élèves du groupe contrôle bien qu'elle ait été enseignée aux dix-huit élèves des regroupement de cours «A», «B» et «C».

4.7.2.3. Les opérations pratiquées en stage mais non enseignées en classe

Le groupe expérimental a pratiqué deux opérations qui n'ont été enseignées ni au quatrième trimestre ni en première année. Il s'agit des opérations 2 et 34.

4.7.2.4. Relation entre les opérations pratiquées, la fréquence et la qualité attribuées par les accompagnateurs au stage 2

Tel que mentionné à l'analyse des résultats des opérations pratiquées par les élèves au premier stage, les données recueillies auprès des accompagnateurs de stage sont mises en relation avec les opérations que l'élève dit avoir mises en pratique. Le tableau XXVI, pages suivantes, présente la fréquence et la qualité attribuées par les accompagnateurs de stage à chacune des opérations professionnelles pratiquées au second stage. Le format de présentation est identique à celui du tableau XXIV (page 173) traitant de la fréquence et de la qualité attribuées par les accompagnateurs au premier stage.

La première colonne correspond aux opérations professionnelles. La seconde indique le taux d'application des opérations tel que relevé sur les formulaires de cueillette de données complétés par les élèves. Les troisième et quatrième colonnes présentent la moyenne de la fréquence attribuée par les accompagnateurs de stage à chacune des opérations pour le groupe expérimental et contrôle. Les cinquième et sixième colonnes présentent la moyenne de la qualité attribuée par les accompagnateurs à chacune de ces opérations.

De la même façon qu'au stage 1, les données ont été recueillies à la mi-stage et à la fin du stage. Les résultats obtenus ont été additionnés, fournissant une cote sur 20. Les moyennes de la fréquence et de la qualité ont ainsi été calculées sur vingt. La dernière colonne du tableau présente le taux d'application des opérations pour les élèves du groupe contrôle, telle que la colonne 2 la présente pour les élèves du groupe expérimental.

Tableau XXVI
Fréquence et qualité attribuées par les accompagnateurs de stage aux
opérations professionnelles pratiquées

Stage 2

Opérations	Selon les élèves Gr. Exp.	Fréquence selon les accompagnateurs de stage (sur 20)		Qualité selon les accompagnateurs de stage (sur 20)		Selon les élèves Gr. contrôle
	Taux	Groupe exp.	Groupe contrôle	Groupe exp.	Groupe contrôle	Taux
1	0,50		12,63		14,00	0,80
2	0,92	13,00		13,38		0,45
3	1,00	16,93	14,30	16,38	14,30	0,10
4	0,92	16,08	13,52	15,89	12,81	0,10
5	0,85	15,38	11,04	14,90	12,04	0,85
6	0,57	12,50	12,37	13,42	13,81	0,70
7	0,71	14,62	11,89	13,68	13,18	0,75
9	0,71	14,38	12,70	14,90	13,52	0,80
10	0,71	13,83	12,96	14,16	13,63	0,95
11	0,71	13,43	11,85	13,67	13,04	0,60
12	0,57	13,50	12,04	14,26	13,37	0,75
13	0,78	13,43	11,52	15,33	12,85	0,80
14	0,64	11,36	10,67	16,62	12,67	0,80
15	0,92	13,86	11,56	15,57	12,89	1,00
16	0,64	13,00	11,56	15,00	12,96	0,80
17	0,71	13,92	12,22	14,53	13,52	0,85
18	0,85	11,77	11,30	14,21	12,85	0,80
19	0,78	12,64	11,26	12,86	12,56	0,75
20	0,50					0,45

23	0,71	13,77		14,71		0,40
24	0,92	12,36	7,96	12,84	9,59	0,80
25	0,64	11,57	8,19	13,11	10,70	0,55
26	0,57	11,85		13,50		0,35
27	0,80	13,00	7,65	14,38	12,08	0,60
28	0,78	12,69		13,81		0,30
29	0,71	13,46	9,92	13,86	12,46	0,70
30	0,85	15,50	12,93	15,71	13,26	0,95
31	0,78	14,79	13,63	16,62	14,36	0,70
32	0,92	15,86	13,30	15,90	13,70	0,80
33	0,80	15,00	14,81	17,00	14,48	0,95
34	0,80	15,29	14,19	16,10	14,44	0,85
35	0,78	12,79	10,04	13,32	12,78	0,65
36	0,64	12,57		13,42		0,50
37	0,71	12,86	10,67	14,63	12,59	0,60
38	0,50		10,81		12,67	0,55
39	0,57	10,37		12,50		0,50
40	0,92	14,85	12,30	15,26	13,70	0,95
41	0,35					0,25
42	0,71	15,50	13,19	16,29	14,24	0,75
43	1,57	-----	-----	-----	-----	1,20
44	0,71	13,54		14,74		0,20
45	0,78	14,79	13,84	15,52	14,48	0,55

Rappel: les opérations 8, 21 et 22 ont été éliminées lors de la validation des opérations professionnelles.

Au deuxième stage, sept opérations professionnelles sont pratiquées à une fréquence équivalente, en considérant toujours comme équivalentes les cotes présentant entre elles un écart égal ou inférieur à 5 p.cent. Vingt-quatre opérations sont pratiquées plus souvent par le groupe expérimental, dont 16 obtiennent une fréquence égale ou supérieure à 10 p.cent par rapport à celles pratiquées par le groupe contrôle.

Quant à la qualité, dix opérations sont pratiquées avec la même qualité par chacun des groupes si l'on considère comme équivalentes les cotes présentant entre elles un écart égal ou inférieur à 5 p.cent.

Le groupe expérimental se voit attribué par les accompagnateurs de stage une cotation de qualité supérieure pour vingt opérations professionnelles, dont seize présentent un écart égal ou supérieur à 10 p.cent.

Le groupe expérimental pratique seize opérations professionnelles avec une fréquence plus importante d'au moins 10 p.cent sur les 30 pratiquées par les deux groupes. Il se voit attribuer une cotation supérieure à 10 p.cent à celle attribuée au groupe contrôle pour vingt de ces opérations.

Les opérations pratiquées par les élèves en stage mais qui n'ont pas été enseignées en classe peuvent cependant avoir été enseignées par le milieu de stage. La cueillette de données auprès des accompagnateurs qui visait à identifier les opérations professionnelles pratiquées par les milieux de stage fournit une indication à cet effet.

4.8. Résultats obtenus à la cueillette de données des opérations professionnelles pratiquées dans les milieux de stage

La cueillette de données auprès des milieux de stage a permis d'identifier avec quelle fréquence les opérations professionnelles sont pratiquées.

En regardant le tableau XXVI, nous constatons que six des huit opérations pratiquées par les élèves en stage malgré le fait qu'elles n'aient pas été enseignées précédemment en classe sont des opérations pratiquées très fréquemment dans les milieux de stage. Il s'agit des opérations 3, 9, 30, 34 et 43 qui sont appliquées très fréquemment (plus de 90 p. 100). Les opérations 1 et 2 sont appliquées moins fréquemment, toutefois elles le sont régulièrement, obtenant une fréquence respective de mise en application de 74 p. 100 et 63 p. 100.

Les opérations 44 et 45 ayant été ajoutées à la liste au moment de la conversion au stage 1 des actions posées par les stagiaires, elles n'apparaissent pas sur la *fiche d'identification des opérations professionnelles pratiquées dans les milieux de stage* au moment où nous avons effectué la tournée auprès des milieux de stage. Par conséquent, les données relatives à ces deux opérations n'ont pas été recueillies.

On peut donc affirmer que les élèves ont appris ces opérations dans leur milieu de stage et elles sont assimilées par les élèves puisque pratiquées par eux. Cependant, elles ne relèvent pas de l'influence de la théorie sur la pratique.

Jetons un coup d'oeil à la quatrième colonne du même tableau aux opérations qui ont été enseignées et qui n'ont pas été pratiquées par les élèves, soit les opérations 18, 26, 38 et 39. L'opération 18, *Identifier les causes des difficultés comportementales*, au sens de l'histoire familiale et sociale, est appliquée à une fréquence de 50 p. 100 dans les milieux de stage. L'histoire personnelle passée du client ne se modifie pas; par

conséquent, il s'agit d'une opération pratiquée lorsqu'on reçoit de nouveaux clients. Il est possible qu'on n'ait pas demandé aux élèves d'effectuer cette opération puisqu'elle exige une capacité de synthèse importante. Or, lors d'un premier stage, les élèves ne détiennent pas encore cette vision globale d'une problématique.

Les opérations 26, 38 et 39 sont, elles, fréquemment pratiquées dans les milieux de stage. Cependant les actions professionnelles qui consistent à *Déterminer une stratégie d'intervention* (26), *Confronter le sujet avec la réalité* (38) et *Amener le sujet à généraliser ses acquis* (39) requièrent une certaine expérience professionnelle et une connaissance plus approfondie de la profession que les élèves ne détiennent pas au premier stage. Il en est de même pour les opérations professionnelles de la liste validée des opérations professionnelles qui n'ont été ni enseignées ni pratiquées, soit les opérations 20, 23, 25 et 41.

Au moment de la validation de la liste des opérations professionnelles auprès des formateurs et des techniciens en éducation spécialisée, sept opérations nécessitaient d'être soumises à un nombre plus important de techniciens. Les résultats obtenus à la cueillette de données des opérations professionnelles pratiquées par les milieux de stage permet de poursuivre l'exercice de validation et d'éclairer la pratique des opérations 10, 11, 13, 18, 27, 28 et 41.

Les opérations 11 *Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique*, 28, *Préparer le déroulement méthodique pour chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention*, et 41, *Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale (parents, cour, etc.)*, n'avaient pas obtenu l'indice de validité de 80 p. 100 ou plus au total des deux groupes de répondants, mais s'étaient vu attribué l'indice de 80 p. 100 par l'un des deux groupes avec un écart de 15 p. 100 ou plus. Les résultats obtenus auprès des 82 accompagnateurs qui ont participé à l'identification de la fréquence de mise en application

des opérations professionnelles dans les milieux de stage indiquent que les opérations 11, 28 et 41 ont obtenu une fréquence de mise en application de 70,7 p. 100, 59,7 p. 100 et 54,8 p. 100. Comparons ces résultats avec ceux obtenus lors de la validation:

<u>Opération</u>	<u>Techniciens</u>	<u>Formateurs</u>	<u>Milieux de stage</u>
11	66,7%	87,5%	70,7%
28	60,0%	93,8%	59,7%
41	86,7%	56,2%	54,8%

Ces trois opérations n'obtiennent toujours pas l'indice de validité de 80 p. 100 et devront être soustraites à la liste des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée. On remarque que les accompagnateurs des milieux de stage sont en accord avec les techniciens qui ont participé à la validation sur le niveau d'importance à accorder aux opérations 11 (écart inférieur de 4 p. 100) et 28 (écart supérieur de 0,3 p. 100). La différence d'opinion avec les formateurs demeure importante puisqu'on retrouve un écart supérieur de 16,8 p. 100 à l'opération 11, et de 34,1 p. 100 à l'opération 28. Par contre, les milieux de stage partagent l'avis des formateurs sur l'importance de l'opération 41 avec un écart inférieur de 1,4 p. 100, comparativement aux techniciens dont ils s'éloignent avec un écart inférieur de 31,9 p. 100.

L'opération 18, *Identifier les causes des difficultés comportementales (histoire familiale, sociale, contexte actuel, etc.)* avait été retenue compte tenu du fait que les techniciens lui accordaient une importance de 80 p. 100. Quarante-deux accompagnateurs de stage affirment que les milieux de stage pratiquent cette opération à une fréquence de 47,5 p. 100.

<u>Opération</u>	<u>Techniciens</u>	<u>Formateurs</u>	<u>Milieux de stage</u>
18	80%	75%	47,5%

L'écart obtenu s'explique par le fait que l'identification de l'histoire antérieure du client n'est pas pratiquée souvent, bien qu'elle ait été jugée importante par les techniciens et les formateurs à cause de la nature même de cette opération; il faut la conserver.

Les opérations 10, *Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant*, 13, *Identifier le potentiel du client: les capacités physiques*, et 27, *Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe en lien avec le plan d'intervention*, avaient été jugées importantes, cette fois, par les formateurs avec un écart de 15 p. 100 supérieur à l'opinion des techniciens. Comparons les résultats de la validation avec la fréquence d'application de ces mêmes opérations dans les milieux de stage.

<u>Opération</u>	<u>Techniciens</u>	<u>Formateurs</u>	<u>Milieux de stage</u>
10	73,3%	100%	70,7%
13	73,3%	87,5%	71,9%
27	73,3%	100%	76,8%

Les résultats démontrent que les accompagnateurs des milieux de stage pratiquent ces trois opérations à une fréquence concordant à l'importance attribuée par les techniciens dans le cadre de leur exercice quotidien. Il s'agit d'*identifier les émotions du client, ses capacités physiques et de prévoir des activités pour répondre aux besoins du client en lien avec le plan d'intervention*. Les résultats supérieurs à 70 p. 100 démontrent qu'ils attribuent une importance moindre que celles attribuées par les formateurs qui les présentent comme fondamentales avec des résultats respectifs de 100 p. 100, 87,5 p. 100 et 100 p. 100. Ces opérations sont donc conservées.

Les résultats obtenus à l'identification des opérations professionnelles mises en application dans les milieux de stage permettent aussi de considérer en perspective la cueillette de données

des actions posées par les élèves en stage. La différence des missions, des philosophies, des méthodologies et des clientèles amènent une distinction parfois importante dans les rôles et tâches inhérentes à l'emploi. Quand certains milieux priorisent avec insistance des opérations professionnelles, d'autres les ignorent presque totalement au profit d'autres opérations. Cette situation influence nécessairement le degré d'importance accordé à chacune d'elles. Cependant, le nombre et la variété des milieux qui ont collaboré à cette cueillette de données représentent assez fidèlement l'ensemble des activités professionnelles que les techniciens en éducation spécialisée doivent exercer.

L'appendice 13 présente la fréquence obtenue pour chaque opération professionnelle à l'identification des opérations professionnelles pratiquées dans les milieux de stage comparativement à la fréquence obtenue à la validation.

4.9. Influence de la théorie sur la pratique

Les résultats obtenus à la juxtaposition des opérations professionnelles pratiquées par les stagiaires à celles enseignées en classe permet d'identifier l'influence de la théorie sur la pratique.

Dix-sept des 28 opérations professionnelles qui ont été enseignées avant le premier stage sont pratiquées par tous les élèves, ce qui représente 60,7 p. 100 des opérations enseignées considérées comme assimilées par les élèves.

On note une influence plus marquée de la théorie sur la pratique auprès des élèves du groupe contrôle qui ont pratiqué six opérations supplémentaires, totalisant 23 opérations assimilées, soit 82 p. 100. On peut relier le fait que les élèves du groupe contrôle intègrent un plus grand nombre d'opérations aux exigences des travaux des cours qu'ils suivent simultanément à leur stage.

Le groupe expérimental en intègre une seule qui soit différente à sa pratique, totalisant dix-huit opérations assimilées, soit 64 p. 100.

Quatre opérations professionnelles enseignées ne sont pratiquées ni par le groupe contrôle ni par le groupe expérimental.

Toutefois, l'influence de la théorie sur la pratique doit être regardée à la lumière de la fréquence et de la qualité avec laquelle les opérations sont pratiquées.

Les groupes expérimental et contrôle se voient attribué par les accompagnateurs de stage une fréquence identique de mise en application à douze des 25 opérations pratiquées par les deux groupes (dix-sept enseignées et huit non enseignées) soit dans près de 50 p. 100 des cas.

Sur les 25 opérations pratiquées par les deux groupes, le groupe expérimental et le groupe contrôle obtiennent une fréquence d'application supérieure à celle obtenue par l'autre groupe respectivement à six opérations. Parmi ces six opérations, le groupe expérimental obtient un écart supérieur de plus de 10 p. 100 à cinq opérations alors que pour les six opérations où le groupe contrôle obtient une fréquence supérieure, une seule présente un écart supérieur à 10 p. 100.

Au plan de la qualité de leur mise en application, deux opérations obtiennent la même qualité dans chacun des groupes, soit dans 8 p. 100 des cas. Le groupe expérimental obtient une qualité d'application supérieure à celle du groupe contrôle à 21 opérations, soit dans 84 p. 100 des cas. Elles présentent toutes un écart supérieur de 10 p. 100 à la qualité obtenue par le groupe contrôle. Pour sa part, le groupe contrôle obtient une qualité d'application supérieure à une opération, soit dans 4 p. 100 des cas.

En considérant à la fois la fréquence et la qualité attribuées par les accompagnateurs aux opérations professionnelles pratiquées, nous obtenons un indice d'intégration. Cet indice sur 100 est obtenu en multipliant la fréquence par la qualité. Le tableau XXVII, pages suivantes, présente l'indice d'intégration obtenu à chacune des opérations. La première colonne réfère au numéro de l'opération professionnelle pratiquée. La seconde colonne fournit l'indice d'intégration obtenu à chacune des opérations par les élèves du groupe expérimental au premier stage. La troisième colonne présente l'indice obtenu par le groupe contrôle. Les quatrième et cinquième colonnes fournissent les indices d'intégration pour chacun des groupes au stage 2.

Tableau XXVII

**Indice d'intégration des opérations professionnelles
enseignées et pratiquées**

Opération	Stage 1		Stage 2	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
1				
2				
3			69,32	51,10
4	53,95	41,99	63,87	43,29
5	38,11	26,83	57,29	33,23
6	51,07	33,79	41,93	42,70
7	41,74	33,59	50,00	
9			53,56	42,92
10	33,72	40,86	48,95	40,37
11	41,16	35,07		
12		33,90	48,12	40,24
13	57,85	36,31	51,47	37,00
14	42,99	33,76	42,20	33,79
15	41,86	35,20	53,95	37,25
16	47,21	40,49	48,75	38,75
17	46,68	36,82	50,56	41,30
18			41,81	36,30
19		25,42	40,63	35,35
20				
23			50,63	
24	14,09	12,86	40,54	19,08

Opération	Stage 1		Stage 2	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
25			37,92	21,90
26			39,99	
27		13,48	46,73	23,10
28	15,89			
29	27,92	16,90	46,63	
30			60,87	42,86
31	45,89	44,01	61,45	48,93
32	43,64	59,78	63,04	45,50
33			63,75	53,61
34				51,11
35		22,10		
36		22,18		
37		24,16		
38				
39				
40	43,11	36,60		
41				
42	49,25	47,25		
43				
44				
45				

En combinant la fréquence et la qualité avec laquelle l'opération est intégrée au premier stage, le groupe expérimental obtient un indice d'intégration supérieur à celui obtenu par le groupe contrôle à quinze opérations sur dix-sept pratiquées par les deux groupes, soit dans 88,8 p. 100 des cas. Seules les opérations 10 et 32 obtiennent un indice d'intégration plus élevé chez le groupe contrôle.

Au deuxième stage, le groupe expérimental obtient un indice d'intégration plus élevé que celui obtenu par le groupe contrôle à vingt opérations sur les vingt-deux pratiquées par les deux groupes, ce qui correspond à 90 p. 100 des cas. À la plupart des opérations, l'indice obtenu est de beaucoup supérieur à celui du groupe expérimental.

Soulignons également que cinq opérations professionnelles enseignées uniquement en première année ont continué d'être pratiquées par les élèves au second stage.

Lorsque l'intégration des opérations professionnelles tient compte de la fréquence et de la qualité avec lesquelles elles sont pratiquées, les élèves du régime coopératif intègrent davantage à leur pratique la théorie enseignée.

Le régime coopératif a donc un effet positif sur l'influence de la théorie sur la pratique puisqu'il permet de mieux intégrer les opérations professionnelles, notamment au plan de la qualité.

L'influence de la théorie sur la pratique correspond au premier volet de la recherche. Il s'agit maintenant d'identifier l'influence de la pratique sur la théorie.

4.10 Résultats obtenus à l'identification des opérations professionnelles enseignées aux trimestres subséquents aux stages

Tel que présenté au tableau IV, page 28, les élèves des deux groupes de recherche ont suivi un profil de formation différent à partir du troisième trimestre. Les élèves du groupe expérimental ont effectué leur premier stage à l'été 1993 (troisième trimestre) et suivi subséquemment les cours du quatrième trimestre à l'automne 1993. Les élèves du groupe contrôle ont, pour leur part, effectué leur premier stage à l'automne 1993 et suivi subséquemment les cours du cinquième trimestre à l'hiver 1994. C'est donc l'effet du premier stage sur l'apprentissage des élèves qui sera analysé. Il s'agit des cours de l'automne 1993 pour le groupe expérimental, et de ceux de l'hiver 1994 pour le groupe contrôle.

Les résultats obtenus à l'identification des opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au second stage sont présentés en tenant compte du fait que les élèves du groupe expérimental ont suivi les cours donnés à l'été 1994, subséquemment à leur second stage. Cependant, des circonstances ont entraîné l'interruption du processus de la cueillette de données à partir de l'automne 1994. Par conséquent, l'identification des opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au second stage n'a pu être effectuée pour les élèves du groupe contrôle.

4.10.1. Opérations professionnelles enseignées subséquemment au premier stage

La première phase consiste à identifier les opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au premier stage selon le profil propre à chacun des deux groupes de recherche. Un coup d'œil au tableau VI, page 47, permet de constater que ces opérations enseignées subséquemment au premier stage correspondent également aux opérations professionnelles enseignées avant le second stage pour les élèves du groupe expérimental. Ces opérations ont été fournies par

la procédure utilisée au premier volet et sont présentés au tableau XXI, page 155. Le tableau XXVIII, pages suivantes, reprend quelques éléments de ce tableau.

La colonne «A» présente le nombre de périodes consacrées à chacune des opérations professionnelles qui ont été enseignées aux élèves du groupe expérimental au quatrième trimestre. Cependant, les cours subséquents au premier stage ne correspondent pas au même trimestre d'études pour le groupe expérimental et le groupe contrôle. De plus les élèves du groupe contrôle se distribuent selon quatre agencements, selon les cours qu'ils ont suivis au quatrième trimestre. Le tableau XXVIII, à la colonne «B», présente le nombre total de périodes consacrées à chacune des opérations professionnelles pour les cinq élèves du groupe contrôle qui ont suivi l'agencement des cours 221, 415, 421. La colonne «C» présente le nombre de périodes enseignées pour l'agencement des cours 411, 415, 421 suivis par six élèves. La colonne «D» présente le nombre de périodes enseignées pour l'agencement des cours 401, 411, 421 suivis par sept élèves. La colonne «E» présente le nombre de périodes enseignées pour l'agencement des cours 221, 401, 421 suivis par huit élèves.

Tableau XXVIII

**Opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au
stage 1**

Opérations professionnelles	Nombre de périodes enseignées				
	A	B	C	D	E
L'OBSERVATION					
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client:					
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation)	2	0	3	0	1
2. Communiquer avec les sources d'information	3	1	3	1	2
À l'aide de ses cinq sens:					
3. Recueillir l'information verbale	7	4	12	12	4
4. Recueillir l'information non-verbale	7	4	12	12	4
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables)	7	0	7	7	1
Consigner les observations:					
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	9	4	8	8	3
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	6	18	27	24	15

Opérations professionnelles	Nombre de périodes enseignées				
	A	B	C	D	E
L'ANALYSE					
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant:					
9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe	13	25	28	29	22
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant	8	25	28	28	21
11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique	2	0	0	0	0
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe	9	4	11	5	3
45. Identifier l'effet de ses interventions auprès du client	0	0	0	0	0
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe:					
13. Les capacités physiques	5	12	3	10	3
14. Les aptitudes intellectuelles	5	12	5	10	3
15. Les forces affectives	7	26	21	26	19
16. Les qualités sociales	7	26	21	26	19
Reconnaître les éléments problématiques du client, du groupe:					
17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats	12	26	4	16	9
18. Identifier les causes des difficultés comportementales	5	12	16	16	7
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales	11	13	10	16	8
20. Faire une synthèse des éléments identifiés	8	6	13	9	8

Opérations professionnelles	Nombre de périodes enseignées				
	A	B	C	D	E
Élaborer un plan d'intervention:					
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)	13	19	10	18	10
24. Fixer des buts et objectifs d'intervention	10	7	4	3	7
25. Identifier les interventions possibles	15	18	9	20	11
26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tienne compte du milieu où se déroulera l'action	16	13	12	12	13
Elaborer un plan d'activités:					
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention	6	3	1	0	3
28. Préparer le déroulement méthodique pour chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention	33	30	0	0	30
29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	8	5	0	0	5
43. Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	0	0	0	0	0

Opérations professionnelles	Nombre de périodes enseignées				
	A	B	C	D	E
L'INTERVENTION					
Participer à l'activité vécue, par le client, le groupe:					
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle ou de groupe	18	3	0	0	3
31. Établir un climat sécurisant	16	1	10	0	1
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité	16	1	0	0	1
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, au groupe	15	0	9	0	0
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité	4	0	9	0	0
44. Appliquer les codes et procédures	0	0	0	0	0
Réaliser le plan d'intervention:					
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention	0	0	0	0	0
36. Confronter le sujet avec la réalité	3	3	2	0	3
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues	2	2	9	0	2
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites	3	3	9	0	3
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis	0	0	2	0	0
Travailler en équipe:					
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants	0	15	18	15	15
41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale	0	0	4	0	0
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants	3	0	2	0	0

N.b. Les opérations supplémentaires 43, 44 et 45 ont été intégrées aux sous-thèmes auxquels elles sont reliées.

À l'instar de la méthodologie utilisée au premier volet, les opérations professionnelles pour lesquelles on a consacré moins de cinq périodes d'enseignement au total des trois cours ont été jugées non significatives et par conséquent, considérées comme non enseignées.

Onze opérations professionnelles ont été enseignées à tous les élèves. Il s'agit des opérations 7, 9, 10, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 25 et 26.

De plus, le groupe expérimental a vu en classe seize autres opérations, soit les opérations 3, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 17, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33; ce qui totalise 27 opérations.

Pour leur part, en plus des onze opérations professionnelles enseignées à tous les élèves, les cinq élèves du groupe contrôle ayant suivi l'agencement de cours «B» ont vu en classe sept autres opérations, soit les opérations 13, 14, 17, 24, 28, 29 et 40, pour un total de dix-huit opérations. Parmi ces opérations, seule l'opération 40 n'a pas été enseignée aux élèves du groupe expérimental.

Les six élèves du groupe contrôle ayant suivi l'agencement de cours «C» ont vu douze opérations en plus des opérations enseignées à tous les élèves, soit les opérations 3, 4, 5, 6, 12, 14, 31, 33, 34, 37, 38 et 40, totalisant 23 opérations, dont les opérations 14 et 40 qui ont été vues également par les élèves du groupe «B». Huit de ces opérations (3, 4, 5, 6, 12, 14, 31 et 33) ont aussi été vues par les élèves du groupe expérimental.

Les sept élèves du groupe contrôle ayant suivi l'agencement de cours «D» ont vu neuf autres opérations, soit un total de vingt. Il s'agit des opérations 3, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 17 et 40. Parmi ces neuf opérations, six sont communes aux élèves du groupe expérimental et aux élèves du bloc «C» (3, 4, 5, 6, 12 et 14). Deux autres opérations ont aussi été enseignées aux élèves du groupe expérimental (13, 17) et quatre

opérations (13, 14, 17 et 40) ont aussi été enseignées aux élèves du bloc «B».

Les six élèves du groupe contrôle ayant suivi l'agencement de cours «E» ont, pour leur part, vu cinq autres opérations, pour un total de seize, soit les opérations 17, 24, 28, 29 et 40. Parmi ces opérations, l'opération 17 a également été vue par les élèves des blocs «A», «B» et «D». Les opérations 24, 28 et 29 ont aussi été vues par les élèves du bloc «B» et l'opération 40 par les élèves des blocs «B», «C» et «D».

Les opérations 27, 30 et 32 ont été enseignées uniquement aux élèves du groupe expérimental. Les opérations 34, 37 et 38 ont été enseignées seulement à six élèves du groupe contrôle, soit ceux de l'agencement «C». Bien que les cours subséquents au premier stage n'aient pas eu lieu au même trimestre, les onze opérations suivantes 1, 2, 11, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44 et 45 n'ont été enseignées à aucun élève.

4.10.2. Opérations professionnelles enseignées subséquemment au second stage

Les données concernant les opérations professionnelles enseignées subséquemment au second stage pour les élèves du groupe expérimental ont été recueillies à l'été 1994 au moment où ils suivaient leurs cours du sixième trimestre.

Il n'y a pas de données disponibles concernant les opérations professionnelles enseignées subséquemment au second stage pour les élèves du groupe contrôle puisque la recherche a été réduite aux deux premières années de formation; il n'y a eu aucune cueillette de données à partir de l'automne 1994.

Le tableau XXIX, page suivante, présente les opérations professionnelles enseignées aux élèves du groupe expérimental subséquemment au second stage.

Tableau XXIX

**Opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent
au stage 2 (groupe expérimental)**

Opérations	Nombre de périodes enseignées	Opérations	Nombre de périodes enseignées
1	9	25	27
2	0	26	12
3	12	27	0
4	12	28	0
5	6	29	0
6	9	30	9
7	27	31	9
9	32	32	0
10	32	33	9
11	8	34	9
12	9	35	0
13	10	36	2
14	10	37	9
15	26	38	9
16	26	39	2
17	12	40	15
18	20	41	0
19	15	42	0
20	13	43	0
23	18	44	0
24	3	45	0

Tel que comptabilisées pour les opérations professionnelles enseignées subséquemment au premier stage, celles enseignées subséquemment au second stage n'ont été jugées significatives que si elles avaient été enseignées au moins cinq périodes au total des trois cours du trimestre d'été.

Six opérations, soit les opérations 7, 9, 10, 15, 16 et 25, se sont vues accordé plus de 25 périodes. Quatre opérations ont été enseignées entre quinze et 24 périodes, soit les opérations 18, 19, 23 et 40. Sept opérations ont été enseignées entre dix et quatorze périodes, soit les opérations 3, 4, 13, 14, 17, 20 et 26. Les opérations qui se sont vues accordé entre cinq et neuf périodes sont au nombre de onze: 1, 5, 6, 11, 12, 30, 31, 33, 34, 37 et 38. Sur les 42 opérations professionnelles, quatorze n'ont pas été enseignées à ce trimestre.

4.11. Résultats obtenus à l'identification des opérations professionnelles pratiquées en stage par les élèves

L'analyse des résultats obtenus à l'identification des opérations pratiquées en stage par les élèves a déjà été obtenue par la procédure utilisée aux phases 1 et 2 du premier volet *l'influence de la théorie sur la pratique*. Les résultats ayant été traités au point 5 du présent chapitre (p. 135 à 145), ils ne seront pas repris ici.

4.12. Résultats obtenus à la juxtaposition des opérations professionnelles pratiquées en stage aux opérations professionnelles enseignées subséquemment en classe

La juxtaposition des opérations professionnelles pratiquées en stage par les élèves à celles enseignées subséquemment en classe permettra d'identifier trois zones d'opérations professionnelles: celles uniquement pratiquées en stage, celles uniquement enseignées subséquemment en stage, celles à la fois pratiquées en stage et enseignées subséquemment au stage. Afin d'identifier l'influence de la

pratique sur la théorie, l'une des mesures utilisées consiste à comparer les résultats scolaires obtenus par les élèves aux opérations professionnelles uniquement enseignées à celles qui ont été à la fois pratiquées préalablement et enseignées.

4.12.1 Aux trimestres subséquents au stage 1

Le tableau XXX, pages suivantes, présente la juxtaposition des opérations pratiquées au premier stage aux opérations enseignées au quatrième trimestre pour les élèves du groupe expérimental et celles enseignées au cinquième trimestre pour les élèves du groupe contrôle.

Tableau XXX

**Juxtaposition des opérations pratiquées au premier stage
à celles enseignées subséquentement au stage 1**

Opérations professionnelles	Groupe expérimental		Groupe contrôle				
	Utilisée en stage	Vue en classe	Utilisée en stage	Vue en classe «B»	Vue en classe «C»	Vue en classe «D»	Vue en classe «E»
L'OBSERVATION							
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client:							
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation)	√		√				
2. Communiquer avec les sources d'information	√		√				
À l'aide de ses cinq sens:							
3. Recueillir l'information verbale	√	√	√		√	√	
4. Recueillir l'information non-verbale	√	√	√		√	√	
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables)	√	√	√		√	√	

Opérations professionnelles	Groupe expérimental		Groupe contrôle				
	Utilisée en stage	Vue en classe	Utilisée en stage	Vue en classe «B»	Vue en classe «C»	Vue en classe «D»	Vue en classe «E»
Consigner les observations:							
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	√	√	√		√	√	
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	√	√	√	√	√	√	√
L'ANALYSE							
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant:							
9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe	√	√	√	√	√	√	√
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant	√	√	√	√	√	√	√
11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique	√		√				
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe		√	√		√	√	

Opérations professionnelles	Groupe expérimental		Groupe contrôle				
	Utilisée en stage	Vue en classe	Utilisée en stage	Vue en classe «B»	Vue en classe «C»	Vue en classe «D»	Vue en classe «E»
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe:							
13. Les capacités physiques	√	√	√	√		√	
14. Les aptitudes intellectuelles	√	√	√	√	√	√	
15. Les forces affectives	√	√	√	√	√	√	√
16. Les qualités sociales	√	√	√	√	√	√	√
Reconnaître les éléments problématiques du client, du groupe:							
17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats.	√	√	√	√		√	√
18. Identifier les causes des difficultés comportementales		√		√	√	√	√
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales		√	√	√	√	√	√
20. Faire une synthèse des éléments identifiés		√		√	√	√	√

	Groupe expérimental		Groupe contrôle				
	Utilisée en stage	Vue en classe	Utilisée en stage	Vue en classe «B»	Vue en classe «C»	Vue en classe «D»	Vue en classe «E»
Opérations professionnelles							
LA PLANIFICATION							
Élaborer un plan d'intervention:							
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)		√		√	√	√	√
24. Fixer des buts et objectifs d'intervention	√	√	√	√			√
25. Identifier les interventions possibles		√		√	√	√	√
26. déterminer une stratégie d'intervention qui tient compte du milieu où se déroulera l'action		√		√	√	√	√
Élaborer un plan d'activités:							
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention		√	√				
28. Préparer le déroulement méthodique de chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention	√	√		√			√
29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	√	√	√	√			√

Opérations professionnelles	Groupe expérimental		Groupe contrôle				
	Utilisée en stage	Vue en classe	Utilisée en stage	Vue en classe «B»	Vue en classe «C»	Vue en classe «D»	Vue en classe «E»
L'INTERVENTION							
Participer à l'activité vécue, par le client, le groupe:							
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle ou de groupe	√	√	√				
31. Établir un climat sécurisant	√		√		√		
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité	√	√	√				
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, groupe	√	√	√		√		
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité	√		√		√		
Réaliser le plan d'intervention:							
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention	√		√				
36. Confronter le sujet avec la réalité			√				
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues			√		√		

	Groupe expérimental		Groupe contrôle				
	Utilisée en stage	Vue en classe	Utilisée en stage	Vue en classe «B»	Vue en classe «C»	Vue en classe «D»	Vue en classe «E»
Opérations professionnelles							
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites					√		
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis							
Travailler en équipe:							
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants	√		√	√	√	√	√
41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale							
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants	√		√				
Opérations professionnelles supplémentaires							
43. Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	√		√				
44. Appliquer les codes et procédures	√						
45. Identifier l'effet de ses interventions auprès du client	√						

4.12.1.1. Les opérations professionnelles pratiquées au premier stage, qui n'ont pas été enseignées au trimestre subséquent

On constate que tous les élèves des groupes expérimental et contrôle ont pratiqué quatre opérations qui ne leur ont pas été enseignées par la suite, soit les opérations 1, 2, 42 et 43.

De plus six opérations sont pratiquées par les élèves du groupe expérimental et ne sont pas enseignées subséquemment au stage, soit les opérations 11, 34, 35, 40, 44 et 45.

Les élèves du groupe contrôle ayant suivi l'agencement de cours «B» ont pratiqué quinze opérations, soit les opérations 3, 4, 5, 6, 11, 12, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 qui n'ont pas été enseignées au trimestre subséquent à leur premier stage.

Pour leur part, les élèves du groupe contrôle ayant suivi les cours de l'agencement «C» ont pratiqué dix opérations qu'ils n'ont pas vues en classe par la suite, soit les opérations 11, 13, 17, 24, 27, 29, 30, 32, 35, 36.

Douze opérations, soit les opérations 11, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, ont été pratiquées par les élèves ayant suivi l'agencement de cours «D» et ne leur ont pas été enseignées par la suite.

Les élèves ayant suivi l'agencement de cours «E» ont pratiqué dix-sept opérations qui ne leur ont pas été enseignées au trimestre subséquent, soit les opérations 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37.

4.12.1.2. Les opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au premier stage, qui n'ont pas été pratiquées préalablement

Le tableau XXX, pages 210 à 215, fournit les opérations qui n'ont pas été enseignées aux élèves du groupe expérimental et qui n'avaient pas été pratiquées lors de leur premier stage. Elles sont au nombre de huit, soit les opérations 12, 18, 19, 20, 23, 25, 26 et 27.

Tous les élèves du groupe contrôle partagent cette situation pour cinq opérations, soit les opérations 18, 20, 23, 25 et 26. De plus, les élèves ayant suivi l'agencement de cours «B» et «E» ont vu l'opération 28 en classe et ne l'avaient pas pratiquée précédemment. Pour leur part, c'est l'opération 38 que les élèves de l'agencement «C» voit en classe sans l'avoir précédemment pratiquée.

4.12.1.3. Les opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées en classe au trimestre subséquent au stage 1

Les élèves du groupe expérimental ont pratiqué dix-huit opérations qui leur ont été enseignées subséquemment en classe, soit les opérations 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 28, 29, 30, 32 et 33.

Les élèves du groupe contrôle ont, pour leur part, tous pratiqué sept opérations, 7, 9, 10, 15, 16, 19 et 40, qui leur ont été enseignées au trimestre subséquent au premier stage. De plus, deux autres opérations sont ainsi juxtaposées pour les élèves de l'agencement «B» et «E», soit les opérations 24 et 29. Pour les élèves des agencements «C» et «D», six opérations se juxtaposent, soit les opérations 3, 4, 5, 6, 12, et 14. De plus, les élèves de l'agencement «C» ajoutent à cette liste les opérations 31, 33, 34 et 37, alors que ce sont les opérations 13 et 17 qui sont ajoutées pour les élèves de l'agencement «D».

4.12.2. Au trimestre subséquent au stage 2

Tel qu'il a été mentionné précédemment, la juxtaposition des opérations pratiquées par les élèves en stage 2 aux opérations

enseignées au trimestre subséquent ne peut s'effectuer que pour les élèves du groupe expérimental puisque la cueillette de données a été limitée aux deux premières années de formation. Le tableau XXXI, pages suivantes, présente cette juxtaposition.

Tableau XXXI

Juxtaposition des opérations pratiquées au second stage à celles enseignées subséquentement au stage 2
Groupe expérimental

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage	Théorie vue en classe
L'OBSERVATION		
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client:		
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation)	√	◆
2. Communiquer avec les sources d'information	√•	
À l'aide de ses cinq sens:		
3. Recueillir l'information verbale	√•	◆
4. Recueillir l'information non-verbale	√•	◆
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables)	√•	◆
Consigner les observations:		
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	√•	◆
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	√•	◆

Légende:

«√» signifie que l'opération a été pratiquée au premier stage

«•» signifie que l'opération a été pratiquée au second stage

«◆» signifie que l'opération a été enseignée au sixième trimestre

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage	Théorie vue en classe
L'ANALYSE		
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant: 9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe 10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant 11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique 12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe	 √. √. √. .	 ◆ ◆ ◆ ◆
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe: 13. Les capacités physiques 14. Les aptitudes intellectuelles 15. Les forces affectives 16. Les qualités sociales	 √. √. √. √.	 ◆ ◆ ◆ ◆
Reconnaître les éléments problématiques du client, du groupe: 17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats. 18. Identifier les causes des difficultés comportementales 19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales 20. Faire une synthèse des éléments identifiés	 √. . . .	 ◆ ◆ ◆ ◆

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage	Théorie vue en classe
LA PLANIFICATION		
<p>Élaborer un plan d'intervention:</p> <p>23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)</p> <p>24. Fixer des buts et objectifs d'intervention</p> <p>25. Identifier les interventions possibles</p> <p>26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tient compte du milieu où se déroulera l'action</p>	<p>•</p> <p>√•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>◆</p> <p></p> <p>◆</p> <p>◆</p>
<p>Élaborer un plan d'activités:</p> <p>27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention</p> <p>28. Préparer le déroulement méthodique de chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention</p> <p>29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées</p>	<p>•</p> <p>√•</p> <p>√•</p>	

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage	Théorie vue en classe
L'INTERVENTION		
Participer à l'activité vécue, par le client, le groupe: 30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle ou de groupe 31. Établir un climat sécurisant 32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité 33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, groupe 34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité	√. √. √. √. √.	◆ ◆ ◆ ◆
Réaliser le plan d'intervention: 35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention 36. Confronter le sujet avec la réalité 37. Aider le sujet à décoder les situations vécues 38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites 39. Amener le sujet à généraliser ses acquis	√.	 ◆ ◆

Opérations professionnelles	Théorie utilisée en stage	Théorie vue en classe
Travailler en équipe:		
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants	√•	◆
41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale		
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants	√	
Opérations professionnelles supplémentaires:		
43. Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	√	
44. Appliquer les codes et procédures	√	
45. Identifier l'effet de ses interventions auprès du client	√	

4.12.2.1. Les opérations professionnelles pratiquées au second stage, qui n'ont pas été enseignées au trimestre subséquent

Les élèves du groupe expérimental ont pratiqué neuf opérations qui n'ont pas été enseignées subséquemment à leur second stage. Il s'agit des opérations 2, 24, 27, 28, 29, 32, 35, 36 et 39. Parmi ces opérations, cinq avaient été également pratiquées au premier stage, soit les opérations 2, 24, 28, 29 et 35.

4.12.2.2. Les opérations professionnelles enseignées subséquemment au second stage, qui n'ont pas été pratiquées préalablement

Seulement deux opérations professionnelles ont été enseignées aux élèves du groupe expérimental subséquemment à leur second stage sans qu'ils les aient pratiquées préalablement. Il s'agit des opérations 20 et 38 qui n'avaient pas été pratiquées non plus lors du premier stage.

4.12.2.3. Les opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées subséquemment au second stage

Les vingt-cinq opérations professionnelles à la fois pratiquées par les élèves du groupe expérimental et enseignées subséquemment en classe sont les suivantes: 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 37 et 40. Un coup d'oeil au tableau XXXI nous permet de visualiser que l'opération 1 avait été pratiquée au premier stage et qu'elle est enseignée subséquemment au second stage. Il sera intéressant de voir ultérieurement si l'acquisition en classe en sera influencée.

4.13. Résultats scolaires obtenus par les élèves aux opérations professionnelles enseignées en classe subséquemment aux stages

La procédure utilisée pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie consiste notamment à comparer les résultats scolaires obtenus à deux catégories d'opérations professionnelles: celles uniquement enseignées en classe et celles à la fois enseignées et préalablement pratiquées par les élèves. Cette comparaison sera d'abord effectuée pour les élèves des groupes expérimental et contrôle

pour les résultats scolaires obtenus au trimestre subséquent au premier stage.

4.13.1. Résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées en classe au trimestre subséquent au premier stage

Le tableau XXXII, page 226, présente cette comparaison pour les opérations à la fois pratiquées et enseignées au trimestre subséquent au premier stage et celles enseignées sans avoir été pratiquées au préalable. La première colonne présente le numéro de l'opération professionnelle concernée. Les deuxième et troisième colonnes présentent les informations relatives au groupe expérimental. L'opération professionnelle pratiquée au premier stage est cochée à la deuxième colonne. La troisième colonne présente le pourcentage obtenu par le groupe expérimental à l'opération énoncée. Lorsque l'opération est à la fois pratiquée et enseignée au trimestre subséquent au stage, le résultat scolaire est accompagné du symbole «√» à la deuxième colonne. S'il s'agit d'une opération qui a été enseignée sans avoir été préalablement pratiquée, seul le pourcentage apparaît à la troisième colonne. La mention «N.E.» indique que l'opération a été enseignée, mais n'a pas été évaluée.

Les colonnes 4 à 11 présentent dans le même ordre les informations relatives au groupe contrôle pour chaque agencement de cours.

Tableau XXXII

**Comparaison des résultats scolaires obtenus aux opérations
professionnelles uniquement enseignées à ceux obtenus aux opérations
professionnelles à la fois pratiquées et enseignées au trimestre
subséquent au stage 1**

Opération	Groupe expérimental		Groupe contrôle							
	Stage	Classe %	«B»		«C»		«D»		«E»	
			Stage	Classe %	Stage	Classe %	Stage	Classe %	Stage	Classe %
1										
2										
3	√	83			√	72	√	72		
4	√	79			√	72	√	72		
5	√	90			√	81	√	81		
6					√	60	√	60		
7	√	88	√	84	√	84	√	84	√	84
9	√	80	√	72	√	72	√	72	√	72
10	√	72	√	72	√	72	√	72	√	72
11										
12		80			√	59	√	59		
13	√	74					√	84		
14	√	76			√	72	√	72		
15	√	75	√	78	√	78	√	78	√	78
16	√	75	√	77	√	77	√	77	√	77
17	√	85					√	89		
18		79		79		79		79		79
19		75	√	77	√	77	√	77	√	77
20		84		82		82		82		82

Opération	Groupe expérimental		Groupe contrôle							
	Stage	Classe %	«B»		«C»		«D»		«E»	
			Stage	Classe %	Stage	Classe %	Stage	Classe %	Stage	Classe %
23		78		69		69		69		69
24	√	71	√	86					√	86
25		85		73		73		73		73
26		84		77		77		77		77
27		58								
28	√	78	√	82					√	82
29			√	79					√	79
30	√	77								
31				N.E.		N.E.		N.E.		N.E.
32	√	72								
33	√	79		N.E.		N.E.		N.E.		N.E.
34				N.E.		N.E.		N.E.		N.E.
35										
36										
37				N.E.		N.E.		N.E.		N.E.
38										
39										
40			√	71	√	71	√	71	√	71
41										
42										
43										
44										
45										

Légende: «√» signifie que l'opération a été pratiquée au premier stage
N.E. signifie que l'opération n'a pas été évaluée
Le chiffre signifie le % obtenu à l'opération

4.13.1.1. Résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles enseignées en classe subséquentement au stage

Aux huit opérations professionnelles qui ont été enseignées au trimestre subséquent au premier stage sans avoir été pratiquées préalablement, les élèves du groupe expérimental obtiennent une moyenne de 77,8 p. 100. Parmi ces huit opérations, cinq ont également été enseignées aux élèves du groupe contrôle sans qu'ils les aient pratiquées en stage. Il s'agit des opérations 18, 20, 23, 25 et 26 pour lesquelles les élèves du groupe expérimental obtiennent une moyenne de 82 p. 100.

Pour leur part, les élèves du groupe contrôle obtiennent une moyenne de 76 p. 100 à ces cinq opérations, soit 6 p. 100 de moins que le groupe expérimental. Si l'on considère toutes les opérations qui ont été enseignées sans avoir été pratiquées préalablement, ils obtiennent 1,8 p. 100 de moins.

Un croisement des résultats scolaires obtenus aux cinq opérations professionnelles enseignées subséquentement au stage 1 sans avoir été pratiquées (tableau XXXII, p. 226) au nombre de périodes d'enseignement accordées à chacune de ces mêmes opérations professionnelles (tableau XXVIII, p. 200 et suivantes), permet de dégager la relation entre le temps accordé en classe à l'opération énoncée et le résultat obtenu. Le tableau XXXIII, page suivante, présente les informations croisées des tableaux précédents. La première colonne présente les opérations professionnelles. Les deuxième et troisième présentent les informations relatives au groupe expérimental. Le nombre de périodes enseignées est présenté à la seconde colonne, alors que la troisième colonne présente les résultats obtenus à l'opération énoncée. Les quatrième et cinquième colonnes présentent les mêmes données pour le groupe contrôle.

Tableau XXXIII

Résultats scolaires obtenus aux opérations enseignées au trimestre
subséquent au stage 1 et périodes d'enseignement

Opérations professionnelles	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Nombres de périodes enseignées	Résultats obtenus	Résultats obtenus	Nombres de périodes enseignées
18. Identifier les causes des difficultés comportementales	5	79	79	13
20. Faire une synthèse des éléments identifiés	8	84	82	9
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)	13	78	69	14
25. Identifier les interventions possibles	15	85	73	18
26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tienne compte du milieu où se déroulera l'intervention	16	84	77	12

Le groupe expérimental, bien qu'il ait reçu 2,6 fois moins de périodes d'enseignement à l'opération 18, obtient la même moyenne que le groupe contrôle. Aux opérations 20, 23 et 25, bien qu'il ait reçu moins de périodes d'enseignement, il obtient un résultat supérieur à celui du groupe contrôle. Le groupe expérimental reçoit à :

- l'opération 20: 1,1 p. 100 moins de périodes que le groupe contrôle et obtient un résultat supérieur de 2 p 100;
- l'opération 23: 0,92 p. 100 moins de périodes et obtient un résultat supérieur de 9 p. 100;
- l'opération 25: 3 p. 100 de moins de périodes que le groupe contrôle et obtient un résultat supérieur de 12 p. 100.

Pour sa part, l'opération 26 se voit attribué quatre périodes de plus au groupe expérimental qui obtient 7 p. 100 de plus que le groupe contrôle.

Les contenus de cours étant dispensés par les mêmes enseignants pour le groupe expérimental et contrôle d'une part, et d'autre part, ces groupes étant équivalents et de même taille au point de départ, seuls les régimes d'études diffèrent. En conséquence, on peut affirmer que la forme de «pratique» du groupe expérimental, soit le régime coopératif, favorise légèrement l'acquisition de théories subséquentes au stage.

4.13.1.2. Résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées subséquentement en classe

Aux seize opérations professionnelles à la fois pratiquées au premier stage et enseignées au trimestre subséquent en classe, les élèves du groupe expérimental obtiennent une moyenne de 72,3 p. 100. Il s'agit des opérations 3, 4, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 28, 30, 32, et 33.

On constate qu'ils obtiennent une note moyenne de 5,5 p. 100 inférieure à celle qu'ils avaient obtenue aux opérations uniquement enseignées.

Les élèves du groupe contrôle obtiennent une moyenne de 75,8 p. 100 aux sept opérations qu'ils ont tous pratiquées en stage et qui leur ont été enseignées subséquemment, soit 0,2 p. 100 de moins que les résultats qu'ils avaient obtenus aux opérations professionnelles enseignées sans avoir été pratiquées. Il s'agit des opérations 7, 9, 10, 15, 16, 19 et 40. En fait, on peut dire qu'ils obtiennent un résultat équivalent aux opérations professionnelles enseignées subséquemment au premier stage, qu'elles aient été préalablement pratiquées ou non.

Il est étonnant de constater que les élèves obtiennent un meilleur résultat scolaire aux opérations qui ont été enseignées sans avoir été pratiquées auparavant comparativement à celles qui sont à la fois enseignées et préalablement pratiquées.

Aux cinq opérations (7, 9, 10, 15, 16) qui sont à la fois pratiquées en stage et qui ont été subséquemment enseignées tant au groupe expérimental qu'au groupe contrôle, les élèves du groupe expérimental obtiennent une moyenne de 77,5 p. 100 alors que ceux du groupe contrôle obtiennent une moyenne de 76,1 p. 100, soit 1,4 p. 100 de plus que le groupe contrôle.

En croisant trois types de résultats, soit ceux obtenus aux opérations professionnelles enseignées au trimestre subséquent au stage 1 (tableau XXVIII, p. 200 et suivantes), ceux obtenus par les résultats scolaires (tableau XXXII, p. 226 et suivantes) aux opérations qui sont pratiquées et enseignées aux deux groupes d'élèves ainsi que les résultats obtenus à la cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage quant à la qualité et la fréquence des opérations pratiquées par les élèves (tableau XXIV, p. 173), on peut mettre en relation la manière dont les élèves ont pratiqué les opérations, le temps accordé à l'enseignement de l'opération et le résultat scolaire obtenu à l'opération énoncée. Ces croisements sont présentés au tableau XXXIV, page suivante.

Tableau XXXIV

Croisement des résultats scolaires aux opérations enseignées, du nombre de périodes d'enseignement, de la fréquence et de la qualité attribuées aux opérations pratiquées

Opérationp ar les 2 groupes	Nombre de périodes enseignées		Fréquence de mise en application		Qualité de mise en application		Résultats obtenus	
	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.
7	6	21	12,62	10,00	13,23	13,30	88	84
9	13	26	11,00	12,20	13,50	18,70	80	72
10	8	25	10,33	12,42	13,06	13,16	72	72
15	7	23	11,50	11,62	14,56	12,12	75	78
16	7	23	12,32	12,27	15,33	13,20	75	77
		Sous groupes «B» «E»		Sous groupes «B» «E»		Sous groupes «B» «E»		Sous groupes «B» «E»
24	10	7	6,05		6,77		9,32	
		Sous groupes «C» «D»		Sous groupes «C» «D»		Sous groupes «C» «D»		Sous groupes «C» «D»
3	7	12	14,71	15,12	15,86	13,79	83	72
4	7	12	13,86	13,27	15,57	12,66	79	72
5	7	7	11,81	9,54	12,91	11,25	90	81
14	5	7	11,55	10,77	14,89	12,54	76	72

Les élèves du groupe expérimental obtiennent un résultat supérieur de 72,4 p. 100 et de 12 p. 100 à deux opérations professionnelles. Ils ont reçu pour l'une de ces périodes 71 p. 100 moins de périodes d'enseignement que le groupe contrôle et, pour la seconde opération, 50 p. 100 moins de périodes. Ils ont mis en application un peu plus fréquemment l'une de ces opérations et un peu moins l'autre. Le groupe contrôle se voit attribué une qualité supérieure importante à l'opération 9.

Les élèves du groupe expérimental obtiennent une note équivalente ou inférieure de 2 ou 3 p. 100 à celle du groupe contrôle aux opérations 10, 15 et 16, bien qu'ils ont reçu 68 p. 100 de moins de périodes d'enseignement consacrées à ces opérations. Ils ont obtenu une qualité supérieure aux opérations 15 et 16, bien qu'ils les aient pratiquées à une fréquence équivalente à celle du groupe contrôle.

Aux cinq opérations pratiquées par tous les élèves, le groupe expérimental s'est vu accordé une moyenne de 8,2 périodes par opération pour une note moyenne de 78 p. 100. Il a appliqué ces opérations à une fréquence moyenne de 57 p. 100 et se voit attribué par les accompagnateurs une qualité de mise en application de 70 p. 100.

Pour ces mêmes opérations, le groupe contrôle a reçu en moyenne 23,6 périodes d'enseignement par opération soit près de trois fois plus que le groupe expérimental. Il obtient une note moyenne de 76,6 p. 100 pour des opérations pratiquées à une fréquence et à une qualité équivalentes à celles obtenues par le groupe expérimental.

Le groupe expérimental obtient un résultat légèrement supérieur pour des opérations dont le temps accordé en classe est moindre de 68,5 p. 100.

Les cinq élèves des sous-groupes «B» et «E» ont, en plus, pratiqué une autre opération qui leur a été enseignée subséquemment comme c'est le cas pour le groupe expérimental. En ajoutant les résultats obtenus à cette opération, à ceux obtenus précédemment, les élèves du groupe expérimental obtiennent 76,8 p. 100 pour des opérations enseignées en moyenne 8,5 périodes. Ils ont pratiqué ces opérations à une fréquence de 50 p. 100 et se sont vus attribués une qualité de 65,8 p. 100. Les élèves des sous-groupes «B» et «E» obtiennent une moyenne de 78 p. 100 pour des opérations qui se sont vu accordé en moyenne 22,5 périodes chacune soit 63 p. 100 de plus que le temps accordé pour les mêmes opérations au groupe expérimental. Les élèves des sous-groupes «B» et «E» ont pratiqué ces opérations à une fréquence de 52,7 p. 100 et se sont vus attribué une qualité de 65,1 p. 100.

En ajoutant les quatre opérations supplémentaires que les sept élèves des sous-groupes «C» et «D» ont vues subséquemment en classe et qu'ils avaient pratiquées, tout comme le groupe expérimental, ces élèves obtiennent une moyenne de 75,5 p 100 aux opérations qui ont été enseignées en moyenne 17,3 périodes. Ils ont pratiqué ces opérations à une fréquence moyenne de 59,5 p. 100 et elles se sont vus attribués une qualité de 67 p. 100. À ces mêmes neuf opérations, le groupe expérimental obtient une moyenne de 79,7 p. 100 soit 4,2 p. 100 de plus que la moyenne obtenue par les élèves des sous-groupes «C» et «D». Ces opérations leur ont été enseignées en moyenne 7,44 périodes, soit 57 p. 100 de moins de périodes qu'aux deux sous-groupes du groupe contrôle. Le groupe expérimental a pratiqué ces opérations dans 60 p. 100 des cas et s'est vu attribué une qualité de 76 p. 100, soit une moyenne supérieure de 9 p. 100 à celle obtenue par les deux sous-groupes.

On constate une influence légèrement supérieure pour les élèves du groupe expérimental. En conséquence, on peut affirmer que le régime coopératif contribue légèrement à l'amélioration des résultats

scolaires aux trimestres subséquents aux stages, comparativement au profil régulier d'études.

4.13.2 Résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées en stage et enseignées en classe subséquemment au second stage, pour le groupe expérimental

Le tableau XXXV, pages suivantes, présente pour le groupe expérimental, les résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois pratiquées au stage 2 et enseignées en classe subséquemment. La première colonne présente l'énoncé de l'opération professionnelle, la deuxième colonne indique si l'opération a été pratiquée au premier et au second stage. La troisième colonne présente le résultat scolaire obtenu pour l'opération énoncée.

Tableau XXXV

**Résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles à la fois
pratiquées en stage et enseignées en classe
subséquentement au second stage**

Groupe expérimental

Opérations professionnelles	Stage	Classe %
L'OBSERVATION		
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client:		
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation)	√	
2. Communiquer avec les sources d'information	√•	
À l'aide de ses cinq sens:		
3. Recueillir l'information verbale	√•	80
4. Recueillir l'information non-verbale	√•	80
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables)	√•	81
Consigner les observations:		
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	√•	81
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	√•	82

Légende: «√» signifie que l'opération a été pratiquée au premier stage

«•» signifie que l'opération a été pratiquée au second stage

% indique le résultat obtenu à l'opération enseignée subséquentement au second stage

N.E signifie que l'opération n'a pas été évaluée

Opérations professionnelles	Stage	Classe %
L'ANALYSE		
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant: 9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe 10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant 11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique 12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe	 √• √• √• •	 81 86 82 85
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe: 13. Les capacités physiques 14. Les aptitudes intellectuelles 15. Les forces affectives 16. Les qualités sociales	 √• √• √• √•	 83 83 83 84
Reconnaître les éléments problématiques du client, du groupe: 17. identifier les comportements adéquats et inadéquats. 18. Identifier les causes des difficultés comportementales 19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales 20. Faire une synthèse des éléments identifiés	 √• • •	 87 76 83 N.E.

Opérations professionnelles	Stage	Classe %
LA PLANIFICATION		
<p>Élaborer un plan d'intervention:</p> <p>23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)</p> <p>24. Fixer des buts et objectifs d'intervention</p> <p>25. Identifier les interventions possibles</p> <p>26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tient compte du milieu où se déroulera l'action</p>	<p>•</p> <p>√•</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>80</p> <p>82</p> <p>75</p>
<p>Élaborer un plan d'activités:</p> <p>27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention</p> <p>28. Préparer le déroulement méthodique de chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention</p> <p>29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées</p>	<p>•</p> <p>√•</p> <p>√•</p>	

Opérations professionnelles	Stage	Classe %
L'INTERVENTION		
Participer à l'activité vécue, par le client, le groupe:		
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle ou de groupe	√•	82
31. Établir un climat sécurisant	√•	82
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité	√•	
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, groupe	√•	80
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité	√•	81
Réaliser le plan d'intervention:		
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention	√•	
36. Confronter le sujet avec la réalité	•	
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues	•	80
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites		78
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis	•	

Opérations professionnelles	Stage	Classe %
Travailler en équipe:		
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants	√•	67
41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale		
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants	√	
Opérations professionnelles supplémentaires:		
43. Mettre en place les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	√	
44. Appliquer les codes et procédures	√	
45. Identifier l'effet de ses interventions auprès du client	√	

Le tableau XXXV permet d'identifier deux opérations qui sont enseignées subséquemment au second stage sans avoir été pratiquées préalablement. Il s'agit de l'opération 20, qui n'a pas été évaluée, et de l'opération 38, pour lesquelles ils ont obtenu 78 p. 100.

Il avait été mentionné précédemment un intérêt à vérifier la performance des élèves à l'opération 1 qui a été pratiquée au premier stage et enseignée uniquement après le second stage. Cependant, elle n'a pas été évaluée.

Aux 26 opérations qui ont été à la fois pratiquées en stage et enseignées subséquemment en classe, les élèves obtiennent une moyenne de 80,9 p. 100, soit 2,9 p. 100 de plus qu'à l'opération qui a été uniquement enseignée. Dix-huit de ces opérations avaient également été pratiquées au premier stage.

4.13.2.1. Progression des résultats scolaires aux trimestres enseignés subséquemment aux stages 1 et 2

La cueillette de données n'ayant pu s'effectuer pour le groupe contrôle, la progression des résultats scolaires aux trimestres subséquents aux stages ne peut, par conséquent, être analysée que pour le groupe expérimental.

La seule opération qui a été enseignée après le stage 2 sans avoir été pratiquée obtient par le groupe expérimental 0,2 p. 100 de plus que ce qu'il avait obtenu au premier stage. On peut donc considérer que le résultat demeure stable.

Aux opérations professionnelles qui ont été à la fois pratiquées et enseignées subséquemment au stage, les élèves enregistrent un progrès de 3,1 p. 100.

Les résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles enseignées subséquemment aux stages et préalablement pratiquées, comparativement à ceux obtenus aux opérations qui ont été seulement enseignées, constituent une mesure intéressante pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie. Toutefois, elle est insuffisante si on oublie l'influence que la pratique peut aussi exercer sur les comportements des élèves. Le niveau d'intérêt et de motivation en classe peut différer selon que l'élève a goûté ou non à l'exercice de sa profession.

Tel qu'il a été mentionné au chapitre de la méthodologie, un test perceptuel a été administré aux enseignants afin de vérifier leur perception du comportement des élèves face à l'apprentissage en classe.

4.14. Résultats obtenus au test perceptuel

Tel que mentionné au chapitre de la méthodologie, le test perceptuel portait sur trois aspects: le plan affectif, intellectuel, et la performance globale de l'élève. Il visait à identifier si les enseignants percevaient des différences entre les attitudes du groupe expérimental et celles du groupe contrôle quant à l'apprentissage à faire subséquemment à leurs stages. Toutefois, précisons qu'il ne s'agit pas de comparer les deux groupes, mais d'enregistrer des différences d'attitudes.

À l'aide d'une échelle de 1 à 10, les enseignants ont identifié les comportements de chacun des élèves en classe. Le test perceptuel a été administré à trois moments durant le quatrième trimestre, soit aux cinquième, dixième et quinzième semaines de cours.

Le tableau XXXVI (p. 244) présente les résultats obtenus aux tests par le groupe expérimental et par le groupe contrôle. La première colonne présente le comportement ciblé. Les deuxième, troisième et

quatrième colonnes présentent les résultats obtenus par le groupe expérimental. Le «T1» réfère aux résultats obtenus à la cinquième semaine, le «T2» réfère à ceux obtenus à la dixième semaine et le «T3» réfère à ceux obtenus à la quinzième semaine. Les trois dernières colonnes présentent, dans le même ordre, les résultats obtenus par le groupe contrôle. Les résultats sont d'abord présentés pour chacune des questions. Puis, à la fin de chaque catégorie, la moyenne obtenue pour l'ensemble de la catégorie est présentée.

Tableau XXXVI

Résultats obtenus au test perceptuel

D'après vous, l'élève:	Groupe expérimental			Groupe contrôle		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>Au plan affectif</i>						
1. A des attitudes qui démontrent de l'intérêt pour la matière enseignée dans votre cours	6,31	6,78	7,01	7,44	7,58	7,98
2. Devant les différentes situations proposées en classe, vous semble:						
2.1. Anxieux	2,62	3,40	4,50	4,36	3,79	4,75
2.2. Curieux	4,40	5,35	6,02	6,66	6,13	7,35
2.3. Compétitif	2,80	3,55	3,97	2,87	3,21	2,98
2.4. Coopératif	7,35	5,77	6,69	7,16	6,62	7,35
3. Émet avec assurance des opinions en classe	3,85	3,99	4,49	4,26	4,97	5,79
4. Persévère devant une difficulté en classe	6,70	6,35	6,31	6,79	7,33	7,22
Moyenne de la catégorie	4,00	4,79	5,39	4,07	5,20	5,36
<i>Au plan intellectuel</i>						
5. Identifie, nomme ou décrit des éléments de contenu	7,23	8,07	8,43	7,52	8,14	8,07
6. Classe, ordonne et relie des éléments de contenu à d'autres situations ou concepts	7,14	7,29	7,68	7,16	7,46	7,61
7. Interprète, analyse et généralise les concepts vus dans votre cours	7,00	6,96	7,55	7,24	7,29	7,58
8. Anticipe, décide et propose des solutions aux situations présentées en classe	6,30	5,64	8,18	5,59	5,55	6,50
Moyenne de la catégorie	4,32	5,50	7,0	4,52	5,31	6,19
<i>Performance</i>						
9. Fournit un effort devant les tâches demandées en classe	7,20	6,91	6,72	7,01	7,41	7,53
10. Offre un travail de qualité	7,32	7,65	8,05	7,33	7,92	8,19
Moyenne de la catégorie	5,80	7,24	7,34	6,11	7,49	7,07

4.14.1. Au plan affectif

Aux attitudes affectives identifiées par le test perceptuel, les élèves du groupe expérimental enregistrent une progression constante tout au long du trimestre à cinq des sept énoncés. L'attitude qui consiste à *être coopératif devant différentes situations* en classe enregistre une cotation plus élevée. Elle obtient 73,5 p. 100 au premier tiers du trimestre. Toutefois, elle est l'une des deux attitudes qui enregistrent une note plus faible au second test et une hausse au troisième. La seconde est la *persévérance devant une difficulté en classe* (67,8 p. 100) qui enregistre une régression à la fin du trimestre de 4 p. 100.

C'est l'*anxiété devant les situations d'apprentissage* qui enregistre la progression la plus marquée, soit 18 p. 100. Toutefois, cette attitude est celle qui obtient le niveau le plus bas, soit 31 p. 100 aux trois tests confondus. Or, plus le trimestre avance, plus les élèves du groupe expérimental approchent du moment de leur second stage où ils seront «stagiaires-employés-rémunérés»²⁴. On peut émettre une hypothèse qui pourrait faire l'objet d'une prochaine recherche, soit que les futures tâches à réaliser et l'incertitude qui règne quant à leur milieu de stage (quelle clientèle? Serai-je choisi dans les premiers? etc.) sont la cause de cette augmentation du niveau d'anxiété des élèves du groupe expérimental devant les nouvelles situations en classe.

Les trois attitudes qui se manifestent le plus chez les élèves du groupe expérimental sont, par ordre d'importance: l'*intérêt démontré pour la matière enseignée en classe*, la *coopération devant les différentes situations proposées en classe*, et la *persévérance devant une difficulté*. Le groupe expérimental obtient pour ces attitudes,

²⁴ En régime coopératif, l'élève se voit confier une tâche réelle pour laquelle il est obligatoirement rémunéré durant un trimestre à temps complet. De plus, les élèves posent leur candidature et passent une entrevue de sélection. L'employeur confirme plus tard son choix. Le troisième test a été administré au moment des entrevues de sélection.

respectivement 67 p. 100, 66 p. 100 et 64 p. 100 de moyenne aux trois tests administrés.

Viennent ensuite la *curiosité devant les situations proposées en classe* et l'*émission avec assurance d'opinions en classe*, qui obtiennent respectivement une moyenne aux trois tests de 53,5 p. 100 et 41 p. 100. La *curiosité devant les situations proposées en classe* est l'attitude qui a enregistré le progrès le plus marqué, après l'*anxiété*, soit 16 p. 100.

Les deux attitudes les plus faibles sont la *compétition* et, comme il a été mentionné précédemment, l'*anxiété devant les situations proposées en classe*, qui obtiennent une note de 34 et 31 p. 100.

Au plan affectif, le groupe expérimental obtient pour les sept attitudes une moyenne de 40 p. 100 au premier test, 47,9 p. 100 au second test et 53,9 au troisième test, soit une moyenne équivalente à celle obtenue par le groupe contrôle aux premier et troisième tests. Il obtient une moyenne légèrement inférieure à celle obtenue par le groupe contrôle au second test pour lequel le groupe contrôle a obtenu 52 p. 100.

Le groupe contrôle progresse tout au long du trimestre à deux des sept attitudes: l'*intérêt pour la matière enseignée*, l'*émission avec assurance des opinions en classe* pour lesquelles il obtient une note supérieure à celle obtenue par le groupe expérimental.

Les trois attitudes qui se manifestent le plus chez les élèves du groupe contrôle sont les trois mêmes que celles du groupe expérimental, bien que dans un ordre différent. Ils obtiennent une note légèrement supérieure à celle du groupe expérimental.

Il en est de même pour les deux attitudes les plus faibles qui sont les mêmes que celles du groupe expérimental, mais dans l'ordre inverse.

C'est à l'émission avec assurance de ses opinions que le groupe contrôle enregistre le progrès le plus marqué en obtenant 15 p. 100 de plus à la fin du trimestre.

Les élèves du groupe contrôle ont des attitudes affectives qui fluctuent davantage au cours du trimestre, bien qu'ils enregistrent très peu d'écart d'un test à l'autre. Au second test, ils enregistrent une baisse à quatre, attitudes, soit l'*anxiété*, la *curiosité* et la *coopération devant les différentes situations proposées en classe*. L'*anxiété* obtient une moyenne de 12 p. 100 de plus chez les élèves du groupe contrôle. La *persévérance devant les difficultés* augmente au second test et diminue à la fin du trimestre.

Le groupe expérimental enregistre une progression moyenne de 11,6 p. 100 en moyenne par attitude, alors que le groupe contrôle enregistre une progression de 9,8 p. 100 en moyenne. L'écart entre les résultats obtenus du premier au troisième test est plus important chez les élèves du groupe expérimental.

En dernier lieu, mentionnons que l'*intérêt pour la matière enseignée* progresse dans les deux groupes à un même rythme tout au long du trimestre.

4.14.2. Au plan intellectuel

Aux quatre attitudes identifiées au plan intellectuel, le groupe expérimental enregistre, tout comme le groupe contrôle, un progrès constant du premier au troisième test. Les attitudes se manifestent selon le même ordre d'importance dans chacun des groupes. Le groupe expérimental obtient une moyenne de 56 p. 100 aux trois tests confondus soit 3 p. 100 de plus que le groupe contrôle.

Aux deux attitudes reliées à la performance, le groupe expérimental enregistre un progrès plus important soit 15,4 p. 100 alors qu'il est de 9,6 p. 100 auprès des élèves du groupe contrôle.

On peut affirmer que le groupe expérimental progresse davantage et constamment tout au long du trimestre, alors que le groupe contrôle est plus stable, enregistrant un écart peu marqué à chacun des trois tests.

4.15. Résultats obtenus au test d'attitudes

Tel que mentionné aux chapitres précédents, le test d'attitudes s'adressait à l'élève et visait à identifier l'influence du stage coopératif sur les quatre niveaux de la pensée: empirique, conceptuelle, rationnelle et décisionnelle. Ce test ayant été administré en classe, il obtient un taux de réponses de 98 p. 100.

Composé de 84 questions, il comporte deux grandes parties. La première visait à identifier si le stage a permis de faciliter l'apprentissage subséquent en classe. La seconde visait à identifier si le stage a un effet sur le développement du sentiment de compétence chez l'élève.

La première partie, «faciliter les apprentissages», se divise en six thèmes: la capacité de l'élève à faire référence en classe aux situations vécues précédemment en stage, la capacité de faire des liens, l'utilisation des cours pour approfondir ses acquis, la capacité de saisir l'importance d'associer la théorie à la pratique, le sens critique au regard de la formation théorique et la capacité d'identifier ses besoins d'apprentissage.

La seconde partie, «développer son sentiment de compétence», se divise en trois thèmes: le sentiment de compétence face à

l'apprentissage scolaire, le sentiment de compétence face à ses capacités professionnelles ainsi que la motivation et l'intérêt personnel pour les études reliées à sa future profession.

Le tableau XXXVII, pages suivantes, présente les résultats obtenus aux tests d'attitudes. Les questions ont été regroupées selon les thèmes. Comme elles ont été présentées aux élèves dans un ordre différent (p. 99 et ss.), la numérotation des énoncés n'est pas en ordre croissant. La première colonne présente l'énoncé, les troisième et quatrième colonnes présentent les résultats obtenus auprès du groupe expérimental. La seconde colonne relève le pourcentage de répondants qui étaient «en accord» et «fortement en accord» avec l'énoncé. La troisième colonne présente le pourcentage de répondants qui étaient «en désaccord» et «fortement en désaccord» avec l'énoncé. Les quatrième et cinquième colonnes présentent les résultats pour les élèves du groupe contrôle et ce, dans le même ordre que pour le groupe expérimental. Le pourcentage des indécis n'est toutefois pas mentionné, ce qui explique que la somme des élèves «en accord» et des élèves en «désaccord» soit inférieure à 100 p.100. À la fin de chaque thème, la moyenne de chaque groupe a été calculée.

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
11. Mon expérience de stage m'amène à vouloir comprendre en classe l'élément «rôle et tâches» des différentes professions d'intervenants.	92%	0%	92%	0%
14. Mon stage m'a fait comprendre l'importance d'être attentif aux cours traitant des valeurs véhiculés dans un milieu de stage.	84%	4%	76%	4%
16. Mon expérience en stage m'amène à vouloir utiliser mes cours pour comprendre le choix des méthodes d'intervention utilisées dans ce milieu.	92%	4%	92%	0%
20. Les interventions que j'ai faites en stage m'aident à mieux comprendre le contenu du cours à propos des interventions.	84%	4%	84%	4%
22. Les explications fournies en classe sur les interventions me permettent de comprendre le bien-fondé des interventions que je contestais en stage.	72%	4%	48%	20%
23. Les cours me permettent de comprendre pourquoi j'ai réussi ou pas certaines interventions.	80%	0%	60%	16%
30. Les attitudes des éducateurs que j'ai côtoyés en stage m'ont incité à être attentif aux cours portant sur la philosophie à la base.	64%	16%	64%	0%
Moyenne	83%	4%	76%	5%

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
Saisir l'importance d'associer la théorie à la pratique				
15. Mes efforts en stage à faire appliquer les codes et procédures m'amènent à être attentif aux moyens proposés pendant les cours.	84%	8%	84%	8%
24. Compte tenu de mon stage, je pense que les théories enseignées à cette session à propos de la dynamique d'un groupe sont très importantes.	88%	4%	76%	0%
25. Compte tenu de mon expérience de stage, les éléments d'analyse enseignés en classe m'apparaissent réalistes.	96%	0%	88%	4%
28. Mon expérience en stage m'a démontré qu'il est important d'apprendre le fonctionnement d'une équipe de travail.	100%	0%	100%	0%
29. À cette session, je voulais venir chercher des réponses aux questions que je me suis posées en stage à propos du travail d'équipe.	52%	28%	68%	8%
33. Mon stage m'a donné le goût d'apprendre des nouvelles notions.	96%	0%	100%	0%
34. Mon stage m'aide à comprendre davantage la matière enseignée en classe.	92%	0%	100%	0%
Moyenne	87%	6%	88%	3%

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
Sens critique face à la formation théorique				
8. Je pourrais amener des exemples de cas connus en stage pour illustrer le contenu du cours à propos de l'importance de l'histoire familiale.	88%	0%	96%	0%
17. Compte tenu de mon stage, le contenu enseigné en classe à propos de l'intervention m'apparaît réaliste dans un milieu de travail.	92%	0%	80%	4%
21. Mes cours de cette session m'ont davantage appris à intervenir que mon expérience de stage.	16%	56%	48%	36%
27. Compte tenu de mon stage, le contenu enseigné en classe à propos de l'analyse m'apparaît applicable dans un contexte de réalité de travail.	88%	0%	76%	0%
Moyenne	71%	14%	75%	10%
Capacité d'identifier les besoins d'apprentissage				
5. Mon expérience avec la clientèle en stage m'a permis d'identifier les connaissances que je voulais venir chercher à cette session à propos de la clientèle.	92%	0%	84%	0%
12. Mon expérience de stage m'a permis d'identifier des connaissances que je voulais venir chercher à cette session à propos de l'organisation d'un milieu.	80%	4%	88%	8%

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
18. Suite à mes interventions en stage, j'ai découvert qu'il me manquait des notions théoriques à propos de l'intervention.	48%	24%	44%	32%
29. À cette session, je voulais venir chercher des réponses aux questions que je me suis posées en stage à propos du travail d'équipe.	52%	28%	68%	8%
35. D'après mon expérience en stage, je proposerais des modifications au contenu des cours pour tenir compte de la réalité vécue en stage.	52%	20%	68%	12%
Moyenne	65%	15%	70%	12

Deuxième partie

Développer le sentiment de compétence

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
Face à l'apprentissage scolaire				
32. J'apporte des exemples de situations vécues en stage dans les cours et mes travaux sans que cela soit exigé par le professeur.	92%	8%	65%	19%
38. Je suis stressé devant l'ampleur de la tâche d'un éducateur.	56%	28%	53%	34%
39. Je crois être en mesure de pouvoir définir mes propres valeurs d'éducateur.	88%	0%	100%	0%
41. Je me sens capable d'exprimer librement mes sentiments en classe.	88%	0%	76%	7%
42. Je suis stressé à l'idée de répondre à toutes les questions en classe.	88%	8%	84%	3%
44. Je me sens angoissé à l'idée d'être jugé par la clientèle.	68%	12%	53%	26%
45. Je me sens angoissé à l'idée de ne pas être aimé par mon futur accompagnateur de stage.	60%	20%	57%	23%
46. Je ne crains pas d'être critiqué sur ma façon d'agir lors d'un stage.	52%	24%	84%	7%

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
47. Je me sens mal à l'aise à l'idée d'être évalué par l'accompagnateur.	40%	44%	80%	11%
48. Je me sens mal à l'aise d'être évalué par le superviseur de stage du collègue.	56%	24%	80%	15%
49. Je me sens en mesure d'apprendre certaines choses à mon accompagnateur de stage.	40%	12%	65%	11%
55. Je me sens angoissé à l'idée de perdre le contrôle du groupe en stage.	52%	28%	46%	30%
63. J'ai le sentiment d'être capable de faire évoluer ma clientèle.	84%	0%	96%	0%
83. Mes réussites en stage me donnent confiance en mes capacités de réussir en classe.	80%	4%	73%	15%
Moyenne	67%	15%	72%	14%
Sentiment de compétence face aux capacités professionnelles				
36. Je crois posséder les compétences requises pour être éducateur.	76%	4%	100%	0%
37. J'ai peur que mon futur milieu de stage ne me convienne pas.	40%	32%	50%	27%

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
40. Je crois pouvoir me faire aimer de la clientèle tel que je suis.	96%	0%	100%	0%
43. Je sens que je peux apporter beaucoup à la clientèle.	84%	0%	96%	0%
50. Je me sens prêt à établir un climat sécurisant avec ma clientèle en stage.	100%	0%	92%	0%
51. Je me sens prêt à établir des règles de conduite claires en stage.	100%	0%	96%	0%
52. Je me sens capable de faire appliquer les codes et procédures en stage.	92%	0%	92%	0%
53. Je crois être capable de me faire respecter en stage.	96%	0%	100%	0%
54. Je crois être capable de me maîtriser quand un client m'énerve.	92%	0%	100%	0%
56. Je me sens capable de me mêler aux autres membres du personnel dans mon milieu de stage.	92%	4%	96%	3%
57. Je me sens prêt à me conformer aux règles de vie de mon milieu de stage.	100%	0%	100%	0%

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
58. Je sens que j'ai de la facilité à intervenir avec un groupe de clients.	72%	12%	80%	11%
59. Je me sens prêt à adapter les objectifs d'activités en fonction des besoins d'un groupe de clients.	100%	0%	96%	0%
60. Je crois être en mesure de varier mes méthodes d'intervention.	92%	0%	96%	0%
61. Je me sens capable d'établir une stratégie d'intervention pour chacune des activités proposées en stage.	60%	0%	88%	0%
62. Je peux facilement trouver du temps libre pour la planification des activités dans mon milieu de stage.	92%	0%	80%	12%
64. Je me sens capable d'utiliser les ressources professionnelles du milieu de stage.	100%	0%	92%	0%
65. J'ai le sentiment d'être capable d'intéresser la clientèle aux activités que je leur propose.	88%	0%	96%	0%
66. Je me sens capable d'évaluer l'atteinte des objectifs de mon activité d'intervention.	86%	0%	92%	0%
67. Je me sens habile à évaluer les progrès de ma clientèle.	84%	0%	96%	0%

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
68. Je me sens compétent pour préparer une étude de cas.	36%	20%	56%	8%
69. Je crois être facilement capable d'adapter mes interventions à des situations imprévues.	96%	0%	92%	0%
70. Je crois être facilement capable d'organiser une journée en stage.	88%	4%	92%	0%
71. J'ai le sentiment d'être capable de discuter aisément de ma façon d'intervenir avec mon accompagnateur.	92%	0%	92%	4%
72. Je me sens prêt à adapter mon vocabulaire à la clientèle.	96%	0%	100%	0%
73. J'ai le sentiment de pouvoir accepter le client tel qu'il est, avec ses qualités et ses défauts.	100%	0%	92%	0%
74. J'ai le sentiment d'être capable de ne pas démontrer de préférence pour un client.	68%	0%	69%	15%
75. Je crois pouvoir être en mesure d'identifier les problèmes de mes clients.	92%	0%	100%	0%
76. Je me sens capable de tenir compte du rythme d'évolution des clients.	96%	0%	96%	0%

Attitudes	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	En accord	En désaccord	En accord	En désaccord
77. Je me sens capable d'aider un client en crise.	88%	0%	84%	3%
78. Je saurai encourager le client dans ses performances.	100%	0%	100%	0%
79. Je suis capable de développer la confiance en soi chez le client.	88%	0%	100%	0%
80. Je me sens prêt à développer la réflexion personnelle chez le client.	88%	0%	84%	0%
81. Je me sens capable de tenir compte de l'apport des clients aux activités.	92%	0%	92%	0%
Moyenne	87%	2%	91%	2%
Motivation et intérêt personnel reliés à la formation professionnelle				
82. Depuis que j'ai fait mes stages, je suis attentif en classe.	60%	24%	72%	16%
84. Je trouve cela plus difficile de revenir m'asseoir en classe qu'apprendre en milieu de travail.	60%	28%	56%	40%
Moyenne	60%	25%	64%	28%

L'analyse portera d'abord sur chacun des thèmes, puis sur l'ensemble des résultats obtenus au test d'attitudes.

Références à des situations vécues antérieurement en stage

Les élèves des deux groupes ont des résultats identiques à trois des six énoncés qui portent sur les références aux situations vécues en stage, soit aux énoncés 1, 9 et 19. Bien que le pourcentage d'élèves en accord avec l'énoncé 19 soit identique pour les deux groupes, il est à noter que seulement 56 p. 100 des élèves des deux groupes affirment que les stratégies d'intervention présentées en classe ressemblent à celles pratiquées par leur milieu de stage. Seize pour cent des élèves du groupe expérimental disent que les exemples présentés en classe par les enseignants ne correspondent pas à ce qu'ils ont vu en stage, alors que seulement 4 p.100 des élèves du groupe contrôle sont de cet avis. Bien que les deux groupes soient unanimes, il est intéressant pour les enseignants du département de Techniques d'éducation spécialisée de connaître cette information. Le réseau des services sociaux étant actuellement en pleine réforme, ils ont donc à chercher à comprendre davantage ce qui a conduit à l'obtention de ce résultat: leur enseignement à mettre à jour à cause des changements sociaux ou le niveau différent d'acquisition des élèves?

Quatre-vingt-huit p. 100 des élèves du groupe expérimental reconnaissent des exemples vécues en stage dans les livres et notes de cours fournis par leurs enseignants (énoncé 3) soit 8 p. 100 de plus que les élèves du groupe contrôle. On peut supposer que l'expérience de stage du groupe expérimental permet cette meilleure reconnaissance.

Le groupe expérimental reconnaît des besoins de la clientèle qu'il a identifiés en stage lorsque l'enseignant présente des besoins reliés à différents types de clientèle (énoncé 7), dans une proportion inférieure de 12 p. 100 à celle relevée par le groupe contrôle.

Soixante pour cent des élèves du groupe expérimental affirment que les théories d'analyse vues en classe (énoncé 26) concordent avec celles utilisées dans leur milieu de stage, soit 12 p.100 de moins que les élèves du groupe contrôle.

Il y a certes, un lien à faire entre les énoncé 7 et 26 où les élèves du groupe contrôle se reconnaissent dans une proportion de 12 p.100 de plus que ceux du groupe expérimental. Il y aurait lieu de s'interroger sur la relation entre les cours et les milieux de stage: les notions impliquant les besoins reliés aux types de clientèle ainsi que les théories d'analyse ont-elles, au fil du temps, été développées à partir des milieux de stage selon le profil régulier d'études? Les milieux de stage coopératif présentent-ils un éventail de clientèles et de milieux plus large qui ne seraient pas couverts par les exemples apportés ?

Les résultats obtenus à l'ensemble des attitudes reliées au thème *en référence à des situations vécues en stage* sont jugés équivalents pour les groupes expérimental et contrôle. Toutefois, ils ont des forces différentes. Soulignons deux attitudes pour lesquelles les élèves du groupe contrôle sont plus nombreux à avoir manifesté leur accord: ils reconnaissent que *les théories d'analyse enseignées en classe concordent avec celles qui étaient utilisées dans leur milieu de stage* et ils reconnaissent les *besoins de la clientèle identifiés en stage* lorsque l'enseignant présente en classe *les besoins reliés à différents types de clientèle* .

Capacité de faire des liens

Quatre énoncés portaient sur ce thème. On enregistre un résultat équivalent à la première et à la dernière questions, soit les énoncés 4 et 31. Les élèves des deux groupes affirment presque unanimement que leur expérience de stage leur permet de mieux saisir les caractéristiques de la clientèle durant les cours.

Soixante-huit pour cent des élèves du groupe expérimental affirment que les types de causes des difficultés de la clientèle (énoncé 6) découverts en stage ne sont pas les mêmes que ceux présentés en classe. Quarante pour cent des élèves du groupe contrôle sont également d'accord avec l'énoncé et 28 p. 100 ne le sont pas. C'est donc dire que le tiers du groupe est indécis. Les élèves du groupe expérimental sont, eux, en accord avec l'énoncé dans une proportion de 16 p. 100 alors qu'au groupe contrôle vingt-huit pour cent le font.

Lorsqu'il est question d'éléments organisationnels, 76 p. 100 des élèves du groupe expérimental reconnaissent les forces et limites du milieu de stage. La presque totalité des élèves du groupe contrôle les reconnaît. À l'instar des questions 7 et 26 dont il a été question précédemment, il faut s'interroger sur le fait que les élèves du groupe expérimental se reconnaissent dans une proportion de 20 p. 100 de moins.

L'énoncé 31, bien qu'il ait obtenu un résultat équivalent dans chacun des groupes, mérite que les enseignants s'interrogent. À peine plus de la moitié des élèves de chacun des groupes dit être intéressé en classe à améliorer sa façon de tenir à jour les dossiers parce qu'ils y ont été sensibilisés en stage. Le faible pourcentage d'élèves en accord avec l'énoncé indique un problème. Cependant l'énoncé, tel que formulé, ne permet pas d'identifier clairement le problème. Ne sont-ils pas intéressés à améliorer leur façon de tenir les dossiers? Ont-ils une expérience insuffisante pour y trouver une importance? Est-ce l'absence de sensibilisation de la part du milieu de stage qui les a amenés à être en désaccord avec l'énoncé?

À l'ensemble du thème de la capacité de faire des liens, les deux groupes obtiennent des résultats équivalents.

Approfondir ses acquis

Le groupe expérimental obtient, pour l'ensemble de ce thème, une moyenne de 7 p. 100 plus élevée que celle du groupe contrôle. Quatre des neuf énoncés reliés à l'approfondissement de ses acquis obtiennent des résultats équivalents dans les deux groupes, soit les énoncés 11, 16, 20 et 30. Les groupes se distinguent aux énoncés 2, 10, 14, 22 et 23.

Quatre pour cent de plus d'élèves du groupe expérimental que ceux du groupe contrôle affirment que le stage les a aidés à comprendre les cours sur la dynamique de la clientèle (énoncé 2). De même, 88 p. 100 d'entre eux, soit 8 p. 100 de plus que ceux du groupe contrôle, affirment que leur expérience de stage les a amenés à vouloir comprendre en classe la philosophie de certains milieux d'intervention (énoncé 10). Dans le même ordre d'idées, 84 p. 100 des élèves du groupe expérimental affirment avoir saisi l'importance d'être attentifs en classe lorsqu'il est question des valeurs véhiculés dans les milieux de stage (énoncé 14). C'est 8 p. 100 de plus qu'au groupe contrôle.

Soixante-douze p. 100 des élèves du groupe expérimental affirment que les interventions réalisées en stage les aident à mieux comprendre les contenus des cours reliés à l'intervention. Seulement 48 p. 100 du groupe contrôle est en accord.

On note un écart de 24 p. 100 entre le nombre d'élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle qui affirment que les explications en classe sur les interventions leur permettent de comprendre le bien-fondé des interventions qu'ils contestaient en stage (énoncé 22).

Quatre-vingt pour cent des élèves du groupe expérimental affirment que les cours leur permettaient de comprendre la réussite ou non de leurs interventions en stage (énoncé 23), soit 20 p. 100 de plus que les élèves du groupe contrôle. Un plus grand nombre d'élèves enregistrent un désaccord avec l'énoncé.

Vingt pour cent de plus d'élèves du groupe expérimental que du groupe contrôle affirment que les cours leur ont permis de comprendre a posteriori pourquoi ils avaient ou non réussi leurs interventions.

On voit ressortir ici un effet du stage coopératif sur les notions reliées à l'intervention. Le stage aide davantage les élèves du groupe expérimental à approfondir leurs acquis et à comprendre les notions théoriques en classe subséquemment au stage.

Saisir l'importance d'associer la théorie à la pratique

Les deux groupes obtiennent des résultats similaires quant à l'importance d'associer la théorie à la pratique. Six des sept énoncés reliés à l'importance d'associer la théorie à la pratique obtiennent des résultats équivalents pour les deux groupes. Seul l'énoncé 29 portant sur les réponses que l'élève voulait venir chercher en classe quant à ses interrogations sur le travail d'équipe présente un écart de 12 p. 100 entre les réponses fournies par chacun des groupes. Cinquante-deux pour cent des élèves du groupe expérimental sont en accord avec l'énoncé, soit 12 p. 100 de moins que ceux du groupe contrôle.

On note une préoccupation moins grande en classe auprès des élèves du groupe expérimental concernant le travail d'équipe. Il faut faire l'hypothèse que le fait d'avoir été dans une équipe de travail et considéré comme employé leur a permis de connaître plusieurs aspects du travail d'équipe, conséquemment ils ont moins de questions à ce sujet. Les élèves du groupe contrôle, en étant à deux jours/semaine en stage, ont peut-être plus de difficultés à s'intégrer dans les équipes de travail, tout au moins à en saisir les différentes composantes. Par conséquent, cela devient une préoccupation en classe plus importante pour eux.

Sens critique face à la formation

Pour l'ensemble de ce thème, les deux groupes de recherche obtiennent une moyenne similaire: le groupe expérimental enregistre une moyenne de 3 p. 100 de moins que le groupe contrôle. Toutefois, pour chacun des énoncés, les réponses de chaque groupe sont différentes.

Les élèves du groupe contrôle affirment amener des cas connus en stage pour illustrer les cours portant sur l'importance de l'histoire familiale (énoncé 8). Les élèves du groupe expérimental, dans une proportion inférieure de 8 p. 100, sont également en accord. Cette réponse est pour le moins étonnante, compte tenu du fait que les élèves du groupe expérimental ont eu plus d'heures de stage.

Quatre-vingt douze p. 100 des élèves du groupe expérimental croient que le contenu de cours enseigné à propos de l'intervention correspond à la réalité du milieu de travail (énoncé 17). Chez les élèves du groupe contrôle, il y en a 12 p. 100 de moins qui y croient.

Seize pour cent seulement des élèves du groupe expérimental croient que les cours leur ont appris davantage à intervenir que leur expérience de stage (énoncé 21). Une majorité (56 p. 100) ne partagent pas cette opinion. Au groupe contrôle, près de la moitié des élèves (48 p. 100) croient que les cours leur ont appris à intervenir. Cependant, plus du tiers ne sont pas en accord avec l'énoncé.

On note une tendance à ne pas être en accord avec l'énoncé au groupe expérimental, alors que la tendance est inversée pour le groupe contrôle. C'est, à notre avis, un effet direct des différences respectives des formules de stage du groupe contrôle et expérimental. En régime coopératif, l'élève se voit confier une tâche réelle où il est en responsabilité. À l'aide des résultats obtenus, nous pouvons penser qu'ils ont eu à intervenir au-delà de ce qu'ils avaient appris jusqu'à

maintenant en classe. Le groupe contrôle n'est pas engagé dans l'intervention au même niveau à cette étape de la formation. De plus, les cours d'intervention se déroulent, pour les élèves du groupe contrôle, simultanément au stage.

Il est à noter qu'on enregistre également un fort taux de désaccord dans chacun des groupes. Voilà un autre intéressant sujet de réflexion et de discussion pour les enseignants du département.

Le contenu enseigné en classe à propos de l'analyse (énoncé 27) apparaît au groupe expérimental, dans une proportion de 8 p. 100 de plus qu'au groupe contrôle, comme étant applicable dans un milieu d'intervention.

Capacité d'identifier ses besoins d'apprentissage

L'identification des besoins d'apprentissage vise à identifier les connaissances que l'élève voulait venir chercher en classe à propos de différents sujets. À ce thème, le groupe expérimental obtient en moyenne un pourcentage inférieur de 5 p. 100 à celui du groupe contrôle. On note des différences à chacun des cinq énoncés.

Concernant la clientèle et l'intervention, les élèves du groupe expérimental affirment que l'expérience de stage leur a permis d'identifier ce qu'ils voulaient venir chercher. Quant à la clientèle, 92 p. 100 des élèves du groupe expérimental l'affirment, soit 8 p. 100 de plus qu'au groupe contrôle. À propos des notions théoriques reliées à l'intervention, c'est 4 p. 100 de plus d'élèves qu'au groupe contrôle qui l'affirment. Cependant, il faut souligner le fort pourcentage d'élèves qui sont en désaccord, soit près du quart des élèves dans un groupe, et du tiers dans le second. Il s'agit d'une information intéressante pour les enseignants du département de Techniques d'éducation spécialisée, qui nécessiterait une étude plus approfondie.

Concernant l'organisation d'un milieu d'intervention et le travail d'équipe, cette fois ce sont les élèves du groupe contrôle qui sont 8 p. 100 de plus que le groupe expérimental dans un cas, 12 p. 100 de plus dans l'autre. Ces résultats sont conformes à ce qui a été mentionné précédemment sur le travail d'équipe et l'intervention.

Concernant des propositions de modifications au contenu de cours, seulement 52 p. 100 des élèves du groupe expérimental seraient prêts à en faire pour tenir compte de la réalité des milieux d'intervention alors que 68 p. 100 des élèves du groupe contrôle le sont.

La seconde partie du test d'attitudes visait à identifier le sentiment de compétence de l'élève sur trois aspects: face à l'apprentissage scolaire, face à ses capacités professionnelles, face à la motivation et à l'intérêt aux études reliées à leur profession.

Sentiment de compétence face à l'apprentissage scolaire.

Trois des quatorze attitudes concernant le sentiment de compétence face à l'apprentissage scolaire obtiennent des résultats équivalents dans chacun des groupes: tous les élèves sont stressés devant l'ampleur de la tâche de l'éducateur spécialisé (énoncé 38); ils sont aussi stressés à l'idée de répondre à toutes les questions en classe (énoncé 42); ils sont angoissés à l'idée de ne pas être aimés (énoncé 45).

Les élèves du groupe contrôle sont plus nombreux à détenir cinq autres attitudes. Tous affirment être capables de définir leurs valeurs en tant qu'éducateur (énoncé 39), alors qu'au groupe expérimental 88 p.100 des élèves sont en mesure de le faire. Quarante-vingt pour cent des élèves du groupe contrôle se sentent mal à l'aise d'être évalués par l'accompagnateur de stage (énoncé 47) ainsi que par leurs collègues (énoncé 48), soit 40 p.100 d'élèves de plus qu'au groupe expérimental dans un cas, et 24 p.100 dans l'autre.

Les 2/3 des élèves du groupe contrôle affirment être en mesure d'apprendre des choses à leur accompagnateur de stage (énoncé 49). Seulement 25 p. 100 des élèves du groupe expérimental sont d'accord avec cette idée. La presque totalité du groupe contrôle (96 p. 100) a la certitude d'être capable de faire évoluer sa clientèle (énoncé 63), ce qui correspond à 12 p. 100 de plus d'élèves qu'au groupe expérimental.

Un plus grand nombre d'élèves du groupe expérimental ont développé le sentiment de compétence quant à six aspects, soit un de plus que les élèves du groupe contrôle. Ils sont 32 p. 100 de plus qu'au groupe contrôle à craindre d'être critiqués sur leurs façons d'agir en stage (énoncé 46). Seulement la moitié du groupe affirme ne pas craindre d'être critiqué sur sa façon de travailler alors que c'est 84 p. 100 des élèves du groupe contrôle qui se trouvent dans cette situation (énoncé 46). Les 2/3 du groupe sont angoissés à l'idée d'être jugés par la clientèle de stage, alors que c'est la moitié du groupe contrôle qui l'est (énoncé 44). Six pour cent de plus d'élèves au groupe expérimental sont également angoissés à l'idée de perdre le contrôle du groupe en stage (énoncé 55).

Plus d'élèves du groupe expérimental que du groupe contrôle affirment que leurs réussites en stage leur donne confiance en leurs capacités de réussir en classe (énoncé 83). Ils sont 12 p. 100 de plus qu'au groupe contrôle à être capable d'exprimer librement leurs sentiments en classe. Ils sont 37 p.100 de plus qu'au groupe contrôle à apporter des exemples de situations vécues dans les cours et les travaux sans que cela soit demandé par les enseignants.

En résumé, les élèves du groupe expérimental se sentent plus sûrs d'eux en classe que ceux du groupe contrôle. De plus, ils n'ont pas peur de la critique. Cependant, ils se sentent moins sûrs d'eux quant aux différentes formes d'évaluation qu'on peut faire d'eux: accompagnateurs,

superviseurs, clientèle. Le groupe expérimental a développé une attitude de plus que les élèves du groupe contrôle.

Ceux-ci se sentent plus compétents à apprendre des choses à leur milieu de stage et à faire évoluer leur clientèle que les élèves du groupe expérimental. Ils se sentent plus capables d'apprendre des choses à leur milieu de stage, de pouvoir définir leurs valeurs comme éducateur.

Sentiment de compétence face aux capacités professionnelles

Les deux groupes ont développé un sentiment de compétence équivalent relié à leurs propres capacités professionnelles sous vingt-trois aspects sur les 34 énoncés. Il s'agit des capacités de:

- √ faire appliquer les codes et procédures en stage;
- √ se faire aimer de la clientèle;
- √ établir des règles claires de conduite auprès de leur clientèle de stage;
- √ se faire respecter en stage;
- √ se mêler aux autres membres du personnel dans leur milieu de stage;
- √ se conformer aux règles de vie dans leur milieu de stage;
- √ adapter les objectifs d'activités en fonction des besoins d'un groupe de clients;
- √ être en mesure de varier ses méthodes d'intervention;
- √ adapter ses interventions à des situations imprévues;
- √ discuter aisément de leur façon d'intervenir avec leur accompagnateur de stage;
- √ créer un climat sécurisant pour leur clientèle;
- √ adapter leur vocabulaire à leur clientèle;
- √ ne pas démontrer de préférence pour un client;
- √ tenir compte du rythme d'évolution d'un client;
- √ aider un client en crise;
- √ encourager un client dans ses performances;
- √ développer la réflexion personnelle chez le client;

- √ intéresser le client aux activités proposées;
- √ tenir compte de l'apport des clients aux activités;
- √ accepter les clients tels qu'ils sont avec leurs limites et défauts;
- √ être capables de se maîtriser lorsqu'un client les énerve;
- √ être capables d'utiliser les ressources professionnelles du milieu de stage;
- √ identifier les problèmes de leurs clients.

La majorité des élèves du groupe contrôle (92 p. 100 et plus) affirment avoir développé un sentiment de compétence quant à sept aspects, alors que les élèves du groupe expérimental sont moins nombreux à avoir développé le sentiment de compétence sur ces mêmes aspects.

Ils estiment posséder les compétences requises pour être éducateurs (énoncé 36). Seulement 76 p. 100 des élèves du groupe expérimental estiment posséder ces compétences. Ils se perçoivent moins compétents que ne le font les élèves du groupe contrôle sur cet aspect.

Le groupe contrôle affirme être en mesure d'apporter beaucoup à la clientèle (énoncé 43) alors que seulement 84 p. 100 des élèves du groupe contrôle y croient.

Le groupe contrôle affirme être capable d'intéresser la clientèle aux activités (énoncé 65) qu'ils proposent alors qu'au groupe expérimental, il y a 12 p. 100 de moins d'élèves qui estiment en être capable.

Le groupe contrôle estime être en mesure d'évaluer l'atteinte des objectifs d'intervention (énoncé 66). Au groupe expérimental, 6 p. 100 de moins d'élèves estiment en être capables.

Le groupe contrôle affirme être habile à évaluer les progrès de leur clientèle (énoncé 67) alors que c'est 84 p. 100 des élèves du groupe expérimental qui font cette affirmation.

Les élèves du groupe contrôle se sentent capables d'organiser une journée en stage (énoncé 70), alors que seulement 88 p. 100 des élèves du groupe expérimental se sentent cette capacité.

Tous les élèves du groupe contrôle affirment être en mesure de développer la confiance en soi auprès de leur clientèle (énoncé 79). Les élèves du groupe expérimental sont un peu moins nombreux à faire cette affirmation, soit 88 p. 100.

De plus, 80 p. 100 des élèves du groupe contrôle estiment avoir de la facilité à intervenir avec un groupe de clients (énoncé 58). Pour le groupe expérimental, c'est 72 p. 100 des élèves qui estiment avoir cette facilité.

Quatre-vingt-huit pour cent des élèves du groupe contrôle estiment être en mesure de développer une stratégie d'intervention appropriée aux besoins de leur clientèle (énoncé 61). Au groupe expérimental, 60 p. 100 des élèves estiment être en mesure de le faire.

De plus, les élèves du groupe contrôle sont plus nombreux à avoir développé le sentiment de compétence selon deux autres aspects: 80 p. 100 affirment à avoir de la facilité à intervenir avec un groupe de clients alors que 72 p. 100 du groupe expérimental en ont: ils sont également 28 p. 100 de plus à croire qu'ils sont capables d'établir une stratégie d'intervention pour chacune des activités proposées en stage.

La crainte que leur futur milieu de stage ne leur convienne pas est un sentiment partagé par les deux groupes (énoncé 37): 40 p. 100 des élèves du groupe expérimental partagent cette crainte alors qu'au

groupe contrôle, c'est la moitié du groupe. Trente-deux pour cent des élèves seulement du groupe expérimental n'ont pas ce sentiment, alors que c'est le quart des élèves du groupe contrôle qui ne l'ont pas. Ce faible taux est considéré comme étant normal pour des élèves qui sont en apprentissage. Ils vivent tous une certaine angoisse face à leur sentiment de compétence comme éducateur. L'écart obtenu entre les deux groupes découlent directement du statut des élèves du groupe expérimental qui angoissent davantage à l'idée de se voir confier les responsabilités d'un employé.

Toutefois, nous nous permettons de souligner ici la discordance entre le sentiment de compétence face aux capacités professionnelles identifiées auprès des élèves du groupe contrôle et cette peur que le milieu de stage ne leur convienne pas. La majorité d'entre eux ont un sentiment de compétence quant à leur capacité d'apprendre des choses à leur milieu de stage, de faire évoluer la clientèle et de définir ses valeurs d'éducateur d'une part et, d'autre part, ils manifestent la crainte que leur milieu de stage ne leur convienne pas alors qu'ils sont, au moment de l'administration du test, à la fois en cours et en stage dans le même milieu qu'au trimestre précédent. Le groupe expérimental est, rappelons-le, en périodes d'entrevues de sélection pour son prochain stage. Par conséquent, cette anxiété à propos du milieu de stage s'explique pour eux. De plus, les élèves du groupe expérimental, dans les réponses fournies au test d'attitudes ont manifesté plus de nuances, moins de certitudes sur leur compétence d'intervenant. Leur réponse est donc plus concordante avec les autres énoncés du test.

Seulement 56 p. 100 des élèves du groupe contrôle se sentent compétents pour préparer une étude de cas et ce, malgré le fait qu'ils apprennent à le faire dans les cours qui se déroulent concurremment au stage. Les élèves du groupe expérimental n'ont pas encore appris à

le faire en cours, cependant 36 p. 100 se disent compétents pour le faire. On peut en conclure qu'ils y ont travaillé durant leur stage.

De leur côté, les élèves du groupe expérimental sont plus nombreux à avoir développé un sentiment de compétence quant à un autre aspect. Ils affirment presque tous trouver le temps nécessaire pour la planification de leurs activités dans leur milieu de stage (énoncé 37) alors que les élèves du groupe contrôle sont 12 p. 100 moins nombreux à faire cette affirmation.

Les élèves du groupe contrôle sont donc plus nombreux dans un cas, bien que la moyenne soit jugée équivalente pour l'ensemble du thème.

Motivation et intérêt personnel reliés à la formation professionnelle

Les 2/3 des élèves tant du groupe expérimental que du groupe contrôle trouvent difficile de revenir s'asseoir en classe après un stage. Cependant, un peu plus d'élèves du groupe expérimental, soit 4 p. 100 de plus, sont dans cette situation.

Par contre, les élèves du groupe contrôle sont un peu plus attentifs en classe que ceux du groupe expérimental. On note un écart de 12 p. 100 entre les deux groupes.

4.16. Influence de la pratique sur la théorie

Les résultats obtenus à la procédure utilisée au second volet ont permis d'identifier quelques éléments d'influence de la pratique sur la théorie enseignée par la suite en stage.

La juxtaposition des opérations professionnelles a fourni trois zones de résultats: les opérations qui ont été uniquement pratiquées en stage, celles qui ont été enseignées sans avoir été préalablement pratiquées en stage et celles qui ont été à la fois pratiquées en stage et

enseignées subséquemment en classe. L'identification des opérations qui sont uniquement enseignées et celles qui sont à la fois pratiquées et enseignées ont permis la comparaison des résultats scolaires obtenus à chacun de ces deux groupes d'opérations. C'est la première mesure qui a été utilisée pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie. Deux autres mesures ont été utilisées également. La seconde mesure est un test perceptuel où les enseignants ont identifié, après le premier stage, les comportements des élèves en classe en rapport avec leur apprentissage et ce, pour chacun des groupes, de manière à en faire ressortir les différences. La troisième a consisté à administrer aux élèves un test d'attitudes. Ces trois mesures ont permis de relever des différences qui caractérisent chacun des groupes.

La comparaison des résultats scolaires permet de constater une influence de la pratique sur la théorie légèrement supérieure pour les élèves du groupe expérimental. Ils ont obtenu un résultat supérieur aux opérations professionnelles qui sont pratiquées par les deux groupes. Aux opérations professionnelles qui ont été enseignées par la suite au stage et qui n'avaient pas été pratiquées, les élèves du groupe expérimental ont obtenu une moyenne de 82 p. 100 alors que les élèves du groupe contrôle ont obtenu une moyenne de 76 p. 100.

Aux opérations qui ont été à la fois enseignées et pratiquées, ils obtiennent une moyenne de 3,5 p. 100 de moins que les élèves du groupe contrôle, si l'on considère toutes les opérations. Parmi ces opérations, cinq sont communes aux deux groupes. À ces cinq opérations, les élèves du groupe expérimental obtiennent une moyenne de 78 p. 100 et le groupe contrôle obtient une moyenne de 76 p. 100. Il faut tenir compte du nombre de périodes d'enseignement que chacun des groupes a reçues pour chacune de ces opérations. Le groupe contrôle a reçu une moyenne de 2,6 fois le nombre de périodes d'enseignement que les élèves du groupe expérimental ont eues pour ces mêmes opérations. Le groupe contrôle a reçu jusqu'à 71 p. 100 de plus de périodes d'enseignement à

certaines opérations. Il a reçu une moyenne de 23,6 périodes d'enseignement par opération, le groupe expérimental a reçu pour sa part une moyenne de 8,2 périodes. En mettant en rapport les résultats obtenus et le nombre de périodes d'enseignement pour les opérations concernées, le groupe expérimental obtient des résultats supérieurs à ceux obtenus par le groupe contrôle.

À la première partie du test perceptuel, les élèves du groupe expérimental ont enregistré une progression moyenne de 11,6 p. 100 soit 2 p. 100 de plus que le groupe contrôle. L'anxiété a progressé davantage au sein du groupe expérimental qu'au sein du groupe contrôle, bien que les élèves du groupe expérimental demeurent malgré tout moins anxieux que ceux du groupe contrôle.

Au plan intellectuel de ce test, le groupe expérimental progresse de 5,5 à 18 p. 100 du premier au troisième test. Il obtient un écart moyen de 26,8 p. 100 alors que le groupe contrôle obtient 16,7 p. 100. Deux attitudes ressortent de manière plus importante pour ce groupe: la capacité d'identifier, nommer ou décrire les éléments de contenu, et celle d'anticiper, décider et proposer des solutions aux situations présentées en classe. À cette opération, le groupe enregistre un progrès de 18 p.100. On peut donc affirmer que la pensée empirique et la pensée décisionnelle sont plus développées chez les élèves du groupe expérimental.

Au plan de la performance, le groupe expérimental progresse de 15,4 p. 100 et le groupe contrôle de 9,6 p. 100

Le groupe expérimental enregistre une progression constante à chaque fois que le test a été administré alors que le groupe contrôle fluctue davantage. Globalement, le groupe expérimental enregistre un progrès de 6,7 p. 100 de plus que le groupe contrôle. Il enregistre un écart supérieur plus marqué d'un test à l'autre.

Le test d'attitudes a permis de relever des différences appréciables entre les deux groupes. Bien qu'ils aient des résultats équivalents à la majorité des éléments, ils ont des forces distinctes, des caractéristiques propres à chaque groupe. Dans l'ensemble du test, on observe que les élèves du groupe expérimental se distinguent de ceux des élèves du groupe contrôle par les attitudes reliées à l'intervention et à la clientèle. Il y sont plus à l'aise que les élèves du groupe contrôle. Ce dernier est préoccupé davantage par les aspects organisationnels du milieu d'intervention et le travail d'équipe.

C'est particulièrement au thème relié à l'approfondissement des acquis qu'on observe chez les élèves du groupe expérimental une influence plus importante de la pratique sur la théorie, effet qu'on ne retrouve pas chez les élèves du groupe contrôle. Les élèves des deux groupes ont obtenu des résultats équivalents à quatre des neuf aspects. Les élèves du groupe expérimental ont obtenu 7 p. 100 de plus à l'ensemble du thème. Ils sont plus nombreux à détenir les cinq autres compétences. La pratique les a aidés à comprendre la dynamique de la clientèle: elle les a amenés à s'intéresser à la philosophie qui sous-tend l'intervention. Le stage leur a permis, dans une proportion plus importante que pour les élèves du groupe contrôle, de saisir en classe l'importance des valeurs véhiculées dans leur milieu de stage. Les interventions qu'ils ont réalisées en classe les ont fortement aidés à comprendre les notions théoriques enseignées par la suite qui sont liées à l'intervention, d'en comprendre le bien-fondé lorsqu'ils avaient contesté en stage certaines interventions. Le stage leur a aussi permis de mieux saisir ultérieurement en classe pourquoi ils avaient réussi ou non leurs interventions.

Quant au sentiment de compétence développé, face à l'apprentissage réalisé en classe, les élèves du groupe expérimental ont, en plus des attitudes où les résultats sont équivalents pour les deux

groupes, développé six autres attitudes, alors que le groupe contrôle en a développé cinq.

Le test d'attitudes a permis d'identifier des attitudes très différentes dans chacun des groupes. Les élèves du groupe expérimental sont à l'aise d'utiliser des références à leur stage en classe, soit en apportant des exemples concrets, soit en émettant des opinions ou commentaires. Ils ne craignent pas la discussion, l'échange ni la critique avec les autres intervenants. Ils n'ont pas le sentiment d'être prêts à accomplir le travail d'éducateur. Ils identifient clairement les zones où ils ne sont pas prêts tels proposer des stratégies d'intervention ou élaborer un plan d'intervention. Ils craignent cependant d'être évalués ou jugés par la clientèle, les autres intervenants et le superviseur de stage.

Plus d'élèves du groupe contrôle ont un sentiment de compétence plus important en ce qui concerne certaines actions bien précises à faire. Ils se sentent compétents à apporter une contribution à leur milieu de stage, à réaliser un plan d'intervention, à faire une étude de cas.

Il aurait été intéressant de leur administrer de nouveau le test en troisième année, au moment où ils sont en stage à raison de 4 jours par semaine pour vérifier s'ils maintiennent toujours ce sentiment de compétence. Il s'agit ici de résultats étonnants pour des élèves qui sont en stage à raison de deux jours par semaine et constamment sous la responsabilité d'un autre intervenant. Ils ont sur plusieurs points une assurance que n'ont pas les élèves du groupe expérimental qui, eux, se voient confier des tâches pour lesquelles ils sont rémunérés. Les élèves du groupe expérimental sont-ils plus réalistes face à ces mêmes compétences ou les élèves du groupe contrôle sont-ils encore naïfs par rapport à la tâche à effectuer ? Se surestiment-ils ou se voient-ils à leur

juste compétence? Voilà le sujet d'une autre recherche qu'il serait intéressant d'entreprendre.

Sommaire du chapitre

Des précisions ont d'abord été apportées sur la taille et l'équivalence des groupes de recherche puisque le groupe contrôle a été constitué «a posteriori».

Les résultats obtenus à la validation des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée ont fourni une liste de 39 opérations professionnelles regroupées sous quatre champs: l'observation, l'analyse, la planification et l'intervention.

Les résultats obtenus par le formulaire de cueillette de données auprès des stagiaires fournit une description des actions posées par les élèves. La conversion en opérations professionnelles de ces actions a permis d'obtenir la liste des opérations professionnelles pratiquées par les élèves durant leurs stages. Les résultats obtenus à la validation par un comité-expert de cette conversion sont ensuite présentés.

Les résultats obtenus par la cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage fournissent la fréquence et la qualité avec lesquelles les élèves ont pratiqué les opérations professionnelles durant leur stage. Ces résultats ont permis de compléter la liste des opérations professionnelles considérées comme étant pratiquées par les élèves compte tenu du fait que l'élève ne retient que ce qui a été significatif pour lui et, qu'en plus, il n'a pas encore un aperçu de l'ensemble des tâches à faire à cause de son peu d'expérience. Par conséquent, il n'est pas toujours conscient des opérations professionnelles qu'il a effectuées. La cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage a fourni également un portrait des opérations professionnelles qui sont pratiquées dans les milieux de stage.

Les résultats obtenus ont fourni également la progression réalisée par les élèves du premier au second stage.

Les résultats obtenus à la cueillette de données des éléments théoriques vus en classe avant et après un stage ont permis de juxtaposer d'abord les opérations professionnelles enseignées avant le stage et les opérations professionnelles pratiquées durant le stage. Cette juxtaposition a fourni trois zones de résultats: les opérations professionnelles uniquement pratiquées, les opérations professionnelles uniquement enseignées et les opérations professionnelles à la fois enseignées et pratiquées par les élèves. Ce sont ces opérations qui sont considérées comme assimilées par les élèves et qui ont conduit à identifier l'influence de la théorie sur la pratique.

Puis, les opérations professionnelles enseignées après les stages ont été juxtaposées aux opérations qui avaient été préalablement pratiquées en stage. Les trois mêmes zones de résultats ont été obtenues, cependant il s'agit cette fois des opérations enseignées après le stage.

Pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie, trois mesures ont été utilisées. La première a consisté à comparer les résultats scolaires obtenus aux opérations à la fois pratiquées en stage et par la suite enseignées en classe, aux résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles uniquement enseignées. La seconde mesure est fournie par les résultats obtenus des enseignants au test perceptuel qui portait sur les comportements des élèves en classe quant à trois aspects: les dimensions affectives, intellectuelles et la performance de l'élève. La troisième mesure a été obtenue à l'aide des résultats fournis au test d'attitudes administré aux élèves. Ce test a fourni les comportements des élèves reliés aux quatre niveaux de la pensée, soit la pensée empirique, conceptuelle, rationnelle et décisionnelle, ainsi que le sentiment de compétence développé par les élèves.

CONCLUSION

L'objectif poursuivi par la présente recherche a été atteint en permettant de répondre à la question: « La formule alternance travail-études favorise-t-elle davantage l'articulation des liens théorie-pratique que le modèle traditionnel » ?

La formule alternance travail-études telle qu'appliquée au Cégep de Saint-Jérôme, soit le régime coopératif, favorise davantage l'articulation des liens théorie-pratique. L'influence de la formule alternance travail-études sur la relation théorie-pratique a été identifiée à partir de deux volets: l'influence de la théorie sur la pratique et l'influence de la pratique sur la théorie subséquente aux stages. La recherche s'est effectuée à partir d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle.

Plusieurs recherches ont été effectuées sur le processus d'intégration des connaissances chez les élèves. Cependant, à notre grande surprise, aucune recherche n'avait encore porté sur l'identification de l'influence de la théorie sur la pratique, ni sur l'identification de l'influence de la pratique sur la théorie. En conséquence, il a fallu construire une procédure et des instruments de mesure qui permettaient d'une part d'identifier l'influence des cours sur la pratique de l'élève durant ses stages et, d'autre part l'influence du stage sur l'acquisition des connaissances théoriques subséquentes aux stages.

La procédure qui a été créée pour identifier l'influence de la théorie sur la pratique comporte quatre phases: l'identification des actions posées par les stagiaires, l'analyse de la théorie incluse dans les actions posées par les élèves, l'identification des éléments théoriques enseignés en classe avant le stage et la juxtaposition des théories utilisées en stage à celles vues en classe.

La procédure qui a été créée pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie comporte six phases: l'identification des théories vues en classe après le stage, l'identification des actions posées par le stagiaire, l'analyse de la théorie incluse dans les actions posées, la juxtaposition des théories utilisées par le stagiaire à celles vues subséquentement en classe, la comparaison des résultats scolaires obtenus aux éléments théoriques à la fois pratiqués en stage et subséquentement enseignés en classe à ceux obtenus aux éléments théoriques uniquement enseignés, et l'identification des attitudes des élèves en classe après leur stage.

La procédure utilisée, au première volet pour identifier l'influence de la théorie sur la pratique a nécessité la construction de quatre instruments de mesure.

Pour identifier les actions posées par les stagiaires, il a fallu procéder à l'identification des opérations professionnelles que le technicien en éducation spécialisée pratique au quotidien dans l'exercice de son métier. La liste construite comporte 42 opérations professionnelles qui ont été soumises pour validation à deux groupes de professionnels: dix-huit formateurs²⁵ et autant de techniciens d'expérience. Trente-neuf opérations professionnelles ont ainsi été validées. On peut déduire que deux des trois opérations non validées

²⁵ La liste a été soumise à dix-huit formateurs provenant des dix-huit Cégeps offrant le programme de Techniques d'éducation spécialisée au Québec.

présentaient un problème de formulation puisque le contenu visait deux opérations cliniques courantes qui n'ont pas été reprises ailleurs. De plus, six opérations devaient être soumises à un plus grand nombre de techniciens puisque les résultats obtenus auprès de ceux-ci étaient très différents de ceux obtenus auprès des formateurs.

Cette liste validée des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée, à laquelle trois opérations se sont ajoutées en cours de route, a permis de traduire en comportements observables et mesurables les concepts théoriques enseignés en classe. Elle a également été utilisée pour convertir en opérations professionnelles les actions posées par les stagiaires.

Un formulaire de cueillette de données comprenant quinze questions a été construit et administré aux élèves pour recueillir les actions posées en stage compte tenu du fait que la liste validée des opérations professionnelles ne pouvait être utilisée directement sans induire la désidérabilité sociale. Cependant, comme les élèves en stage ne peuvent avoir un aperçu complet de toutes les tâches et opérations professionnelles que doit accomplir l'éducateur spécialisé, puisqu'ils sont encore en formation, et que, d'autre part, la mémoire ne retient que ce qui a été significatif pour l'individu, il a fallu procéder à la construction d'un instrument de cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage afin d'avoir une photo plus complète des actions posées par les stagiaires. Cet instrument a été construit à partir de la liste validée des opérations professionnelles et a permis de recueillir auprès des accompagnateurs de stage les données sur la fréquence et la qualité des actions posées par les stagiaires.

Les opérations professionnelles sont sous-tendus par des éléments ou concepts théoriques, par conséquent la liste des opérations professionnelles a été utilisée. L'identification des opérations

professionnelles enseignées en classe a résulté, pour les deux premiers trimestres, de l'analyse des plans de cours, des questions d'examens et des travaux des élèves. Les 118 éléments de contenu ainsi relevés ont ensuite été soumis à un comité-expert pour être convertis en opérations professionnelles. Cette conversion fournit 28 opérations professionnelles enseignées avant le premier stage.

Pour identifier les opérations professionnelles enseignées avant le second stage, c'est directement la liste des opérations professionnelles qui a été soumise aux enseignants, qui devaient indiquer le nombre de périodes d'enseignement consacrées à chacune des opérations professionnelles. Vingt-sept opérations ont été enseignées au groupe expérimental et, selon l'agencement de cours suivis par les élèves du groupe contrôle, entre dix-sept et vingt-trois opérations ont été enseignées au groupe contrôle.

La juxtaposition des opérations professionnelles pratiquées en stage et celles enseignées précédemment en classe a permis d'identifier les opérations professionnelles pratiquées par les élèves. Une combinaison de la fréquence et de la qualité obtenue par les résultats à la cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage a permis d'attribuer un indice d'intégration aux opérations pratiquées par les élèves.

En combinant la fréquence et la qualité pour les dix-sept opérations pratiquées par les deux groupes, le groupe expérimental obtient un indice d'intégration supérieur à celui obtenu par le groupe contrôle à quinze opérations intégrées, soit 88,8 p. 100, au premier stage, et à vingt des vingt-deux opérations au second stage, soit 90 p. 100.

Ainsi, on peut conclure que la formule du régime coopératif favorise davantage l'intégration de la théorie enseignée en classe à la pratique lors du stage subséquent.

Les résultats obtenus aux trois premières phases de la procédure utilisée au premier volet (influence de la théorie sur la pratique) correspondent également aux trois premières phases du second volet (influence de la pratique sur la théorie). Il s'agit des actions posées en stage par les élèves, de la conversion de ces actions en opérations professionnelles, des opérations enseignées au trimestre suivant le premier stage puisque ce trimestre correspond également à celui précédant le second stage. Par conséquent, il suffisait de relever les opérations professionnelles enseignées après le second stage à l'aide des instruments déjà construits. Une juxtaposition des opérations professionnelles pratiquées en stage et par la suite enseignées en classe a ensuite fourni dix-huit opérations pratiquées en stage et enseignées par la suite, ce qui a permis de comparer les résultats scolaires obtenus aux opérations professionnelles qui ont été pratiquées en stage et par la suite enseignées à ceux obtenus aux opérations uniquement enseignées.

Aux opérations professionnelles qui ont été enseignées sans avoir été pratiquées préalablement, les élèves du groupe expérimental obtiennent une moyenne de 82 p. 100, alors que les élèves du groupe contrôle obtiennent une moyenne de 76 p. 100. En mettant en rapport le nombre de périodes d'enseignement pour chacune des opérations qui ont été pratiquées en stage et par la suite enseignées en classe, les élèves du groupe expérimental obtiennent 72,3 p. 100 pour les opérations professionnelles enseignées en moyenne 8,2 périodes. Le groupe contrôle reçoit en moyenne 23,7 périodes d'enseignement pour les opérations pour lesquelles il obtient 75,8 p. 100. Nous pouvons donc conclure que le groupe expérimental obtient de meilleurs résultats.

Deux autres instruments ont été construits pour identifier l'influence de la pratique sur la théorie, soit un test perceptuel et un test d'attitudes. À la majorité des éléments mesurés par chacun de ces tests, les groupes obtiennent des résultats équivalents. Toutefois,

certaines résultats permettent de conclure que le groupe expérimental est légèrement plus influencée par sa pratique de stage que ne l'est le groupe contrôle.

Le test perceptuel administré trois fois aux enseignants au cours du trimestre, soit à la cinquième, dixième et quinzième semaine de cours portait sur trois aspects: les dimensions affectives, intellectuelles et la performance globale de l'élève. Au plan affectif, le groupe expérimental enregistre une progression moyenne d'un test à l'autre de 11,6 p. 100, alors que les élèves du groupe contrôle obtiennent 9,8 p. 100. Le groupe expérimental progresse constamment d'un test à l'autre alors que le groupe contrôle est plus stable.

Au plan intellectuel, le progrès est constant pour les deux groupes du premier au troisième test. Le groupe expérimental enregistre 56 p. 100 de moyenne et le groupe contrôle 53 p. 100. C'est au troisième test qu'on observe un progrès plus marqué. Il s'agit d'un progrès de 9 p. 100 en faveur du groupe expérimental. Deux comportements qui obtiennent une note plus élevées sont la capacité «d'anticiper, décider et proposer des solutions aux situations présentées en classe» et «identifier, nommer et décrire les éléments de contenu». Le premier obtient 20 p. 100 de plus que le groupe contrôle et 4 p. 100 pour le second. Les deux comportements qui ont le plus progressé tout au long du trimestre s'observent au groupe expérimental. Il s'agit de classer, ordonner et relier les éléments de contenu enseignés à d'autres situations ou concepts, et anticiper, décider et proposer des solutions aux situations présentées en classe. Ces deux attitudes réfèrent à la pensée empirique et décisionnelle.

Au plan de la performance, le groupe contrôle obtient 1 p. 100 de plus a un des deux comportements ciblés. Le groupe expérimental obtient 4 p. 100 de plus à l'autre. La progression aux trois tests

administrés est de 15,4 p. 100 pour le groupe expérimental et de 9,6 p. 100 pour le groupe contrôle.

Le test perceptuel a permis d'identifier une influence de la pratique sur la théorie légèrement plus importante auprès du groupe expérimental.

Le test d'attitudes a permis d'identifier d'une part l'influence du stage sur les acquisitions en classe et d'autre part, le sentiment de compétence développé par l'élève. La première partie portant sur les acquisitions en classe était composée de six thèmes reliés aux quatre niveaux de la pensée: empirique, conceptuelle, rationnelle et décisionnelle.

C'est particulièrement au thème relié à l'approfondissement des acquis qu'on observe chez les élèves du groupe expérimental un effet plus important de la pratique sur la théorie, effet qu'on ne retrouve pas chez les élèves du groupe contrôle. Les élèves des deux groupes ont obtenu des résultats équivalents à quatre des neuf aspects. Les élèves du groupe expérimental ont obtenu 7 p. 100 de plus à l'ensemble du thème. Ils sont plus nombreux à détenir les cinq autres compétences. La pratique les a aidés à comprendre la dynamique de la clientèle: elle les a amenés à s'intéresser à la philosophie qui sous-tend l'intervention. Le stage leur a permis, dans une proportion plus importante que pour les élèves du groupe contrôle, de saisir en classe l'importance des valeurs véhiculées dans leur milieu de stage. Les interventions qu'ils ont réalisées en classe les ont fortement aidés à comprendre les notions théoriques enseignées par la suite qui sont liées à l'intervention, d'en comprendre le bien-fondé lorsqu'ils avaient contesté en stage certaines interventions. Le stage leur a aussi permis de mieux saisir ultérieurement en classe pourquoi ils avaient réussi ou non leurs interventions.

La deuxième partie du test portait sur le développement du sentiment de compétence et comportait trois thèmes. À deux de ces thèmes, les résultats sont jugés équivalents. Au troisième, soit les capacités professionnelles, plus d'élèves du groupe contrôle se sentent compétents, notamment sur l'apport qu'ils peuvent faire dans leur milieu de stage, sur leur capacité à élaborer une étude cas, à proposer des solutions adéquates aux problèmes présentés par la clientèle. Sur ces aspects, les élèves du groupe expérimental sont moins nombreux à avoir développé cette certitude. Les aspects soulevés par les élèves du groupe contrôle sont à tout le moins surprenants pour les enseignants qui ne peuvent faire autrement que d'analyser cette situation: ces élèves n'ont jusque là qu'accompagné d'autres intervenants d'une part, et d'autre part ils n'en sont qu'au 2/3 de leur formation. On peut se poser la question à savoir s'ils sont plus réalistes ou encore naïfs, d'autant plus que les réponses obtenues à certains éléments du test sont en contradiction avec ce résultat, notamment la crainte, l'angoisse devant l'ampleur de la tâche d'éducateur et la peur que leur milieu de stage ne leur convienne pas. Il y a, certes là un autre objet de recherche, tout au moins de discussion entre les enseignants.

L'écart entre les résultats obtenus par chacun des groupes aux deux volets de la recherche peuvent sembler minces pour amener à conclure que le régime coopératif favorise davantage l'influence de la théorie sur la pratique. Précisions ici que la recherche s'est déroulée auprès des élèves du programme de Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme. Ce programme comportait déjà une formule de stage. À leur deuxième année de formation, les élèves effectuent un stage au trimestre d'automne et un second au trimestre d'hiver à raison de deux jours par semaine et ce, concurremment à leurs cours. En dernière année de formation, ils ont un stage à raison de 4 jours/semaine durant un trimestre d'études. Le département de Techniques d'éducation spécialisée avait décidé d'implanter la formule d'alternance travail-études, mieux connu comme «régime coopératif»

où les élèves alternent entre des trimestres d'études à temps plein et des trimestres de stages rémunérés.

Les deux groupes de recherche ont suivi chacun un profil qui comportait de la pratique. Ainsi les pistes seraient nettement plus probantes dans un programme où le groupe contrôle n'aurait pas de stage. Les distinctions ressortiraient alors nettement.

Le régime coopératif est donc mis en relation ici avec un régime d'études qui comportait déjà des stages. La recherche des différences entre les deux régimes d'études quant à l'intégration théorie-pratique nécessitait par conséquent plusieurs instruments de mesure et qu'ils soient suffisamment sensibles pour relever les différences entre les deux régimes d'études, puisque les deux sont soumis à l'influence théorie-pratique. La comparaison d'un groupe en enseignement coopératif avec un autre groupe qui n'a aucun stage permettra d'obtenir une différence plus marquée en faveur de l'enseignement coopératif.

Les difficultés rencontrées

Au début de la présente recherche, les 110 élèves du département devaient se partager en deux groupes égaux. La moitié des étudiants devaient suivre le profil régulier d'études et l'autre le régime coopératif. Les élèves choisissaient le profil qui les intéressait après le premier trimestre d'études qui était commun aux deux régimes d'études. La recherche devait également se dérouler sur les trois années de formation de manière à permettre de suivre une cohorte complète d'élèves du début à la fin de leur processus de formation.

Cependant, dès les premières semaines de la recherche, le département de Techniques d'éducation spécialisée a pris la décision de limiter à 33 élèves le groupe en régime coopératif. En conséquence, notre groupe expérimental, composé de tous les élèves inscrits au

Cette collaboration doit être assurée avant d'entreprendre une telle recherche. Les résultats de l'administration de cette recherche dépendait en partie des professeurs à qui il a été demandé de nombreux services (comité-expert, tableau exhaustif des résultats scolaires, accès au groupe-classe, etc.). Cette situation a placé les chercheurs devant des situations difficiles lorsque les craintes que cette recherche ne servent qu'à discréditer le régime régulier d'études faisaient surface. Heureusement, la plupart des professeurs n'ont pas présenté les mêmes résistances.

Les cueillettes de données ont été également assujetties à la bonne volonté des élèves qui pouvaient difficilement accepter de remplir un formulaire de quinze questions à chaque semaine, d'autant plus que ce formulaire les interpellait sur le sensible sujet de leur comportement professionnel en stage et qu'ils avaient régulièrement le sentiment (souvent à juste titre) d'être débordés de travaux. Malgré tout, le taux de réponses a été appréciable.

La cueillette de données auprès des accompagnateurs de stage était liée au volontariat et devait se faire en fonction de leur disponibilité. Ils devaient être rencontrés deux fois par trimestre, dans plusieurs milieux d'interventions et sur un territoire qui couvre les régions des Laurentides et de Montréal. Les périodes propices devaient concorder avec celles des chercheurs qui devaient composer avec leur demi tâche d'enseignement.

La complexité de la recherche rendait difficile la compréhension des différentes étapes pour les personnes chargées de la saisie de données au niveau informatique et du traitement de données. Les changements de personnes ressources au niveau du traitement informatique des données recueillies ont forcé à reprendre nous-mêmes toute une partie de la saisie de données et nécessité de faire refaire par une autre personne le traitement informatique des données. De plus, le

changement de contractuel a nécessité du temps d'information et d'appropriation supplémentaire.

Entreprendre une recherche qui requiert plusieurs types d'instruments de cueillette de données nécessite que les chercheurs soient habiles en informatique. Les longues périodes de temps requises pour lire, analyser et faire consensus à chacune des questions de chacun des formulaires récoltés constituent un choix méthodologique laborieux dont les bénéfices ne laissent aucun doute. Mais les longues périodes de temps investies à comprendre le fonctionnement d'un logiciel n'ont rien d'utile.

Les apports supplémentaires

L'originalité de cette recherche est caractérisée sans aucun doute par les deux procédures utilisées pour identifier l'influence de la théorie sur la pratique ainsi que celle de la pratique sur la théorie. Il est maintenant possible de mesurer l'influence d'un enseignement sur les actions posées dans la pratique subséquente. Il est également possible de mesurer l'influence de la pratique sur l'acquisition ultérieure des connaissances. C'est notre contribution particulière au domaine de la recherche.

L'obtention d'une liste validée d'opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée constitue un apport aux formateurs en Techniques d'éducation spécialisée ainsi qu'à tous les techniciens en éducation spécialisée du Québec, possiblement en dehors du Québec également. La liste validée des opérations professionnelles permet de traduire en comportements observables et mesurables les concepts théorique en classe, de relever les actions posées par les stagiaires et les techniciens en éducation spécialisée. Elle constitue un portrait du travail du technicien en éducation spécialisée.

Elle constitue une base solide pour la révision du programme d'études en Techniques d'éducation spécialisée qui devra prochainement être réalisée par compétence.

De plus, la cueillette de données auprès des milieux de stage a permis d'accumuler de précieux renseignements sur les opérations pratiquées par chacun. L'analyse de cette banque de données fournirait des résultats pertinents à l'effort d'harmonisation de la formation en Techniques d'éducation spécialisée avec la réalité des milieux d'intervention.

Le formulaire de cueillette de données des actions posées en stage fournit un potentiel de perfectionnement du guide des stages au profil régulier en Techniques d'éducation spécialisée. Il demeure un instrument pratique et complet qui peut être utilisé par les superviseurs de stages des départements d'éducation spécialisée dans les collèges du Québec, voire ailleurs. Il s'est avéré un outil approprié pour connaître l'ensemble des comportements professionnels de l'élève.

Le test perceptuel et le test d'attitudes fournissent également des outils fort intéressants pour identifier chez les élèves l'acquisition de connaissances, leur capacité de faire des liens, leur sentiment de compétence. Ces deux tests ont fourni des caractéristiques spécifiques pour les élèves des groupes expérimental et contrôle. Les professeurs du département peuvent analyser ces résultats pour connaître les caractéristiques de leurs élèves. De plus, une analyse relationnelle des éléments entre eux permettraient de dégager des aspects qui éclaireraient les besoins de formation des élèves et permettraient de cibler des priorités. Plusieurs éléments de ces tests pourraient s'ajouter au guide des stages. À tout le moins, ils constituent des outils pertinents pour les superviseurs de stage en Techniques d'éducation spécialisée.

Les instruments utilisés fournissent une banque de données concernant la qualité des tâches effectuées en stage et s'inscrivent dans le temps à raison de la moitié et de la fin des deux premiers stages. L'analyse de cette banque de données fournirait la progression de la qualité du travail effectuée par les stagiaires. Elle peut permettre d'ajuster les exigences et les attentes de la part des enseignants à l'égard des stagiaires.

L'identification des opérations professionnelles enseignées fournit un portrait de ce qui est enseignée à la première et à la deuxième année de formation en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme et constitue une banque de données pour faire le bilan des enseignements en première et en deuxième année. Il resterait à le compléter avec la troisième année de formation. Mais déjà, en combinant ces opérations au nombre de périodes qui ont été enseignées, se dégagent clairement les forces et les faiblesses de la formation en termes d'opérations professionnelles, constat qui induit ce que devrait être le contenu de la troisième année pour compléter les trente-neuf opérations professionnelles. De plus, l'association des résultats scolaires aux opérations professionnelles qui ont été évaluées fournit aux enseignants le portrait de ce qui est enseigné et de ce qui est ou n'est pas objet d'évaluation. Il y aurait un lien à établir entre le profil de sortie souhaité et ce qui est évalué. Conséquemment, cela pourrait constituer la base de l'examen-synthèse imposé par le ministère de l'Éducation.

Les commentaires qui ont été fait en cours de route et présentés précédemment ne seront pas tous repris ici. Toutefois, mentionnons le questionnement que les enseignants devront faire sur la découverte que la qualité avec laquelle les élèves pratiquent les opérations professionnelles en stage diminuent au second stage.

La procédure utilisée est transférable à d'autres programmes. Il s'agit d'identifier les opérations professionnelles spécifiques et d'adapter le formulaire à la réalité de chaque métier. Les phases deux, trois et quatre de la procédure utilisée ici (tableau VI, page 47) s'appliquent ensuite intégralement.

Pistes de recherche

Cette étude a fourni des pistes de recherche qui méritent d'être relevées. Les résultats obtenus quant à l'effet du régime coopératif sur le processus d'intégration théorie-pratique permet de dégager des pistes qui devraient être soumises à un échantillon plus important. L'objet de cette recherche devrait être repris dans un programme technique ne comportant pas de stage, ce qui éviterait plusieurs écueils et permettraient l'obtention de résultats qui se démarqueraient clairement.

Un autre objet de recherche pourrait être le sentiment de compétence. Le test d'attitudes pourrait être administré aux élèves à la fin des trimestres d'automne et d'hiver, en troisième année de formation. Les résultats obtenus pourraient être mis en relation avec ceux obtenus par la présente recherche de manière à obtenir la progression du sentiment de compétence de la deuxième année jusqu'à la fin de la formation.

Il y a une tendance actuellement à croire que les résultats obtenus au secondaire V sont prédicteurs des résultats au collégial. Les premiers tests de corrélation entre les deux groupes de recherche ont révélé qu'il n'y avait aucune corrélation entre les résultats scolaires des deux ordres d'enseignement. Cependant, le groupe restreint à partir duquel on a établi cette corrélation ne permet pas de généraliser les résultats obtenus. Toutefois, cela constitue une piste importante de recherche pour le réseau collégial, ce qui requiert une recherche sur une plus grande échelle afin d'établir clairement s'il y a corrélation ou

pas. Notre découverte était-elle reliée à notre technique ou à l'ensemble du réseau collégial?

Le formulaire de cueillette de données des actions posées par l'élève en stage demeure un instrument pratique et complet qui peut être utilisé par les superviseurs de stage des départements de Techniques d'éducation spécialisée du Québec. Il s'avère un moyen très approprié pour connaître l'ensemble des comportements professionnels de l'élève.

La cueillette de données effectuée par la présente recherche comprend les résultats scolaires aux opérations professionnelles enseignées simultanément au stage effectué par le groupe contrôle aux deux trimestres de la deuxième année de formation. La présente recherche ne comprenait pas l'analyse de la relation cours-stage du même trimestre. Cependant cette analyse pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

Recommandations

Refaire une telle recherche nécessiterait d'avoir en main, dès le début, la liste validée des opérations professionnelles liées à la technique. En fait, elle devrait être précédée par une recherche qui permet de concevoir et de valider les opérations professionnelles. Ce travail requiert près d'une année.

Une telle recherche devrait porter sur des programmes d'études qui ne comporte pas de stage dans le curriculum officiel.

Les recherches en techniques humaines où il faut recueillir des informations auprès d'intervenants en présence de la clientèle nécessitent beaucoup de temps et une conception particulière d'instruments de cueillette de données.

Il serait sage d'avoir la garantie d'au moins une des deux conditions suivantes: s'assurer d'avoir un échantillon assez important ou s'assurer de l'engagement à collaborer à la recherche de tous les intervenants nécessaires dès le départ, car l'absence de ces deux éléments compromet la recherche et remet constamment en cause la possibilité de la poursuivre.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAIRE, Yvon (novembre 1975), Évaluation du système coopératif, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, bureau de développement institutionnel, volumes 1 à 7 inclusivement.
- ALLAUX, Bernard (printemps 1980), Enseignement et gestion, «Cooperative education et enseignement alterné», Paris, nouvelle série, numéro 13, 15 pages.
- ATESQ, (mars 1992), Code d'éthique professionnelle, Montréal, Association des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée, 31 pages.
- BOIVIN, L. (1989), Les modules coopératifs, Saint-Jérôme, Rapport final dans le cadre du PAPP, Cégep de Saint-Jérôme, 42 pages.
- BOIVIN, L. (1990), Le programme «Alternance travail-études», Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 5 pages.
- BOIVIN, L. (1994), Construction d'instruments d'observation: de la théorie à la pratique, Montréal, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 177 pages.
- CANTIN, Gabrielle (1979), Une méthode d'intégration des apprentissages, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, section andragogie, 98 pages.
- CANTIN, G. et CHENE-WILLIAM (1978), L'intégration des apprentis-sages : du pourquoi au comment, [s.l.] Revue des sciences de l'éducation, volume 4, numéro 3, pages 375 à 387.
- CHIANG, N (1989), Guide de l'enseignement coopératif, Toronto, Association canadienne de l'enseignement coopératif, 55 pages.

- COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT, Province de Québec, (1964), Rapport Parent, volumes 1 à 6 inclusivement.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1991), Harmoniser les formations professionnelles secondaire et collégiale: un atout pour leur développement, Québec, Avis à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, 413 pages.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1983), La relation Cégep-milieu. Entre le discours et la réalité, Québec, Lapierre, R., Gouvernement du Québec, 185 pages.
- D'HAINAULT, L. (1985), Des fins aux objectifs de l'éducation, Paris, Nathan/Labor, 4^e édition, 491pages.
- DE KETELE, J.-M. et POSTIC, M. (1988), Observer les situations éducatives, Méthodologie de l'observation participante, Paris, Presses universitaires de France, 311 pages.
- DEESE, James (1958), The psychology of learnings, deuxième édition, New York, McGraw Hill, 367 pages.
- DERR, R. L. (1981), A note on curriculum integration, Curriculum Inquiry, volume 11, numéro 4, hiver.
- DIONNE, J. (1991), La supervision centrée sur les opérations professionnelles du psycho-éducateur: un outil de gestion de la qualité de ses interventions, Montréal, Université de Montréal, Thèse de doctorat, 202 pages.
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA (1990), Guide des auteurs de demande, programme intégration professionnelle et planification de l'emploi, [s.l.], Gouvernement fédéral, 36 pages.

- FAURE, Edgar et al. (1972), Apprendre à être, Paris, Unesco, Fayard, 368 pages.
- FORTIN, Nicole (1984), Penser les stages. Québec, Gouvernement du Québec, Cégep du Vieux-Montréal, 135 pages.
- GAGNÉ, R. (1976), Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, Éditions H.R.W ltée, page 5.
- GENDRON, R. (1979) L'évolution de la division du travail et la réforme scolaire des années soixante au Québec, Montréal, Université de Montréal, 195 pages.
- GIBBONS, J. A. (1979), Curriculum Integration, Curriculum Inquiry, volume.19, numéro 4, winter, pages 321 à 332.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1992), Investir dans la compétence
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1980), La formation professionnelle au Québec, Québec, Livre vert, 163 pages.
- HENRIPIN, M. (1990), La formation professionnelle au secondaire, Montréal, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 28 pages.
- HILGARD, Ernest R. (1956), Theories of learnings, New York, 3^e édition, Appelton Century, Crofts inc., Educational Division, 661 pages.
- KELLY, A.V. (1977), The curriculum theory and practice, Second Edition, London, Harper & Row, 269 pages.
- KINGSLEY, L. Howard et GARRY, Ralph. (1970) The nature and conditions of learning, New Jersey, 3rd Ed., Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 593 pages.

- LANDRY, C. (1992), Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour des jeunes adultes, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, thèse de doctorat, 322 pages.
- LAPORTE, M. (1994), L'enseignement coopératif au collégial au Québec: une évaluation globale de quelques expériences en cours, Hull, Collège de l'Outaouais, 347 pages.
- LAURIN, S. et LIZOTTE, I. (1992), L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial: élaboration et expérimentation d'un cours-laboratoire transdisciplinaire, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 64 pages.
- LEGENDRE, R. (1993), Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, 2^e édition, Guérin, pages 1179 à 1182.
- LOVELL, B. (1982), Improving Instruction: Issues and Alternatives for High Education, American Association for Higher Education.
- MONACO, A. (1993), L'alternance école-production, Paris, P.U.F. 263 pages.
- MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1990), Extrait du Rapport d'une mission ministérielle en Suède, en République fédérale d'Allemagne, à la Communauté économique européenne, en Belgique et en France, Direction générale des politiques et des programmes, Québec, Gouvernement du Québec, 162 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987 et 1992), Les cahiers de l'enseignement collégial, Québec, Gouvernement du Québec, volumes 1 à 6.
- MINISTÈRE DE L'INDUSTRIE ET DU COMMERCE (1991), Duale Berufsausbildung, Munich, Allemagne, 23 pages.
- MINISTÈRE FÉDÉRAL DE L'ÉDUCATION ET DES SCIENCES, (1988), Le système dualiste de la formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne: principes et expériences. Allemagne, 32 pages.

- MCLAGAN, P. (1978), Helping others Learn: Designing Programs for Adults, Addison-Wesley, Massachussetts.
- NOISEUX, M (1981), Études de certaines différences observées chez les élèves et les professeurs de l'enseignement professionnel par rapport à ceux de l'enseignement général, Montréal, Université du Québec à Montréal, 130 pages.
- PATRIS, A. (1977), L'apprentissage, une forme d'éducation, Paris, Éditions Berger-Levrault, 302 pages.
- PELLETIER, C. (1991), Vers une nouvelle figure des apprentissages pratiques. Acquis, projets, perspectives d'avenir, Québec, pour le Conseil des Collèges, Gouvernement du Québec, 58 pages.
- PRAWAT, R. (1989), Promoting Access to knowledge, strategy and disposition in students: research synthesis, Review of educational research, volume 59, numéro 1, printemps, pages 1à 41.
- PROVUS, M. (1989), Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvment and Assessment, Californie, Éditions Berkeley, Mc Cutchan, 380 pages.
- SAULNIERS, Y. (1992), Guide des stages en Techniques d'éducation spécialisée, Saint-Jérôme, Cégep Saint-Jérôme, 21 pages.
- STAKE, R. E, Priorities planning: judging the importance of individual objectives, Los Angeles, édition Instructional Objectives Exchange, 24 pages.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1983), Systematic évaluation:a self-instruction guide to theory and practice, Boston, Kluwe-Nijhoff, 347 pages.
- TANGUY L. et KIEFFER A. (1982), L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagnes, Paris, La documentation française, collection Notes et études documentaires, 172 pages.
- TRAVERS, R. (1982), Essentials of Learning.: the new cognitive learning or students of education, New Yok, MacMillan, 5th édition, 570 pages.

TYLER, R. W. (1902), Basic principles of curriculum and education: syllabus for education, University of Chicago Press, 1965, 128 pages.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (1988-1989), Le régime coopératif, guide de l'étudiant, Service de la coordination, Sherbrooke, 12 pages.

VATTIER, Guy (1977), Les tâches actuelles de l'éducateur spécialisé Paris, édition Privat, Collection Mésopé, 165 pages.

VILLENEUVE, Louise (1990), Le processus d'intégration des apprentissages, Recherches psychopédagogiques, volume 2, numéro. 1, page 31.

SOURCES

Visites rencontres de 10 entreprises du système dual en Allemagne

Rencontres-échanges avec des Représentans de Chambres de Commerce (Munich et Frankfort)

APPENDICE 1

Programme de Techniques d'éducation spécialisée

Programme de Techniques d'éducation spécialisée

Première année

1^{er} trimestre (automne)

3 Cours obligatoires:

601-103-85 Communication et écriture
340-101-84 Philosophie, pensée et discours
Éducation physique

1 Cours de service: 350-206-86 L'enfance

1 Cours complémentaire: au choix de l'élève

4 Cours de concentration:

Bloc A ou Bloc B:

BLOC A:

351-121-87 Activités ludiques et sportives
351-244-87 Étude des ressources communautaires
351-344-87 Techniques de communication
351-444-87 Animation de groupe et travail en équipe

BLOC B:

351-144-87 L'observation et ses méthodes
351-211-87 Activités d'expression
351-301-87 L'adaptation et sa problématique
351-544-87 Développement de l'expression et créativité

2^e trimestre (hiver)

3 Cours obligatoires:

601-303-85: Lecture et analyse
340-201-84: L'être humain et son milieu
Éducation physique

1 Cours de service: 350-306-86 De l'adolescence
à la maturité

1 Cours complémentaire: au choix de l'élève

BLOC B pour ceux et celles qui ont suivi le
BLOC A au 1^{er} trimestre

ou

BLOC A pour ceux et celles qui ont suivi le
BLOC B au 1^{er} trimestre

Deuxième année

3^e trimestre (automne):

3 Cours obligatoires:

601-102-85 Discours poétique

ou

601-202-85 Théâtre

ou

601-302-85 Discours narratif

340-301-84 La conception de l'être humain

Éducation physique

Cours complémentaire: au choix de l'élève

Cours de concentration:

351-321-87 Approche et techniques d'intervention

351-221-87 Animation de l'activité en éducation
spécialisée

351-401-87 Clientèles et problèmes d'adaptation 1

351-391-87 Stage (2 jours/semaine)

4^e Trimestre (hiver)

3 Cours obligatoires:

601-102-85 Discours poétique

ou

601-202-85 Théâtre

ou

601-302-85 Discours narratif

340-401-84 Éthique et politique

Éducation physique

Cours complémentaire: au choix de l'élève

Cours de concentration:

351-411-87 L'éducateur spécialisé et la relation
d'aide

351-221-87 Animation de l'activité en éducation
spécialisée

351-415-87 Clientèles et problèmes d'adaptation II

351-421-87 Processus d'intervention

351-491-87 Stage (2 jours/semaine)

Troisième année

5^e Trimestre (automne):

Cours de service:

367-964-75 Sociologie de la société québécoise

Cours de concentration:

351-601-87 Approfondissement des clientèles

351-611-87 Approfondissement des milieux d'intervention

351-621-87 Approfondissement des approches
d'intervention

351-631-87 Dimension préventive et communautaire de
l'intervention

6^e Trimestre (hiver):

Cours de concentration:

351-491-87 Stage (4 jours/semaine)

351-501-87 Éthique de l'éducateur spécialisé

Légende:

- Chaque cours est précédé d'un code composé de trois chiffres. Le premier chiffre indique le numéro du programme. Ici 351.00 est le numéro du programme de Techniques d'éducation spécialisée et indique qu'il s'agit de cours de concentration.
- Le chiffre du milieu réfère à un cours spécifique: ex.:121 réfère au cours d'activités ludiques et indique le niveau et l'ordre des séquences. Le sigle dont le premier chiffre est «1» suggère de l'offrir au premier trimestre alors qu'un sigle débutant tel «221» suggère de ne l'offrir qu' au deuxième trimestre.
- Enfin, le dernier chiffre indique l'année de la dernière révision du contenu dudit cours.

APPENDICE 2

Types de milieux d'intervention ayant participé à la validation des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée

Types de milieux d'intervention ayant participé à la validation des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée

Types de milieux d'intervention	Clientèle
Centre de jour (1)	Pédopsychiatrie Mésadaptation socio-affective
Centres hospitaliers (2)	Gériatrie et psychiatrie
Centres d'accueil (4)	Handicap intellectuel Personnes âgées Toxicomanie et alcoolisme Victimes de violence conjugale
Communautaires (2) (Éducateur de rue) (Post-scolaire)	Délinquance
Écoles (2)	Élèves en difficulté d'adaptation scolaire Troubles de comportement
Ateliers protégés (2)	Handicap intellectuel
Foyers de groupe (2)	Psychiatrie Délinquance et mésadaptation socio-affective

**Les 18 Cégeps offrant le programme de Techniques d'éducation
spécialisée et ayant participé
à la validation des opérations professionnelles**

- 1. Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue**
- 2. Cégep de l'Amiante**
- 3. Cégep de Baie-Comeau**
- 4. Cégep de Beauce-Appalaches**
- 5. Cégep de Champlain**
- 6. Cégep de Gaspésie-les-Iles**
- 7. Cégep de Joliette**
- 8. Cégep de Jonquière**
- 9. Collège Laflèche**
- 10. Cégep de La Pocatière**
- 11. Collège Marie-Victorin**
- 12. Collège Méricy**
- 13. Cégep de Rimouski**
- 14. Cégep de Ste-Foy**
- 15. Cégep Vanier**
- 16. Cégep de Saint-Jérôme**
- 17. Cégep de Sherbrooke**
- 18. Cégep du Vieux-Montréal**

APPENDICE 4

Formulaire de cueillette de données de la théorie utilisée en stage tel qu'expérimenté par Boivin dans son mémoire de maîtrise

FORMULAIRE DE CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DES STAGIAIRES

FICHE DESCRIPTIVE

À compléter une fois par semaine par l'étudiant

IDENTIFICATION:

Nom de l'étudiant:

Date:

Horaire de travail aujourd'hui:

Nombre d'intervenants en présence:

Titre et fonction des intervenants en présence:

Nombre de bénéficiaires concernés:

DESCRIPTION:

1. Identifiez les activités réalisées aujourd'hui:

2. Décrivez les différentes activités réalisées par l'équipe (entendre par «activités» tout ce qui s'est fait: déjeuner, lever, douche, activités d'hygiène, ménage, bricolage, jeux, sorties, activités ludiques ou sportives, temps libre, autres...):

3. Parmi les activités mentionnées à la question 1, racontez deux ou trois situations particulières ou significatives que vous avez vécues aujourd'hui durant votre travail (entendre par «activité» tout ce que fait l'éducateur dans une journée; par exemple : interactions, lever, repas, hygiène, activités structurées ou temps libre, réunions, démarches auprès d'un bénéficiaire, discussions, etc.):

4. Aviez-vous préparé ces périodes de travail ou ces interventions précédemment? Si oui, quand?

5. Quelle préparation avez-vous faite?

6. Y avait-il des objectifs visés à ces situations ou interventions (ou activités)? Lesquels?

7. Rôle du stagiaire durant cette période (action et discours), tant auprès des bénéficiaires que des intervenants.

RÔLES DU STAGIAIRE	APPRÉCIATION APPRÉCIER DE 1 À 5 LE RÔLE DU STAGIAIRE (5 étant le plus haut pointage et 1 le plus petit pointage)

Signature: _____ Date: _____

APPENDICE 5

**Liste et type des milieux de stage:
groupe expérimental
Stage 1**

Groupe expérimental: milieux de stage (1^{er} stage)

Type de milieux (14 milieux)	Nom du milieu (Répartition des accompagnateurs et stagiaires) (31 stagiaires)	Type de clientèle
Centres d'hébergement de courte durée (2)	Base de Plein Air Perce-Neige (3) Camp Papillon (10)	Psychiatrie Handicap physique et intellectuel
Centre d'accueil de moyenne durée (1)	Maison Notre-Dame de Laval (1)	Délinquance
Centres d'accueil de longue durée (3)	Centre Drapeau Deschambault (2) Manoir de la Pointe-Bleue (1) Centre Louise Vachon (5)	Personnes âgées Handicap intellectuel
Centre de jour estival (1)	Pavillon des érables (3)	Handicap intellectuel
Milieux communautaires (2) (Éducateurs de rue)	Centre d'accueil des Laurentides: point de service de Lachute (1) Ville de Sainte-Thérèse (1)	Délinquance, Mésadaptation socio-affective Enfants à risques
Foyers de groupe (2)	Centre Le Diapason (1) Maison L'envolée (1)	Délinquance, et mésadaptation socio-affective
Maisons des Jeunes (3)	Boisbriand (1) Rosemère (1) Saint-Jovite (1)	Défavorisés Délinquance et mésadaptation socio-affective

APPENDICE 6

**Liste et type des milieux de stage:
groupe contrôle
Stage 1**

APPENDICE 7

**Échelles de mesure utilisées pour la cueillette de données et
consignes fournies aux accompagnateurs de stage**

A

Lettre aux accompagnateurs de stage

Objet: Fiche d'identification des opérations professionnelles réalisées dans le milieu d'intervention

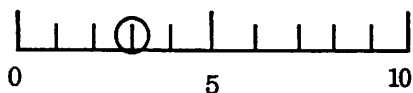
Dans le cadre d'un projet de recherche, nous procéderons cet été à la cueillette d'informations auprès des étudiants de Techniques d'éducation spécialisée réalisant leur premier stage en régime coopératif. Nous voulons identifier quelles sont les opérations professionnelles qu'ils effectuent réellement.

Préalablement à cette démarche, nous devons d'abord identifier quelles sont les opérations professionnelles effectuées dans votre milieu de travail. Le but visé est de pouvoir associer par la suite les tâches effectuées par l'étudiant à la réalité de son milieu de stage. Nous vous assurons que les informations que vous nous fournirez demeureront strictement anonymes et ne seront pas divulguées.

Sur l'échelle de 1 à 10, encerclez clairement le trait qui correspond au temps accordé dans votre milieu à chaque opération professionnelle énoncée. La cote 10 correspond à une activité professionnelle largement pratiquée par les éducateurs dans votre milieu. La cote 0 correspond à une activité professionnelle qui n'est pas pratiquée chez vous.

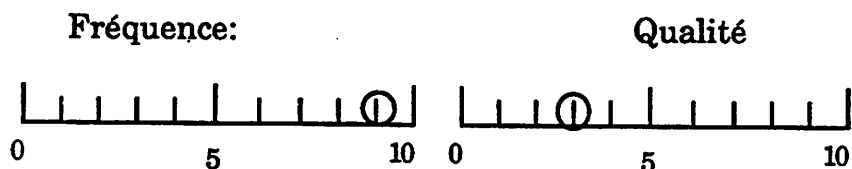
Ex.: «Prévoir des ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées» :

FRÉQUENCE:



Nous vous remettons deux enveloppes pré-adressées pour le retour des grilles d'évaluation aux dates prévues.

Ex.: «Prévoir des ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées» :



Les informations seront strictement utilisées dans le cadre de la recherche sur l'intégration théorie-pratique. Il ne s'agit aucunement d'une évaluation de stage. Nous vous assurons de la confidentialité des informations que vous nous fournirez.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Lise Boivin
Gilles Boucher

B

Lettre aux accompagnateurs de stage

Objet: Opérations professionnelles réalisées par les élèves en stage 1

Le programme d'enseignement coopératif, comme vous le savez sans doute, est une nouvelle formule pédagogique au collégial. Au département de Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme, c'est depuis septembre 1990 que nous proposons cette formule à nos étudiants.

Nous sommes fortement intéressés à connaître de façon scientifique l'effet de cette formule sur le processus d'apprentissage de nos étudiants. Pour ce faire, nous avons besoin de votre collaboration pour recueillir les données de base de notre recherche. Elles serviront à mesurer l'influence de la formule de l'enseignement coopératif sur l'intégration théorie-pratique.

À l'aide des opérations professionnelles du technicien en éducation spécialisée, nous vous demandons d'évaluer la performance de l'étudiant au cours de son stage à deux moments précis, soit à la mi-stage et à la fin du stage.

À la première colonne, vous devez indiquer la **fréquence** d'application effectuée par l'étudiant en stage, et ce, pour chaque opération professionnelle énoncée. La cote 10 correspond à une opération professionnelle appliquée régulièrement par l'étudiant. La cote 0 indique que l'étudiant n'a pas du tout exercé cette opération.

À la deuxième colonne, vous devez indiquer avec quelle **qualité** l'étudiant a réalisé l'opération énoncée. La cote 10 correspond à une excellente qualité d'exercice tel que le ferait un professionnel expérimenté en exercice. La cote 0 correspond à un niveau très médiocre d'application.

APPENDICE 8
Liste et type des milieux de stage:
groupe expérimental
Stage 2

Groupe expérimental, milieux de stage (2^e stage)

Type des milieux (14 milieux)	Nom du milieu (Répartition des accompagnateurs et stagiaires) (16 stagiaires)	Type de clientèle
Centre d'hébergement de courte durée (1)	Base de Plein Air Perce-Neige (2)	Psychiatrie
Centre de jour (1)	Les Ateliers Le-Cap (1)	Handicap intellectuel
Foyer de groupe (1)	Centre Le Diapason (1)	Délinquance et mésadaptation socio- affective
Garderie (1)	La Bricole (2)	Enfants à risque ou en difficultés
Écoles (10)	Centre Nicolas et Stéphanie (1) Crestview (1) Emmanuelle-Chénard (1) Du boisé (1) Gordon (1) Primaire Sainte-Adèle et école Laurentian (1) Primevères (1) Val-des-Ormes (2) Sauvé (1)	Audimutité Mésadaptation socio- affective

APPENDICE 9
Liste et type des milieux de stage:
groupe contrôle
Stage 2

Groupe contrôle: milieux de stage (2^{ème} stage)

Type des milieux (34 milieux)	Nom du milieu (Répartition des accompagnateurs et stagiaires) (46 stagiaires)	Type de clientèle
Centres d'hébergement de courte durée (1)	Le Mitan (1)	Violence familiale
Centre d'accueil de moyenne durée (8)	Centre La Clairière (1) Centre Les Quatre-Vents (1) Centre Marie-Vincent (2) Centre Rose-Virginie- Pelletier (1) Centre Vert-Pré (2) Maison Notre-Dame de Laval (1) Institut Louis-Philippe- Pinel (2) Résidence de réadaptation Saint- Antoine (1)	Délinquance Psychiatrie
Centres d'accueil de longue durée (5)	Auberge Saint-Jérôme (1) Centre d'Youville (1) Manoir Cartierville (1) Centre Louise Vachon (1) Villa Raymond (2)	Personnes âgées (+ handicap physique) Handicap intellectuel
Centre de jour (1)	Garderie Pirouette (6)	Enfants à risque ou en difficultés
Milieux communautaires (5)	Projet 6-12 ans(1) Centre d'intervention Le Faubourg (1) CESAM (2) Maison des Jeunes Graffiti (1) Maison des jeunes Sodarrid (2)	Clientèle «à risque» Prévention du suicide Mésadaptation socio- affective

APPENDICE 10

**Cours offerts aux deux premiers trimestres
scolaires précédant le premier stage**

Programme de formation en Techniques d'éducation spécialisée

Cours précédant le premier stage

1^{re} session (automne)

Cours obligatoires

601-103-85 Communication et écritures

340-101-84 Philosophie, pensée et discours

Éducation physique

Cours de service

350-206-86 Psychologie de l'enfance

Cours de concentration

351-121-87 Activités ludiques et sportives

351-244-87 Étude des ressources communautaires

351-344-87 Techniques de communication

351-444-87 Animation de groupe et travail en équipe

APPENDICE 11

**Degré d'importance attribué aux opérations professionnelles du
technicien en éducation spécialisée par 15 techniciens de dix régions du
Québec**

2^e session (hiver)

Cours obligatoires

601-303-85 Lecture et analyse

340-201-84 L'être humain et son milieu

Éducation physique

Cours de service

350-306-86 De l'adolescence à la maturité (psychologie)

Cours de concentration

351-144-87 L'observation et ses méthodes

351-211-87 Activités d'expression

351-301-87 L'adaptation et sa problématique

351-544-87 Développement de l'expression et de la créativité

**Degré d'importance attribué aux opérations professionnelles
du technicien en éducation spécialisée
par 15 techniciens de dix régions du Québec**

Note: La cote 1 correspond à une opération jugée inutile dans l'exercice quotidien du métier de technicien en éducation spécialisée et la cote 10 correspond à une opération jugée fondamentale.

QUANT À:

L'OBSERVATION

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prendre connaissance des données à propos du client:										
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation, etc.)							1	5		8
2. Communiquer avec les sources d'information (professionnels, parents, amis)						1		4	4	6
À l'aide de ses cinq sens:										
3. Recueillir l'information verbale								7	2	5
4. Recueillir l'information non-verbale								5	5	4
Consigner les observations:										
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables de façon objective)							1	4	3	6
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations							1	2	6	5

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconnaitre les éléments problématiques du client, du groupe:										
17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats							1	7	2	5
18. Identifier les causes des difficultés comportementales (histoire familiale, sociale, contexte actuel, etc.)						1	2	5	1	6
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales						1	1	1	5	7
20. Faire une synthèse des éléments identifiés (forces, symptômes, causes, besoins)						1		5	3	6
Élaborer des hypothèses explicatives sur les comportements du client, du groupe:										
21. Associer aux théories connues le portrait synthèse				1	1	1	2	5	2	2
22. Confronter cette évaluation théorique à son expérience d'intervenant						3	1	6	4	1
LA PLANIFICATION										
Élaborer un plan d'intervention:										
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)							3	1	5	6
24. Fixer des buts et objectifs d'intervention							1	2	3	9

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Utiliser des instruments méthodiques tels: journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A, rapport d'activités, etc.							1	4	3	8
8. Faire des commentaires personnels					1	2		6	2	3
L'ANALYSE										
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant:										
9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe							2	4	2	7
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant (avant, pendant et après l'intervention)				1	2	1		3	2	6
11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique						2	3	2	2	6
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe								7	3	4
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe:										
13. Les capacités physiques					1		3	5	2	4
14. Les capacités intellectuelles							1	6	3	4
15. Les forces affectives							2	5	2	6
16. Les qualités sociales							1	5	4	5

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité							1	2	4	8
Réaliser le plan d'intervention:										
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention								4	2	8
36. Confronter le sujet avec la réalité								3	5	7
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues							1	3	4	10
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites							1	1	2	10
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis					1			4	2	8
Travailler en équipe:										
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants						1		1	2	11
41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale (parents, cour, etc.)					1		1	2	5	6
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants						1		2	1	11

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Identifier les interventions possibles							1	3	2	9
26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tienne compte du milieu où se déroulera l'action							1	3	1	9
Élaborer un plan d'activités:										
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention						2	2	2	5	4
28. Préparer le déroulement méthodique pour chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention					1	3	2	4	1	4
29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées					1			3	6	5
L'INTERVENTION										
Participer à l'activité vécue par le client, le groupe:										
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle, de groupe, de crise								6	2	7
31. Établir un climat sécurisant							2	2	2	9
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité							2	4	2	7
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, au groupe								4	3	7

APPENDICE 12

**Degré d'importance attribué aux opérations professionnelles
du technicien en éducation spécialisée
par 16 formateurs des différents départements de Techniques
d'éducation spécialisée des cégeps du Québec**

**Degré d'importance attribué aux opérations professionnelles
du technicien en éducation spécialisée par 16 formateurs des
différents départements de Techniques d'éducation spécialisée des
cégeps du Québec**

QUANT À:

L'OBSERVATION

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prendre connaissance des données à propos du client:										
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation, etc.)				1	1			2	6	6
2. Communiquer avec les sources d'information (professionnels, parents, amis)								5	6	5
À l'aide de ses cinq sens:										
3. Recueillir l'information verbale							1	1	3	9
4. Recueillir l'information non-verbale							1		3	10
Consigner les observations:										
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables de façon objective)							2	1	1	12
6. Élaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations								5	6	5

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconnaitre les éléments problématiques du client, du groupe:										
17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats							2	3	3	8
18. Identifier les causes des difficultés comportementales (histoire familiale, sociale, contexte actuel, etc.)					3	1		4	6	2
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales					1			3	3	9
20. Faire une synthèse des éléments identifiés (forces, symptômes, causes, besoins)					1	1	1	3	2	8
Élaborer des hypothèses explicatives sur les comportements du client, du groupe:										
21. Associer aux théories connues le portrait synthèse	1				2	6	2	4		1
22. Confronter cette évaluation théorique à son expérience d'intervenant	1				1	6	1	3	2	2
LA PLANIFICATION										
Élaborer un plan d'intervention:										
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)						1	1	1	4	9

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Utiliser des instruments méthodiques tels: journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.							1	4	3	8
8. Faire des commentaires personnels						6	2	3	2	3
L'analyse										
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant:										
9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe								4	1	11
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant (avant, pendant et après l'intervention)								4	1	11
11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique		1					1	1	7	6
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe								3	8	5
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe:										
13. Les capacités physiques							2	4	1	9
14. Les capacités intellectuelles							3	3	1	9
15. Les forces affectives						1		2	3	10
16. Les qualités sociales						1	1	2	2	10

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, au groupe							1	1	1	13
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité							2	2	1	11
Réaliser le plan d'intervention:										
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention							1		3	12
36. Confronter le sujet avec la réalité						1	1	3	1	10
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues							1	3	1	11
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites						1		4	1	10
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis						1		2	2	11
Travailler en équipe:										
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants								2	2	12
41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale (parents, cour, etc.)							7	2	2	5
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants							1	3	2	10

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Fixer des buts et objectifs d'intervention						1	1	2	1	11
25. Identifier les interventions possibles						1	1	1	3	10
26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tienne compte du milieu où se déroulera l'action						1	1	2	3	9
Élaborer un plan d'activités:										
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention								2	1	13
28. Préparer le déroulement méthodique pour chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention					1			3	3	9
29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées							1	1	4	10
L'INTERVENTION										
Participer à l'activité vécue par le client, le groupe:										
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle, de groupe ou de crise							1	2	3	10
31. Établir un climat sécurisant								3	2	11
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité						1	1	2	2	10

APPENDICE 13

Fréquence de mise en application des opérations professionnelles dans les milieux de stage

Fréquence de mise en application des opérations professionnelles par les techniciens en éducation spécialisée

Le pourcentage indique le nombre de répondants qui ont attribué un degré d'importance égal ou supérieur à 8 sur 10 à l'opération énoncée

Résultats obtenus à la validation de la liste des opérations professionnelles					Fréquence de mise en application	
Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Milieux de stage	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
L'OBSERVATION						
Prendre connaissance des données enregistrées à propos du client:						
1. Lire les dossiers du client (journal de bord, observation, etc.)	14	92,9%	16	87,50%	82	74,3%
2. Communiquer avec les sources d'information (professionnels, parents, amis)	15	93,3%	16	100%	82	63,4%
A l'aide de ses cinq sens:						
3. Recueillir l'information verbale	14	100%	14	92,9%	82	92,6%
4. Recueillir l'information non-verbale	14	100%	14	92,9%	82	84,1%
Consigner les observations:						
5. Transcrire les informations (événements, comportements observables et mesurables de façon objective)	14	92,9%	16	87,5 %	82	68.2%

Résultats obtenus à la validation de la liste des opérations professionnelles					Fréquence de mise en application	
Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Milieux de stage	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
12. Distinguer ses valeurs personnelles de celles du client, du groupe	14	100%	16	100,0%	82	79,2%
Identifier le potentiel d'adaptation du client, du groupe:						
13. Les capacités physiques	15	73,3%	16	87,5 %	82	71,9%
14. Les aptitudes intellectuelles	14	92,9 %	16	81,2%	82	69,5%
15. Les forces affectives	15	86,7 %	16	93,8%	82	73%
16. Les qualités sociales	15	93,3%	16	87,5%	82	86,5%
Reconnaître les éléments problématiques du client, du groupe:						
17. Identifier les comportements adéquats et inadéquats	15	93,3%	16	87,5 %	82.	82,9%
•18. Identifier les causes des difficultés comportementales (histoire familiale, sociale, contexte actuel, etc.)	15	80,0 %	16	75,0%	82	47,5%
19. Identifier les besoins à la source des difficultés comportementales (forces, symptômes, causes, etc.	15	86,7%	16	93,8%	82	68,2%

Résultats obtenus à la validation de la liste des opérations professionnelles					Fréquence de mise en application	
Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Milieux de stage	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
6. Elaborer, rapporter, résumer ou synthétiser les observations	14	92,9%	16	100%	82	67,7%
7. Utiliser des instruments méthodiques tels : journal de bord, grilles d'observation, faits T.O.C.A., rapport d'activités, etc.	14	92,9%	16	93,8%	82	62,1%
8. Faire des commentaires personnels	14	78,6%	16	50%	82	70,7%
L'ANALYSE						
Reconnaître les interactions client-groupe, client-milieu, client-intervenant:						
9. Identifier les émotions qui appartiennent au client, au groupe	15	86,7%	16	100%	82	85,3%
10. Identifier les émotions qui appartiennent à l'intervenant (avant, pendant et après l'intervention)	15	73,3%	16	100%	82	70,7%
•11. Décoder la relation empathique, sympathique et antipathique	15	66,7%	16	87,5%	82	70,7%

Résultats obtenus à la validation de la liste des opérations professionnelles				Fréquence de mise en application		
Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Milieux de stage	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Élaborer un plan d'activités:						
27. Prévoir des activités pour répondre aux besoins du client, du groupe, en lien avec le plan d'intervention	15	73,3%	16	100%	82	76,8%
•28. Préparer le déroulement méthodique de chaque activité choisie en fonction des stratégies du plan d'intervention	15	60,0%	16	93,8	82	59,7%
29. Prévoir les ressources humaines, matérielles et physiques nécessaires aux activités planifiées	15	93,3 %	16	93,8%	82	80,4%

Résultats obtenus à la validation de la liste des opérations professionnelles					Fréquence de mise en application	
Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Milieux de stage	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
20. Faire une synthèse des éléments identifiés (forces, symptômes, causes, etc.)	15	93,3%	16	81,2 %	82	59,7%
LA PLANIFICATION						
Élaborer un plan d'intervention:						
23. Identifier les réalités du contexte d'intervention (scolaire, familial, communautaire, institutionnel, etc.)	15	80 %	16	87,5%	82	73%
24. Fixer des buts et objectifs d'intervention	15	93,3%	16	87,5%	82	82,9%
25. Identifier les interventions possibles	15	93,3%	16	87,5%	82	87,8%
26. Déterminer une stratégie d'intervention qui tient compte du milieu où se déroulera l'action	14	92,9 %	16	87,5%	82	85,3%

Résultats obtenus à la validation de la liste des opérations professionnelles				Fréquence de mise en application		
Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Milieux de stage	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
37. Aider le sujet à décoder les situations vécues	15	93,3%	16	93,8%	82	84,1%
38. Faire prendre conscience au sujet de ses acquisitions, difficultés et limites	14	92,9%	16	93,8%	82	84,1%
39. Amener le sujet à généraliser ses acquis	15	93,3%	16	93,8%	82	62%
Travailler en équipe:						
40. Transmettre ses observations, analyses et commentaires aux autres intervenants	15	93,3%	16	100%	82	87,8%
•41. Agir sur l'environnement du sujet comme agent d'intégration sociale	15	86,7%	16	56,2%	82	54,8%
42. Tenir compte des opinions et réalisations des autres intervenants	15	93,3%	16	93,8%	82	89%

Résultats obtenus à la validation de la liste des opérations professionnelles					Fréquence de mise en application	
Opérations professionnelles	Techniciens		Formateurs		Milieux de stage	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
L'INTERVENTION						
Participer à l'activité vécue par le client, groupe:						
30. Entrer en contact et le soutenir en situation de rencontre individuelle, de groupe, de crise	15	100%	16	93,8%	82	92,6%
31. Établir un climat sécurisant	15	86,7%	16	100%	82	93,9%
32. Stimuler et soutenir l'intérêt pour l'activité	15	86,7 %	16	87,5 %	82	90,2%
33. Manifester de la disponibilité et de l'intérêt au client, au groupe	14	100%	16	93,8%	82	90,2%
34. Être sensible à ce qui se passe pendant l'activité	15	93,3%	16	87,5%	82	91,4%
Réaliser le plan d'intervention:						
35. Appliquer les techniques et stratégies du plan d'intervention	14	100%	16	93,8%	82	78%
36. Confronter le sujet avec la réalité	15	100%	16	87,5%	82	76,8%