



Cégep de Saint-Jérôme

J'apprends quand je fais!

L'intégration théorie-pratique
chez les élèves :

Vers la construction
d'un savoir professionnel

RECHERCHE PAREA

par

Pierre Barbès, professeur

Techniques d'éducation spécialisée

Octobre 1996



Cégep de Saint-Jérôme

J'apprends quand je fais!

L'intégration théorie-pratique
chez les élèves :

Vers la construction
d'un savoir professionnel

RECHERCHE PAREA

par

Pierre Barbès, professeur

Techniques d'éducation spécialisée

Octobre 1996

Collaboration spéciale : Gérard Potvin

Coordination de la parution : Denis Ménard

Correction des textes : Gleason Thériège

Mise en page : Diane Filion

© Cégep de Saint-Jérôme

Premier tirage 1996

Dépôt légal 3^e trimestre

Bibliothèque Nationale du Québec

ISBN 2-920459-84-8

*À Hélène,
qui m'a appris à aimer l'esprit de la recherche.*

*«On oublie ce que l'on entend,
on retient ce que l'on voit,
on comprend ce que l'on fait.»*

Confucius

Sommaire

Dans le but d'identifier les conceptions de l'intégration théorie-pratique (ITP) des élèves de trois programmes techniques —et les éléments qu'ils déclarent favorables à l'apprentissage et l'intégration—, on a effectué trois rencontres de deux heures chacune avec des groupes de 2 à 6 élèves des programmes de Soins infirmiers, Techniques d'éducation spécialisée et Informatique (26 sujets). Ces rencontres ont permis (1) d'énumérer des éléments favorables à l'ITP à l'aide de la technique du *groupe nominal*, (2) d'explicitier en quoi les éléments priorisés sont favorables à l'ITP. et (3) quelle progression on observe au cours de la formation à l'aide de la technique de l'*entrevue clinique collective*. Le matériel recueilli a permis d'élaborer un questionnaire soumis à 201 élèves des mêmes programmes (et mêmes cohortes) [chapitre 1].

L'analyse et la discussion des résultats des réponses au questionnaire des 198 sujets retenus se sont effectuées, quant aux éléments communs, autour de deux pôles : les conceptions de l'ITP [chapitre 2], et l'expérience de pratiques fécondes et des souhaits d'améliorations [chapitre 3] ; quant aux éléments particuliers à chaque programme, l'analyse et la discussion des résultats ont touché à la place des stages dans l'ITP, à des éléments favorables et souhaités, et à la progression dans l'ITP [chapitre 4].

Les conceptions de l'ITP des élèves s'expriment en termes de «théorie d'abord» - «pratique ensuite» : l'apprentissage débutant par la «théorie» —des signalements de tous ordres : informations, concept, consignes, etc.— va s'effectuer à travers des activités personnelles de construction initiale du sens où l'enseignement concret, imagé et interactif est particulièrement apprécié ; l'apprentissage va pouvoir s'ancrer et se solidifier peu à peu dans une «pratique» que permettent les situations de laboratoire et de stage où la «théorie» devient concrète et est d'une certaine manière «mise en action» à travers plusieurs opérations de sédimentation de l'expérience, dans lesquelles la confiance en soi tient une place primordiale.

L'expérience de pratiques fécondes en ITP et les souhaits d'améliorations ont été analysés et commentés autour de six regroupements d'éléments concrets : la *pratique* en laboratoire et en stage, la nécessité de la *compréhension* et la place des *verbalisations* pour intégrer, la *rétro-action*, le rôle des pratiques et attitudes des *professeurs*, et leur *encadrement*. Ces regroupements ont été systématisés dans un schéma illustrant l'activité personnelle de l'élève dans l'ITP, son expression dans une réalité extérieure et la place du professeur favorisant cette intégration.

L'examen, dans chaque programme, des éléments favorables à l'ITP conduit à identifier des mesures reliées aux stages : les élèves accordent une toute première importance aux stages et ils les souhaitent plus nombreux. Cet examen a aussi permis de schématiser des aspects de la progression dans l'ITP sur trois ans de formation.

La conclusion présente une synthèse de l'intégration théorie-pratique telle que vue par les élèves et systématisée par le chercheur ; elle est vue comme un ensemble de processus d'apprentissage interreliés en continuelle mouvance et recommencement, dans lesquels se présentent (1) la rencontre et l'appropriation d'un nouveau discours, (2) une pratique progressive guidée, dans une réalité extérieure à connotation professionnelle directe ou indirecte, et (3) l'élaboration de synthèses personnelles à l'intérieur et à l'occasion d'un dialogue et d'interactions professionnelles. L'ITP en situation de formation initiale constitue alors le début de la construction de son savoir professionnel. Les suggestions des élèves sur l'ITP sont présentées à travers ce schéma et d'autres recommandations terminent le rapport.

Table des matières

Introduction

Origine de cette préoccupation	6
Démarche de recherche.....	7
Plan du rapport.....	9

CHAPITRE 1 Démarches et premiers résultats de recherche

Introduction

1.1 Type de recherche	13
1.2 Démarches progressives de cueillette de données	15
1.2.1 Première phase : rencontres de groupe d'élèves et cueillette des premières données.....	15
1.2.1.1 Aperçu d'ensemble de la première phase	15
1.2.1.2 Recrutement des élèves pour les groupes de rencontre.....	16
1.2.1.3 Entrevues.....	17
Première rencontre : «Groupe nominal» et listes des énoncés produits.	18
Deuxième rencontre : «Première entrevue clinique collective» et synthèses des entrevues.....	26
Troisième rencontre : «Deuxième entrevue clinique collective» et tableau synoptique des éléments sur la progression	38
1.2.2 Deuxième phase : élaboration d'un questionnaire	44
1.2.2.1 Facture du questionnaire	44
1.2.2.2 Méthode d'élaboration.....	45
1.2.3 Troisième phase : administration du questionnaire et résultats	48
1.2.3.1 Plan de conduite	48
1.2.3.2 Les caractéristiques des répondants.....	49
1.2.3.3 L'accord devant les énoncés.....	58
1.3 Démarches de discussion et d'interprétation des résultats, et rédaction du rapport ...	62
1.4 Conclusion.....	64

CHAPITRE 2 **Discussion des résultats, première partie : Conceptions de l'intégration théorie-pratique**

Introduction

2.1	Aperçu des résultats d'ensemble.....	73
2.2	L'apport des exposés à l'intégration de théorie et de la pratique.....	77
2.2.1	Les activités personnelles de construction du sens	77
2.2.2	Facteurs incidents	84
2.3	L'apport des laboratoires et des stages à l'intégration.....	91
2.3.1	Importance du stage	94
2.3.2	«Mise en action» de la théorie	96
2.3.3	Préparation dynamique à l'action.....	99
2.3.4	Rétrospective sur l'action	102
2.3.5	Opérations concomitantes à l'action.....	104
2.3.6	Activités interactives	106
2.3.7	L'importance des stages et le développement de la confiance.....	108
Conclusion		
	Conception de l'intégration théorie-pratique (réseau de concepts)	112

CHAPITRE 3 **Discussion des résultats, deuxième partie : Expérience de pratiques fécondes et souhaits d'améliorations**

Introduction

3.1	Résultats globaux.....	125
3.2	Regroupements d'énoncés et mode de calcul des moyennes.....	128
3.3	Analyse de chaque regroupement.....	133
3.3.1	Pratique en labo et en stage.....	133
3.3.2	Rétro-action	134
3.3.3	Professeurs	136
3.3.4	Encadrement	139
3.3.5	Compréhension	142
3.3.6	Verbalisation	144
3.4	Examen de corrélations.....	149
3.4.1	Les regroupements d'énoncés de fait.....	149
3.4.1.1	Pratique en laboratoire et en stage.....	150
3.4.1.2	Rétro-action et encadrement.....	151
3.4.1.3	Professeurs	153
3.4.1.4	Compréhension	153
3.4.2	Les regroupements d'énoncés souhaits.....	154
3.5	Schéma synthèse	155

Conclusion

CHAPITRE 4 L'intégration théorie-pratique dans les programmes

Introduction

4.1 Soins infirmiers.....	174
4.1.1 Profil des répondantes.....	174
4.1.2 Résultats quant aux stages	175
4.1.3 Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration.....	177
4.1.4 Résultats quant à la progression dans l'intégration	182
4.2 Techniques d'éducation spécialisée.....	190
4.2.1 Profil des répondantes.....	190
4.2.2 Résultats quant aux stages.....	192
4.2.3 Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration.....	195
4.2.4 Résultats quant à la progression dans l'intégration	201
4.3 Informatique.....	210
4.3.1 Profil des répondants.....	210
4.3.2 Résultats quant aux stages.....	212
4.3.3 Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration.....	214
4.3.4 Résultats quant à la progression dans l'intégration	219
4.4 Suggestions finales des élèves des groupes de rencontre	227
4.4.1 Suggestions d'élèves à leurs collègues	227
4.4.2 Suggestions d'élèves à leurs professeurs.....	232
4.4.3 Portrait du «professeur inné» : le professeur idéal.....	236

Conclusion

Épilogue

Conclusion

Introduction

5.1 Bilan sommaire de cette partie de la démarche.....	251
5.1.1 Conceptions de l'intégration théorie-pratique.....	252
5.1.2 Recommandations d'éléments utiles à l'intégration théorie-pratique.....	255
5.2 Forces et limites de cette recherche.....	258
5.3 Travaux en chantier, perspectives d'approfondissement et de travaux ultérieurs.....	261

Recommandations complémentaires

Épilogue

Références et bibliographie complémentaire

Annexes

- ANNEXE I** **Fiches pour le «groupe nominal» et les entrevues cliniques collectives**
- ANNEXE II** **Questionnaires sur l'intégration théorie-pratique**
- ANNEXE III** **Commentaires écrits d'élèves lors de la passation du questionnaire**
- ANNEXE IV** **Statistiques d'ensemble sur les répondants**
- ANNEXE V** **Classements des énoncés 14 à 71 par ordre croissant d'accords**
- ANNEXE VI** **Autres modélisations du schéma 3.4.**
- ANNEXE VII** **Cotes originales des énoncés sur la progression dans l'intégration**
- ANNEXE VIII** **La progression de la maturation en T.E.S.**

Liste des hors-textes

Tableaux, schémas, histogrammes et diagrammes en secteurs

CHAPITRE 1

Tableau 1.1	Présence des élèves aux rencontres par programme.....	16
Tableau 1.2	Éléments qui sont utiles à l'intégration (Soins, 2 ^e et 3 ^e)	20
Tableau 1.3	Éléments qui seraient utiles à l'intégration (Soins, 2 ^e et 3 ^e)	21
Tableau 1.4	Éléments qui sont utiles à l'intégration (T.E.S., 2 ^e et 3 ^e).....	22
Tableau 1.5	Éléments qui seraient utiles à l'intégration (T.E.S., 2 ^e et 3 ^e)	23
Tableau 1.6	Éléments qui sont utiles à l'intégration (Info, 2 ^e et 3 ^e).....	24
Tableau 1.7	Éléments qui seraient utiles à l'intégration (Info, 2 ^e et 3 ^e)	25
Tableau 1.8	Indices de progression de la 1 ^{re} à la 3 ^e année , Soins infirmiers (élèves 2 ^e et 3 ^e).....	40
Tableau 1.9	Indices de progression de la 1 ^{re} à la 3 ^e année, T.E.S. (élèves 2 ^e et 3 ^e).....	41
Tableau 1.10	Indices de progression de la 1 ^{re} à la 3 ^e année, Informatique (élèves 2 ^e et 3 ^e).....	43
Tableau 1.11	Facture du questionnaire	45
Tableau 1.12	Parties du questionnaire	47
Tableau 1.13	«Pré-test» dans trois collèges	48
Tableau 1.14	Nombre d'élèves ayant fourni des commentaires écrits avec leurs réponses au questionnaire.....	49
Tableau 1.15	Tableau des nombres et pourcentages de répondants en regard de la population de chaque programme.....	50
Tableau 1.16	Comparaison de la répartition des hommes et femmes selon la population de 2 ^e et 3 ^e années de chaque programme (sujets retenus)	51
Tableau 1.17	Emploi rémunéré dans le domaine d'études, par programme.....	53
Tableau 1.18	Bénévolat dans le domaine d'études par programme	54
Tableau 1.19	Années d'emploi rémunéré et bénévole	54
Tableau 1.20	Temps d'emploi rémunéré dans un autre domaine, par sexe.....	55
Tableau 1.21	Résultats académiques déclarés, par année, par programme.....	56
Tableau 1.22	Exemple de recodage pour la deuxième partie du questionnaire	59
Tableau 1.23	Nombre d'élèves présentant les valeurs 0 et 1 pour l'ensemble des énoncés de la deuxième partie du questionnaire.....	60
Tableau 1.24	Nombre d'élèves présentant les valeurs 0 et 1 pour l'ensemble des énoncés de la troisième partie du questionnaire (Q. 72 à 116)	61
Schéma 1.1	Schéma des étapes de collecte des données en groupe.....	17
Histogramme 1.1	Répondants par sexe, selon le programme.....	52
Histogramme 1.2	Répondants, selon l'âge et le sexe	52
Histogramme 1.3	Emploi rémunéré dans le domaine d'études, par programme.....	53
Histogramme 1.4	Emploi rémunéré et emploi bénévole dans le domaine d'études.....	55
Histogramme 1.5	Répartition de déclaration de résultats académiques.....	57
Histogramme 1.6	Total des déclarations, par résultats académiques.....	58

CHAPITRE 2

Tableau 2.1	Facture du questionnaire	71
Tableau 2.2	Recodage de valeurs	73
Tableau 2.3	Énoncés de la troisième partie du questionnaire, selon leur rang	73
Tableau 2.4	Activités personnelles de construction initiale de sens	79
Tableau 2.5	Facteurs incidents chez l'élève	84
Tableau 2.6	Résultats à la question 116, par année	86
Tableau 2.7	Facteurs favorables à l'apprentissage, chez le professeur	88
Tableau 2.8	Résultats des énoncés à la base du schéma de l'intégration théorie-pratique en situation de stage	91
Tableau 2.9	Résultats des énoncés reliés à l'importance de la pratique	92
Tableau 2.10	Résultats des énoncés du schéma 2.4.a	94
Tableau 2.11	Résultats des énoncés du schéma 2.4.b	96
Tableau 2.12	Résultats des énoncés du schéma 2.4.c	99
Tableau 2.13	Résultats à la Q.107, par année, en fonction des résultats scolaires déclarés	100
Tableau 2.14	Résultats à l'énoncé 89, par programme	101
Tableau 2.15	Résultats des énoncés du schéma 2.4.d	102
Tableau 2.16	Résultats des énoncés du schéma 2.4.e	104
Tableau 2.17	Résultats de l'énoncé 83, selon l'âge	105
Tableau 2.18	Résultats de l'énoncé 83, selon l'occupation d'un emploi rémunéré	106
Tableau 2.19	Résultats des énoncés du schéma 2.4.f	107
Tableau 2.20	Résultats des énoncés reliés au stage et à la confiance en soi	109
Tableau 2.21	Résultats de l'énoncé 81 sur le «bourrage de crâne»	110
Schéma 2.1	Amorce du schéma général de l'intégration théorie-pratique (ITP)	76
Schéma 2.2	Intégration théorie-pratique, Théorie d'abord (1 ^{re} partie) : <i>activités personnelles de construction de sens</i>	78
Schéma 2.3	Intégration théorie-pratique, Théorie d'abord (2 ^e partie) : <i>facteurs incidents</i>	84
Schéma 2.4	Intégration théorie-pratique en situation de labo et de stage	93
Schéma 2.5	Place des énoncés sur le stage (Q. 95, 96) et le développement de la confiance (Q. 99)	109
Schéma 2.6	Schéma de la conception de l'intégration théorie-pratique chez les élèves	112

CHAPITRE 3

Tableau 3.1	Facture du questionnaire	121
Tableau 3.2	Nombre de réponses 0 pour les énoncés pairs 14 à 70 et impairs 15 à 71	123
Tableau 3.3	Valeurs originelles et valeurs recodées pour les éléments qui sont et seraient utiles à l'intégration	125
Tableau 3.4	Résultats globaux de la deuxième partie du questionnaire — Énoncés 14 à 71	125
Tableau 3.5	Regroupements par thèmes	128
Tableau 3.6	Moyennes d'accord, pour chaque regroupement	129
Tableau 3.7	Illustration du mode de calcul des scores	129
Tableau 3.8	Résultats détaillés du regroupement «pratique en labo et en stage»	130
Tableau 3.9	Résultats détaillés des regroupements	132
Tableau 3.10	Énoncés du regroupement «pratique en labo et en stage»	133
Tableau 3.11	Résultats bruts du regroupement «pratique en labo et en stage»	133
Tableau 3.12	Résultats de l'énoncé 40 selon le programme	134
Tableau 3.13	Résultats globaux des énoncés du regroupement «rétro-action»	135

Tableau 3.14	Résultats bruts du regroupement «rétro-action».....	135
Tableau 3.15	Résultats globaux des énoncés du regroupement professeurs»	137
Tableau 3.16	Résultats bruts du regroupement «professeurs».....	137
Tableau 3.17	Résultats globaux des énoncés du regroupement «encadrement».....	139
Tableau 3.18	Résultats bruts du regroupement «encadrement».....	140
Tableau 3.19	Différence pour les besoins d'encadrement, entre les élèves de 2e et de 3e année	141
Tableau 3.20	Résultats globaux des énoncés du regroupement «compréhension».....	142
Tableau 3.21	Résultats bruts du regroupement «compréhension»	143
Tableau 3.22	Résultats détaillés du regroupement «compréhension»	143
Tableau 3.23	Résultats globaux des énoncés du regroupement «verbalisation».....	145
Tableau 3.24	Résultats bruts du regroupement verbalisation»	145
Tableau 3.25	Résultats du regroupement «verbalisation», par programme	146
Tableau 3.26	Résultats du regroupement «verbalisation», en Informatique, par année.....	146
Tableau 3.27	Résultats du regroupement «verbalisation» , par programme, en pourcentages d'accord.....	147
Tableau 3.28	Corrélations entre accords sur regroupements des énoncés de <i>réalité</i>	149
Tableau 3.29	Regroupements «encadrement» et rétro-action», résultats comparés, 2 ^e et 3 ^e années.....	151
Tableau 3.30	Corrélations entre regroupements d'énoncés souhaits.....	154
Schéma 3.1	Opérations propres à l'élève.....	156
Schéma 3.2	Situations d'exercice des opérations de l'élève.....	157
Schéma 3.3	Activités du professeur	158
Schéma 3.4	Schéma du rapport de l'élève à lui-même et du rapport élève-professeur, dans l'intégration théorie- pratique.....	159
Histogramme 3.1	Résultats du regroupement «pratique en labo et en stage» [avec SPSS]	131
Histogramme 3.2	Différences entre énoncés de fait et souhait - regroupement «professeurs».....	138
Histogramme 3.3	Comparaison 2 ^e et 3 ^e pour l'encadrement	152
CHAPITRE 4		
Tableau 4.1	Facture du questionnaire	170
Tableau 4.2	Répondantes de Soins infirmiers (S.I.), en fonction de l'année et du sexe, et en fonction de l'ensemble des élèves inscrites en Soins infirmiers	174
Tableau 4.3	Résultats académiques déclarés, par année, en Soins infirmiers.....	175
Tableau 4.4	Résultats des énoncés reliés aux stages, en Soins infirmiers.....	176
Tableau 4.5	Énoncés de ce qui <i>est utile</i> pour bien intégrer en Soins infirmiers.....	178
Tableau 4.6	Regroupement des énoncés <i>est utile</i> , par thèmes - S.I.	179
Tableau 4.7	Énoncés de ce qui <i>serait utile</i> pour bien intégrer, en Soins infirmiers	180
Tableau 4.8	Regroupement des énoncés <i>serait utile</i> , par thèmes - S.I.	181
Tableau 4.9	Énoncés sur la <i>progression</i> dans l'intégration, en S.I., et résultats.....	183
Tableau 4.10	Résultats par thèmes dans la progression, en S.I.	185
Tableau 4.11	Répondantes de T.E.S., en fonction de l'année et du sexe.....	190
Tableau 4.12	Répartition des répondantes de T.E.S., selon le régime d'études.....	191
Tableau 4.13	Résultats académiques déclarés en T.E.S., en fonction de l'année	192

Tableau 4.14	Résultats des énoncés reliés aux stages en T.E.S.....	193
Tableau 4.15	Résultats de l'énoncé 118, en T.E.S., selon l'année.....	194
Tableau 4.16	Résultats de l'énoncé 120, en T.E.S., en fonction du régime d'études.....	194
Tableau 4.17	Résultats de l'énoncé 117, en T.E.S., en fonction du régime d'études.....	195
Tableau 4.18	Résultats des énoncés de ce qui <i>est utile</i> pour bien intégrer, en T.E.S.	196
Tableau 4.19	Origine d'énoncés communs dans les énoncés T.E.S.	197
Tableau 4.20	Regroupement des énoncés, par thèmes - T.E.S.....	197
Tableau 4.21	Résultats des énoncés de ce qui <i>serait utile</i> pour bien intégrer, en T.E.S.	199
Tableau 4.22	Comparaison de résultats, en T.E.S. entre les énoncés 132 (T.E.S.) et 70-71 (partie commune).....	201
Tableau 4.23	Énoncés sur la <i>progression</i> dans l'intégration, en T.E.S., et résultats	202
Tableau 4.24	Répondants d'Informatique, en fonction de l'année et du sexe, et en fonction de l'ensemble des élèves inscrits en Informatique	210
Tableau 4.25	Résultats académiques déclarés, par année, en Informatique.....	212
Tableau 4.26	Résultats des énoncés reliés aux stages en Informatique.....	213
Tableau 4.27	Résultats des énoncés de ce qui <i>est utile</i> pour bien intégrer, en Informatique	215
Tableau 4.28	Résultats de l'énoncé 121 en Informatique, selon l'année	216
Tableau 4.29	Résultats des énoncés de ce qui <i>serait utile</i> pour bien intégrer, en Informatique	217
Tableau 4.30	Regroupement d'énoncés <i>serait utile</i> , en Informatique	218
Tableau 4.31	Résultats croisés entre énoncés 116 et 135, en Informatique.....	219
Tableau 4.32	Énoncés sur la <i>progression</i> dans l'intégration en Informatique, et résultats	220
Tableau 4.33	Résultats des énoncés 141, 144 et 146, par année, en Informatique	222
Tableau 4.34	Nombre de suggestions, par catégorie et programme	231
Tableau 4.35	Schéma conceptuel - Caractéristiques de l'exercice des professions.....	241
Schéma 4.1	Pyramide Planification / engagement sur la progression de l'intégration, en Soins infirmiers.....	187
Schéma 4.2	Pyramide Sécurité / actualisation dans la progression de l'intégration, en Soins infirmiers.....	188
Schéma 4.3	Triangle de la conscience dans la progression de l'intégration, en T.E.S.	206
Schéma 4.4	Triangle de l'intervention dans la progression de l'intégration, en T.E.S.	207
Schéma 4.5	Continuum Affirmation / confiance dans la progression de l'intégration, en T.E.S.....	208
Schéma 4.6	Schéma intégrateur pour la progression, en T.E.S.....	209
Schéma 4.7	Prise en charge de son apprentissage dans la progression de l'intégration, en Informatique.....	224
Schéma 4.8	Créativité / confiance dans la progression de l'intégration, en Informatique	225
Schéma 4.9	Réseau des énoncés sur la progression, en Informatique.....	226
Schéma 4.10	Suggestions d'élèves de Soins infirmiers à leurs collègues, pour bien intégrer théorie et pratique.....	228
Schéma 4.11	Suggestions d'élèves de T.E.S. à leurs collègues, pour bien intégrer théorie et pratique.....	229
Schéma 4.12	Suggestions d'élèves d'Informatique à leurs collègues, pour bien intégrer théorie et pratique.....	230
Schéma 4.13	Suggestions d'élèves de Soins infirmiers à leurs professeurs.....	233

Schéma 4.14	Suggestions d'élèves de T.E.S. à leurs professeurs.....	234
Schéma 4.15	Suggestions d'élèves d'Informatique à leurs professeurs.....	235
Schéma 4.16	Portrait du professeur idéal, vu comme «pédagogue inné».....	238
Histogramme 4.1	Répondantes de T.E.S., selon l'âge et le régime d'études.....	191
Histogramme 4.2	Nouvelle répartition des cotes de l'énoncé 136, en T.E.S.....	205
Histogramme 4.3	Répondants d'Informatique, selon l'âge et le sexe.....	211
Diagramme en secteurs 4.1	Répondantes de Soins infirmiers, selon l'âge.....	175
Diagramme en secteurs 4.2	Répondants de T.E.S., selon l'âge.....	192
Diagramme en secteurs 4.3	Répondants d'Informatique, selon l'âge et le sexe.....	211

CONCLUSION

Schéma 5.1	Modèle linéaire de l'intégration théorie-pratique.....	252
Schéma 5.2	L'intégration théorie-pratique en tant que construction d'un savoir professionnel.....	253

Remerciements

Les personnes suivantes ont contribué à la réalisation de cette recherche d'une manière ou d'une autre :

- Les élèves des groupes de rencontre : ils et elles m'ont appris à découvrir ce qui les habite profondément.
- Les élèves qui ont répondu au *long* questionnaire : ils se sont rendus jusqu'au bout!
- Mes collègues du département de Techniques d'éducation spécialisée, des collègues du département de Soins infirmiers et du département d'Informatique : ils m'ont fourni des noms d'élèves que j'ai pu rejoindre et inviter à participer aux groupes de rencontre ; ils m'ont donné accès à leurs classes où j'ai pu inviter leurs élèves à compléter le questionnaire. Sans eux et elles..., rien ou si peu! Ils se sont aussi intéressés à la progression de cette recherche, et cela fut stimulant pour moi!
- Messieurs Denis Ménard et Paul Bourbeau : ils ont facilité la réalisation du projet dans ses aspects formels et administratifs.
- De nombreux autres employés du Collège —au Registrariat, aux Services informatiques, à la Direction des services pédagogiques— : ils m'ont fourni avec gracieuseté des informations très utiles sur les élèves.
- Mesdames Marie Cliche et Hélène Lavoie du Service de la recherche de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) : elles ont piloté ce projet de recherche vers son acceptation et patiemment attendu le présent rapport!
- Monsieur Gérard Potvin, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal : il m'a soutenu, orienté, inspiré et accompagné de façon indéfectiblement féconde.
- Madame Louise Villeneuve : à travers sa supervision de mon intégration d'un modèle de supervision, elle m'a permis de me voir dans mon évolution à travers cette recherche.

- Madame Marthe Fortin, professeur en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme : le partage de son expérience de superviseur m'a donné le goût d'aller plus loin dans le regard sur ma propre pratique.

- Monsieur Claude Forest, professeur au département de Psychologie de l'UQTR, Monsieur Urs Maag, du département de Mathématiques et Informatique, et Monsieur Jean-Guy Blais, de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal : ils m'ont généreusement initié à certains aspects de l'analyse statistique.

- Madame Chantal Rousseau (Soins infirmiers, collège Bois-de-Boulogne), Monsieur Pierre Charlebois (Informatique, collège de Rosemont) et Madame Claire B.-De Ravinel (Éducation spécialisée, cégep du Vieux-Montréal) : ils m'ont permis de «tester» le questionnaire auprès de leurs élèves et ainsi de l'améliorer, et de constater que les élèves de leurs collèges respectifs se sont bien vus dans le questionnaire. Ceci laisse présager le caractère généralisable des résultats.

Merci à toutes et à tous! La vie vous le rendra!

Introduction

Origine de cette préoccupation	6
Démarche de recherche.....	7
Plan du rapport.....	9

«Dis-moi et j'écouterai.

Montre-moi et je comprendrai.

Interpelle-moi et j'apprendrai»

Dicton teton-dakota cité dans P.J. Frederick (1987).

L'intégration théorie-pratique peut à juste titre être considérée comme l'une des activités principales de l'élève dans son apprentissage en formation technique au cégep. Une fois sur le marché du travail, le technicien (femme ou homme) aura à utiliser des méthodes et techniques propres à son domaine professionnel dans son travail. Non seulement utiliser, mais comprendre la portée des gestes posés et être en mesure de les justifier autant à ses propres yeux qu'à ceux d'autrui. Pendant sa formation de trois ans, l'élève est continuellement placé devant des «contenus théoriques» oraux ou écrits qu'on lui demande de s'approprier en vue d'une pratique éventuelle en stage ou en laboratoire. La formation technique consiste la plupart du temps en un aller-retour entre des apprentissages théoriques et des applications pratiques de tout ordre.

Par ailleurs, un défi continuellement présent chez les professeurs consiste à fournir un enseignement et un accompagnement des futurs techniciens dans leur apprentissage, de manière à ce qu'ils puissent intégrer harmonieusement les dimensions théoriques et pratiques de leur formation dans et pour l'accomplissement des tâches du métier. Ils présentent pour cela aux élèves de nombreuses activités d'apprentissage susceptibles de leur favoriser cette intégration.

Bien que l'idée d'intégrer la théorie et la pratique dans une formation technique soit familière autant aux élèves qu'aux professeurs, décrire précisément en quoi cela consiste est une autre histoire. Au fait, en quoi consiste précisément l'intégration théorie-pratique (ITP)? Que veut-on exprimer lorsqu'on affirme vouloir faciliter l'ITP chez les élèves? Qu'est-ce que l'élève comprend lorsqu'en début de formation, il apprend qu'il aura à intégrer sa théorie et sa pratique au cours de ses trois années de formation au collège? Que se passe-t-il lorsqu'il se retrouve par exemple en situation de stage et qu'on lui demande de réaliser pratiquement une tâche dont on lui a fourni antérieurement la description théorique en classe? —ce qu'on nomme «application pratique» de la théorie—? Quelles opérations d'ordre cognitif, affectif et moteur met-il en branle pour apprendre et intégrer théorie et pratique? Qu'est-ce qui facilite cette intégration, autant du côté de l'élève que du côté des professeurs, superviseurs, monitrices de laboratoire, accompagnateurs de stage?

C'est ce type d'interrogations qui est à la base du présent rapport. La terminologie de l'intégration théorie-pratique est familière à beaucoup de gens : on connaît bien les expressions comme «passer de la théorie à la pratique», «faire le lien entre la formation théorique et la formation pratique», «concilier théorie et pratique», «subir un examen théorique, un examen pratique», «intégrer la pratique à la théorie».

Ces expressions n'ont généralement pas besoin d'explications : un sens en est perçu immédiatement selon le contexte. À l'intérieur du réseau sémantique auquel ces termes renvoient, on va associer *théorie* à connaissance, représentation, concept, définition, modèle, théories, et aussi à abstrait, académique, tandis que le terme *pratique* est associé à action, activité extérieure, gestes, expérience, exercice, pratiques, et aussi à concret, technique, professionnel.

Cependant, théorie et pratique sont deux termes qui recèlent des sens beaucoup plus nombreux que le laissent entendre à première vue les expressions où ils sont utilisés. Par exemple, on soupçonne déjà des sens différents entre «présenter en classe la théorie»

et «l'élève met en pratique la théorie». Dans le premier cas, le professeur présente en classe des signalements d'une réalité quelconque : il s'agit de ce que le professeur a compris, assimilé et est en mesure de reformuler pour autrui. C'est la théorie du professeur, puisée elle-même dans son expérience, dans les connaissances reconnues de la profession, etc. Dans le second cas, la «théorie» que l'élève met en pratique n'est plus celle du professeur, mais les représentations personnelles qu'il est en train d'assimiler ; ce processus suppose que la pratique va contribuer à l'intégration en lui de cette théorie pour qu'elle devienne sienne. Le terme *intégration* qui vient d'être utilisé présente lui aussi des sens multiples. Il suggère autant un résultat qu'un processus. Il peut référer autant à l'action du professeur qui va chercher à «intégrer la théorie et la pratique» dans son activité pédagogique, qu'à l'élève qui a comme objectif d'«intégrer sa théorie et sa pratique» à l'intérieur de son acte professionnel comme apprenti ou comme professionnel débutant.

Voilà mentionnés quelques sens, réalités et questionnements — autant du côté de l'apprentissage que de l'enseignement — qu'évoque l'expression *intégration théorie-pratique*.

Ce thème de l'ITP revêt donc d'abord un intérêt didactique et pédagogique du fait qu'il suscite de nombreuses questions — particulièrement chez les professeurs en formation technique — reliées à l'enseignement et l'accompagnement des élèves ; il revêt aussi un intérêt épistémologique dans lequel on est renvoyé à des questions sur la nature de la connaissance et celle du rapport entre le théorique et le pratique.

Origine de cette préoccupation

Le présent rapport est celui d'un projet de recherche intitulé «L'intégration théorie-pratique chez les élèves» (Barbès, 1993), appelé ci-après projet PAREA¹. Ce projet visait à identifier les appréciations des élèves de trois programmes techniques au cégep de Saint-Jérôme (Soins infirmiers, Techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.) et Informatique)², relatives à l'intégration de la théorie et de la pratique dans leur formation, et à condenser les données recueillies pour alimenter l'élaboration d'une approche pédagogique en regard de l'intégration théorie-pratique.

L'intérêt pour un tel projet est à la fois... théorique et pratique! Sur le plan théorique, celui des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, l'intégration théorie-pratique peut référer à la coexistence de deux types de réalité —la «théorie» et la «pratique»— qu'il s'agirait d'harmoniser, de coordonner chez l'élève en vue d'en faire un ensemble unifié. Dans cette vision associationniste, l'élève acquiert la théorie «transmise» par le professeur pour la mettre ultérieurement en pratique. Cependant, l'intégration théorie-pratique peut aussi renvoyer à une vision plus globale de l'apprentissage pour laquelle l'intégration résulte d'une activité de l'élève qui se construit lui-même continuellement, en reliant les nouvelles informations à ses acquis antérieurs, en les organisant, en vérifiant leur pertinence et les consolidant dans une expérience vécue.

Sur le plan pratique, il peut être intéressant et pertinent de considérer quelle place les élèves donnent à l'enseignement théorique en regard du pratique. Côté (1985) a déjà traité de la nécessité de tenir compte des besoins d'élèves pour un enseignement concret.³ Il donne comme caractéristiques d'un enseignement concret tel que défini par les élèves un enseignement centré sur des actions et des réalisations (les élèves veulent être actifs dans leur formation), un enseignement fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et un

1. PAREA: Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, de la Direction de l'enseignement collégial (MEQ).

2. T.E.S., puisque j'y enseigne; Soins infirmiers comme technique dite «biologique» avec des aspects humains importants; et Informatique comme technique ayant une forte dimension reliée aux appareils.

3. Côté a mis ces besoins en lumière à travers des entrevues conduites auprès de sept groupes d'élèves totalisant 33 individus de quatre collèges. Il a voulu donner la parole aux élèves et connaître comment ils définissent eux-mêmes leur apprentissage «concret» et «abstrait», et quelles formules pédagogiques peuvent «répondre à leurs besoins en ce qui concerne les rapports entre l'abstrait et le concret dans la démarche d'apprentissage» (Côté, 1985, 7). Les termes «concret» et «abstrait» ont été préférés à ceux de «pratique» et «théorie», puisqu'un «enseignement pratique peut apparaître abstrait alors qu'un enseignement théorique peut être qualifié de concret» (Côté, 1985, 8).

enseignement dont le contenu se révèle chargé de sens. En regard de la place de la théorie et de la pratique, les élèves pensent que «la pratique est souvent escamotée» dans l'enseignement collégial, et que «l'enseignement théorique est donné de manière abstraite» (id., 62). La présente recherche arrive aux mêmes constatations que l'étude de Côté sur la préférence des élèves pour un enseignement plus concret et davantage pratique, en cherchant ici à spécifier concrètement (!) et pratiquement à quoi cela réfère.

Il s'agit aussi du plan des pratiques, chez les professeurs, les pratiques *pédagogiques* susceptibles de favoriser un apprentissage intégré, pratiques dans lesquelles sont pris en compte les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et des stages. Chez les élèves, il s'agit des *pratiques d'étude et de mise en pratique*, par lesquelles ses apprentissages tant théoriques que pratiques seront unifiés.

Par ailleurs, en contact régulier avec des élèves, je les entends souvent parler de leur intérêt pour les stages, en mentionnant que la «théorie» est déconnectée de ce qu'ils vivent, et que les cours sont souvent un «bourrage de crâne» qui leur semble être de peu d'utilité pour la «pratique». Cependant, des éducateurs spécialisés diplômés depuis 5 ou 8 ans affirment que c'est maintenant qu'ils voient toute la richesse de la «théorie» reçue dans leurs cours au collège! Que se passe-t-il donc pour que la jonction théorie - pratique se soit apparemment et heureusement réalisée? C'est comme si la théorie prenait alors sens dans l'expérience.

Ainsi, qu'il s'agisse de conceptions de l'apprentissage et de l'intégration théorie-pratique, qu'il s'agisse d'investigation des besoins des élèves du collégial en termes d'enseignement concret, qu'il s'agisse de témoignages de praticiens en exercice sur la place de la théorie dans leur formation, on constate la pertinence de chercher à connaître davantage et comprendre plus précisément la réalité de ce qu'on appelle «intégration théorie-pratique» chez des élèves en formation technique au collégial.

Démarche de recherche

La démarche de recherche a visé dès le début à recueillir et condenser des appréciations d'élèves relatives à l'intégration de la théorie et de la pratique dans leur formation. Pour ce faire, on a procédé à la cueillette de données, d'abord auprès de petits groupes d'élèves des trois programmes choisis pour investigation : Soins infirmiers, Techniques d'éducation spécialisée et Informatique, en utilisant la technique du «groupe nominal» et l'entrevue de groupe ; puis à l'aide d'un questionnaire passé à 201 élèves des mêmes programmes. Une fois ces données-terrain recueillies, un effort de systématisation, d'interprétation et de compréhension a été fait à travers des essais d'élaboration de représentations symboliques de la réalité —exprimée par les élèves et telle que je l'ai comprise— de l'intégration théorie-pratique.

Dans ce type de recherche, le chercheur est un observateur-participant qui, dans les rencontres de groupe, suscite l'émission des opinions des élèves, provoque une réflexion et un approfondissement des perceptions des élèves sur l'intégration théorie-pratique et sur eux-mêmes, et tend à faire évoluer la pensée des élèves du fait même d'en susciter l'expression. Pour l'élaboration d'un questionnaire, le chercheur sélectionne, interprète, réduit, modifie les données brutes des entrevues.

Le chercheur fait alors partie des données-terrain qu'il recueille, il les influence, par conséquent les modifie du simple fait de les susciter, de les colliger, de les interpréter et de les présenter et d'en schématiser une partie. Le point de vue du présent rapport est celui d'un observateur/praticien réflexif, conscient de son propre cheminement, de son fonctionnement cognitif, qui se place lui-même en situation d'auto-formation à travers sa recherche.

Cet aspect de la recherche sera mis en évidence par le commentaire encadré légèrement en retrait, comme celui-ci. En choisissant cette forme de rapport, j'indique quelles valeurs cette recherche revêt pour moi :

- 1) la valeur de témoigner d'une réflexion intense sur l'enseignement/apprentissage, à travers laquelle les prises de conscience se sont succédées et ont renouvelé —imperceptiblement mais réellement— ma pratique comme enseignant et chercheur ;
- 2) la valeur de contribuer à attirer l'attention • sur les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes et de leur rapport au savoir, et l'impact de ces représentations sur l'apprentissage ; • sur les représentations que les professeurs se font des élèves et des représentations de ces derniers sur l'intégration théorie-pratique, et aussi de leur propre savoir comme professeurs et de leur rapport à ce savoir ; • enfin attirer l'attention sur l'effet de ces représentations sur leur enseignement.⁴

Quant au contexte de cette démarche de recherche, le chercheur précise qu'elle était insérée depuis ses tout débuts dans des études universitaires en didactique⁵. À travers ces études et tout au cours de la recherche PAREA, la fréquentation d'essais et synthèses de divers penseurs, et aussi la discussion avec des collègues et des consultants ont permis d'avancer dans la réflexion sur différentes thèmes du «monde» de l'intégration théorie-pratique : l'intelligence, la connaissance, la compréhension et l'apprentissage, l'action, l'apprentissage expérientiel, la réflexion-dans-l'action, la formation professionnelle et les modèles qui s'y rattachent, la formation fondamentale, la supervision et ses processus, l'enseignement et l'instruction, le cognitivisme et le constructivisme, etc.

À la lecture de ce rapport de recherche sur l'ITP, on pourra par conséquent constater la concomitance dans la démarche, de la collecte de données-terrain, la fréquentation d'essais et synthèses de divers penseurs, la discussion avec des collègues et des consultants, et un effort d'élaboration de représentations symboliques. Les résultats présentés ici constituent comme une première étape d'une réflexion sur ce thème (ITP), qui sera suivie d'autres étapes de réflexion vers l'élaboration de modèles de l'ITP. Le «chantier» reste ouvert. On comprendra que le présent rapport de recherche n'est qu'une chronique partielle d'une démarche totale.

Plan du rapport

Le premier chapitre présente les démarches effectuées et les premiers résultats de recherche, dont les caractéristiques de la population concernée. Les chapitres suivants (2 et 3) constituent une discussion des résultats quant aux conceptions des élèves sur l'intégration théorie-pratique et ce que les élèves considèrent ou considéreraient utile pour favoriser l'intégration théorie-pratique. Ces résultats sont ceux du questionnaire et concernent l'ensemble des répondants. Le chapitre quatrième fait état de l'opinion des élèves, *par programme* cette fois, (a) sur leurs stages, (b) sur les éléments utiles à l'intégration dans leur programme même, et (c) sur la perception de leur progression en intégration théorie-pratique. La conclusion permet d'une part de synthétiser les constatations faites et les systématisations proposées, et d'autre part de proposer des orientations concrètes pour favoriser l'intégration théorie-pratique chez les élèves. Elle suggère aussi de se placer soi-même comme professeur en situation de modifier ses propres pratiques pour les rendre plus favorables à l'intégration théorie-pratique.

4. On retrouve au moins trois niveaux de réalités:
 - les représentations des élèves sur l'ITP et leur rapport au savoir;
 - les représentations que les professeurs se font de ces élèves;
 - les représentations que les professeurs se font d'eux-mêmes.
5. À l'Université de Montréal.

CHAPITRE 1

Démarches

et

premiers résultats

de recherche

Introduction

1.1	Type de recherche	13
1.2	Démarches progressives de cueillette de données	15
1.2.1	Première phase : rencontres de groupe d'élèves et cueillette des premières données.....	15
1.2.1.1	Aperçu d'ensemble de la première phase	15
1.2.1.2	Recrutement des élèves pour les groupes de rencontre.....	16
1.2.1.3	Entrevues.....	17
	Première rencontre : «Groupe nominal» et listes des énoncés produits... 18	
	Deuxième rencontre : «Première entrevue clinique collective» et synthèses des entrevues.....	26
	Troisième rencontre : «Deuxième entrevue clinique collective» et tableau synoptique des éléments sur la progression	38
1.2.2	Deuxième phase : élaboration d'un questionnaire	44
1.2.2.1	Facture du questionnaire	44
1.2.2.2	Méthode d'élaboration.....	45
1.2.3	Troisième phase : administration du questionnaire et résultats	48
1.2.3.1	Plan de conduite	48
1.2.3.2	Les caractéristiques des répondants.....	49
1.2.3.3	L'accord devant les énoncés.....	58
1.3	Démarches de discussion et d'interprétation des résultats, et rédaction du rapport ...	62
1.4	Conclusion.....	64

*«Devenir conscient de ses théories,
c'est ce qui change la pratique.»*

J. Elliott

*«On ne peut enseigner à un homme.
On ne peut que l'aider à découvrir
ce qui est en lui.»*

Galilée

Introduction

Des données sur la manière dont des élèves en formation technique voient leur processus d'intégration théorie-pratique sont rares, sinon inexistantes. Le défi consistait à choisir en conséquence une méthode susceptible de permettre de recueillir les points de vue des élèves, une méthode la plus près possible de l'étudiant. Dans ce chapitre, le texte présente d'abord à quel type de recherche cette préoccupation a mené. Puis il présente la méthode utilisée, tout en donnant simultanément les données qualitatives recueillies, et les éléments globaux des données quantitatives.

1.1 Type de recherche

Dès les tout débuts, cette recherche a pris l'allure d'une recherche *exploratoire* (ou inductive) à travers laquelle il serait possible d'affiner ses représentations de l'intégration théorie-pratique. C'est pourquoi il a été choisi d'analyser le «vécu» d'intégration des élèves tel qu'il se présente à leur propre conscience. Dans un certain sens, les élèves sont les experts en intégration, car leur point de vue permet de connaître leur pratique de l'intégration, non pas celle qu'ils devraient ou pourraient avoir, ni celle que les professeurs et conseillers pédagogiques souhaitent qu'ils aient, mais celle qu'ils déclarent reconnaître dans leur pratique d'étudiants déterminée par leur culture ambiante, et ce qu'ils déclarent souhaiter.

En quoi une recherche exploratoire peut-elle être utile aujourd'hui? Van der Maren (1995, vi) croit que «c'est le type de recherche qui semble le plus utile, à l'heure actuelle du moins, en éducation». Il peut en effet être très fécond de regarder, d'examiner et de mieux se représenter la réalité de l'apprentissage et de l'enseignement pour mieux la comprendre et ultérieurement mieux agir dans, sur et avec cette réalité. Cette simple démarche d'observation du vécu étudiant amène à distinguer le réel du souhaitable ou du normatif.

Combien de fois les prénotions et les préjugés des professeurs constituent-ils un filtre perceptuel qui risque d'être obstacle à la relation éducative? Également, jusqu'à quel point trouverait-on des filtres symétriques chez les élèves? Parfois peu conscients de la réalité de l'élève, nous sommes souvent les porteurs d'un «souhaitable pédagogique» issu d'expériences personnelles et collectives, partagées mais non confrontées à un examen plus serré du vécu étudiant. En plus, l'acceptation plus ou moins réfléchie d'un «normatif administratif» par les professeurs vient souvent cristalliser des pratiques pédagogiques destinées bien à plus à se perpétuer elles-mêmes dans un univers éducatif sclérosé qu'à s'ouvrir continuellement à la vie en recherche constante de créations nouvelles.

Une recherche exploratoire est rendue nécessaire par le fait qu'au début de cette recherche, il est constaté qu'il n'existe pas suffisamment de connaissances pour élaborer des représentations articulées de l'intégration théorie-pratique *telle que vécue par les élèves en formation technique*. À travers une telle recherche exploratoire, on pourra «comprendre localement certaines situations et non pas de formaliser des lois mais réfléchir sur ce qui s'est passé. Observer, manipuler pour essayer de comprendre certaines choses, puis réfléchir». (Van der Maren, 1995, 1-10).

Il s'agit d'une recherche à dimensions *quantitatives*, par l'étude des résultats des réponses à un questionnaire de 150 questions administré à deux cent un sujets. Ces résultats appuient très largement l'opinion des élèves recueillie dans les entrevues.

Conscientiser, préciser, élaborer mes représentations d'un processus d'intégration théorie-pratique chez l'élève me conduit directement à comprendre une chose sur laquelle on s'attarde peu : l'influence des représentations que le professeur se fait de l'élève et l'influence de ces représentations sur la perception que l'élève se fait de son propre apprentissage. Si je veux être en mesure de mettre les élèves en formation sur la voie de leur propre apprentissage, sans chercher à apprendre à leur place, si je veux contribuer à leur développement sans prendre la responsabilité qui leur appartient, je dois vivre dans ma relation pédagogique avec eux la même autonomie que celle qui est visée dans leur formation. Il est bien connu que l'image que j'ai des capacités d'apprendre de l'élève influence non seulement mon interaction avec lui mais sa propre perception de lui-même, et conditionne sa manière d'apprendre, sa manière d'interagir, sa perception du professeur, sa manière de correspondre à son action, sa perception de l'environnement éducatif et l'usage qu'il en fera. Pour les enseignants, avoir accès à un certain nombre de représentations que les élèves se font de l'enseignement/apprentissage, du professeur, de l'environnement, va contribuer à déterminer leurs propres perceptions de l'élève et orienter leurs interactions avec lui dans le sens d'une plus grande conscience, liberté et responsabilité.

Inversement, par rapport à la cueillette et l'interprétation des données fournies par les élèves, on peut fort légitimement se demander comment faire pour ne pas entendre largement dans les propos étudiants un écho de ses propres représentations et de celles du milieu éducatif.

On peut aussi se demander comment détecter jusqu'où les élèves parlent vraiment avec leurs propres mots. Tout en ayant eu le souci de laisser s'exprimer les élèves sans leur suggérer de prime abord les mots de leur expression, il est clair qu'ils utilisent un vocabulaire qui fait partie de la culture de leur programme, de leur école, de la société ambiante, ce à quoi j'ai cherché à me «coller». Cependant, une étude attentive des verbalisations dans les textes écrits et l'expression orale des élèves lors des entrevues collectives permettrait de se faire une idée assez précise sur ce point. Compte tenu du temps disponible, du choix de la formule du questionnaire et de la nécessité de maintenir cette recherche dans certaines limites, je ne suis pas allé dans ce sens d'une étude approfondie des verbalisations textuelles. Cela pourrait faire l'objet d'une étude subséquente au présent rapport.

Côté (1985) dans l'étude déjà mentionnée rapportait les points de vue d'étudiants (du général et du technique) sur leurs «besoins pédagogiques relatifs à l'intégration de la théorie et de la pratique», faisait état de quelques formules pédagogiques susceptibles de répondre à leurs besoins «en ce qui concerne les rapports entre l'abstrait et le concret dans leur démarche d'apprentissage» (Côté, 1985, 3) ; les élèves y proposaient des solutions sur leur vécu, la pratique et le concret. Côté a utilisé la méthode de l'analyse d'entrevues auprès de sept groupes d'élèves (33 au total) sur leur expérience du concret et de l'abstrait au cégep. Les entrevues étaient menées sur la base d'un «schéma d'entrevue des étudiants qui vivent une expérience de pédagogie concrète». Côté a effectué ensuite une analyse de ces sept entrevues d'élèves, en présentant le point de vue étudiant en fonction de «l'univers du concret» et de «l'univers de l'abstrait». Il a procédé à une étude des verbalisations des élèves.

La présente recherche a plutôt cherché à approfondir les processus d'intégration théorie-pratique de l'élève et les éléments favorables à ce processus ; elle présente une vision de la théorie et de la pratique comme parties intégrantes de l'apprentissage. La méthodologie utilisée ici est quelque peu différente, plutôt qu'une seule entrevue semi-dirigée, nous avons effectué trois entrevues avec le même groupe dans trois programmes, en ciblant sur les éléments favorables à l'intégration théorie-pratique, en approfondissant l'opinion étudiante sur les raisons des avantages de ces éléments et en analysant ce qui caractérise la progression dans l'intégration. L'ajout du questionnaire est évidemment un aspect original de la présente recherche par rapport à celle de Côté.

1.2 Démarches progressives de cueillette de données

Le devis de recherche établi et réalisé comporte une cueillette et une analyse de données en cinq grandes phases :

- 1° des rencontres de groupe d'élèves ;
- 2° l'élaboration d'un questionnaire ;
- 3° la passation du questionnaire et son analyse ;
- 4° l'interprétation et le commentaire des résultats ;
- 5° l'élaboration d'esquisses de schémas.

Cette recherche comporte des données initiales (qualitatives) et des données chiffrées (quantitatives). En premier lieu, les données *initiales* sont constituées du témoignage des vingt-six élèves des groupes de rencontre. Il s'agit de *données d'interaction*¹. Elles se présentent sous deux formes : (1) des **énoncés** sur ce qui est et serait utile aux élèves pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages dans la formation professionnelle (technique) ; (2) des **justifications** apportées par les élèves lors des entrevues cliniques collectives, justifications condensées par analyses, regroupements et synthèses. Le résultat de cette condensation des justifications a servi à l'élaboration des énoncés des 2^e, 3^e et 4^e parties du questionnaire.

En second lieu, les données *chiffrées* sont constituées des résultats des réponses de 198 élèves² au questionnaire sur l'intégration théorie-pratique. Ces données pourraient aussi s'appeler *données confirmantes* puisque l'idée du questionnaire était de vérifier et confirmer les perceptions des élèves-témoins.

1.2.1 Première phase : rencontres de groupes d'élèves, et cueillette des premières données

1.2.1.1 Aperçu d'ensemble de la première phase

Pour la cueillette des données initiales, trois rencontres collectives ont eu lieu. Elles ont été faites avec des groupes de 2 à 6 élèves de 2^e et 3^e années, par programme, pour un total de 25 élèves. Une première rencontre, avec la technique du *groupe nominal*, une deuxième rencontre selon la modalité de l'*entrevue clinique collective* portant sur les éléments retenus lors de la première rencontre, et enfin, une dernière *entrevue clinique collective* sur la progression dans l'intégration de la première à la deuxième ou troisième année (selon le cas) ; cette dernière rencontre par programme a été effectuée avec les élèves de 2^e et 3^e réunis. Les mêmes élèves de chaque programme ont participé à ces rencontres.

Les groupes se présentent comme suit :

-
1. Les données *d'interaction* sont celles dont le format dépend à la fois du chercheur et des sujets, puisque résultant de leur interaction, par exemple dans des entrevues. Les autres types de données sont le type provoqué (format dépendant uniquement du chercheur) et le type des données invoquées (celles qui préexistent à la recherche et dont le format de production est indépendant du chercheur: archives, articles de journaux, etc.). Cf. Van der Maren, 1995, chap. 18, p. 2.
 2. Le questionnaire a été rempli par 201 élèves; 198 ont été retenus pour les analyses. Voir plus loin.

TABLEAU 1.1

PRÉSENCE DES ÉLÈVES AUX RENCONTRES PAR PROGRAMME

	SOINS INFIRMIERS		T.E.S.		INFORMATIQUE		Total
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	
Groupe nominal (déc. 93)	5 (4f, 1h) ³	4 (3f, 1h)	4 (4f)	5 (3f, 2h)	6 (1f, 5h)	2 (2h)	26
1 ^{re} entrevue collective (déc. 93)	5	4	3 ⁴	5	6	2	25
2 ^e entrevue collective ⁵ (mars 94)	7		7		7		21

1.2.1.2 Recrutement des élèves pour les groupes de rencontre

Les élèves réunis représentent les caractéristiques de l'ensemble des élèves des programmes, au point de vue succès scolaire, âge, sexe. En vue du recrutement d'élèves, des critères de sélection ont permis de pointer les élèves susceptibles d'être demandés pour participer aux trois rencontres. Pour former les groupes d'élèves, j'ai fait appel à des collègues professeurs de chaque programme. Un texte leur a été remis, comprenant les objectifs de la recherche, un résumé du devis, les conditions de participation, les critères de sélection des élèves : répartition hommes et femmes, résultats scolaires. Parmi les noms d'élèves suggérés, on a effectué un choix parmi les élèves obtenant des résultats en haut de la moyenne et une partie en bas de la moyenne, répartis selon le sexe et l'âge proportionnellement au nombre d'élèves du programme. Une invitation téléphonique à participer à la recherche a été faite. Le chercheur a ensuite rencontré individuellement ceux d'entre eux qui le pouvaient pour la signature d'un protocole de participation (sorte de contrat «bona fide») pour montrer le sérieux de la démarche et officialiser leur accord à participer à trois rencontres. Ce contrat était signé au début de la première rencontre lorsqu'il n'avait pas été possible de les rencontrer avant.

3. f: femmes; h: hommes

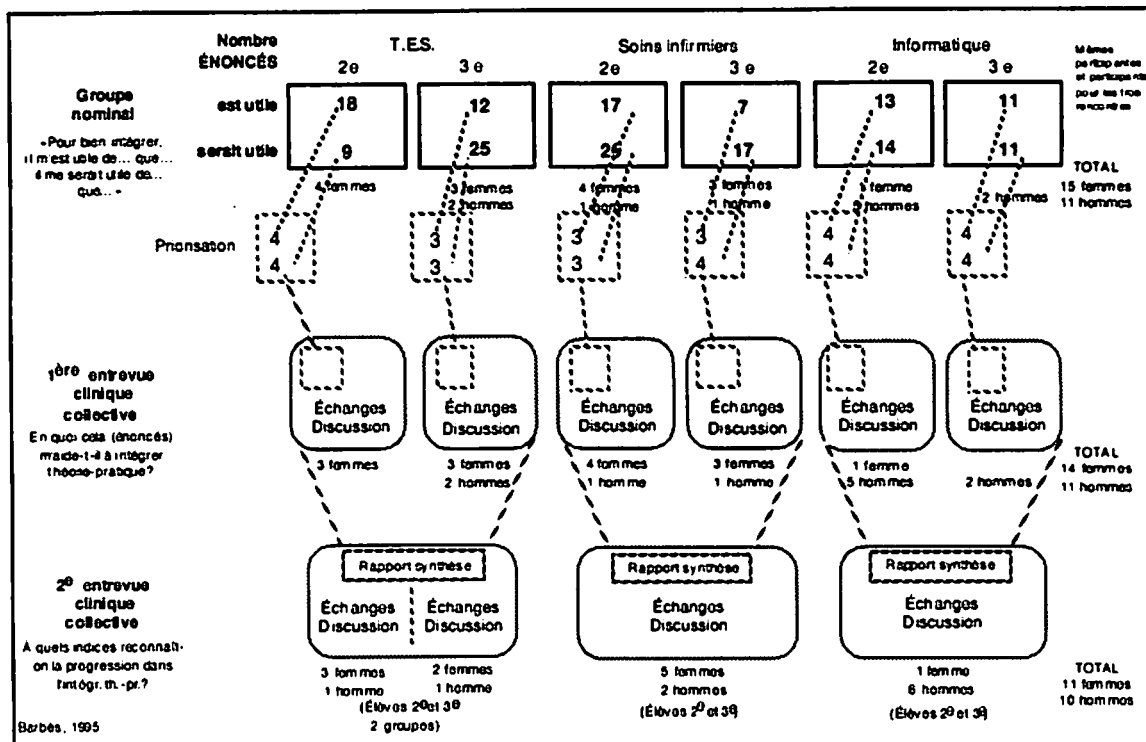
4. Une élève de 2^e a refusé de poursuivre sa collaboration après la 1^{re} rencontre.

5. En Soins infirmiers, deux élèves ont quitté le programme. En T.E.S., j'ai tenu deux groupes de 2^e entrevue clinique collective. À la première convocation, 4 élèves sur 8 étaient présents et l'entrevue s'est faite. Les trois autres (sauf une) se sont dits intéressés à la rencontre, mais n'avaient pu venir. J'ai donc effectué une rencontre avec eux. Chacun de ces sous-groupes comportait des élèves de 2^e et 3^e années. En Informatique, un élève n'a pu être rejoint à temps.

Voici un aperçu schématique de l'ensemble de ces trois rencontres.

SCHÉMA 1.1

SCHÉMA DES ÉTAPES DE COLLECTE DES DONNÉES EN GROUPE



Ce «schéma des étapes de collecte des données en groupe» indique ceci : à la phase *groupe nominal*, le nombre d'énoncés générés apparaît dans un encadré pour chaque année et chaque programme. Les carrés en pointillés indiquent le nombre d'énoncés «priorisés». Ce sont ces énoncés qui sont commentés et discutés lors de la 1^{re} entrevue clinique collective. Le rapport synthèse utilisé lors de la 2^e entrevue est fait sur la base des échanges de la 1^{re} entrevue.

1.2.1.3 Entrevues

Les entrevues se sont tenues en petits groupes d'élèves. Chaque rencontre a débuté par un accueil informel, puis la bienvenue et la présentation de l'ordre du jour comportant les objectifs et le déroulement de la rencontre. J'ai mis chaque fois à la disposition du groupe une légère collation [café, jus, muffins], ce qui a contribué au climat d'accueil et de détente. Les réactions observées donnent à penser que ce fut un élément motivant à venir à la rencontre!

On trouve ici pour chaque rencontre le *plan de conduite*, le *déroulement effectif* et les *résultats*.

Première rencontre : «Groupe nominal» et listes des énoncés produits

Plan de conduite

La première rencontre, appelée «groupe nominal», devait permettre d'établir des listes d'énoncés contenant des éléments utiles à l'intégration théorie-pratique et de «prioriser» ces énoncés.

Les élèves recevaient cinq fiches identiques (voir annexe 1.a) sur laquelle ils répondaient à la question suivante : «Pour bien intégrer dans ma formation professionnelle (technique) les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages, ... il m'est utile de..., que..., il me serait utile de..., que...». Les élèves choisissaient la mention à laquelle ils voulaient répondre.

Puis par tours de table, a été établie la liste des énoncés d'éléments «utiles pour bien intégrer». Lorsqu'un élément était déjà mentionné par un collègue, l'élève l'explicitait au besoin ou passait par-dessus. Les énoncés générés étaient discutés brièvement. Puis on procédait à un processus de «priorisation» : mise en ordre de priorité en vue d'un approfondissement à la rencontre suivante. Chaque élève choisissait parmi l'ensemble des énoncés, de cinq à huit énoncés pour chaque section (est utile et serait utile), et il leur accordait des points : ex. 5 points pour le plus important à ses yeux, 4 pour le second, etc. On compilait ces résultats pour obtenir une liste ordonnée d'énoncés de ce qui est considéré utile à l'intégration et de ce qui serait utile.

Déroulement effectif

Le plan prévu a été suivi tel quel dans chaque groupe. Tous les échanges ont été enregistrés sur bande audio, ainsi que pour les entrevue cliniques collectives. Le résultat des échanges a été noté sur feuilles mobiles affichées sur les murs. Une trentaine d'énoncés ont été retenus par chaque groupe. Les élèves donnaient un énoncé à tour de rôle, soit sur ce qui *est utile*, soit sur ce qui *serait utile* pour bien intégrer. Les énoncés étaient numérotés au fur et à mesure de leur présentation. Une brève discussion accompagnait parfois la présentation. Lorsque deux énoncés venant d'élèves différents se ressemblaient, une formulation commune satisfaisante était élaborée sur place.

Lors de la 1^{re} rencontre de groupe nominal avec les élèves de 3^e année T.E.S.; la priorisation s'est effectuée tous énoncés [«est utile» et «seraient utiles»] mélangés. Le retour sur cette manière de procéder a conduit à faire faire, dans les groupes suivants, une cotation de priorités séparée [et une reprise de la cotation pour T.E.S. 3^e], d'une part pour les énoncés de ce qui *est utile* et d'autre part pour les énoncés de ce qui *serait utile* à l'intégration. Les élèves ont été convoqués sur le champ pour la deuxième rencontre la semaine suivante à la même heure.

Le rapport de cette première rencontre (groupe nominal) a été rédigé immédiatement après chaque rencontre ; ce compte rendu est constitué des énoncés élaborés dans le groupe. Les éléments de discussion au moment de l'établissement de la liste d'énoncés n'ont pas fait l'objet de compte rendu.

Résultats

Les énoncés sont ici présentés tels qu'apportés par les élèves, et placés dans l'ordre de priorité de chaque groupe. Comme il s'agit du premier matériel original apporté par les élèves et dans leurs termes, ces énoncés sont considérés de première importance. Ces énoncés ont été le point de départ des échanges de la deuxième rencontre, et étaient présents dans le rapport synthèse présenté à la troisième rencontre sur la progression dans l'intégration.

Déjà, ces données *initiales* s'avèrent fort intéressantes, avant même de savoir si les opinions qu'elles expriment sont partagées par l'ensemble des collègues, ce qui le sera à travers les données *confirmantes* fournies par les résultats au questionnaire. On peut y déceler de nombreuses conceptions, préférences et attitudes, plusieurs besoins des élèves. Ce matériel est livré ici *dans les termes mêmes des élèves*, sans autre analyse que celle effectuée pour les résumer et les présenter. C'est à travers les résultats au questionnaire qu'elles seront synthétisées et commentées.

Rapport synthèse du groupe nominal Soins infirmiers, 2^e et 3^e années

TABLEAU 1.2

ÉLÉMENTS QUI SONT UTILES À L'INTÉGRATION (SOINS, 2^e ET 3^e)

2 ^e année		3 ^e année	
Nombre d'énoncés : 37		Nombre d'énoncés : 24	
est utile : 17		est utile : 7	
serait utile : 20		serait utile : 17	
Pour bien intégrer dans ma formation professionnelle (technique) les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages, il m'est utile de..., que... <i>(Les énoncés en italique ont été commentés par écrit et discutés à la deuxième rencontre)</i>			
2 ^e année (17 énoncés)		3 ^e année (7 énoncés)	
1 ^{er} 216	<i>est utile de pouvoir prendre des initiatives et autonomie, et confiance pendant mes stages, avec de l'encouragement.</i>	1 ^{er} 8	<i>est utile que les profs me félicitent et me rassurent positivement dans mes performances de pratique.</i>
2 ^e 23	<i>est utile d'avoir des cours de biologie pour réponses à mes questions et comprendre le fonctionnement de l'humain.</i>	2 ^e 3	<i>est utile que le labo soit disponible (horaire).</i>
3 ^e 3	<i>est utile que le prof donne du feed-back quand je fais une technique.</i>	3 ^e 5	<i>est utile de faire une recherche personnelle vs cours, parce que le contenu est incomplet et l'horaire surchargé (trop de matière), parce que le contenu est vu de façon incomplète.</i>
10	est utile que mon prof m'assiste quand je fais une technique sur un client.	1	est utile de pouvoir pratiquer en labo, la théorie et les techniques, avec du personnel pour me dire si je suis correcte (si ça va).
20	est utile que le personnel de l'hôpital nous accueille, nous accepte et fasse participer activement aux soins.	2	est utile de comprendre pourquoi je pose tel geste en regard des conséquences : bienfaits, méfaits.
12	est utile que dans la journée d'orientation à l'hôpital, le prof s'attarde sur le matériel de l'hôpital.	4	est utile qu'il y ait des histoires de cas comme exemples dans les cours théoriques.
24	est utile que les profs intègrent des vrais cas (exemples) pendant les cours théoriques.	7	est utile d'écouter l'expérience du professeur.
15	est utile de pratiquer souvent en labo pour obtenir la dextérité.		
1	est utile de mettre en pratique au labo les techniques, avant d'aller à l'hôpital.		
2	est utile que les profs proposent des défis en stage, ex. : 2 patients pour préparation soins. Selon capacités de la stagiaire.		
9	est/serait utile de faire des stages à chacune des sessions, mieux répartis dans le temps		
13	est utile d'avoir des réponses à mes questions (dans ma pratique de labo) et d'avoir un local et un labo avec infirmières et techniciennes, (même si prof absent).		
22	est utile de lire, voir et comprendre avant d'exécuter une technique.		
26	est utile que les profs me montrent plusieurs cas reliés à la théorie.		
27	est utile de pratiquer en labo avant de faire avec un client.		
33	est/serait utile que les exercices sur l'étage soient préparés par profs et les infirmières de l'étage (coopération).		
36	est/serait utile que les profs et techniciennes soient chaleureuses (recevoir mon stress).		

6. Le rang (ex.: 1^{er}) est celui des 3 ou 4 énoncés priorités lors de la rencontre, et numéro de l'énoncé (21, 23, 3, etc.) correspondant à l'ordre des énoncés formulés dans la rencontre.

Soins infirmiers, 2^o et 3^o

TABLEAU 1.3

ÉLÉMENTS QUI SERAIENT UTILES À L'INTÉGRATION (SOINS, 2^E ET 3^E)

Pour bien intégrer dans ma formation professionnelle (technique) les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages, il me serait utile de..., que... <i>(Les énoncés en italique ont été commentés par écrit et discutés à la deuxième rencontre)</i>			
2 ^o année (20 énoncés)		3 ^o année (17 énoncés)	
1 ^{er} 5	<i>serait utile que les profs aient entre eux de la cohérence dans la façon de procéder dans tous les domaines.</i>	1 ^{er} 5	<i>serait utile que les cours soient plus axés sur les soins infirmiers (plan de soin, interventions, notes au dossier, calcul de solutés).</i>
2 ^o 17	<i>serait utile d'avoir un cahier de labo plus détaillé et en ordre (le refaire).</i>	2 ^o 18	<i>serait utile que les profs expliquent leur matière théorique avec plus de précision (c'est un survol).</i>
3 ^o 35	<i>serait utile que je suive une infirmière toute la journée.</i>	3 ^o 3	<i>serait utile que l'on précise et respecte les objectifs du cours, en fonction de la matière vue (indiquer les points prioritaires).</i>
14	serait utile d'avoir plus de jours de stage (sur trois ans) pour mieux me préparer.	4 ^o 10	<i>serait utile de mieux répartir dans les trois ans les milieux de stage en fonction de la compétence à laquelle on est rendu et en fonction des apprentissages réalisés.</i>
7	serait utile qu'on répartisse de façon échelonnée la matière : théorie/pratique, avec moins de temps morts, dans l'ensemble de la session.	16	serait utile de diminuer les changements de situations d'adaptation : profs nouveaux, milieux différents, étudiantes différentes, dans une même session.
11	serait utile qu'on m'enseigne la réalité du milieu (v.g. «infirmières très occupées», trucs, ...)	6	serait utile que les contenus soient pondérés/répartis dans le cours en fonction de leur importance dans la réalité (vie du nursing).
32	serait utile que les chances de pratique de techniques en stage soient les mêmes pour tous (pour ne pas être défavorisée face à tel secteur (ex. méd. ou chir.).	9	serait utile d'avoir plus de clients à m'occuper en stage (3 à 5) plus tôt qu'à la 4e session.
4	serait utile qu'on me démontre visuellement la façon de procéder plus d'une fois.	17	serait utile que les profs soient plus «actualisés».
8	serait utile de mixer davantage la théorie et la pratique (pas de gros bagages d'un coup)	7	serait utile qu'on nous présente les trois niveaux de réalité dans les soins : l'idéal (principe), la situation de stage, la situation de travail (p. ex. avec ses compressions budgétaires qui coupent le matériel), en vue de ne pas être soumis à des pressions entre ce qu'il faut faire et ce qu'on a le droit de faire.
28	serait utile que le Cégep offre des spécialisations après trois ans, à Saint-Jérôme.	11	serait utile que tous les professeurs nous respectent en tant qu'adultes : égalité, respect de l'intimité, responsabilité.
6	serait utile que les profs prennent plus de temps pour démontrer la technique.	2	serait utile que le labo soit ouvert le soir, le midi, hors des périodes de 8 à 4.
16	serait utile d'avoir plus de supervision dans mes labos (trop de monde, techniciennes trop occupées).	1	serait utile d'intégrer les pratiques libres en labo dans mon horaire.
19	serait utile d'avoir une période inscrite à l'horaire (en 2 ^o) pour pratiquer mes techniques.	4	serait utile que les profs donnent leur matière avec plus de profondeur, de «jus», avec exemples.
30	serait utile d'avoir des visites de milieux hospitaliers dès la 1 ^{re} année (même avant de commencer en S. Inf.) pour orientation dans la formation.	12	serait utile que les profs utilisent une pédagogie adaptée à des adultes.
18	serait utile d'avoir références écrites plus détaillées (et mieux regroupées) des techniques pratiquées.	13	serait utile que les profs tiennent compte de l'expérience de vie de la personne de l'étudiante.
25	serait utile de faire plus de stages en milieu hospitalier à chaque session pour voir chaque domaine, pour mieux pratiquer et devenir généraliste.	14	serait utile qu'au niveau éthique, le prof termine ce qui a été commencé dans l'application de l'apprentissage à des situations personnelles (intimes).
29	serait utile qu'on exige une radiographie du dos avant de commencer la formation, pour éviter d'être refusée comme infirmière, car l'hôpital l'exige.	15	serait utile que dans les diverses manières de faire une technique, la «bonne» soit basée sur des critères établis et qu'on y réfère.
31	serait utile de pratiquer les techniques apprises au collège, rendue en stage.		
34	serait utile d'avoir plus de profs (compétents, jeunes diplômés).		
37	serait utile qu'on tienne compte des gauchères dans les démonstrations.		

Rapport synthèse du groupe nominal

T.E.S., 2^e et 3^e

TABLEAU 1.4

ÉLÉMENTS QUI SONT UTILES À L'INTÉGRATION (T.E.S., 2^e ET 3^e)

2 ^e année		3 ^e année ⁷	
Nombre d'énoncés : 27 est utile : 18 serait utile : 9		Nombre d'énoncés : 37 est utile : 12 serait utile : 25	
Pour bien intégrer dans ma formation professionnelle (technique) les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages, il m'est utile de..., que...			
<i>(Les énoncés en italique ont été commentés par écrit et discutés à la deuxième rencontre)</i>			
2 ^e année (18 énoncés)		3 ^e année (12 énoncés)	
1 ^{er} 7n	<i>est utile de parler de mes expériences de stage, entre autres en supervision individuelle et de groupe pour cerner et solutionner les problématiques au niveau de ma compréhension et de mes comportements, et voir les améliorations.</i>	1 ^{er} 5	<i>est utile de faire des travaux dans lesquels je dois faire des liens avec les exemples vécus en stage.</i>
2 ^e 4	<i>est utile d'observer les caractéristiques des différentes clientèles dans les cours.</i>	2 ^e 9	<i>est utile d'avoir un guide de stage pour mieux se référer et de m'y référer régulièrement.</i>
3 ^e 3	<i>est utile que les profs. vivent et pratiquent concrètement ce qu'ils enseignent ; je peux visualiser les comportements et attitudes concrètement.</i>	3 ^e 26	<i>est utile d'échanger en supervision de groupe sur le vécu et de se donner des moyens pour comprendre et agir.</i>
4 ^e 15	<i>est utile d'avoir des travaux et présentations par les étudiants sur divers sujets (ex. clientèles)</i>	2	est utile que mon superviseur m'aide à faire le lien entre ce que je fais et ce que c'est théoriquement.
11	est utile que les profs décrivent leur expérience vécue pour illustrer un concept, une idée.	6	est utile que les profs. apportent plusieurs exemples (anecdotes) qui se rapportent aux différentes notions.
8	est utile de regarder les composantes d'une activité pour bien la planifier.	14	est utile que le superviseur individuel apporte des conseils pratiques (pas seulement me faire trouver mes propres solutions)
12	est utile d'avoir un «panorama», une vue d'ensemble de cours différents : créativité, communication, observation, clientèles, adaptation...	15	est utile que les profs. ne donnent pas de cadre précis aux travaux, pour développer notre responsabilité et créativité, et que le prof me dise ce but.
2	est utile que les profs fassent une rencontre d'information pré-stage une semaine avant de commencer les stages.	17	est utile que «être éducateur» me soit présenté comme un état d'esprit, une manière de penser.
5	est utile de faire des travaux pratiques écrits pour approfondir mes idées, opinions, pour mon cheminement personnel et ma connaissance de moi-même, pour concrétiser la théorie.	18	est utile de faire par moi-même les exercices proposés comme la relation d'aide, l'intervention en situation de crise.
6	est utile que je puisse apprendre les bons moyens d'écoute et leurs effets pour être une bonne aidante.	21	est utile d'aller chercher des réponses à mes questions (insister pour les avoir même si ça fait 15 fois que je le demande).
9	est utile d'avoir des travaux qui me demandent de faire les liens théorie-pratique, comme l'analyse d'un fait T.O.C.A. (Technique d'observation du comportement adaptatif).	24	est utile que l'accompagnateur et moi ayons une bonne communication.
10	est utile de préciser, détailler des observations sur des comportements inadéquats pour mieux conscientiser la problématique du sujet.	30	est/serait utile d'avoir des rencontres régulières avec accompagnateur.
13	est utile d'avoir une suite entre les cours, par exemple de communication à relation d'aide, ce qui permet d'approfondir.		
14	est utile d'avoir des profs différents qui par leur variété de personnalité, apportent un approfondissement, un enrichissement.		
16	est utile de faire un cours approfondi, p. ex. en toxicomanie.		
17	est utile de parler de comment on fait l'intégration théorie-pratique.		
18	est utile de constater l'harmonie qui existe entre les professeurs du département.		
19	est utile que les profs soient disponibles et ouverts aux commentaires.		

7. Les proportions de 2^e à 3^e entre le nombre d'énoncés de ce qui *est utile* et de ce qui *serait utile* sont inversées. Ce fait a été souligné par des élèves lors du démarrage des échanges à la 3^e rencontre, en disant: «On est plus critique en 3^e, plus la formation progresse plus l'élève est conscient de ses besoins théoriques. Parce que au début il y a moins de "qu'est-ce qui serait utile", et en ayant des stages, tu vois qu'est-ce que tu as appris et comment tu l'appliques dans les stages et tu vois ce dont tu aurais besoin aussi. Tu es conscient de qu'est-ce que tu as. Plus on va, plus c'est clair ce que veut l'élève, ce qu'il trouve qui lui manque dans sa formation. S'il sait ce qu'il lui manque, il sait ce qu'il y a.»

T.E.S., 2^e et 3^e

TABLEAU 1.5

ÉLÉMENTS QUI SERAIENT UTILES À L'INTÉGRATION (T.E.S., 2^e ET 3^e)

Pour bien intégrer dans ma formation professionnelle (technique) les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages, il me serait utile de..., que...			
<i>(Les énoncés en italique ont été commentés par écrit et discutés à la deuxième rencontre)</i>			
2 ^e année (9 énoncés)		3 ^e année (25 énoncés)	
1 ^{er} 5	<i>serait utile d'avoir des exemples de clientèles diversifiées (pas seulement les MSA*) : exemples en déficience intellectuelle, adultes en difficulté, ...</i>	1 ^{er} 10	<i>serait utile de participer à des pré-stages (visites) en 1^{re} et 2^e années (p.ex.. à travers un cours comme Approfondissement des milieux en 3e).</i>
2 ^e 1	<i>serait utile de visiter les milieux de stage avant de faire un choix.</i>	2 ^e 36	<i>serait utile en cours 3^e de voir de tout (plusieurs clientèles).</i>
3 ^e 6	<i>serait utile d'entendre parler du rôle de l'éducateur face aux parents d'enfants ou parents en difficulté, mêmes enceintes, abuseurs, ... (moments de déséquilibre dans la vie des personnes).</i>	3 ^e 19	<i>serait utile que le programme offre un cours théorie-pratique : parler comment rattacher la théorie à la pratique.</i>
4 ^e 2	<i>serait utile que les profs approfondissent davantage les sujets qui nous intéressent plutôt que de revoir le déjà vu (répétitions!).</i>	16	<i>serait utile que les profs. en 1^{re} et 2^e permettent de visiter différents milieux.</i>
4	<i>serait utile que les profs suggèrent davantage de livres et brochures sur la théorie vue.</i>	32	<i>serait utile d'avoir un portrait dynamique de soi-même.</i>
3	<i>serait utile que les profs concrétisent les éléments de leurs cours avec la partie pratique (exemples du métier), pour en savoir plus.</i>	31	<i>serait utile d'avoir un cours de croissance personnel avec exemples/théorie (genre atelier pré-stage).</i>
8	<i>serait utile que l'on applique les règlements des absences de façon souple pour diminuer le stress face à l'étude, compter tenu de la diversité des personnes.</i>	27	<i>serait utile que l'accompagnateur soit disponible pour répondre aux questions.</i>
9	<i>serait utile que les profs me considèrent comme une personne à part entière, sans dévalorisation.</i>	20	<i>serait utile d'avoir un tuteur présent quand j'ai des questions et ensuite il devient mon superviseur de stage.</i>
7	<i>serait utile que les profs maintiennent leur ouverture face à des changements re : charge de travail et horaire, et face à nos suggestions (cf. est utile, no 19) (souplesse vs règlement absences)</i>	3	<i>serait utile d'avoir plus de témoignages sur les Clientèles (par clients et travailleurs) et de connaître les différentes approches et les discuter en table ronde.</i>
		23	<i>serait utile d'avoir plus facilement accès à de la documentation pertinente</i>
		1	<i>serait utile de lire plus d'ouvrages traitant du domaine</i>
		4	<i>serait utile d'avoir plus de temps avec autres étudiants en stage bloc pour échanges</i>
		7	<i>serait utile de travailler avec un éducateur spécialisé.</i>
		8	<i>serait utile que les profs donnent aussi (cf. 6) les émotions des intervenants vécues dans diverses situations.</i>
		11	<i>serait utile de questionner davantage les personnes ressources dans le milieu, sur leurs croyances, valeurs, philosophie d'intervention.</i>
		12	<i>serait utile d'avoir une supervision de groupe en stage coop pour parler du vécu et échanger (on est seuls)</i>
		13	<i>serait utile d'avoir plus de documentation en milieu de stage.</i>
		22	<i>serait utile d'avoir plus de supervisions en stage coop. (j'en ai 10).</i>
		25	<i>serait utile d'avoir la possibilité de changer de superviseur.</i>
		28	<i>serait utile d'avoir un temps organisé d'approvisionnement dans le milieu (pas être laissé à moi-même et observé comme un «étrange» pendant que je débats)</i>
		29	<i>serait utile de montrer qu'on a un vécu comme stagiaire et l'affirmer.</i>
		30	<i>est/serait utile d'avoir des rencontres régulières avec accompagnateur.</i>
		33	<i>serait utile d'avoir un cours de croissance personnelle dès la 1^{re} année.</i>
		34	<i>serait utile d'avoir un mini-stage (prise de contact) de 3 jours en 1^{re}.</i>
		35	<i>serait utile d'avoir le témoignage de personnes en difficultés dans les cours de 1^{re}.</i>
		37	<i>serait utile en 3^e d'avoir des champs de pratique mélangés.</i>

* MSA : Mésadapté socio-affectif

**Rapport synthèse du groupe nominal
Informatique, 2^e et 3^e**

TABLEAU 1.6

ÉLÉMENTS QUI SONT UTILES À L'INTÉGRATION (INFO, 2^e ET 3^e)

2 ^e année		3 ^e année	
Nombre d'énoncés : 27		Nombre d'énoncés : 22	
est utile : 13		est utile : 11	
serait utile : 14		serait utile : 11	
<p align="center">Pour bien intégrer dans ma formation professionnelle (technique) les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages, il m'est utile de..., que...</p> <p align="center"><i>(Les énoncés en italique ont été commentés par écrit et discutés à la deuxième rencontre)</i></p>			
2 ^e année (13 énoncés)		3 ^e année (11 énoncés)	
1 ^{er} 2	<i>est utile que je sois bien soutenu par les profs pendant la pratique en labo et que les groupes en labo soient petits pour que le prof me soit disponible.</i>	1 ^{er} 9	<i>est utile de faire un stage de longue durée seul et dans un vrai milieu de travail</i>
2 ^e 7	<i>est utile de comprendre dans les cours théoriques la logique et les techniques avant de commencer en labo.</i>	2 ^e 11	<i>est utile de faire un projet «réel» pour une entreprise «extérieure», parce que c'est un projet qui sera réellement mis en marché (c'est motivant) (ça prépare un emploi éventuel, on se fait connaître).</i>
3 ^e 1	<i>est utile que le prof donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles (contenu/théorie)</i>	3 ^e 1	<i>est utile de travailler en équipe pour trouver une solution à un problème</i>
4 ^e 10	<i>est utile d'aider les autres parce que j'apprends souvent en expliquant.</i>	4 ^e 3	<i>est utile que les profs donnent des explications vagues (un minimum d'explications) pour les travaux.</i>
5	est utile que les profs soient cohérents entre eux dans les explications de ce qu'ils attendent de moi, par rapport aux travaux.	2	est utile que nos travaux représentent (soient collés à) la réalité
13	est utile de pratiquer en labo pour comprendre ma théorie.	8	est utile que les profs nous parlent du marché du travail en général et nous fassent travailler en conséquence
9	est utile de pratiquer la matière théorique avant un examen, jusqu'à compréhension.	5	est utile que les profs utilisent le même exemple en théorie et en pratique
6	est utile de réviser mes notes de cours avant chaque cours théorique et pratique.	4	est utile de disposer du matériel nécessaire pour les travaux pratiques
11	est utile d'avoir de petits quiz à chaque début de cours pour réviser la théorie du cours précédent.	6	est utile de faire les analyses par moi-même (de m'habituer à raisonner soi-même).
10	est/serait utile que je pose des questions jusqu'à l'obtention d'une réponse satisfaisante.	7	est utile que les profs donnent des exemples de ce qu'ils ont vécu dans leur pratique professionnelle (gaffes et bons coups).
12	est utile de prendre beaucoup de notes même si c'est pas tout à fait clair et que je ne comprends pas tout de suite.	10	est utile d'«analyser» dans un cours et de poursuivre la «programmation» de cette même analyse dans un cours suivant.
4	est utile de distinguer si une explication est logique ou à apprendre par cœur.		
8	est utile de recevoir un bon stage pour bien m'adapter et me préparer au travail de ma vie.		

Informatique, 2^e et 3^e

TABLEAU 1.7

ÉLÉMENTS QUI SERAIENT UTILES À L'INTÉGRATION (INFO, 2^e ET 3^e)

Pour bien intégrer dans ma formation professionnelle (technique) les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages, il me serait utile de..., que... <i>(Les énoncés en italique ont été commentés par écrit et discutés à la deuxième rencontre)</i>			
2 ^e année (14 énoncés)		3 ^e année (11 énoncés)	
1 ^{er} 5	<i>serait utile que les profs prévoient des échéances de travaux plus raisonnables, en regard de l'ensemble des travaux.</i>	1 ^{er} 7	<i>serait utile que le matériel soit plus disponible aux étudiants (horaire et occupation des locaux).</i>
2 ^e 3	<i>serait utile que certains profs soient plus disponibles après les heures de cours.</i>	2 ^e 3	<i>serait utile que les profs soient plus structurés dans leurs cours théoriques (moins d'improvisation)</i>
3 ^e 6	<i>serait utile que les profs aient une formation pédagogique ou mise à jour, pour une meilleure préparation et structuration du cours.</i>	3 ^e 9	<i>serait utile que les profs dans les cours passent moins de temps à voir les technologies en voie de disparition et plus de temps les technologies de pointe et nouvelles</i>
2	<i>serait utile que les profs connaissent et maîtrisent bien ce qu'ils enseignent (pour éviter des pertes de temps).</i>	4 ^e 11	<i>serait utile que les devoirs corrigés soient remis avant la remise du travail suivant pour ne pas répéter les mêmes erreurs.</i>
4	<i>serait utile d'avoir plus de temps de mise à jour avec les enseignants (lors de la semaine de relâche) sans travaux supplémentaires.</i>	2	<i>serait utile que les labos soient mieux équipés (matériel adéquat, à jour) pour pouvoir pousser son apprentissage personnel.</i>
13	<i>serait utile que les notes au tableau soient en écriture lisible et les illustrations compréhensibles, ordonnées.</i>	4	<i>serait utile qu'il y ait une meilleure coordination des travaux.</i>
7	<i>serait utile de pouvoir suivre un cours théorique face à un terminal.</i>	8	<i>serait utile que les profs se mettent continuellement à jour face aux nouveautés.</i>
1	<i>serait utile d'avoir des alternatives entre lesquelles choisir dans l'exécution d'un travail.</i>	10	<i>serait utile que les cours soient plus planifiés pour éviter le débordement sur le temps de labo.</i>
15	<i>serait utile d'être soutenu dans la prise en charge graduelle de mon apprentissage rendu en 2e.</i>	5	<i>serait utile de faire la «programmation» d'une «analyse» déjà bien faite, pour éviter des pertes de temps (devoir recommencer) dans la «programmation».</i>
14	<i>serait utile d'avoir plus de matériel (appareils) pour les labos.</i>	1	<i>serait utile que les profs nous chargent moins en termes de devoirs (avoir des échéances acceptables).</i>
8	<i>serait utile d'avoir moins de cours en dehors de ma concentration ou moins de cours exigeants.</i>	6	<i>serait utile que les profs élèvent les minima requis pour réussir dans les devoirs, pour que ça corresponde plus aux exigences du marché du travail.</i>
12	<i>serait utile d'avoir des retours en classe sur la pratique du labo, en regard de la théorie vue.</i>		
9	<i>serait utile que les enseignants illustrent beaucoup les aspects techniques par des exemples de la vie courante.</i>		
11	<i>serait utile que l'enseignant pose des questions générales (sans viser un en particulier) et attende des réponses pour vérifier la compréhension.</i>		

Deuxième rencontre : «Première entrevue clinique collective» et synthèses des entrevues

Plan de conduite

La deuxième rencontre appelée «première entrevue clinique collective» devait se tenir une semaine après la première rencontre. L'entrevue clinique est une entrevue qui cherche à déceler le point de vue d'une ou plusieurs personnes en leur permettant de parler de leur expérience, d'explicitier leurs croyances, leurs conceptions et attitudes. Cette méthode de recherche est citée par Clark et Peterson (1986, 288). Chaque personne peut s'avancer dans l'expression de son point de vue et apporter des précisions. Elle peut donner les raisons et des détails lui permettant de comprendre, faire comprendre et justifier son opinion. L'entrevue permet de mettre en lumière les démarches internes chez l'élève qui l'ont amené à tel choix de réponse, lors du «groupe nominal» et à dépasser ce qui a été dit.

Elle doit viser à clarifier et comprendre le choix des énoncés/aspects retenus par le groupe lors de la phase du groupe nominal. Elle doit permettre de discuter en quoi certains de ces éléments sont, aux yeux des élèves, favorables à l'intégration théorie-pratique. Les raisons formulées devraient permettre d'analyser les conceptions de ces élèves à propos de l'intégration théorie-pratique, à partir de leurs verbalisations sur les justifications de leurs préférences des éléments dits utiles à l'intégration théorie-pratique.

Le professeur-chercheur cherchera à reformuler synthétiquement un point de vue émis, noter les émotions qui passent à travers le contenu matériel et les refléter, dégager des pistes.

Chaque élève recevra d'abord le rapport de la première rencontre, constitué du texte de tous les énoncés élaborés par le groupe ainsi que leur classification. Ce texte se divise en deux parties : la liste des éléments *qui sont utiles* à l'intégration et la liste des éléments *qui seraient utiles* à l'intégration.

On fournira à chacun la question suivante sur cartons (voir annexe 1.b), et l'élève répondra pour les premiers énoncés priorisés (les trois ou quatre premiers de chaque liste (est et serait utile) : «En quoi l'aspect énoncé vous paraît-il utile pour bien intégrer votre formation professionnelle (technique)?». On procédera ensuite à la discussion sur la base des réponses de chacun.

Déroulement effectif

Les élèves se connaissant déjà, et l'induction d'un climat détendu et même amical par le chercheur ont fait de cette deuxième rencontre un moment très intéressant aux dires des élèves eux-mêmes. Les élèves ont pu s'exprimer, ventiler, discuter sur la base des énoncés priorisés lors du «groupe nominal». C'est à la suite de cette rencontre que certains ont dit : «Comment se fait-il que nous n'ayons pas plus souvent de telles rencontres?». Le climat non menaçant, l'absence de contraintes et de craintes à émettre des points de vue critiques sur l'enseignement a constitué pour la plupart une expérience reconfortante, stimulante et soutenante.

Le chercheur a dû rester attentif à recentrer parfois les échanges sur les *raisons* qui font que tel élément mentionné est utile ou serait utile pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages dans la formation professionnelle (technique). Car l'enthousiasme orientait quelquefois la discussion dans un sens d'évaluation de programme ou de méthodes d'enseignement, tandis que le but de l'exercice était plutôt la recherche et la collecte de données sur le vécu étudiant au point de vue de l'intégration théorie-pratique. Il est sûr que ces deux dimensions ne sont pas des mondes séparés : le vécu étudiant est une source très riche d'éléments d'évaluation de programme et de l'enseignement des professeurs. Lors des échanges, cependant, l'accent devait demeurer sur l'approfondissement du vécu étudiant.

Résultats

À la suite de cette rencontre, la transcription littérale des entrevues a été effectuée par l'écoute de chaque enregistrement audio. Ce sont ces transcriptions qui ont servi à l'établissement des rapports synthèses de chaque groupe. En effet, chaque entrevue a donné lieu à un rapport synthèse par programme et par année. Dans ce rapport synthèse, on a cherché à faire état des principaux points de discussion.

Ces rapports sont présentés ici en donnant d'abord les énoncés qui ont fait l'objet des échanges dans chaque groupe. Ce sont les énoncés qui avaient été priorisés lors de la première rencontre. Suit la synthèse des échanges.

Rapport synthèse de la 1^{re} entrevue clinique collective (2^e rencontre) Soins infirmiers — Deuxième année

Le groupe a commenté et discuté, dans cet ordre, les énoncés prioritaires suivants :

Énoncés de ce qui est utile à l'intégration théorie-pratique

- 3 (3^e) Il est utile que le prof donne du feed-back quand je fais une technique.
- 23 (2^e) Il est utile d'avoir des cours de biologie qui répondent à mes questions et me permettent de comprendre le fonctionnement de l'humain.
- 21 (1^e) Il est utile de pouvoir prendre des initiatives et développer mon autonomie et ma confiance pendant mes stages, et de recevoir de l'encouragement.
- 3 : A propos du feed-back du professeur pendant la pratique de techniques : la rétroaction amène à savoir pourquoi et comment corriger immédiatement une manière de faire, pour éviter de refaire des erreurs. Il permet de se réévaluer soi-même, ce qui a pour conséquence de permettre de garder en mémoire la technique, de la considérer comme apprise. La théorie est la démarche à suivre ; elle est présentée par démonstrations. Elle peut être perçue et comprise plus ou moins exactement selon les personnes. La rétroaction du prof sur la pratique effectuée réajuste la perception et la compréhension de la démarche. La rétro donne aussi de l'assurance à l'élève et lui permet d'avoir confiance en son professeur. Davantage de questions posées à l'élève dans le cadre de la rétro faciliterait l'établissement de liens sur les raisons de l'utilisation des techniques ; déjà on repasse dans sa tête les opérations techniques à faire : les questions stimuleraient dans ce sens et ancreraient la technique. Si les professeurs extrapolaient davantage les conséquences de tel comportement, les raisons justifiant telle pratique seraient plus claires et l'acquisition plus forte. Cela vaut également pour les contradictions entre ce qui se dit (le principe) et la réalité observée, qui obligent l'élève à «se démêler», ce qui rend plus ardu l'apprentissage.
- 23 : Les cours de biologie permettent de «comprendre ce que je fais et pourquoi je le fais», de voir l'importance des soins bien faits. Ils donnent la confiance en soi basée sur le sentiment de se voir mieux préparée et qualifiée par le bagage de «connaissances». On souhaite une complicité, des liens clairs entre ces deux aspects —médical et biologique— de la formation : on sent plutôt une compétition. Le souhait concerne l'acquisition d'une bonne
- théorie, par exemple sur les pathologies, par les apports complémentaires et concertés de la médecine et de la biologie, ce qui faciliterait la compréhension. On souligne aussi le moment où des dimensions sont présentées : pourquoi par exemple ne pas rapprocher dans le temps la présentation de l'appareil circulatoire et celle des pathologies du cœur? Une autre difficulté sérieuse soulignée concerne la cohérence et l'exactitude des notions enseignées : qui croire si en biologie on dit telle chose, en soins infirmiers telle autre, et qu'à l'hôpital, il se fait encore autre chose (p. ex. quant aux mesures d'asepsie)? La «visualisation» du fonctionnement du corps humain faite en biologie à l'aide de schémas, de dessins, de reproductions est considérée comme très favorable à l'apprentissage. Quand une question se pose, on retourne à ses notes, on fait le lien entre les déséquilibres et leurs causes ; la prévention et l'aide à rétablir l'équilibre sont donc possibles. On peut poser des gestes si on a les connaissances des symptômes d'une pathologie, de l'effet des médicaments, ainsi qu'interagir avec le technicien en labo, le médecin (comprendre les résultats d'analyses, les explications du médecin). Les cours de bio, surtout présentant l'humain comme merveilleux, apportent la compréhension et «représentent la réalité».
- 21 : A propos de l'encouragement qui permet d'acquérir initiative, autonomie et confiance en stage : le stage est vu comme l'endroit où l'on vit vraiment la réalité du milieu et où l'on s'approprie vraiment le métier d'infirmière. On ose avancer, on peut s'actualiser, prendre des décisions, ce qui est très apprécié. La «tape dans le dos» encourage l'autonomie et l'initiative et la responsabilité nécessaires devant les imprévus.

Énoncés de ce qui serait utile à l'intégration théorie-pratique

- 17 (2^e) Il serait utile d'avoir un cahier de labo plus détaillé et en ordre (le refaire).
- 5 (1^{er}) Il serait utile que les profs aient entre eux de la cohérence dans la façon de procéder dans tous les domaines.
- 35 (3^e) Il serait utile que je suive une infirmière toute la journée.

17 : Un cahier de labo en ordre alphabétique et détaillé permettrait de s'y retrouver plus facilement et sans perte de temps lors de l'étude et même plus tard après sa formation. Le temps sauvé servirait à l'acquisition de la dextérité dans les techniques. Le cahier de labo pourrait présenter une structure uniforme pour chaque technique. Ce cahier fait dans un ordre logique, ne comportant pas d'omissions, abondamment illustré, indiquant les variantes des techniques serait très utile et rassurant. Ayant une information complète, on pourrait prendre l'habitude «des vrais liens» et répondre de ce qu'on fait avec confiance. C'est la responsabilité des professeurs de fournir de bons outils de travail qui indiquent précisément quoi retenir.

5 : Quant à la cohérence entre les profs sur la façon de procéder : on souligne son besoin de savoir ce qui est correct une fois pour toutes. Cela permettrait de comprendre et d'être guidé dans son action pratique avec des données théoriques exactes et uniformes, et d'acquiescer de l'assurance. Des changements injustifiés

amènent un désarroi dans l'apprentissage de techniques, et l'on ne se sent pas encore suffisamment outillées pour porter un jugement personnel sur l'à-propos de telle pour telle manière de procéder. On veut en effet développer à la fois la capacité de décision et celle de faire des consensus dans un travail d'équipe. On souhaite être considéré comme des personnes qui veulent apprendre lorsque des questions sont posées, ce qui n'est parfois pas le cas. La cohérence entre profs mène à l'autonomie, l'initiative et permet de ressentir l'encouragement plutôt que la confusion et l'embarras de se sentir forcé à prendre un parti ou l'autre au gré des fluctuations d'opinions.

35 : Suivre une infirmière toute la journée ferait visualiser la charge réelle de travail d'une journée, ce qui prépare au marché du travail. On y acquiert des «petits trucs» du métier. Cela permettrait d'avoir tout au moins une idée de la réalité.

Soins infirmiers — Troisième année

Le groupe a commenté et discuté, dans cet ordre, les énoncés prioritaires suivants :

Énoncés de ce qui est utile à l'intégration théorie-pratique

- 8 (1^{er}) Il est utile que les profs me félicitent et me rassurent positivement dans mes performances de pratique (cf. no 1 est utile).
- 5 (3^e) Il est utile de faire une recherche personnelle plutôt que de se limiter au cours, parce que le contenu est incomplet et l'horaire surchargé (trop de matière), parce que le contenu est vu de façon incomplète.
- 3 (2^e) Il est utile que le labo soit disponible (horaire).

8 : A propos d'être félicité et rassuré par le prof sur ses performances de pratique en labo et (no 1) : d'avoir de la rétroaction. Deux aspects ressortent : la manière et le résultat.

Quant à la manière, la rétroaction permet d'identifier les erreurs. Les commentaires reçus permettent de constater si on a assimilé la technique et de se corriger. La clarté de l'exposé de la technique guide dans l'acquisition de la dextérité. On souhaite que l'accent soit mis autant sur les points positifs que négatifs. Car pour intégrer, «il est important d'avoir une image de soi positive», de se sentir en sécurité. On a parfois l'impression que la pression exercée par les commentaires négatifs produisent l'anxiété qui bloque la possibilité de lier l'appris en classe à l'action et d'avancer. Bien que l'on soit vu par les profs comme étant en situation d'apprentissage, le climat de stress donne le message : il faut «être bon tout de suite».

Quant au résultat : les commentaires permettent de savoir «tout de suite si on est correct»,

de manière à développer l'habitude correcte et d'éviter de devoir défaire une habitude inappropriée. En se faisant dire qu'on fait correctement la technique, on hésite moins, on a confiance en soi, on se sent en sécurité. Qu'on ne s'attende pas à ce que l'on soit parfait en commençant!, dit-on. Surtout que le passage du labo à la situation réelle en stage se fait dans la nervosité : «une vraie personne, c'est toujours plus énervant». On a eu le temps de développer une certaine dextérité en labo : il reste que c'est artificiel (contexte, objets). L'accent sur la technique en labo développe des automatismes qui semblent disparaître quant on est devant un vrai client. On tremble, il faut en plus parler : que de choses à mettre ensemble! C'est alors que l'aide du prof permet d'intégrer les techniques : qu'il ne soit pas là «seulement pour attribuer la note de passage». Tout en constatant que la valorisation est difficile à obtenir de certains profs, on est conscient que les félicitations diminueraient

l'anxiété, le stress, et augmenteraient la confiance en soi et la performance.

5 : A propos de la recherche personnelle permettant de compléter le contenu du cours. Si l'on désire une vue complète de la matière, on doit terminer l'étude chez soi. Cet approfondissement facilite la compréhension et fournit des connaissances qu'on applique en pratique. On souhaite ici que l'exposé en cours s'en tienne à l'essentiel et fournisse assez d'explications, et des explications plus précises, car autrement, on manque de temps pour chercher cet essentiel, on a l'impression que trop de matière est vue en survol. On souhaite que les profs s'en tiennent à l'essentiel de la matière et qu'il y ait la possibilité de poser des questions. «Maîtriser la matière implique la connaître, l'appliquer, faire des liens en stage.» Devant une situation en stage, on doit aller vérifier dans ses livres, par exemple à propos de l'administration d'un médicament : on ne peut tout savoir par cœur ; cependant une fois qu'on a été devant une action à poser, qu'on s'est demandé : «Est-ce bien cela?», qu'on a cherché et vérifié, là, «la connaissance est intégrée», elle fait un avec soi, on la comprend. Alors «tu retiens ça long-

temps». Ce que l'on fait en stage (son expérience) fait revenir la théorie vue ; alors on a une recherche moins longue à faire car on comprend la liaison théorie-expérience. Ceci s'applique aussi pour ce que l'on voit faire par d'autres : «si je ne vois pas d'illustrations, je ne comprends rien».

3 : Quant à la disponibilité du laboratoire au plan de l'horaire : le temps de pratique détendue mène à la dextérité manuelle. Le local et le matériel, tout en étant vraiment utiles, pourraient être améliorés. Une difficulté de l'apprentissage en labo réside dans le «faire semblant» ; on se demande où l'on est rendu dans les étapes de sa séquence, les réactions ne sont pas celles de la réalité. Mais on réussit à passer par-dessus le «semblant», car le besoin de pratique (manipuler, toucher, comprendre le matériel) est vivement ressenti. Une fois la séquence acquise, on est plus sûr en stage, ce qui permet même de tenter une technique directement sur une personne après un bref apprivoisement. Il reste que rendu en stage, c'est nouveau puisqu'il s'agit là «d'un vrai bras».

Énoncés de ce qui serait utile à l'intégration théorie-pratique

- 1^{er} (5) Il serait utile que les cours soient plus axés sur les soins infirmiers (plan de soin, interventions, notes au dossier, calcul de solutés).
- 2^e (18) Il serait utile que les profs expliquent leur matière théorique avec plus de précision (c'est un survol).
- 3^e (3) Il serait utile que l'on précise et respecte les objectifs du cours, en fonction de la matière vue (indiquer les points prioritaires)
- 4^e (10) Il serait utile de mieux répartir dans les trois ans les milieux de stage en fonction de la compétence à laquelle on est rendu et en fonction des apprentissages réalisés.

5 : A propos des cours axés sur les soins infirmiers : on a l'impression que les pathologies prennent plus de place que les soins. C'est une question d'accent : sans dire que l'enseignement est décroché de l'aspect infirmier, on souhaite voir les pathologies en tant qu'infirmière, «pas comme un médecin». Donc un plus grand nombre d'heures et un accent précis sur les soins (interventions, notes au dossier), la prévention, l'enseignement, la rééducation, en diminuant l'exposé sur les causes. Par exemple, on pourrait voir les interventions communes à plusieurs pathologies (comme le cancer de la gorge, de la prostate...). Le souhait porte aussi sur le nombre de techniques : «On n'a pas assez de techniques pour toute la théorie que nous avons».

10 : Quant à une meilleure répartition des stages selon les étapes de la formation : on est ici préoccupé par la session d'intégration de sa formation. Ce qui amène à dire : «En 3^e, on

n'applique pas grand'chose». Dans les stages de 2^e, il y aurait eu «des techniques terriblement intéressantes à faire : on n'avait pas la formation pour les faire» (médecine, pédiatrie). Et une fois que la formation est acquise, on ne pratique pas, ce qui fait perdre confiance et dextérité. En 3^e, on se retrouve en gériatrie à donner des pilules et des bains, ce qui pourrait se faire en 4^e session. Une révision des niveaux de stage selon l'année serait donc utile en fonction d'une pratique dans la réalité plus proche du moment de l'acquis théorique. Ce qui revient à adapter les stages en milieu clinique au niveau de compétence et de formation des élèves. Car en stage 3^e, «ça va faire un an qu'on n'a touché à rien», on est donc stressé et angoissé, et on est poussé à performer. Comment alors être disponible pour faire des liens entre ce qu'on sait et ce qu'on doit faire?

Rapport synthèse de la 1^{re} entrevue clinique collective (2^e rencontre) T.E.S. — Deuxième année

Le groupe a commenté et discuté, dans cet ordre, les énoncés prioritaires suivants :

Énoncés de ce qui est utile à l'intégration théorie-pratique

- 7n (1^{er}) : Il est utile de parler de mes expériences de stage, entre autres en supervision individuelle et de groupe pour cerner et solutionner les problématiques au niveau de ma compréhension et de mes comportements, et voir les améliorations.
- 4 (2^e) : Il est utile d'observer les caractéristiques des différentes clientèles dans les cours.
- 3 (3^e) : Il est utile que les profs vivent et pratiquent concrètement ce qu'ils enseignent ; je peux visualiser les comportements et attitudes concrètement.
- 15 (4^e) : Il est utile d'avoir des travaux et présentations par les étudiants sur divers sujets (ex. clientèles)

7n : A propos de s'exprimer sur ses expériences de stage, principalement en supervision : la rédaction et les échanges mettent en lumière les utilités suivantes : l'échange permet de se re-situer, de voir plus objectivement la situation, de revoir la «théorie» vue en cours, de nuancer une perception, de trouver un juste milieu entre deux extrêmes. L'échange en supervision amène aussi à mieux comprendre les concepts vus en classe, parce que l'expérience concrète des collègues est très parlante et illustre bien les concepts : c'est comme si l'expérience partagée amenait à *ruminer* les concepts et théories. Dans le stage, on *actionne* (met en action) la théorie apprise. C'est alors qu'on la sait vraiment. La supervision en groupe permet de parler librement de son vécu en se sentant compris ; les mots des collègues sont vus comme proches de soi, ils rejoignent le côté émotif, on s'identifie au collègue, on «voit» ce dont l'autre parle. La synthèse faite par le prof permet de clarifier : le tout devient réel. Cet enseignement d'un élève à l'autre dans la confiance est moins menaçant et permet de pratiquer le travail d'équipe.

4 : A propos de l'observation des caractéristiques des clientèles : cela permet de savoir à quoi s'attendre, de mieux choisir son milieu de stage et éventuellement un travail, de comprendre les personnes assistées. Même si on peut penser qu'une bonne partie des informations reçues est oubliée, elle serait plutôt mise de côté, et elle est «activée» lorsqu'une situation de stage questionne l'élève ; les

caractéristiques des usagers reviennent en tête. Cette connaissance apporte aussi des changements d'attitude comme la tolérance, l'écoute, la confiance en soi. On se rappellera l'essentiel des caractéristiques en fonction de ses intérêts personnels ; ses propres expériences de vie permettent aussi de reconnaître les situations et donner un sens à la théorie présentée.

3 : A propos de l'exemple vécu par les profs de ce qu'ils enseignent : on a ici deux points de vue. La visualisation d'attitudes, par exemple de respect, rend concrète la notion enseignée et l'illustre avec détail. Elle donne aussi le message : c'est faisable, puisqu'on en a un exemple sous les yeux. Ceci s'applique aussi au partage de l'expérience du prof : j'ai vécu tel problème et je suis passé à travers. C'est encourageant surtout quand on doute de réussir soi-même. L'exemple est une preuve de la théorie. Dans un autre point de vue, on fait appel à sa propre expérience antérieure pour illustrer et visualiser un élément théorique. D'autant plus qu'on ne peut exiger des profs des exemples personnels de tout ce qu'ils enseignent. Même l'expérience du collègue permet de voir clairement et réellement la théorie.

15 : A propos des présentations par des élèves : elle fournissent une grande variété d'informations. Par ailleurs, le fait de chercher par soi-même permet de retenir plus facilement ; et les présentations variées maintiennent l'intérêt.

Énoncés de ce qui serait utile à l'intégration théorie-pratique

- 5 (1^{er}) : Il serait utile d'avoir des exemples de clientèles diversifiées (pas seulement les MSA) : exemples en déficience intellectuelle, adultes en difficulté ; etc.
- 6 (3^e) : Il serait utile d'entendre parler du rôle de l'éducateur face aux parents d'enfants ou aux parents en difficulté, mères enceintes, abuseurs, ... (moments de déséquilibre dans la vie des personnes).

2 (4^e) : Il serait utile que les profs approfondissent davantage les sujets qui nous intéressent plutôt que de revoir le déjà vu (répétitions!).

1 (2^e) : Il serait utile de visiter les milieux de stage avant de faire un choix.

5 : A propos des exemples de clientèles diversifiées : on souligne ici le besoin de se faire du *concret* à propos des nombreuses clientèles, d'avoir un large éventail dans l'éventualité d'un travail avec des usagers. En entendre parler permet de se faire son «concret» plus facilement que si l'on doit forger soi-même ses connaissances. On souligne l'intérêt d'avoir un aperçu des clientèles à problématiques actuelles : personnes âgées, adultes, toxicomanes, la famille, enfants abusés, personnes surmédicamentées, et de mettre l'accent sur la prévention des problèmes.

6 : A propos d'entendre parler du rôle de l'éducateur face aux parents : on aimerait connaître des problématiques comme l'inceste et les possibilités d'intervention/prévention auprès de

parents. Car on se sent démuni face à ce type d'intervention. On connaît bien le rôle de l'éducateur dans les milieux spécialisés mais moins lorsqu'il s'agit des milieux de vie. On voit une ouverture à cette perspective comme atout qui évite de rester surpris à ne pas savoir quoi faire.

2 : A propos de l'approfondissement de sujets qui intéressent l'élève par rapport aux «répétitions» : il s'agit surtout de voir plusieurs clientèles sous différents aspects. On note l'intérêt que soit identifié précisément l'aspect sous lequel une clientèle est revue. Par ailleurs, même si c'est une révision, on peut soi-même découvrir du nouveau chaque fois. Une question qui demeure en suspens à la fin de l'entrevue : qu'est-ce qui conditionne ses perceptions et l'idée qu'on se fait des choses?

T.E.S. — Troisième année

Le groupe a commenté et discuté, dans cet ordre, les énoncés prioritaires suivants :

Énoncés de ce qui est utile à l'intégration théorie-pratique

5 (1^{er}) : Il est utile de faire des travaux dans lesquels je dois faire des liens avec les exemples vécus en stage.

9 (2^e) : Il est utile d'avoir un guide de stage pour mieux s'y référer et de consulter régulièrement.

26 (3^e) : Il est utile d'échanger en supervision de groupe sur le vécu et de se donner des moyens pour comprendre et agir.

5 : A propos de travaux qui obligent à faire des liens avec le vécu de stage : cette obligation amène l'élève à s'appliquer et prendre le temps de réfléchir et de chercher l'information : c'est un recul sur l'expérience. Écrire oblige à penser, réfléchir, c'est comme «travailler à l'envers», à rebours, pour trouver des liens. Trouver des liens doit être appris sur le tas car on n'a pas de modèle appris antérieurement. Cette réflexion montre le cheminement acquis, suscite une prise de conscience de son action éducative spécialisée, de ce qui aurait pu être fait, permet de planifier ses interventions, le tout à l'aide de concepts. Car sans théorie, pas de liens. Il y a une acquisition progressive des concepts à partir de 1^{re}, qui oriente vers la prise de conscience : on sait nommer, maintenant ce qu'est l'action éducative spécialisée en comparant avec une autre profession.

9 : A propos du guide de stage : il constitue un outil important, donne des points d'information et de repère et permet de savoir les attentes du collège, de se fixer des objectifs. Il

donne les grandes lignes pour chaque travail, sans que cela brime la responsabilité et la créativité. Au contraire, il permet d'apprendre à être structuré dans ses travaux. De 2^e à 3^e, on connaît une maturation, on se connaît plus et l'on se remet davantage en question. Les théories du guide permettent de compléter ses observations et analyses, d'intégrer des notions.

26 : A propos de l'échange en supervision de groupe : en parlant de son vécu, on voit ses propres situations par les yeux des autres qui apportent leurs hypothèses, ce qui suscite des prises de conscience, aide à se situer, et aussi déculpabilise parfois. Par l'écoute, on cherche ce qu'il y a derrière le fait, on se donne des pistes de compréhension. La supervision est un lieu d'application du déjà appris en relation d'aide. Il y a là partage de sentiments et d'émotions : on retient le matériel apporté avec l'émotion reçue. Le contact en supervision de groupe de 2^e est subjectif ; en 3^e, c'est objectif : on ne se laisse pas envahir, on cherche à

être plus empathique, on voit les besoins sous-jacents. On se rappelle en groupe ce que l'on a appris individuellement, car chacun rapporte un

bout de théorie. C'est un endroit où ça «déclique» fort : liens, pistes, point de départ pour essayer autre chose dans l'action.

Énoncés de ce qui serait utile à l'intégration théorie-pratique

10 (1^{er}) : Il serait utile de participer à des pré-stages (visites) en 1^{re} et 2^e années (p. ex. à travers un cours comme Approfondissement des milieux en 3^e).

36 (2^e) : Il serait utile en cours 3^e de voir de tout (plusieurs clientèles).

19 (3^e) : Il serait utile que le programme offre un cours théorie-pratique : parler comment rattacher la théorie à la pratique.

10 : A propos des pré-stages et visites à faire en 1^{re} et 2^e : le besoin de se créer une image générale des clientèles serait ainsi comblé ; ce qui équipe pour le choix du stage bloc. Une visite n'est pas comme un dépliant, surtout le dépliant qui s'adresse à la clientèle. La visite permet d'apprendre en réagissant, en ressentant, en constatant si on est à l'aise ou non. Les «vieux» vidéos ne suffisent pas : ils ne donnent pas le contact, l'émotion avec la personne assistée. Et le contact devient primordial pour comprendre une théorie reçue : on a une image, on peut visualiser, on voit concrètement la théorie apprise. Avec les visites et pré-stages, on se prépare, on sait d'avance où sont ses goûts et intérêts pour tel milieu, on voit la «job» d'éducateur. Et on se connaît soi-même, ce qui permet d'éviter des erreurs.

36 : A propos de voir plusieurs clientèles en 3^e : on aimerait être polyvalents. Même si ça peut être un survol, l'aperçu plus large sur différentes clientèles indique les points d'intérêt et les réticences, quitte à approfondir ces connaissances générales dans son champ de pratique par un travail de recherche ou une fois en emploi. Ce point est vu comme un atout qui prépare à savoir réagir à des clientèles «en parallèle» (rencontrées occasionnellement) à ses usagers. Sans cette connaissance théorique de base, l'action est compromise. Cette connaissance donne le nécessaire pour

comprendre, par exemple la violence. D'autant plus que l'on est en contact avec des clientèles très diversifiées dans un même milieu (itinérants, malades mentaux, toxicomanes, femmes violentées, personnes âgées, etc.). Quant à savoir si l'on doit commencer par la théorie ou la pratique, qui se complètent, c'est comme l'œuf et la poule : ça va ensemble. Chacun a ses démarches de recherche à entreprendre dans les livres et dans les milieux. Cette polyvalence permet de s'adapter aux différences ; on voit en effet la capacité d'adaptation comme une caractéristique majeure de l'éducateur.

19 : A propos d'un cours théorie-pratique dans le programme : un tel cours où il s'agirait de voir comment rattacher la théorie à la pratique faciliterait l'adaptation aux cours de 3^e, communiquerait un sentiment de compétence face aux liens à faire, ce qui diminuerait l'impression d'être déboussolé comme au début de la 3^e année. On pourrait mieux et plus spontanément utiliser la théorie au profit de la pratique, faire des liens, avoir une méthode d'analyse. Affirmant qu'il n'y a rien de mieux que la pratique pour bien intégrer, on suggère des mises en situation réelles ou simulées discutées par après. Un tel cours donnerait des moyens concrets à utiliser en stage pour faire des liens, il permettrait aussi d'acquérir une structure de travail.

Rapport synthèse de la 1^{re} entrevue clinique collective (2^e rencontre) Informatique — Deuxième année

Le groupe a commenté et discuté, dans cet ordre, les énoncés prioritaires suivants

Énoncés de ce qui est utile à l'intégration théorie-pratique

- 2 (1^e) Il est utile que je sois bien soutenu par les profs pendant la pratique en labo et que les groupes en labo soient petits pour que le prof me soit disponible.
- 7 (2^e) Il est utile de comprendre dans les cours théoriques la logique et les techniques avant de commencer en labo.
- 1 (3^e) Il est utile que le prof donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles (contenu/théorie)
- 10 (4^e) Il est utile d'aider les autres parce que j'apprends souvent en expliquant.

2 : Être bien soutenu en petits groupes par les profs disponibles en labo. La question de la perte de temps à attendre des explications qui dépannent et permettent de continuer : voilà un point central. La perte de temps à ne rien faire amène démotivation et retard dans les travaux. Le soutien du prof est motivant et permet une meilleure compréhension du cours, plus facilement en petits groupes qu'en groupe-classe. Les explications du prof sont vraiment nécessaires quand on est bloqué complètement. Comme les programmes demandent de la logique, on a besoin des éléments d'information sur lesquels appliquer la logique de la programmation. Seul un prof disponible peut apporter cette information, à savoir les besoins de l'utilisateur. Quand les explications du prof sont comprises confusément d'un élève à l'autre, un élève peut parfois expliquer au nom du prof à tout le groupe ce qu'il a compris. La logique n'est pas l'objet d'un cours : chaque élève doit organiser l'information reçue de l'utilisateur avec la syntaxe et les outils appris aux cours (la théorie). Puisque la théorie, c'est ce qu'on met dans le programme, la pratique consistera à traduire en termes programme et avec logique ce que l'utilisateur veut avoir : voilà le lien et l'intégration théorie-pratique. Ce n'est pas facile.

7 : Quant à comprendre la logique et les techniques (théorie) avant le début du labo et (1) pour le prof, de donner des explications claires, précises, détaillées : cela permet de commencer immédiatement à travailler car on sait ce qu'on a à faire et ça diminue les appels au prof. Si on n'a pas compris, on n'avance pas. La formation pédagogique des profs qu'on dit déficiente chez certains, est soulignée comme un atout pour les élèves, à savoir la capacité du prof à gérer le temps de classe, à réajuster l'enseignement selon les réactions des élèves, à s'adapter aux

changements de langages informatiques, à s'améliorer avec le temps, à être structuré, à être clair, organisé dans ses méthodes pédagogiques. On se dit indulgent pour un prof débutant, tout en mentionnant la responsabilité de l'élève à poser des questions pour que le prof ajuste ses explications. Il s'agit ici de l'initiative que l'élève prend pour vérifier s'il comprend la pratique à faire et demander des clarifications au besoin : on constate qu'une «explication» (dire où on est perdu) avec le prof sur sa manière de faire rend à la fois l'individu et le groupe disponible et détendu pour poursuivre la démarche. En plus de poser des questions, le fait de reformuler au prof ce que l'on a compris aide beaucoup à s'engager dans sa pratique de labo avec une théorie bien comprise : alors «la pratique vient à bout de la théorie». Cependant, on met l'accent sur l'échange et les questions au prof seul ou à deux ou trois dans un contexte détendu, car alors on peut tout de suite dire ce que l'on ne comprend pas, sans que cela mélange d'autres ou qu'on soit mélangé par les commentaires d'autres élèves. L'aisance du prof face à sa matière et au groupe y est pour beaucoup dans la compréhension : en petit groupe, le prof peut se sentir «moins pressé à essayer de faire comprendre à tout le monde». Quand les délais et la difficulté de saisir font monter la tension, que fait-on pour s'en sortir? On s'entraide, on se «parle en dedans» pour se calmer, on prend une pause.

10 : L'entraide aide à apprendre en expliquant à l'autre. On a bien évolué de 1^{re} à 2^e sur ce point : avant (1^{re}), c'était la méfiance et la compétition. En 2^e, on a compris qu'il ne s'agit pas de copier l'autre, mais d'expliquer ce qu'on a soi-même compris. Si on est trois à avoir trois compréhensions différentes, on va voir le prof. En expliquant, on comprend mieux car on revoit ce qu'on a appris, on confronte ses

perceptions, on justifie sa compréhension et la réajuste si on est «seul à avoir compris», et puis, en le redisant à l'autre, on le mémorise. «Après ça, ça devient clair, c'est acquis.»

Surtout, pour l'expliquer à l'autre, «il faut déjà comprendre et penser comprendre avant de pouvoir le dire».

Énoncés de ce qui serait utile à l'intégration théorie-pratique

- 5 (1^{er}) Il serait utile que les profs prévoient des échéances de travaux plus raisonnables, en regard de l'ensemble des travaux.
- 3 (2^e) Il serait utile que certains profs soient plus disponibles après les heures de cours.
- 6 (3^e) Il serait utile que les profs aient une formation pédagogique ou mise à jour, pour une meilleure préparation et structuration du cours.
- 2 (4^e) Il serait utile que les profs connaissent et maîtrisent bien ce qu'ils enseignent (pour éviter des pertes de temps).

5 : Des échéances plus raisonnables pour l'ensemble des travaux réduiraient le stress et favoriseraient des travaux mieux faits. On voit possible un «timing» entre profs d'informatique, même si on ne va pas jusqu'à penser la chose possible pour tous les cours suivis (français, philo, etc.). On n'aime vraiment pas le travail «vite fait». Pour éviter cela, «le meilleur moyen, c'est de commencer vite». Aussi, des échéances raisonnables permettraient de bien faire le travail, d'apprendre et comprendre la théorie vue en classe, puisque «le travail, c'est la théorie vue en classe». Cela éviterait le «bourrage de crâne». L'accumulation des travaux empêche l'intégration et l'approfondissement de ces contenus, ce qui amène les profs à donner d'autres TP (travaux pratiques) pour que la matière soit assimilée : c'est le cercle vicieux! On est donc conscient de la nécessité de s'organiser rapidement (pour l'élève) et d'éviter la surcharge (pour le profs), bien qu'on souligne la visée d'une telle organisation : amener l'élève à montrer jusqu'où il peut aller et lui prouver qu'il est encore plus capable que ce qu'il pense. Une fois en stage, il pourra dire : «C'est smooth icitte!». On développe dans ça la capacité de gérer son temps, élément important dans la démarche d'intégration.

3 : Certains profs devraient être plus disponibles après les cours. «S'ils disent qu'ils le sont, qu'ils soient là!» Compte tenu de ce qui a été dit précédemment, on compte énormément sur le prof pour avancer dans ses travaux, «ne pas rester bloqué sur un problèmes». On a besoin de se sentir encadré dans ses études. Quand une non disponibilité se répète à chaque semaine, le message reçu est : «cette matière ne doit pas être bien importante». On se doit par ailleurs d'informer le prof du besoin de le consulter.

6 : Revenant sur la formation pédagogique des professeurs, utile à une meilleure préparation et structuration des cours, on la voit utile pour mieux comprendre le contenu. Quand un prof est un «pédagogue inné», ça se voit : il est très bien structuré, sa manière de fonctionner, de communiquer sa matière est aidante, c'est détendu, il a de l'humour, il donne des explications claires, sans quoi on a de la misère à mettre sa théorie en pratique, ce n'est pas seulement «matière, matière, matière», il donne des exemples de la vie courante car il a une expérience de vrai milieu de travail, il a aussi l'autorité, impose le respect sans menace, avec humour, il a toute l'attention des élèves. Avec lui, en classe, ce n'est pas la «compétition de voix», on se sent encadré. On est attentif même trois périodes, on absorbe mieux la matière théorique et pratique.

Informatique — Troisième année

Le groupe a commenté et discuté, dans cet ordre, les énoncés prioritaires suivants

Énoncés de ce qui est utile à l'intégration théorie-pratique

- 9 (1^{er}) Il est utile de faire un stage de longue durée seul et dans un vrai milieu de travail.
- 11 (2^e) Il est utile de faire un projet «réel» pour une entreprise «extérieure», parce que c'est un projet qui sera réellement mis en marché (c'est motivant) ; (ça prépare à un emploi éventuel ; on se fait connaître).
- 1 (3^e) Il est utile de travailler en équipe pour trouver une solution à un problème.
- 3 (4^e) Il est utile que les profs donnent des explications vagues (un minimum d'explications) pour les travaux.

9 : Un stage de longue durée dans un vrai milieu de travail permet d'expérimenter avec un vrai employeur les langages de projet de logique pratiqués antérieurement. Il requiert tout son savoir, sa débrouillardise, le sens des relations humaines, son autonomie («on ne peut plus se fier au prof et aux copains»). Le stage force à utiliser tout ce qu'on a appris, comme chercher et continuer d'apprendre à chercher, s'informer dans l'entourage, faire des déductions, transposer le langage appris en un autre langage. On va réviser ses notes pour mieux faire ses tâches, comme une entrevue, et là tenter de vraiment mettre en pratique ce qu'on avait vu en cours. En faisant cela, on réussit, et même on suscite l'intérêt de l'utilisateur. Comme on est laissé à soi-même pour commencer à travailler de façon autonome, on se doit d'appliquer ce qu'on a appris. En classe, on apprend les procédures et méthodes. En labo, la logique et le rodage supervisé par le prof ; puis en stage, on intègre le tout par soi-même dans des situations réelles : on commence par s'arrêter et se demander : «Par quoi est-ce que je commence?». Puis, «on structure ce qu'on va faire en respectant les étapes».

11 : En 5^e session, le projet «réel» pour une entreprise extérieure est «comme un petit stage, avec un utilisateur». On met vraiment en pratique, supervisé par un prof, une théorie fraîchement apprise. Ce projet «pousse hors du nid», on se sent en sécurité parce qu'encadré. Avec ce projet, appuyé par le prof, on peut réparer ses gaffes, et ça donne de la confiance, des méthodes de travail, de la débrouillardise dans une situation de semi-liberté où l'on peut se rattraper. Sans ce projet, l'arrivée en stage serait un fiasco ou en tout cas beaucoup plus difficile car le projet amène chaque élève à élaborer parfois témérairement ses propres solutions à des problèmes rencontrés, et aussi à prévoir des solutions de rechange au cas où la 1^{re} ne fonctionne pas. Le projet se base sur une motivation pas ordinaire : en plus de la note, son nom est inscrit sur le programme que les utilisateurs auront à l'extérieur : «On se force!». Puis, on est en

équipe ce qui permet de raffiner ses techniques de travail (prise de notes, écoute, explications, relations humaines, pose des bonnes questions, créativité, recherche par soi-même) en vue de satisfaire l'utilisateur et d'être soi-même satisfait. Certains décident de reprendre leur 3^e année quand le projet leur fait prendre conscience qu'ils ne sont pas prêts pour le stage : ils développent alors plus de confiance en eux. Ce projet permet de se faire une idée claire à savoir si on est à sa place en informatique, il aide à s'orienter pour continuer ou laisser ce domaine.

1 : Le travail d'équipe pour trouver une solution à un problème amène à développer son côté social, sa capacité d'intégrer les idées des autres. Car on y voit «qu'il n'y a pas qu'une seule solution à un problème». Les explications du prof ayant été comprises de façon différente par plusieurs, il va falloir discuter, analyser des solutions et vivre avec ses conséquences. Si ça ne fonctionne pas, on trouve d'autres solutions. On explique à l'autre et cela fait comprendre soi-même. Le travail d'équipe développe aussi l'acceptation des idées des autres, et même la capacité d'accepter de se voir refuser sa propre idée. La confrontation des connaissances permet de vérifier la validité de sa propre compréhension.

3 : Les explications «vagues» des profs forcent à poser des questions, apprennent à poser des questions, et à développer ses propres techniques de résolution de problème. Ainsi, en plus de travailler en équipe, on apprend à travailler seul, à chercher à faire des raisonnements, à établir ses propres liens, à trouver les questions à poser même si c'est à soi-même seulement. Ces explications minimales des profs stimulent le développement de l'esprit de recherche : classement et analyse des informations importantes.

Énoncés de ce qui serait utile à l'intégration théorie-pratique

- 7 (1^{er}) Il serait utile que le matériel soit plus disponible aux étudiants (horaire et occupation des locaux).
- 3 (2^e) Il serait utile que les profs soient plus structurés dans leurs cours théoriques (moins d'improvisation).
- 9 (3^e) Il serait utile que les profs dans les cours passent moins de temps à voir les technologies en voie de disparition et plus de temps les technologies de pointe et nouvelles.
- 11 (4^e) Il serait utile que les devoirs corrigés soient remis avant la remise du travail suivant pour nous éviter de répéter les mêmes erreurs.

7 : Le matériel et les locaux devraient être plus disponibles : on pourrait ainsi utiliser en tout temps tous les logiciels et ordinateurs pour les devoirs à faire. Sachant ces disponibilités d'horaire principalement, on serait en meilleure situation pour mettre du temps aux travaux. Des ordinateurs plus puissants et des plages-horaire plus nombreuses permettraient d'épargner du temps d'attente : autrement on s'en tient au strict minimum, on est pressé, et les règles de programmation ne sont pas respectées. De plus, un 1^{er} T.P. bien fait (analyse, premier projet écrit, pseudocode, code, entrée...) rend beaucoup plus aisée la réalisation du 2^e : mais pour cela, il ne faut pas être pressé car alors on saute des étapes, et c'est à refaire puisqu'on ne se comprend plus soi-même, on a de la misère à se relire. «J'ai fait ça tellement vite, des fois pour libérer l'appareil pour un autre que je n'ai vraiment rien appris».

3 : Si les profs étaient plus structurés et improvisaient moins dans leurs cours théoriques, les labos seraient plus efficaces car on perdrait moins de temps à reclarifier lors des labos. Un maximum d'informations données dans un temps minimum permettrait de passer plus directement à la pratique du labo sans s'étendre indûment sur la théorie improvisée, ce qui enlève le temps de pratique prévu.

9 : Si les profs passaient davantage de temps à présenter les nouvelles technologies de pointe (et moins les technologies en voie d'extinction), on se retrouverait plus facilement dans son contact avec le marché du travail (via revues, publicités, industrie, emploi...) : le lien cours/travail se ferait immédiatement.

11 : Quand les devoirs sont corrigés et remis avant d'avoir à en faire un autre, on peut éviter de s'habituer aux mêmes erreurs, on comprend ce qui n'est pas correct et l'on peut le corriger.

Troisième rencontre : «Deuxième entrevue clinique collective» et tableau synoptique des éléments sur la progression

Plan de conduite

Le devis de recherche prévoyait que la troisième rencontre se ferait, comme les rencontres précédentes, avec deux groupes de chaque programme avec la particularité suivante : la moitié de chaque groupe d'une année serait jumelée avec la moitié du groupe de l'autre année. Ce plan de conduite initial a été modifié. Compte tenu du plus petit nombre d'élèves que prévu initialement ayant participé à la fois au groupe nominal et à la 1^{re} entrevue clinique collective, la 2^e entrevue clinique collective a été planifiée pour se faire auprès des deux groupes de chaque programme réunis (2^e et 3^e années ensemble). Je pense que le but poursuivi –de créer une dynamique nouvelle, confronter des points de vue différents, et faire émerger des idées nouvelles–, pouvait mieux être atteint, sans qu'il soit nécessaire ni utile de scinder chaque groupe initial en deux.

La scission prévue de chaque groupe en deux est inspirée de la technique de cyclo-écriture. Telle qu'utilisée par Morin (1992), l'utilisation de cette technique aboutit à la composition de textes en groupe, et la rotation de membres d'une équipe initiale enrichit le résultat final commun. Ici, il n'y a pas de telle production recherchée. Il y a une mise en commun qui doit permettre à chacun de voir des points de vue différents, d'élargir son propre point de vue et accroître ses prises de conscience, générer des idées. Ce qui pourra exactement s'effectuer avec la méthode retenue : entrevue clinique collective avec les élèves de 2^e et 3^e réunis. Le nombre d'élèves du groupe d'échanges de chaque programme sera simplement plus grand sans inconvénient. Il pourra au contraire y avoir enrichissement mutuel.

Il est donc choisi que cette troisième rencontre appelée «deuxième entrevue clinique collective» réunisse, par programme, les élèves de 2^e et 3^e année ayant participé aux rencontres précédentes. Ses buts sont les suivants :

-
- 1° Découvrir par quels indices on peut reconnaître la progression de l'intégration théorie-pratique chez les élèves passant de la 1^{re} à la 3^e année, (1) en décelant quels sont les éléments nouveaux qu'apportent la réflexion et l'expérience des participants/es aux deux premières rencontres sur l'intégration théorie-pratique, (2) en décelant les conceptions capables d'éclairer comment s'effectue la progression de l'intégration théorie-pratique chez les élèves, et (3) en faisant préciser des concepts et des représentations reliés à l'intégration théorie-pratique.
 - 2° Recueillir des suggestions nouvelles susceptibles de favoriser l'intégration théorie-pratique.
-

Il est prévu qu'après l'accueil et la lecture des rapports synthèses, les élèves répondent par écrit à une question de démarrage (voir annexe 1.c) : «Par quels indices peut-on reconnaître la progression de l'intégration théorie-pratique chez l'élève passant de la première à la troisième année de sa formation technique?». Suivront alors les échanges et la discussion sur la progression dans l'intégration. La rencontre doit se terminer par la rédaction sur fiche (voir annexe 1.d) par chaque personne d'une dernière recommandation à un collègue et à un professeur (voir rapport plus loin) ; cette rédaction est vue comme une activité d'intégration : quelle synthèse les élèves font-ils de leur participation à six heures d'échanges? que retiennent-ils après avoir échangé, discuté et confronté leurs perceptions?

Déroulement effectif

La troisième rencontre a été tenue environ trois mois après les deux premières. Cette rencontre a réuni les élèves de 2^e et 3^e années ensemble, tel que mentionné ci-dessus⁸. La convocation des élèves s'est effectuée d'abord par une lettre annonçant la tenue de cette rencontre et ses objectifs, et quelque temps plus tard par un appel téléphonique donnant le lieu, la date et l'heure de la rencontre. Au début de cette rencontre, chaque élève a reçu copie du rapport synthèse qui a été lu au complet devant le groupe. Les réactions obtenues ont permis de comprendre que le rapport avait été fidèle au contenu des échanges et aux insistances mises par les élèves sur les points importants.

Une fois faite la lecture intégrale de la synthèse et à la suite de la réponse individuelle à la question de démarrage, la discussion s'est effectuée entre élèves de 2^e et de 3^e, ce qui n'avait pas eu lieu jusqu'à présent. J'ai constaté que cet échange de points de vue a semblé intéresser fortement les élèves, ceux de 2^e année parce qu'ils pouvaient avoir de l'information sur ce qui les attendait et profiter de l'expérience de leurs collègues aînés, et ceux de 3^e parce qu'ils pouvaient en quelque sorte voir ce qu'ils avaient été dans le miroir de leurs collègues de 2^e, constater leur propre progression et partager avec leurs cadets leur expérience de finissants. Dans le cas d'un programme, j'ai observé une élève de 2^e au jugement catégorique et tranchant sur des réalités de la formation reçue changer substantiellement son discours vers la fin de la rencontre, en adoptant le point de vue nuancé et circonstancié de ses collègues de 3^e. L'évolution était frappante.

En terminant cette rencontre, chacun a fourni sur fiche des suggestions sur les initiatives *de l'élève* destinées à favoriser l'intégration, suggestions également sur le type d'aide et d'encadrement que *les professeurs* pourraient fournir pour favoriser l'intégration théorie-pratique.

Résultats

Les résultats de ces entrevues sont présentés ici sous forme de tableaux donnant les *indices* identifiés par les élèves individuellement et en groupe. La lecture et l'analyse des commentaires des élèves —rédigés sur leur fiche et exprimés lors des échanges (après rédaction des transcriptions des entrevues) a permis d'obtenir une représentation de la progression à travers les indices.

On remarque que certains indices sont plus clairement détaillés que d'autres. En regard de chaque indice, on retrouve des éléments par année selon les détails exprimés par les élèves.

Ces tableaux ont servi de base à l'élaboration de la partie 5 du questionnaire portant sur la progression dans l'intégration théorie-pratique.

8. Voir le Tableau 1.1 *Présence des élèves aux rencontres par programme*, pour le détail des participations.

**Rapport synthèse de la 2^e entrevue clinique collective
(troisième rencontre)
Soins infirmiers, 2^e et 3^e**

TABLEAU 1.8
**INDICES DE PROGRESSION DE LA 1^{re} À LA 3^e ANNÉE,
SOINS INFIRMIERS (ÉLÈVES DE 2^e ET 3^e)**

INDICES	DE... (1 ^{re})	À... (2 ^e)	À... (3 ^e)
Aisance d'exécution de techniques	S'acquiert par répétition	Dextérité est développée	Automatismes acquis Meilleure compréhension des liens entre pourquoi et comment
Organisation de son temps en stage	On tourne en rond...	... de moins en moins	Automatisme sur l'horaire, on est sûre de «quand faire quoi»
La pratique	On y va par référence à des guides écrits		On y va par étapes apprises (intégrées)
Faire des liens Faire des synthèses	Il faut aller chercher dans des livres		C'est devenu un automatisme
Imaginer une situation pour la pratique (visualiser à l'avance)	Se fait peu		Se fait davantage
Connaissance du corps humain	En voie d'acquisition		On est en mesure de : • visualiser la pathologie ; • faire liens avec soins à donner ; • répondre aux questions
Connaissance des médicaments	Inexistante		Acquise
Collecte de données	Son importance est vue comme «travail à faire»	Son importance vue comme planification des soins, bien-être du patient	
Confiance en soi Maturité	Donnée par expérience du milieu (1 ^{re})	Aidée par la pratique de techniques, par de meilleures connaissances théoriques	Maintenant développées confiance augmente devant tous les acquis
Responsabilité			plus consciente et responsable de ses gestes
Assurance	Ne sait pas les réponses aux questions	Doit chercher dans volumes réponse aux questions	L'assurance vient plus vite, elle est organisée, basée sur connaissance de beaucoup de choses Répond plus vite aux questions

**Rapport synthèse de la 2^e entrevue clinique collective
(troisième rencontre)
T.E.S., 2^e et 3^e**

**TABLEAU 1.9
INDICES DE PROGRESSION DE LA 1^{re} À LA 3^e ANNÉE,
T.E.S. (ÉLÈVES DE 2^e ET 3^e)**

INDICES	DE... (1 ^{re})	À... (2 ^e)	À... (3 ^e)
Travaux écrits			De plus en plus complexes et spécifiques à la profession
Observation	Embryonnaire subjective		Développée Objective
Représentations mentales	On a de la difficulté à mettre en mots pensées et ressentis		Plus de facilité à mettre en mots pensées et ressentis Conscient de ses «besoins théoriques»
Jugement	L'élève est inconscient de juger		Reconnaît un jugement posé, sa source, ses impacts
Compréhension/assimilation		Approfondissement de la connaissance des clientèles	Théorie comprise et assimilée plus rapidement parce que greffée à ses expériences
Analyse	Difficulté de distinguer : on ne fait que voir, on observe		On distingue plus spontanément les éléments d'une situation des hypothèses de compréhension viennent plus rapidement
Argumentation		L'argumentation est peu critique, et brève	Elle est plus critique et plus précise
Transfert (de connaissances)			L'élève constate qu'un concept général peut se raccrocher à une clientèle ou une autre de façon différente
Affirmation de soi		On apprend à prendre de la place.	
Sécurité confiance			Sécurité basée sur un bon bagage d'information
Action/ intervention	Réactive Non personnalisée	Distingue entre intervention spontanée et planifiée ; Comprend les impacts	Pro-active Préventive Personnalisée Spontanée-intentionnelle Aisée

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

Lien connaissances/vécu		Connaissances acquises se greffent dans le vécu ; Mise en pratique des «connaissances»	La théorie se greffe à ses expériences Plus grande importance à faire des liens Conscience de ce que cela rapporte
Utilité des cours		Conscience de l'à-propos des cours dans la formation	Vue d'ensemble des cours formant un tout
Échanges		Font appel aux connaissances antérieures (acquises dans les cours et dans la vie courante)	
Préoccupations	S'insérer dans le groupe, le programme Connaître les clientèles	Connaître la dynamique des clientèles	Cheminement personnel connaissance des difficultés Ouverture d'esprit sur soi et les autres Formation de son identité professionnelle Être polyvalent.

**Rapport synthèse de la 2^e entrevue clinique collective
(troisième rencontre)
Informatique, 2^e et 3^e**

TABLEAU 1.10
**INDICES DE PROGRESSION DE LA 1^{re} À LA 3^e ANNÉE,
INFORMATIQUE (ÉLÈVES DE 2^e ET 3^e)**

INDICES	DE... (1 ^{re})	À... (2 ^e)	À... (3 ^e)
Préoccupation partagée entre élèves		Prise de note, explications, théorie	Aspect pratique relié au stage et à l'emploi
Travail d'équipe et individuel		Le travail d'équipe utile pour reconnaître ses goûts	Travail individuel qui permet initiative
Soutien du prof attendu	Fort, très présent	Moindre, à la vue du stage	Presque absent
Prise en charge de son apprentissage	Faible	Débutante	Forte ; moins de dépendance
Créativité, débrouillardise	On compte sur le prof	On compte sur le prof et l'apport du groupe découverte des différences personnelles, des goûts individuels	Créativité et débrouillardise exercées ; on doit compter sur soi
Autonomie	Le prof dit : «on fait comme ça, comme ça...»	L'élève se dit : «Tu peux faire ça, ça...» Place pour ses propres découvertes	«Tu peux mélanger tout en programmation, même dans des règles».
Confiance en soi	Se développe à travers une présentation orale en classe devant beaucoup de monde qu'on ne connaît, pas ; on connaît peu le domaine		Une présentation à 20 collègues connus, on a eu du temps pour préparer un sujet qu'on aime, qu'on sait qu'on va être capable de faire comprendre aux autres
Pédagogie		On est poussé à apprendre en faisant par soi-même «Ce qu'on déteste, c'est ce qui est bon» (ce qui apparaît bon une fois fait)	La structure pédagogique amène à se prendre en main
Explications reçues	Besoin d'explications détaillées ; Pas d'initiatives personnelles	Explications claires Début d'initiatives personnelles	On apprend à fonctionner avec un minimum d'explications, avec des explications vagues : ce qui laisse place à la créativité, la débrouillardise

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

Difficultés	Elles sont reliées à l'organisation de son temps, à la compréhension, au rythme difficile à suivre		Moins de difficultés : on a appris à se prendre en main
Expliquer aux autres	Incapacité	On a plus de facilité à expliquer aux autres	
Efficacité de l'organisation du temps	Pertes de temps à attendre le prof (en labo pour des explications) Retards dans les travaux dus à l'attente	Début de débrouillardise par soi Retards dans les travaux dus à l'attente	Débrouillardise par soi-même ; auto-organisation
Pratique en labo	Sert pour l'apprentissage individuel	Sert pour l'apprentissage individuel et d'équipe	Sert pour répondre aux besoins des utilisateurs ⁹
Employeurs	Pas de contact	Pas de contact	Satisfaction élevée suite au stage
Vérification par soi-même	Le prof montre quoi faire ; «tu vas vérifier aussitôt si c'est vrai, si tu comprends»	Par sa pratique	«Essayer ce que tu penses qui pourrait fonctionner» Arriver à son propre résultat par soi-même, «pour braver le prof».

1.2.2 Deuxième phase : élaboration d'un questionnaire

1.2.2.1 *Facture du questionnaire*

Le questionnaire à opinions (échelle de type Likert) a été élaboré à la suite d'un processus de réduction des données (résumé des entrevues, regroupement de thèmes communs aux trois programmes, formulation d'énoncés, classification) ; il comporte 150 questions (dont treize questions d'identification) se répartissant comme suit :

9. Utilisateur: client extérieur au collège, dans l'entreprise.

TABLEAU 1.11

FACTURE DU QUESTIONNAIRE

PARTIES	Sections communes	Sections propres à chaque programme		
		Soins infir.	T.E.S. rég. et coop ¹⁰	Informatique
1. Identification - profil personnel	13 questions (1 à 13)			
2. Éléments utiles à intégration	58 énoncés : 29 énoncés doubles (réalité et souhaits) (14 à 71)			
3. Conception de l'intégration Stages	45 énoncés (72-116)	4 énoncés (117-120)	4 énoncés (117-120)	4 énoncés (117-120)
4. Éléments utiles à intégration ... Est utile ... Serait utile		6 énoncés (121-126)	8 énoncés (121-128)	10 énoncés (121-130)
		8 énoncés (127-134)	6 énoncés (129-134)	7 énoncés (131-137)
5. Progression dans l'intégration		16 énoncés (135-150)	16 énoncés (135-150)	13 énoncés (138-150)
TOTAL des énoncés (Parties 2 à 5)	103	34	34	34
TOTAL DES ÉNONCÉS PAR PROGRAMME	137			

1.2.2.2 Méthode d'élaboration

Le recours à un questionnaire vise à vérifier auprès de l'ensemble des élèves de 2^e et 3^e années si et jusqu'à quel point les points de vue exprimés par leurs collègues dans les groupes de rencontre sont partagés.

Comment en est-on arrivé à une structure du questionnaire en cinq parties? Les hypothèses qui se présentaient étaient les suivantes :

- 1° un questionnaire unique pour tous les élèves
- 2° trois questionnaires distincts, un par programme
- 3° des questionnaires mixtes : parties communes et parties spécifiques à chaque programme. C'est cette troisième hypothèse qui a été retenue, comme étant à la fois simple et commode.

Pour l'élaboration des deuxième, troisième et cinquième parties du questionnaire, j'ai utilisé une méthode empirique, qui a consisté à analyser le contenu des trois rencontres pour

10. Le programme T.E.S. coop (351.91) est un programme d'alternance travail-études; il consiste pour l'élève du secteur professionnel, à suivre alternativement des sessions d'études et des stages rémunérés en milieu de travail («stages coopératifs»). Les stages sont rémunérés par l'employeur, et l'élève s'engage à se soumettre aux conditions de travail et aux règlements de l'entreprise, en accord avec les politiques pédagogiques du Collège. Les cours et stages se poursuivent même l'été.

Le programme T.E.S. régulier comporte aussi des stages: ils sont répartis en 2^e année à raison de deux jours par semaine sur toute l'année (180 périodes/session, ou 150 heures environ), et en 3^e année à raison de 4 jours par semaine à l'une des sessions (automne ou hiver) (540 périodes ou 450 heures environ).

Les élèves des deux programmes ou régimes suivent les mêmes cours du programme T.E.S., selon un agencement propre à chaque régime.

chaque programme, et dégager des thèmes, des dimensions, des facteurs impliqués dans la question de l'intégration théorie-pratique, selon les points de vue exprimés dans les échanges.

Je n'avais pas de cadre théorique pré-établi (explicite) en fonction duquel j'aurais structuré le questionnaire. C'est plutôt un processus d'*émergence* des thèmes, dimensions et facteurs présents qui a été suivi. Ce processus reviendra d'ailleurs dans l'analyse des réponses au questionnaire. En suivant ce processus d'émergence, je me suis laissé guider par le matériel brut recueilli (énoncés du groupe nominal), par ce qui se dégageait des verbalisations des élèves et des écrits sur fiches lors des rencontres, et par mes propres intuitions, préférences, analyses, compréhensions...

La première partie du questionnaire concerne l'identification du répondant : sexe, programme, âge, sessions à compléter et reprises, résultats académiques, études antérieures, emploi rémunéré ou bénévole, dans et hors de son champ d'études, expérience éducative (père ou mère).

La deuxième partie commune aux trois programmes, était vue comme devant reprendre des éléments communs à tous les programmes et qui permettrait aux élèves d'apprécier *jusqu'à quel point* la présence d'éléments déclarés utiles à l'intégration théorie-pratique par leurs collègues *les aide à intégrer*. J'ai aussi pensé ajouter une dimension explorant les souhaits des élèves, à savoir *jusqu'à quel point une plus grande présence* de ces éléments favorables *les aiderait davantage*. La deuxième partie du questionnaire — intitulée «Les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique» dans tous les programmes — est née de ces orientations.

Pour en arriver à choisir les éléments de cette partie du questionnaire, j'ai procédé de la façon suivante :

- la relecture de l'ensemble des énoncés de ce qui «est ou serait utile pour bien intégrer» pour chaque programme, ce qui a amené à identifier les thèmes qui reviennent dans *deux ou trois* programmes, et à en faire un tableau ;
- l'identification de thèmes qui revenaient plusieurs fois dans *un* même programme.
- le choix de thèmes à retenir ;
- l'élaboration des énoncés d'éléments pour le questionnaire ; cette élaboration a cherché à coller le plus possible aux expressions utilisées par les élèves dans les rencontres.

Pour en arriver à la troisième partie (commune aux trois programmes) intitulée «Ma conception de l'intégration théorie-pratique», j'ai procédé de la façon suivante :

- la lecture des transcriptions d'entrevues cliniques collectives et des rapports synthèses ;
- l'identification de *thèmes* traités lors des échanges qui expriment des points de vue partagés, ce qui a permis d'identifier des éléments de la conception de l'intégration théorie-pratique présente dans les verbalisations et les justifications des élèves ;
- l'élaboration d'une première formulation d'énoncés synthétiques ;
- la mise au point des énoncés et regroupement d'éléments sur la base de thèmes communs en évitant les répétitions.

Contrairement à la deuxième partie où les élèves se prononcent sur l'*utilité* des éléments réellement présents et sur leurs attentes, la troisième partie, sur les conceptions cherche à voir comment les élèves *voient* les choses, à cerner en quoi consiste l'intégration théorie-pratique telle qu'ils la voient. Il est évident qu'il y a des correspondances entre ces

deux parties, puisqu'elles sont tirées du même matériel ; c'est l'angle de traitement qui est différent.

La quatrième partie, propre à chaque programme, reprend *textuellement* les énoncés priorisés lors de la rencontre «groupe nominal» et est intitulée : «Les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique» dans chaque programme. Leur nombre varie légèrement d'un programme à l'autre, et en conséquence le nombre d'éléments de la cinquième partie concernant la «progression dans l'intégration théorie-pratique» a varié.

Finalement, l'élaboration de la cinquième partie, propre à chaque programmes, sur la *progression dans l'intégration théorie-pratique* s'est effectuée par une étude des éléments rédigés par les élèves lors de la dernière rencontre. Une fois ces éléments regroupés, j'ai cherché à dégager de façon la plus claire et parlante possible les éléments de comparaison par une relecture de la transcription de ces entrevues des élèves de 2^e et 3^e réunis permettant de dégager un certain nombre d'éléments.

Pour l'ensemble du questionnaire, après examen de divers types d'échelles d'accord, le choix s'est fixé sur une échelle sans point milieu, pour forcer le répondant à se brancher en haut ou en bas du point central d'accord-désaccord. Il s'agissait aussi d'avoir une échelle permettant une réponse assez nuancée sans aller dans des raffinements inutiles pour ce type de questionnaire. J'ai inclus une possibilité de réponse *ne s'applique pas*.

Comme il était prévu que les réponses au questionnaire puissent être analysées sur support informatique, on a aussi choisi le type de feuille-réponse qui peut être compilé automatiquement. Cette feuille-réponse contient 150 cases. Ce chiffre a constitué un maximum de possibilités pour les questions¹¹, et a aussi commandé l'ampleur finale du questionnaire, et le nombre de questions dans la dernière partie : La progression dans l'intégration.

En résumé, trois questionnaires à parties *communes* aux trois programmes et à parties *particulières* à chaque programme.

TABLEAU 1.12
PARTIES DU QUESTIONNAIRE

1 ^e partie	commune	Identification - profil personnel
2 ^e partie	commune	Les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique [pour tous programmes]
3 ^e partie	commune	Ma conception de l'intégration théorie-pratique
4 ^e partie	particulière	Les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique [dans chaque programme]
5 ^e partie	particulière	La progression dans l'intégration théorie-pratique [dans chaque programme]

On trouvera à l'annexe 2 le texte intégral des questionnaires. Chaque programme avait un questionnaire identifié, comportant les trois premières parties communes et les deux dernières parties particulières au programme. Dans l'annexe, les parties communes ne sont pas répétées.

11. Bien qu'il eut été théoriquement possible d'aboutir à un moins grand nombre de questions.

«Pré-test»

Regardons comment s'est effectuée la mise au point finale du questionnaire. Des groupes d'élèves de chaque programme ont répondu au questionnaire dans trois collèges de Montréal. Des collègues-professeurs de ces collèges ont permis l'accès à au moins un groupe de leurs élèves. Voici comment se présente la répartition de ces élèves par collège :

TABLEAU 1.13
«PRÉ-TEST» DANS TROIS COLLÈGES

Programme	Collège	N. élèves	Années
Soins infirmiers	Collège de Bois-de-Boulogne	23 F et 3 H = 26 élèves	2 ^e et 3 ^e
T.E.S.	Cégep du Vieux-Montréal	6 F et 2 H = 8 élèves	2 ^e
Informatique	Cégep de Rosemont	4 F et 7 H = 11 élèves	2 ^e et 3 ^e

Ce «pré-test» a permis de vérifier si le langage était accessible, si les questions étaient claires, quel temps était nécessaire pour passer le questionnaire, s'il y avait des erreurs.

J'ai constaté le grand intérêt qu'une telle démarche revêtait aux yeux des élèves : certains ont fait des remarques écrites concernant des améliorations que l'enseignement dans leur programme pourraient connaître et ont indiqué qu'ils auraient aimé donner leur opinion sur «la façon dont les cours sont donnés» ; d'autres que «les questions sont très cohérentes par rapport à notre domaine» On a souligné la difficulté de la deuxième partie. Plusieurs ont souligné que le questionnaire, «quoique intéressant et bien fait, est long à répondre». Plusieurs fautes de frappe ont été soulignées. J'ai remarqué que beaucoup d'élèves ont le goût de donner des appréciations sur l'enseignement qu'ils reçoivent dans leur collège et que la passation de ce questionnaire a été perçue par plusieurs comme une occasion de le faire. Cependant, aucune suite n'a été donnée aux professeurs et aux départements concernés puisque ce n'était pas l'objet du «pré-test».

À la suite de ce «pré-test», les consignes de la deuxième partie ont été retravaillées et des corrections mineures ont été effectuées.

1.2.3 Troisième phase : administration du questionnaire et résultats

1.2.3.1 Plan de conduite

Pour avoir accès aux élèves des trois programmes, un contact a été repris avec le ou la responsable de la coordination départementale de chaque programme, qui était déjà au courant de la recherche du fait des demandes de collaboration au moment de la rédaction du devis de recherche et des contacts pour les rencontres d'élèves ; ces personnes ont fourni des noms de professeurs dont l'accès au groupe me permettrait de rejoindre tous les élèves de 2^e et 3^e années du programme. Après entente avec ces professeurs et fixation du moment de rencontre, un feuillet demandant aux élèves leur collaboration leur a été distribué par le professeur.

Le protocole de passation du questionnaire prévoyait les opérations suivantes : accueil, présentation du chercheur, présentation des objectifs et de la démarche, demande de collaboration en soulignant le caractère confidentiel des données fournies par l'élève, explication de la procédure, en particulier utilisation d'un crayon au plomb pour réponses sur feuille informatique, distribution du questionnaire, distribution d'une feuille-réponse, d'une

feuille pour commentaires personnels, des crayons et effaces au besoin ; puis réponse aux questions et remise du questionnaire et des feuilles-réponses.

1.2.3.2 Les caractéristiques des répondants

Les 201 répondants ont été rejoints en 14 séances variant de 6 à 32 élèves. Chaque séance a comporté les opérations prévues : explication des avantages et intérêts de collaborer pour l'élève, et les résultats espérés pour les professeurs, distribution du matériel prévu. J'inscrivais au tableau les consignes suivantes : «Pour la 2^e partie, bien relire les consignes» et «Demander de l'aide au besoin», et j'ai répondu à des questions individuelles, selon le cas. Une fois la feuille-réponse complétée, l'élève remettait le questionnaire et la feuille-réponse, ainsi que ses commentaires personnels s'il y avait lieu.

Des notes ont été prises concernant le déroulement de la passation dans chaque groupe, les interventions faites par des élèves, le temps de passation (temps moyen : 40 min ; min. : 16 min, max. : 71 min) et toute autre information pertinente.

Soixante-sept élèves se sont prévalus de la possibilité de fournir des commentaires personnels sur feuille à cet effet. Ils se répartissent comme suit :

TABLEAU 1.14

NOMBRE D'ÉLÈVES AYANT FOURNI DES COMMENTAIRES ÉCRITS AVEC LEURS RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

Programme	N	%
Soins infirmiers	14 / 44	32
T.E.S.	53 / 125	42,4
Informatique	10 / 32	31
Total	77 / 201	38,3

On trouvera le texte de ces commentaires regroupés par thèmes à l'annexe 3.

La représentativité

Les 201 répondants constituent 61,2% de la population des trois programmes concernés. Pour les analyses, on n'a pas retenu trois répondantes qui n'ont complété que la moitié du questionnaire. Ont donc été conservés pour fins d'analyse 198 répondants, représentant 60,4% des élèves de 2^e et 3^e années de ces programmes. Comme le programme dit «coopératif» en éducation spécialisée comporte un numéro distinct, plusieurs statistiques présentées ici font état d'une répartition des élèves en quatre programmes. Le tableau suivant donne la répartition globale des répondants en fonction de la population de chaque programme par année.

TABLEAU 1.15

**TABLEAU DES NOMBRES ET POURCENTAGES DE RÉPONDANTS
EN REGARD DE LA POPULATION DE CHAQUE PROGRAMME**

	2 ^e année			3 ^e année			TOTAL		
	Nombre de répondants	Population	%	Nombre de répondants	Population	%	Nombre de répondants	Population	%
Soins infirmiers (180.01)	21	48	43,7	23	39	59	44	87	50,5
T.E.S. rég. (351.01)	47	76	61,8	47	77	61	94	153	61,4
T.E.S. coop. (351.91)	21	21 ¹²	100	10	12	83,3	31	33	93,9
Informatique (420.01)	20	32	62,5	12	23	52,1	32	55	58,1
TOTAL répondants	109	177	61,5	92	151	60,9	201	328	61,2
Sujets rejetés (questionnaires non complétés)	Soins :2 T.E.S. : 1						3		
TOTAL Sujets conservés	106	177	59,8	92	151	60,9	198	328	60,4

* D'après le tableau statistique des inscriptions à l'Hiver 1994, à l'enseignement régulier. Source : Registraire.
Date : 29 avril 1994.

Ces chiffres indiquent que 50,5% des élèves de Soins infirmiers ont répondu au questionnaire (43,7% en 2^e et 59% en 3^e). En T.E.S. rég. et en Informatique, c'est respectivement 61,4% et 58,1% des élèves qui ont répondu. Presque tous les élèves du programme T.E.S. coop. (93,9%) ont été rejoints. Au total, la proportion de 6 élèves sur 10, répartis dans à peu près les mêmes proportions entre les années, représente bien l'ensemble de la population des trois programmes.

Au plan du portrait global des répondants, on constate que l'échantillon (n : 198) étudié est composé de 77,3% de femmes et 22,7% d'hommes, dont 47% entrent dans la catégorie 19-20 ans. S'agit-il d'une représentation proportionnelle entre les hommes et les femmes de chaque programme? Effectivement, la répartition entre hommes et femmes dans l'échantillon de 60,4% de répondants retenus correspond bien aux proportions de l'ensemble de la population de ces deux années, comme l'indique le tableau suivant, où l'on constate que les proportions de femmes et d'hommes sont les mêmes dans la population de ces programmes et dans l'échantillon ayant répondu au questionnaire, soit 78% de femmes et 22% d'hommes (à quelques dixièmes près).

12. Le nombre d'élèves de 2^e coop officiellement inscrits au programme T.E.S. coop (351.91) au Registraire est plus petit que le nombre d'élèves déclarant être inscrits. Les chiffres du Registraire mentionnent 17 inscriptions en 2^e. Les 4 élèves ajoutés ici ont été pris sur le total des 15 élèves inscrits au programme Coop 1^{re} année. Certains pouvaient être en situation irrégulière quant à leur inscription.

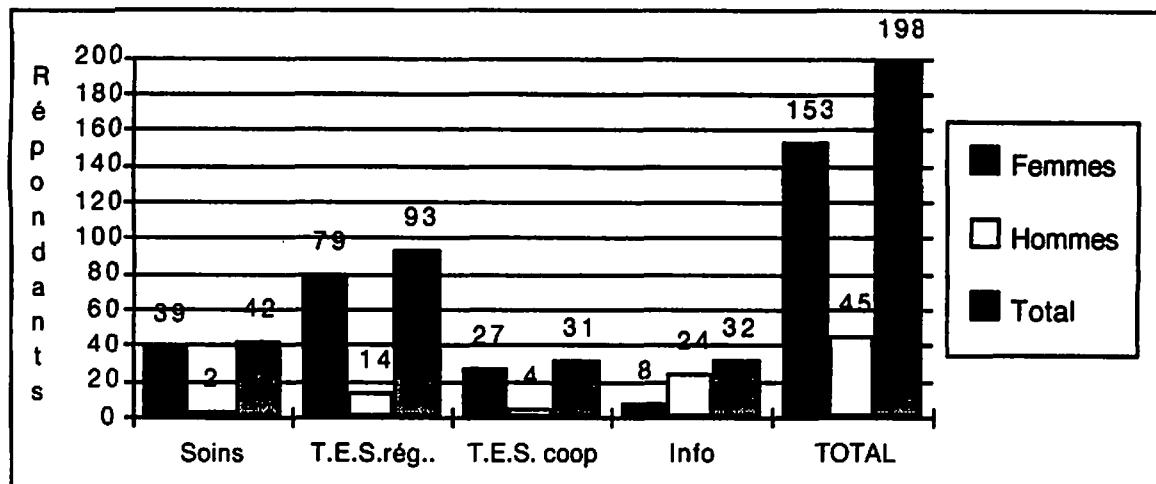
TABLEAU 1.16
**COMPARAISON DE LA RÉPARTITION DES HOMMES ET FEMMES
 SELON LA POPULATION DE 2^E ET 3^E DE CHAQUE PROGRAMME
 (SUJETS RETENUS)**

Programmes		Répondants		Population		Total
		N	%	N	%	Rép./Popul.
Soins inf.	H	3	7,1	8	9,2	42/118 = 35,5%
	F	39	92,8	79	89,8	
TES rég.	H	14	15	22	14,3	124/186 = 66,6%
	F	79	85	131	85,6	
TES coop	H	4	13	3	10,3	
	F	27	87	30	89,7	
Info	H	24	75	39	71	32/55 = 58,1%
	F	8	25	16	29	
TOTAL	H	45	22,7	72	22	198/328 = 60,4%
	F	153	77,3	256	78	
		198	100	328	100	

Portrait global des répondants

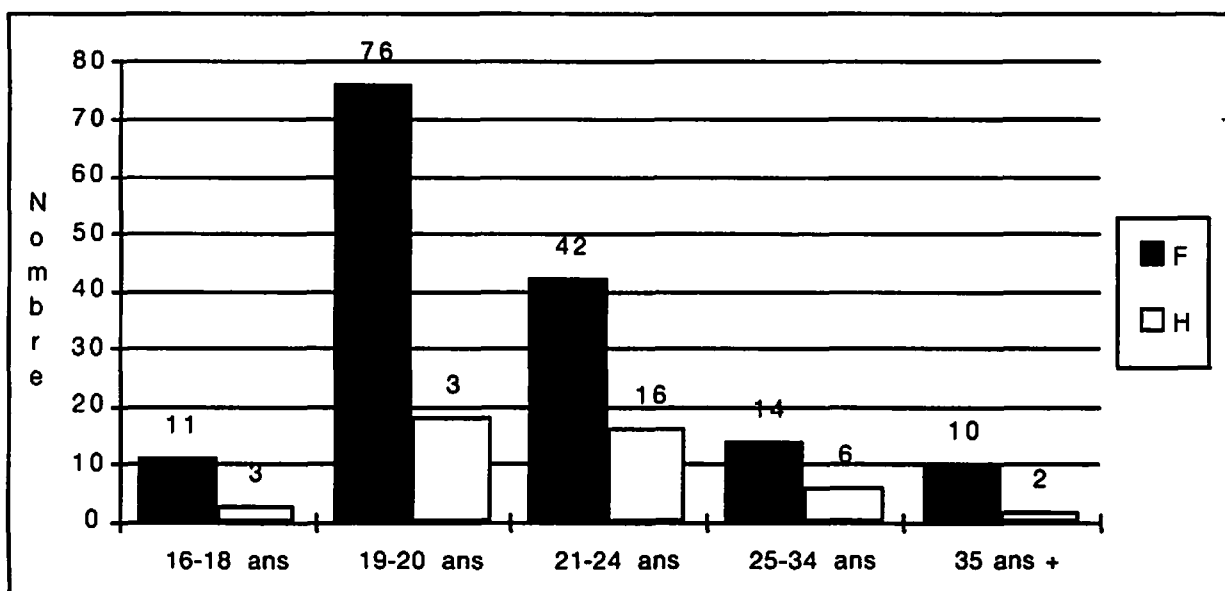
On retrouve 53,6% des répondants en 2^e année (n : 106), et 46,4% en 3^e année (n : 92). L'histogramme suivant présente la répartition des répondants par sexe selon le programme, soit 153 femmes et 45 hommes. (Le détail de cette répartition et de la suivante se trouve à l'annexe 4).

HISTOGRAMME 1.1
RÉPONDANTS, PAR SEXE, SELON LE PROGRAMME



La répartition en fonction de l'âge¹³ est illustrée par l'histogramme suivant : 47,4% des répondants sont âgés de 16 à 20 ans, 29,2%, de 21 à 24 ans, 10,1% de 25 à 34 ans.

HISTOGRAMME 1.2
RÉPONDANTS, SELON L'ÂGE ET LE SEXE



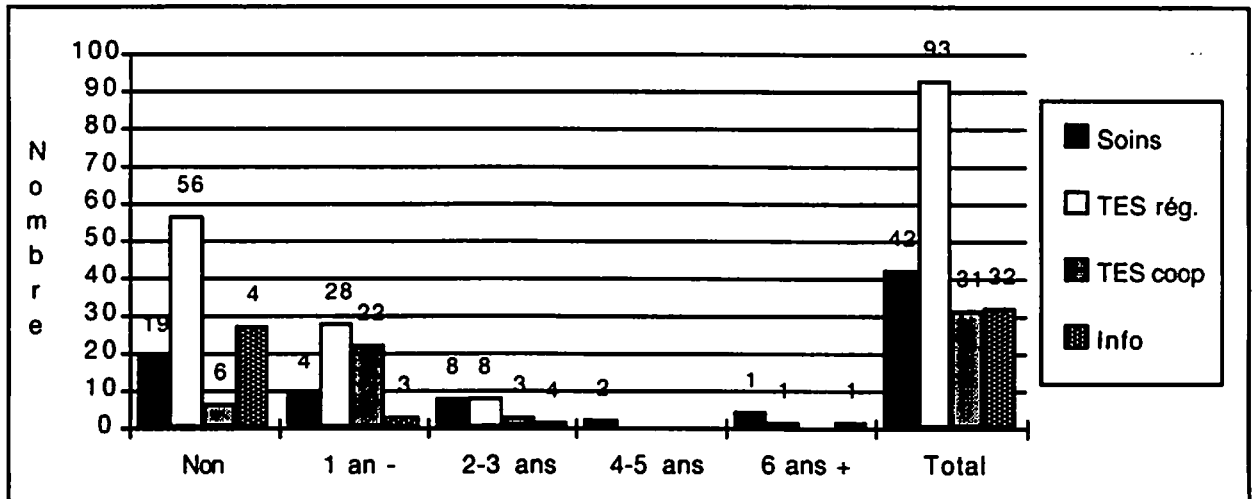
13. La question de l'âge était posée dans la section *Identification des répondants*: «Ligne 3: Votre âge? 0: 16-18 ans, 1: 19-20 ans, 2: 21-24 ans, 3: 25-34 ans, 4: 35 ans et plus».

Quelle image obtient-on du groupe de répondants au plan de l'*expérience professionnelle* antérieure ou concomitante aux études dans leur future profession? A la question «Avez-vous déjà occupé un emploi rémunéré (au moins à 1/5 de temps -un jour/semaine) dans votre domaine d'études?», on constate que 108 (54,5%) n'ont pas occupé de tel emploi, et 62 (31,3%) en ont occupé un an et moins, tandis que 28 (14%) affirment en avoir occupé deux ans et plus. (Voir tableau 1.17). C'est dans les Soins infirmiers qu'un plus grand nombre d'élèves (14/42, soit 33%) affirment avoir travaillé dans le champ de leur future profession. Les 22 élèves de TES coop qui déclarent avoir un an ou moins de travail rémunéré dans le domaine y comptent leurs deux premiers stages rémunérés, tel que suggéré au moment de la passation du questionnaire.

TABLEAU 1.17
EMPLOI RÉMUNÉRÉ DANS LE DOMAINE D'ÉTUDES, PAR PROGRAMME

Progr.	Non	Oui				Total
		1 an -	2-3 ans	4-5 ans	6 ans +	
Soins	19	9	8	2	4	42
TES. rég.	56	28	8	-	1	93
TES coop	6	22	3	-	-	31
Info	27	3	1		1	32
Totaux	108 54,5%	62 31,3%	20 10,1%	2 1%	6 3%	198

HISTOGRAMME 1.3
EMPLOI RÉMUNÉRÉ DANS LE DOMAINE D'ÉTUDES, PAR PROGRAMME



Le travail bénévole dans son domaine d'études constitue aussi une accumulation appréciable d'expérience où le champ professionnel devient familier. Interrogés à savoir s'ils ont déjà occupé un emploi *bénévole* (au moins à 1/5 de temps) dans leur domaine d'études, les élèves affirment majoritairement ne pas avoir fait de bénévolat dans leur domaine (73,1%), tandis qu'à peine un quart (46, soit 23,5%) déclarent un an ou moins de bénévolat dans leur domaine.

TABLEAU 1.18
BÉNÉVOLAT DANS LE DOMAINE D'ÉTUDES PAR PROGRAMME

Progr.	Non	1 an -	2-3 ans	4-5 ans	6 ans +	Total
Soins	36	5			1	42
TES. rég.	64	25	3			92
TES coop	15	14	2			31
Info	29	2	1			32
Totaux	144 73,1%	46 23,4%	6 3%		1 0,5%	197

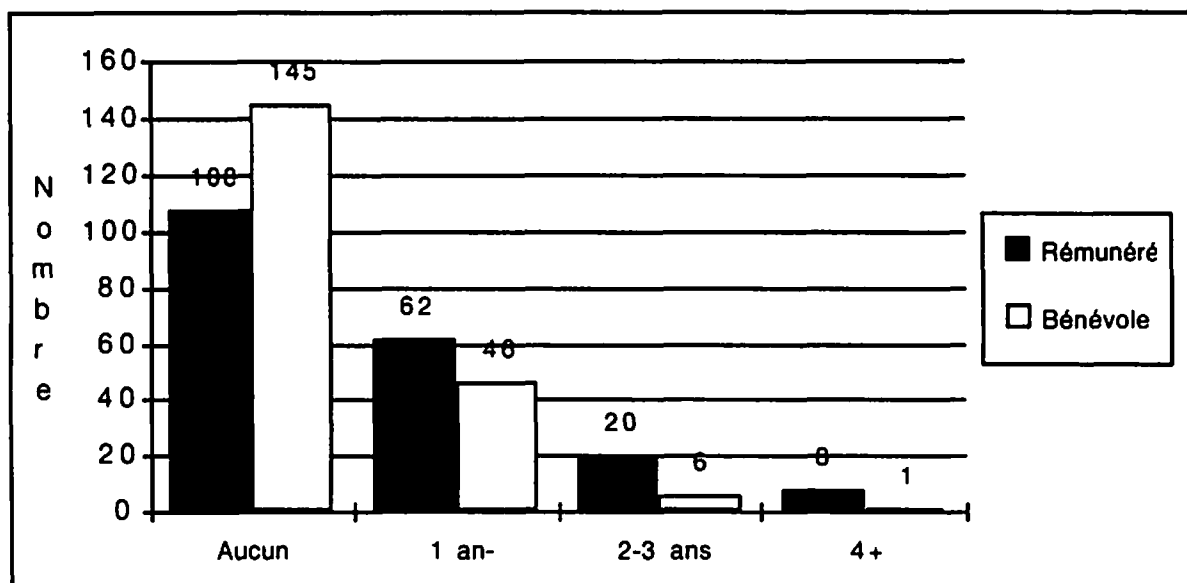
Ceci peut paraître surprenant : en effet, serait-on en droit de s'attendre à ce qu'un plus grand nombre se soient montrés motivés en regard de leur futur champ professionnel au point d'offrir leurs services de bénévoles avant ou en cours de formation. On sait qu'en éducation spécialisée, les occasions de bénévolat ne manquent pas. En Soins infirmiers, une personne désireuse de découvrir le milieu hospitalier, par exemple, peut trouver des occasions de bénévolat (ex. : visite de malades). Peut-être lui faudra-t-il de la débrouillardise! En Informatique, les qualifications techniques requises rendent presque nulles les possibilités de bénévolat. Par ailleurs, le fait que plus de gens affirment avoir obtenu un emploi rémunéré est un indice du besoin de gagner sa vie, facteur non négligeable dans cette société.

Le tableau suivant établit une comparaison entre le nombre total d'élèves ayant déjà occupé un emploi rémunéré et le nombre total d'élèves ayant occupé un emploi bénévole. Ces informations laissent entendre que le nombre de personnes ayant occupé un emploi (peu importe le temps) dans leur domaine, soit 90 (45,4%), est beaucoup plus élevé que le nombre de personnes ayant été bénévoles, soit 53 (26,7%).

TABLEAU 1.19
ANNÉES D'EMPLOI RÉMUNÉRÉ ET BÉNÉVOLE

EMPLOI DANS LE DOMAINE	Aucun	1 an-	2-3 ans	4+	Total
Rémunéré % sur 198	108 (54,5%)	62 (31,3%)	20 (10,1%)	8 (4%)	198
% total de 1 à 4 ans+	90 (45,4%)				
Bénévole % sur 198	145 (73,2%)	46 (23,2%)	6 (3%)	1 (0,5%)	198
% total de 1 à 4 ans+	53 (26,7%)				

HISTOGRAMME 1.4
**EMPLOI RÉMUNÉRÉ ET EMPLOI BÉNÉVOLE
DANS LE DOMAINE D'ÉTUDES**



On peut évidemment comparer ces données sur un emploi dans son domaine avec les données concernant le travail (rémunéré ou bénévole) dans un autre domaine que son futur champ professionnel. Cette situation se présente comme suit, en regard des hommes et des femmes :

TABLEAU 1.20
TEMPS D'EMPLOI RÉMUNÉRÉ DANS UN AUTRE DOMAINE, PAR SEXE

EMPLOI RÉMUNÉRÉ DANS AUTRE DOMAINE	Aucun	1 an-	2-3 ans	4+	Total
HOMMES	10 (22,2%)	9 (20,0%)	12 (26,6%)	14 (31,2%)	46
	35 (77,8%)				
FEMMES	25 (16,4%)	29 (19,1%)	46 (30,3%)	52 (34,2%)	152
	127 (83,5%)				

Cet aspect revêt un intérêt certain dans l'apprentissage ; on sait en effet que l'expérience antérieure constitue un point d'ancrage puissant pour de nouveaux apprentissages. Les élèves qui ont fréquenté leur futur domaine ont des images de référence, des représentations issues d'une expérience personnelle. Cela leur permet de se situer plus aisément et rapidement lors de la présentation de concepts, d'un vocabulaire et d'exemples du professeur. Évidemment, la durée d'expérience de travail rémunéré renseigne mal sur l'ampleur (qualitative) de l'expérience humaine. On est donc susceptible de se retrouver devant une grande variation de l'influence des expériences de travail sur l'apprentissage.

La constatation d'une expérience de travail peu généralisée chez les élèves peut amener les professeurs, d'une part à fournir lors d'exposés de plus nombreuses illustrations par des exemples, cas, situations vécues, et d'autre part à solliciter l'expérience et les exemples concrets des élèves déjà familiers avec le domaine du fait de leur travail antérieur. Ils pourront aussi tenir compte des variations sans doute considérables du rattachement expérientiel du vocabulaire et des concepts. L'encouragement de toute forme de bénévolat peut aussi faire partie des stratégies départementales destinées à alimenter les représentations par l'expérience personnelle.

Quant aux *résultats académiques*, les élèves étaient invités à répondre à la question suivante :

«Ligne 6 : Vos résultats académiques à la dernière session se situent

- 0 au-dessus de la moyenne
- 1 dans la moyenne
- 2 au-dessous de la moyenne.»

Les réponses obtenues sont les suivantes : 46,5% des élèves disent se situer au-dessus de la moyenne, 49% dans la moyenne et 4,5% au-dessous de la moyenne. Le tableau et l'histogramme suivants indiquent le détail de cette répartition par programme et par année du cours.

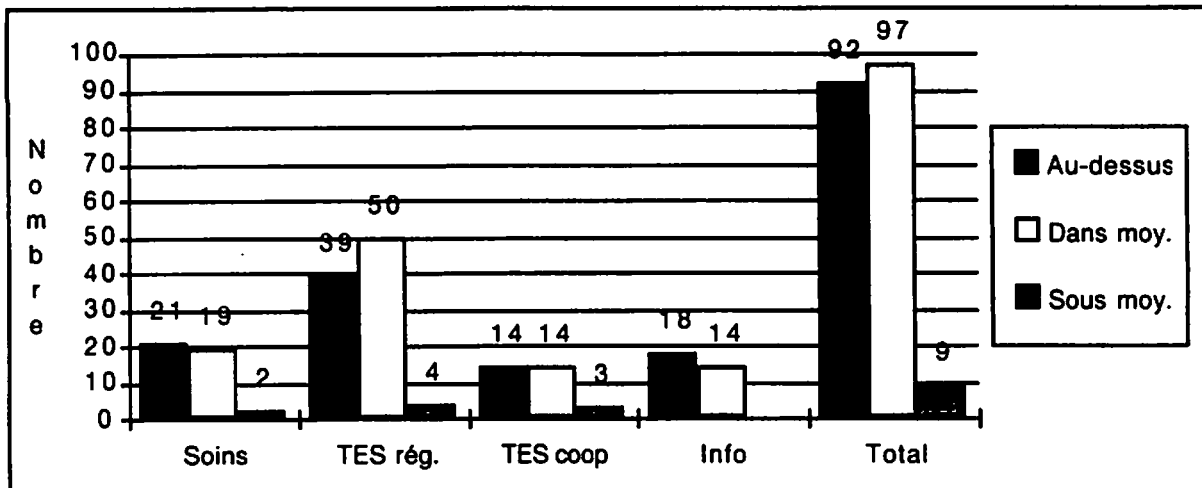
TABEAU 1.21

RÉSULTATS ACADÉMIQUES DÉCLARÉS, PAR ANNÉE, PAR PROGRAMME

Progr.		Supér.	Moy.	Infér.	TOT
Soins	2 ^e	13	12	2	27
	3 ^e	8	7		15
	Total	21 (50%)	19 (45,2%)	2 (4,8%)	42
TES. rég.	2 ^e	18	26	2	46
	3 ^e	21	24	2	47
	Total	39 (42%)	50 (53,7%)	4 (4,3%)	93
TES coop	2 ^e	9	10	2	21
	3 ^e	5	4	1	10
	Total	14 (45,1%)	14 (45,1%)	3 (9,7%)	31
Info	2 ^e	12	8	-	20
	3 ^e	6	6	-	12
	Total	18 (56,2%)	14 (43,7%)	0	32
Totaux		92 (46,5%)	97 (49%)	9 (4,5%)	198

HISTOGRAMME 1.5

RÉPARTITION DE DÉCLARATION DE RÉSULTATS ACADÉMIQUES

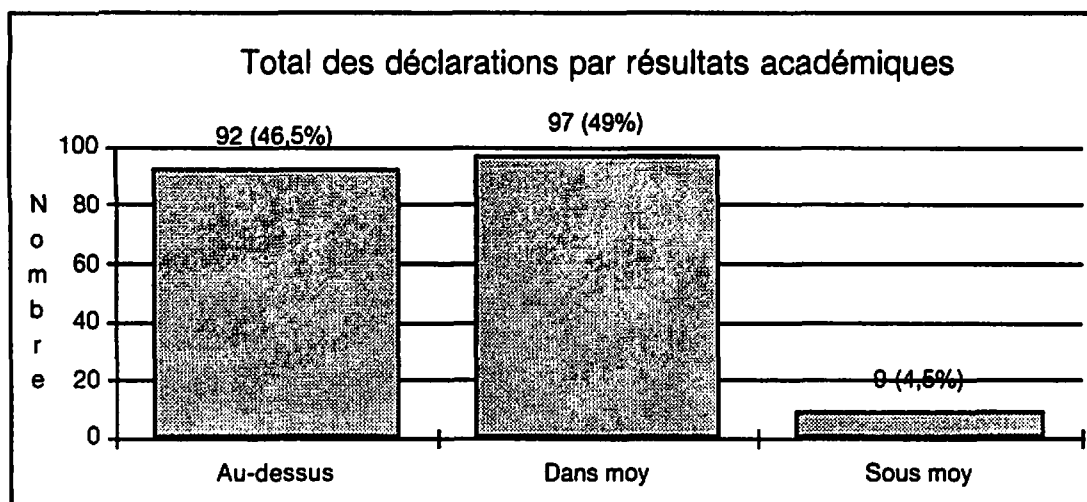


La répartition de ces résultats, dont la déclaration très minoritaire (seulement 4,5% des élèves) d'affirmer des résultats au-dessous de la moyenne, amène à se demander (1) quelle a pu être la perception de cette question par les élèves?, (2) quels sont les résultats réels de ces groupes d'élèves?, (3) quel est le rapport entre la répartition des résultats réels et celle des perceptions d'élèves?

Quant à la perception de la question par les élèves, on peut penser que les élèves ont effectivement exprimé que, quand ils se comparent aux autres, ils constatent qu'ils obtiennent des notes ou bien supérieures, ou bien ni supérieures ni inférieures (dans la moyenne), ou bien inférieures aux autres. Les élèves apprennent à déterminer où ils se situent en comparant leurs résultats personnels à ceux des autres apparaissant sur des listes de notes souvent affichées à la porte du bureau du professeur¹⁴, et en comparant leurs résultats avec ceux de leurs collègues et amis. Si l'on pense à une répartition des résultats en fonction d'une courbe normale, il est clair qu'ici, les élèves s'éloignent de cette norme dans leur perception d'eux-mêmes. Voici l'histogramme de cette répartition, pour le total des élèves.

14. Bien que le nom de chacun n'apparaisse pas sur les listes, compte tenu de la Loi d'accès à l'information qui interdit de divulguer nominativement des résultats scolaires.

TOTAL DES DÉCLARATIONS, PAR RÉSULTATS ACADÉMIQUES



1.3.3.3 L'accord devant les énoncés

Avant de présenter globalement les résultats au questionnaire, présentons quelques informations sur le traitement des données chiffrées, puis les résultats globaux en termes d'accord avec les énoncés.

Compilation et recodage des données du questionnaire

Les Services informatiques de l'Université de Montréal ont effectué la lecture optique des 201 feuilles-réponse informatisées pour fournir un fichier contenant l'ensemble des données recueillies. Ce fichier a servi par la suite pour le traitement des données à l'aide du logiciel SPSS (version 4.0 sur Macintosh). Les fonctions suivantes ont servi à l'analyse des données : sommes des 0 et 1, totaux par questions, catégories, croisement, corrélations, moyennes, sigma.

Lors de la consultation d'un spécialiste en statistique, il a été suggéré de procéder à un recodage des réponses au questionnaire. Le recodage consiste à regrouper en une seule catégorie des opinions (par exemple : «3 : plutôt d'accord» et «4 : tout à fait d'accord», dans la troisième partie) en une seule opinion : «d'accord». Et ainsi pour les opinions de désaccord. Il s'agit d'un processus de compression des échelles (1 à 4) pour arriver à des résultats plus aisément interprétables. Cette transformation des données par «recodage» a effectivement été faite : les valeurs 1 et 2 signifiant par exemple «cela ne m'aide aucunement ou peu» ont été recodées sous la valeur 0 ; les valeurs 3 et 4, signifiant par exemple «cela m'aide de façon notable ou énormément» ont été recodées sous la valeur 1. Les valeurs 0, signifiant par exemple «ne s'applique pas», ont été transformées en valeur 8, et sont considérées comme données manquantes. On va donc se retrouver avec un nombre différent de répondants pour telle ou telle question, selon le nombre de réponses «manquantes». Cette assimilation des valeurs 0 à des données manquantes a paru relativement valide en termes accord/désaccord pour les analyses prévues dans le projet. On remarquera d'ailleurs qu'à plusieurs occasions, le sens de ces «données manquantes» pour telle ou telle question a été indiqué.

TABLEAU 1.22

EXEMPLE DE RECODAGE POUR LA DEUXIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE

VALEURS ORIGINELLES	VALEURS RECODÉES	VALEURS ORIGINELLES	VALEURS RECODÉES
1 Cela ne m'aide aucunement	0	1 Cela ne m'aiderait aucunement	0
2 Cela m'aide peu	n'aide pas	2 Cela m'aiderait peu	n'aiderait pas
3 Cela m'aide de façon notable	1	3 Cela m'aiderait de façon notable	1
4 Cela m'aide énormément	aide beaucoup	4 Cela m'aiderait énormément	aiderait beaucoup
0 Pas rencontré	8 donnée manquante	0 Cela ne convient pas	8 donnée manquante

On constate qu'une redéfinition des valeurs de cotes du questionnaire est impliquée dans ce recodage. Au début de chaque analyse d'une partie du questionnaire, on indiquera les valeurs originales et les valeurs transformées pour permettre au lecteur d'être situé le plus précisément possible.

Résultats globaux

Les parties *communes* du questionnaire visaient, ainsi qu'il a été dit, à vérifier le degré d'accord de l'ensemble des élèves de 2^e et 3^e années des trois programmes étudiés avec les représentations de leurs collègues sur l'intégration théorie-pratique.

Les résultats globaux permettent de constater que les élèves dans l'ensemble sont d'accord et se reconnaissent aisément dans les énoncés venant des réflexions de leurs collègues. Cela est vrai autant pour la partie des éléments favorables à l'intégration (deuxième partie du questionnaire) que des affirmations reflétant la conception que les élèves se font de l'intégration théorie-pratique (troisième partie du questionnaire).

Le Tableau suivant indique le nombre de fois que, dans la deuxième partie, des élèves ont répondu par un accord (valeur 1) : de 83% à 87% d'entre eux ont répondu *d'accord* à au moins 16 énoncés sur 29 (parmi eux, plus de 27% ont répondu *d'accord* à 26 énoncés et plus). En effectuant une pondération des résultats¹⁵, on obtient un pourcentage d'accord aux énoncés pairs de 74,3%, et un pourcentage d'accord de 79,2% aux énoncés impairs.

15. Obtenue par le calcul suivant: la somme (Σ) des fréquences (f) d'apparition des valeurs multipliée par le nombre (n) d'élèves où chaque valeur apparaît, divisé par le nombre (r) de répondants. On obtient ainsi la moyenne d'apparition de la valeur. Cette moyenne divisée par le nombre (q) de questions (p. ex. 29) multiplié par 100 donne le pourcentage d'accord (% acc). Ce calcul est illustré par la formule suivante:

$$\% \text{ acc} = \frac{\Sigma [f \cdot x \cdot n]}{q} \times 100$$

TABLEAU 1.23

**NOMBRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT LES VALEURS 0 ET 1
POUR L'ENSEMBLE DES ÉNONCÉS DE LA DEUXIÈME PARTIE**

Fréquence d'apparition des valeurs	Nombre et pourcentage d'élèves									
	ÉNONCÉS DE FAIT (Q14 à Q70) [pairs]					ÉNONCÉS - SOUHAIT (Q15 à Q71)[impairs]				
	Valeur 0 (désaccord)	%	Valeur 1 (accord)	%		Valeur 0 (désaccord)	%	Valeur 1 (accord)	%	
0 à 5	144	72,7	1	0,5		156	78,8	3	1,5	
6 - 10	34	17,1	12	6,0		25	12,6	6	3,0	
11 - 15	15	7,5	19	9,6		12	6,0	17	8,5	
16 - 20	5	2,5	34	17,1		3	1,5	24	12,1	
21 - 25			77	38,8	83%	2	1,0%	64	32,3	86,8%
26 - 29			55	27,1				84	42,4	
	198	100	198	100		198	100	198	100	
% d'accord (calculée sur le détail de répartition des cotés)				74,3					79,2	

Cela indique tout d'abord que globalement 74,3% des élèves affirment rencontrer ces situations dans leur programme, ou que ces situations conviennent ou s'appliquent à leur programme. Et ensuite que ces situations leur sont notablement favorables à l'intégration théorie-pratique.

Par ailleurs, un *plus fort* pourcentage, soit 79,2%, affirme que, dans l'ensemble les situations présentées seraient plus favorables à l'intégration théorie-pratique si elles se présentaient plus fréquemment. Cette différence suggère déjà que des améliorations sont souhaitées par les élèves quant aux éléments utiles à l'intégration théorie-pratique.

Le tableau suivant concernant la troisième partie («Conception de l'intégration») indique que les élèves sont généralement en accord avec les énoncés décrivant leur conception de l'intégration théorie-pratique telle qu'elle ressort des entrevues collectives avec leurs collègues. Pour cette partie du questionnaire, les réponses manifestant un accord assez fort et complet (plutôt d'accord et tout à fait d'accord) sont manifestement dominantes. En effet, la simple répartition des valeurs 0 et 1¹⁶ indique bien que les élèves se sont prononcés très majoritairement en accord avec les énoncés. Chacun avait à se prononcer sur 45 énoncés. On retrouve 63 élèves qui ont répondu 1 (accord) pour 41 à 45 énoncés, tandis qu'à l'opposé, 112 élèves ont fourni la valeur 0 (désaccord) dans 0 à 5 énoncés, ce qui signifie qu'ils sont nombreux à être presque jamais en désaccord avec les énoncés.

16. Je rappelle que la valeur 0 regroupe les valeurs 1 et 2 (tout à fait et plutôt en désaccord) et la valeur 1 regroupe les valeurs 3 et 4 (plutôt et tout à fait d'accord).

TABLEAU 1.24

**NOMBRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT LES VALEURS 0 ET 1 POUR
L'ENSEMBLE DES ÉNONCÉS DE LA TROISIÈME PARTIE (Q. 72-116)**

Fréquence des valeurs	Nombre et pourcentage d'élèves			
	Valeur 0 Désaccord	%	Valeur 1 Accord	%
0 à 5	112	56,6%		
6 - 10	62	31,3%	1	0,5%
11 - 15	18	9,1%		
16 - 20	4	2%	1	0,5%
21 - 25	1	0,5%	11	5,5%
26 - 30	1	0,5%	14	7,0%
31 - 35			33	16,6%
36 - 40			78	39,4%
41 - 45			63	31,8%
	198	100	198	100
Moyenne par élève	5,69		37,1	
% d'accord (calculée sur le détail de répartition des cotes)	16,6%		83,4%	

Une simple pondération nous permet de constater que le nombre de cotes 1 est de beaucoup supérieur au nombre de cotes 0. L'utilisation du calcul de pondération donne un taux d'accord de 83,4% pour cette partie. Ces chiffres montrent que de façon générale, les élèves se reconnaissent dans les énoncés de cette partie. C'est au niveau du détail qu'il sera intéressant de s'attarder.

Les résultats globaux des parties *propres à chaque programme* du questionnaire (4 et 5) reflètent également ces mêmes accords globaux, quoique avec des nuances et particularités qui seront examinées plus loin (chapitre 4).

1.3 Démarches de discussion et d'interprétation des résultats, et rédaction du rapport

Cette partie du chapitre vise à présenter et expliquer les démarches suivies dans la discussion et l'interprétation des résultats.

Les données initiales issues des rencontres en groupe ont été présentées telles quelles ci-dessus (section 1.2.1.3.). Ces données initiales fournissent l'essentiel de l'opinion des élèves sur l'objet de la recherche, à savoir la perception de ce en quoi consiste l'intégration théorie-pratique à leurs yeux, et ce qui est susceptible d'améliorer leur processus d'intégration. Elles auraient pu servir à elles seules comme matériel indiquant les préférences des élèves sur cette question, comme base à l'élaboration de modèles de compréhension de l'intégration théorie-pratique chez les élèves des programmes techniques concernés. Elles pourraient d'ailleurs faire l'objet d'une étude en elles-mêmes, indépendamment de leur agrément par un plus grand nombre d'élèves tel que le révèle le questionnaire, par des méthodes d'analyse du discours (ex. l'analyse propositionnelle¹⁷) ou d'analyse de données (ex. codage¹⁸).

Elles ont servi de matériel pour l'élaboration du questionnaire (section 1.2.2.). Les méthodes de traitement ont déjà été présentées.

Dans le devis de recherche, je n'avais pas apporté de précisions sur la manière dont je traiterais les données issues du questionnaire, sauf les lignes générales : utilisation de techniques statistiques requises (mesures de dispersion, étude des variations, etc.), mise au point d'un modèle de lecture et de compréhension de l'intégration théorie-pratique telle que vue et exprimée par les élèves, présentation d'éléments pédagogiques susceptibles de favoriser l'intégration théorie-pratique. J'ai dû inventer au fur et à mesure mes méthodes de discussion et interprétation des résultats.

A ce point-ci, le texte présente donc la manière dont ont été discutées et analysées aux chapitres suivants (2, 3 et 4) les données du questionnaire, puisque le présent texte est écrit une fois ces analyses effectuées. L'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats du questionnaire se sont effectuées pour et pendant la rédaction du présent rapport. C'est dire que la rédaction du rapport constitue la chronique de ma façon de rechercher ou construire le sens des données recueillies.

J'ai commencé par porter attention au degré d'accord que révèlent les chiffres : classement des énoncés, examen des caractéristiques communes ou différentes des énoncés ayant obtenu le plus fort accord, examen de facteurs caractérisant les pourcentages de désaccord (année, sexe, résultats académiques, etc.).

D'autre part, j'ai porté attention au lien logique entre les énoncés, en tentant des regroupements d'éléments présentant explicitement des parentés entre eux, ou reliés par une logique émergente (comme l'analyse des conceptions de l'intégration théorie-pratique au chapitre 2 et des éléments utiles à l'intégration au chapitre 3). Pour ce faire, j'ai ré-analysé les énoncés du questionnaire à partir des regroupements effectués et je les ai commentés en cherchant des sens et significations. Lors de ces commentaires, je me suis laissé habiter par les points de vue émis par les élèves lors des rencontres, en retournant parfois aux transcriptions d'entrevues. Ainsi que je l'ai souligné ci-dessus, ce ne sont pas les verbalisations des entrevues qui ont fait l'objet de mes commentaires, mais les énoncés du questionnaire en fonction des résultats statistiques obtenus. J'ai ainsi considéré les résultats chiffrés des réponses des élèves en regardant les totaux, les moyennes, les écarts-types (selon le cas). Sur la base de ces résultats, j'ai dégagé des sens que me suggéraient les énoncés ainsi que les degrés d'accord ou de désaccord.

17. Cf. Van der Maren (1995), chap. 18, p. 16.

18. Cf. Van der Maren (1995), chap. 19, p. 3 sv.

En vue de procéder plus avant dans la discussion des résultats, j'ai ensuite effectué des analyses de corrélations entre des éléments ou des regroupements d'éléments (énoncés). Ce sont ces analyses de corrélations qui m'ont amené à l'élaboration d'esquisses de schémas, soit un schéma général de l'apprentissage/intégration (comme à la fin du chapitre 3), soit des schémas particuliers aux programmes (comme dans le chapitre 4). Cette modélisation-interprétation ne table pas sur des cadres conceptuels préalables au début de la recherche ; il s'agit de quelque chose d'émergent. Pour y arriver, je me suis laissé guider par l'examen des données —en recherchant cohérence entre ces données—, par ma propre réflexion, par des lectures effectuées tout au long de ma recherche, par des intuitions, par ma propre expérience. Mon intention a été de discuter et interpréter les données de façon à arriver à un jeu de repères (schémas) qui soient utiles autant aux professeurs qu'aux élèves dans leurs activités de prise de conscience de la manière dont s'effectue l'apprentissage et dans la «gestion» de l'apprentissage.

En bref, pour la discussion des résultats, j'ai

- porté un regard attentif aux énoncés et aux regroupements d'énoncés, aux résultats statistiques et aux corrélations ;
- après catégorisation, effectué une réflexion et un questionnement sur les interrelations ;
- tenté d'autres regroupements, par hiérarchisation et connexion en réseaux ;
- examiné la validité des regroupements et la distribution des accords par traitement à l'aide des corrélations ;
- conceptualisé et schématisé ces interrelations.

Tout au long de ces opérations, une attention a été portée aux accords exprimés par les élèves, aux désaccords, à leurs hésitations, et j'ai systématisé et questionné les données. Cette réflexion a été alimentée à deux sources : d'une part un contact avec la documentation, en particulier des écrits reliés au courant constructiviste ; d'autre part, des discussions avec des consultants autant sur des aspects de traitement qualitatif des données obtenues que de traitement quantitatif (statistiques). Ces sources auxquelles je me suis alimenté tout au long de ma recherche présentent une analogie avec celles auxquelles les élèves ont accès dans leurs études : ils retournent aux sources documentaires disponibles (volumes, guides de stages ou de labo...) fournis ou mentionnés par les professeurs, et également ils parlent entre eux de ce qu'ils vivent dans leurs cours, labos et stages.

Le questionnaire présentait les éléments utiles à l'intégration (2^e partie) avant les conceptions de l'intégration (3^e partie). Dans ce rapport, j'ai présenté les conceptions avant de rendre compte de l'opinion des élèves sur les éléments utiles, car j'ai considéré que les conceptions sont plus fondamentales que les déclarations d'utilité ; elles sont sous-jacentes et commandent d'une certaine manière les préférences d'éléments considérés utiles par les élèves.

1.4 Conclusion

Les activités prévues dans la méthodologie de recherche étaient les suivantes : mise au point des protocoles du «groupe nominal» et des entrevues cliniques collectives, rencontres des groupes, rapports-synthèse, élaboration du questionnaire, passation, analyse et interprétation. Ces activités se sont déroulées comme prévu, sauf l'élaboration et la passation du questionnaire qui ont été devancées à la première année de la recherche (il était prévu de la faire à la 1^{re} session de la seconde année), car j'ai choisi d'administrer le questionnaire à l'ensemble des collègues des mêmes cohortes que les élèves des groupes de rencontre.

Dans le traitement des données initiales comme des données chiffrées, j'ai cherché continuellement à articuler et comprendre en faisant appel à une réflexion systématique et à une réflexion guidée par l'intuition. Ma préoccupation a été de *coller* constamment aux points de vue des élèves, tout en étant bien conscient que mes préférences, mes préjugés, mes valeurs déclarées et pratiquées pouvaient influencer et de fait influençaient ma lecture des données recueillies. C'est là une caractéristique de ce type de recherche, où je suis moi-même impliqué dans l'objet de recherche, donc quasiment objet de recherche moi-même du fait d'être interpellé et d'évoluer tout au long de la recherche.

Passons maintenant à la discussion des résultats qui se présentera en deux temps : les conceptions de l'intégration théorie-pratique (chapitre 2), et l'expérience de pratiques fécondes et souhaits d'améliorations (chapitre 3).

CHAPITRE 2

Discussions des résultats

Première partie

Conceptions de l'intégration théorie-pratique

Introduction

2.1	Aperçu des résultats d'ensemble.....	73
2.2	L'apport des exposés à l'intégration de théorie et de la pratique.....	77
2.2.1	Les activités personnelles de construction du sens	77
2.2.2	Facteurs incidents	84
2.3	L'apport des laboratoires et des stages à l'intégration.....	91
2.3.1	Importance du stage	94
2.3.2	«Mise en action» de la théorie	96
2.3.3	Préparation dynamique à l'action.....	99
2.3.4	Rétrospective sur l'action	102
2.3.5	Opérations concomitantes à l'action.....	104
2.3.6	Activités interactives	106
2.3.7	L'importance des stages et le développement de la confiance.....	108

Conclusion

Conception de l'intégration théorie-pratique (réseau de concepts)	112
---	-----

*Ce n'est pas dans les livres que l'on acquiert un
véritable savoir,
même si l'intellect y puise sa subsistance.
Il est bien sûr nécessaire de nourrir son intellect,
mais il est plus important de se confronter à une
pratique.*

Shunryu Suzuki

Introduction

La présente partie concerne les conceptions implicites de l'apprentissage —particulièrement sous l'angle de l'intégration théorie-pratique— qu'ont exprimées les élèves.

Le titre de cette partie du questionnaire «Ma conception de l'intégration théorie-pratique» suggérait que l'élève allait pouvoir dire s'il se reconnaissait dans des affirmations qui avaient été exprimées par ses collègues lors des entrevues cliniques collectives. Rappelons ici la place de la troisième partie du questionnaire dans l'ensemble, et sa facture :

TABLEAU 2.1
FACTURE DU QUESTIONNAIRE

PARTIES	Sections communes	Sections propres à chaque programme		
		Soins infir.	T.E.S. rég. et coop	Informatique
1. Identification - profil personnel				
2. Éléments utiles à l'intégration				
3. Conception de l'intégration	45 énoncés (72-116)			
Stages		4 énoncés (117-120)	4 énoncés (117-120)	4 énoncés (117-120)
4. Éléments utiles à l'intégration (par programme)				
5. Progression dans l'intégration (par programme)				

Historique de cette partie du questionnaire

D'où vint l'idée de fabriquer une telle section du questionnaire? À l'époque des entrevues, l'exploration d'écrits et la réflexion sur l'intégration amenaient de plus en plus à penser que le tandem théorie-pratique présentait sûrement un aspect commode pour exprimer un certain nombre de réalités. Cependant, il apparaissait laisser dans l'ombre de nombreux aspects de l'apprentissage, dont *l'intégration* comme telle. A travers les commentaires des élèves, j'observais la mention de conceptions qui méritaient qu'on s'y arrête, qu'on les nomme, qu'on examine ce qu'elles signifient. Il est apparu intéressant aussi de vérifier si l'ensemble des élèves se reconnaissaient dans ces conceptions. Par exemple, l'énoncé 82 : «Dans le stage, je mets en action la théorie apprise» comporte une conception précise de l'apprentissage ; il suggère l'antériorité de la «théorie» sur la «pratique». Il

suggère que la «théorie» peut être appliquée, «mise en action». Il suggère donc une séparation : d'un côté la «théorie», de l'autre la «pratique».

Les caractéristiques et l'orientation générale de cette partie du questionnaire étaient les suivantes. En vue d'élaborer cette partie intitulée «Ma conception de l'intégration théorie-pratique», j'ai cherché à dégager, toujours à partir des opinions émises lors des trois rencontres, des conceptions que les élèves avaient exprimées sur l'apprentissage, sur l'intégration théorie-pratique et sur des thèmes de la même famille de réalités. C'est cette démarche que le texte d'introduction à la troisième partie présentait brièvement :

«Les énoncés suivants ont été tirés des entrevues collectives avec certains de vos collègues. Ces énoncés cherchent à cerner en quoi consiste l'intégration théorie-pratique, telle que vous la voyez. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes d'accord ou non avec ces énoncés?

- 0 : ne s'applique pas*
- 1 : tout à fait en désaccord*
- 2 : plutôt en désaccord*
- 3 : plutôt d'accord*
- 4 : tout à fait d'accord*

Si cette affirmation ne correspond à rien dans votre expérience ou n'est pas pertinente dans votre programme : cotez 0, ne s'applique pas ;

Si vous n'êtes pas d'accord avec cette affirmation (vous ne voyez pas les choses comme cela) : cotez 1, tout à fait en désaccord, ou 2, plutôt en désaccord ;

Si vous êtes d'accord avec cette affirmation (c'est ainsi que vous voyez les choses) : cotez 3, plutôt d'accord ou 4 tout à fait d'accord.»

Une petite note¹ concluant les consignes de cette partie a cherché à centrer l'appréciation de l'élève, non pas sur la réalité de l'enseignement en termes de satisfaction, mais sur le fait que cela *corresponde ou non à sa manière de voir, de faire et d'être.*

Au moment de l'élaboration du questionnaire, un premier regroupement des énoncés avait été effectué pour voir quels étaient les grands thèmes touchés. Les énoncés ainsi rapprochés ont été laissés dans la version finale. Il est possible que certaines questions eussent dû être séparées les unes des autres, pour éviter des réponses où le répondant prendrait le contre-pied de l'énoncé précédent. Cette erreur méthodologique est particulièrement apparente pour les énoncés 91 et 92 :

91. J'aime mieux commencer par la théorie et faire une pratique après.

92. J'aime mieux commencer par une pratique et voir la théorie après.

L'opinion pour ces énoncés est toutefois cohérente, comme on le verra plus loin.

1. Cette note, commentant l'exemple donné avec l'énoncé 105: «Plus le prof est à l'aise avec sa matière, plus je comprends facilement», est la suivante: «Considérez ici, dans l'exemple donné, non pas si tous les professeurs sont à l'aise, mais si vous comprenez plus facilement quand il arrive qu'un professeur soit à l'aise avec sa matière».

2.1 Aperçu des résultats d'ensemble

Les valeurs originelles de cette partie du questionnaire ont été recodées comme suit :

TABEAU 2.2
RECODAGE DE VALEURS

VALEURS ORIGINELES	VALEURS RECODEES
1 : tout à fait en désaccord 2 : plutôt en désaccord	0 désaccord
3 : plutôt d'accord 4 : tout à fait d'accord	1 accord
0 : ne s'applique pas	8 donnée manquante

Les réponses à la Partie 3 ne font pas exception à un très fort accord général avec les énoncés proposés. Rappelons ici que le taux d'accord des 198 répondants pour cette partie est de 83,4%. Ces chiffres montrent que de façon générale, les élèves se reconnaissaient dans les énoncés de cette partie.

Si l'on observe un fort taux d'accord aux énoncés, il est évident que certains recueillent un accord plus important que d'autres. On trouve ci-après (tableau 2.3) l'ensemble des énoncés (72 à 116 de la partie 3) selon le classement établi par les résultats des 198 répondantes au questionnaire.

TABEAU 2.3
ÉNONCÉS DE LA TROISIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE,
SELON LEUR RANG

No d'énoncé	Énoncés	% d'accord	Rang
Ligne 95	Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de progresser dans ma formation technique.	98,9	1
Ligne 99	En stage, je développe beaucoup ma confiance en moi.	98,9	2
Ligne 105	Plus le prof est à l'aise avec sa matière, plus je comprends facilement.	98,5	3
Ligne 96	Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de bien intégrer ma formation technique.	98,4	4
Ligne 84	Lorsque je rencontre en stage une situation ou une problématique dont j'ai déjà entendu parler en cours, je me sens plus disponible pour faire affaire avec cette situation ou cette problématique.	97,8	5
Ligne 93	Pour bien intégrer, il n'y a rien de mieux que la pratique.	97,5	6
Ligne 109	Le fait d'avoir vécu des expériences en stage me permet de comprendre plus facilement la théorie vue une fois retourné en classe.	97,2	7

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

Ligne 114	Le travail en équipe (en cours, labo ou stage) me permet de développer ma capacité d'intégrer les idées des autres aux miennes.	95,9	8
Ligne 74	Je comprends mieux un concept ou une théorie quand je peux me rappeler une expérience personnelle qui y est reliée.	95,4	9
Ligne 104	Je me sens plus disponible à intégrer ma théorie et ma pratique quand je ne me sens pas bousculé/e.	94,4	10
Ligne 82	Dans le stage, je mets en action la théorie apprise.	94,0	11
Ligne 101	Lorsque les échéances de travaux prévoient l'échelonnement des remises (pour éviter d'avoir plusieurs travaux à remettre en même temps), cela me facilite l'approfondissement et l'intégration de la matière.	93,3	12
Ligne 78	Dans un exposé, les schémas, dessins ou reproductions m'aident à comprendre la théorie.	93,2	13
Ligne 112	J'ai l'impression qu'en troisième année, j'ai pu vraiment appliquer et intégrer les apprentissages que j'ai faits en 1 ^{re} et 2 ^e années. Note : 94 élèves de 2 ^e sur 114, soit 82,4%, ont répondu que cette question ne s'appliquait pas à eux. Le résultat de 93,2% est principalement celui d'élèves de 3 ^e année.	93,2	14
Ligne 80	Il me semble important de me faire ma propre idée de la théorie présentée par le professeur, c'est-à-dire de pouvoir la reformuler dans mes propres termes.	92,9	15
Ligne 76	La théorie sans exemple n'est pas concrète pour moi.	92,9	16
Ligne 72	Lorsque j'échange avec des collègues sur mes expériences de stage ou de labo, je peux mieux comprendre les concepts et théories vus en classe car les expériences des autres illustrent les concepts et théories.	92,7	17
Ligne 102	Quand je ressens de l'anxiété en classe, en labo ou en stage, j'ai plus de difficulté à comprendre.	92,6	18
Ligne 97	Quand je suis en stage avec du «vrai monde», je me sens très stimulé/e à faire des liens théorie-pratique.	92,3	19
Ligne 73	Lorsque j'échange avec des collègues sur mes expériences de stage ou de labo, je peux mieux visualiser certains concepts illustrés par leur expérience.	92,2	20
Ligne 90	Le contact avec les usagers (clients, patients) ou utilisateurs dans un vrai milieu est primordial pour comprendre la théorie reçue.	91,8	21
Ligne 75	Je comprends mieux un concept ou une théorie quand il est appuyé par une expérience d'une autre personne (prof ou élève).	91,4	22
Ligne 103	Quand je ressens de l'anxiété en labo ou en stage, j'ai plus de difficulté à mettre en action la théorie reçue.	91,1	23
Ligne 98	Quand je suis en stage avec du «vrai monde», il me semble que ma théorie m'apparaît sous un angle très concret : là, je comprends!	90,7	24
Ligne 100	La cohérence entre les professeurs me permet de savoir à quoi m'en tenir quant à la théorie et à la pratique, en labo ou en stage.	90,5	25
Ligne 106	Si je cherche moi-même la réponse à une question que me pose ma pratique de labo ou stage, je la retiens longtemps.	90,3	26

Conceptions de l'intégration théorie-pratique

Ligne 115	Faire une auto-évaluation de ma pratique de labo ou de stage (par bilan, mise au point, rapport, etc.) me permet de renforcer mes acquis.	88,6	27
Ligne 91	J'aime mieux commencer par la théorie et faire une pratique après. Voir ligne 92 —45 ^e rang—.	87,8	28
Ligne 79	Je comprends vraiment ma théorie quand je l'explique à un (ou quelques) collègue dans mes propres mots.	87,2	29
Ligne 87	Sans concepts et théories, je ne peux prendre conscience de mon cheminement en stage ou en labo.	87,1	30
Ligne 110	J'ai l'impression que de la 1 ^{re} à la 3 ^e année (à la 2 ^e si je suis en 2 ^e), l'organisation des cours me permet d'effectuer une progression continue dans mon intégration théorie-pratique.	86,7	31
Ligne 113	Le travail en équipe m'aide à intégrer la théorie et la pratique.	85,1	32
Ligne 108	Quand je suis laissé à moi-même en labo ou en stage, je n'ai pas le choix d'appliquer ce que j'ai appris.	84,7	33
Ligne 77	Écrire mon expérience de stage dans un «journal de bord» (ou autre modalité d'écriture), en me donnant un recul sur mon expérience, me permet de mieux l'intégrer.	82,9	34
Ligne 83	Lorsqu'une situation de stage me questionne, ma théorie apprise en cours est «activée», elle me revient à la mémoire, ce qui me permet de faire face à la situation.	81,4	35
Ligne 94	Sans pratique en stage ou labo, je ne peux intégrer la théorie vue en classe.	81,2	36
Ligne 88	Sans concepts et théories, je ne peux faire de liens entre mes expériences de stage.	80,9	37
Ligne 111	J'ai l'impression qu'en deuxième année, j'ai pu vraiment appliquer et intégrer les apprentissages que j'ai faits en 1 ^{re} année.	78,9	38
Ligne 81	Parfois, le professeur est préoccupé de «passer de la matière» : j'ai l'impression que c'est pour moi comme du «bourrage de crâne». Alors je ne retiens pas grand'chose.	76,2	39
Ligne 85	Faire une présentation en classe à mes collègues sur un sujet donné me permet de bien intégrer cette matière.	75,9	40
Ligne 89	Avant une pratique en labo ou une intervention en stage, je repasse dans ma tête les opérations à faire.	73,5	41
Ligne 86	Quand le professeur me pose des questions en faisant semblant ou non de ne pas comprendre mes réponses, je dois m'expliquer davantage et cela m'aide finalement à mieux intégrer ma pratique à ma théorie.	52,8	42
Ligne 116	Quand un travail est annoncé, je suis organisé/e : je commence aussitôt et n'attends pas à la dernière minute.	52,3	43
Ligne 107	Quand j'arrive en stage, j'ai l'impression de ne me rappeler de rien (de ma théorie).	40,1	44
Ligne 92	J'aime mieux commencer par une pratique et voir la théorie après. Note : Voir l'énoncé inverse Ligne 91 —28 ^e rang—.	23,5	45
Moyenne d'accord		85,6	

Point de départ de la discussion

Examiner la conception de l'intégration théorie-pratique chez les élèves nous amène à considérer comme point de départ, dans la logique du continuum «théorie — pratique», deux groupes d'énoncés : un premier sur la *préférence* qu'ont les élèves face au fait de «commencer par la théorie pour faire la pratique après». Les voici :

91. *J'aime mieux commencer par la théorie et faire une pratique après (87,8% d'accord).*

92. *J'aime mieux commencer par une pratique et voir la théorie après (23,5% d'accord, et en scores inversés, 76,5% de désaccord, ce qui confirme globalement l'énoncé 91).²*

Et un second groupe relatifs à une *conviction* des élèves concernant la nécessité de la pratique pour intégrer la théorie. Voici ces deux énoncés :

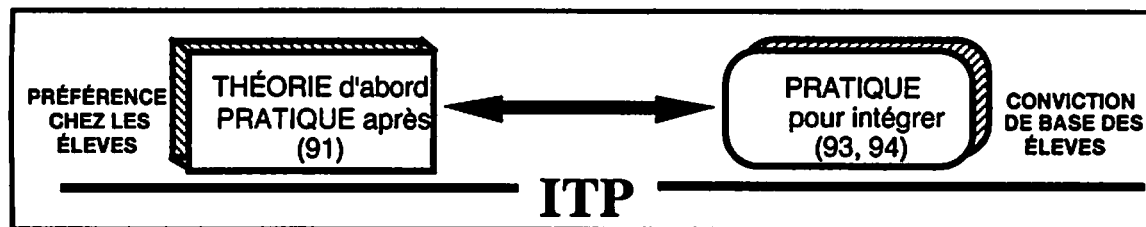
93. *Pour bien intégrer, il n'y a rien de mieux que la pratique (97,5% d'accord).*

94. *Sans pratique en stage ou labo, je ne peux intégrer la théorie vue en classe (81,2% d'accord).*

Ceci apparaît comme une conviction de base des élèves dans leur vue de l'intégration théorie-pratique, conviction démontrée par le fort taux d'accord au questionnaire. Et cette conviction devient une perspective de départ dans cette réflexion et cette recherche de compréhension de l'intégration théorie-pratique chez les élèves. Dans le choix de ce point de départ d'analyse, on rejoint Côté (1985, 62) selon lequel il s'agit là d'une constatation qui véhicule «des images officielles selon lesquelles la théorie est enseignée en classe de manière magistrale alors que la pratique s'acquiert en laboratoire ou sur le terrain». Les points de vue des élèves dans cette recherche nuanceront cette affirmation. Ce second groupe d'énoncés (93 et 94) qui fondent l'examen des énoncés reliés à l'intégration théorie-pratique en situation de labo et de stage est examiné plus loin.

Avec ces deux groupes d'énoncés, s'amorce ainsi un schéma formant un réseau de concepts : une *préférence* et une *conviction de départ*. Ce schéma sera progressivement complété au fur et à mesure de l'examen des énoncés.

SCHÉMA 2.1
**AMORCE DU SCHÉMA GÉNÉRAL
DE L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE (ITP)**



2. Comme il s'agit de deux énoncés qui se contredisent, j'ai inversé les cotes du second (92) pour obtenir des scores qui s'additionnent. On remarque ici, au niveau du détail des résultats, que 21 élèves sur 198 (11%) ont affirmé être d'accord simultanément avec les deux énoncés, tandis qu'un seul (0,5%) a affirmé être en désaccord simultanément avec les deux énoncés. Les 22 élèves (11%) en accord avec l'énoncé 92 se prononcent en désaccord avec l'énoncé 91, et inversement, 143 élèves (72,2%) en accord avec l'énoncé 91 sont en désaccord avec l'énoncé 92. Au moment où j'achève ce traitement, je me demande s'il n'eût pas été préférable d'exclure comme réponses contradictoires et inacceptables les 21 élèves d'accord simultanément avec les deux énoncés. Ce 11% de réponses contradictoires n'infirme pas radicalement les résultats, mais peut les affaiblir.

2.2 L'apport des exposés à l'intégration de théorie et de la pratique

Le premier énoncé (91) obtient un accord très important à 87,8%. Cela signifie que, dans la logique de ce questionnaire, les élèves affirment majoritairement voir l'apprentissage comme devant débiter par la «théorie» : on préfère être situé en regard de l'objet d'apprentissage, s'en élaborer une préfiguration en se faisant présenter verbalement (par oral ou écrit) concepts, notions, modèles, consignes, vocabulaire. En caricaturant des dires d'élèves, on pourrait affirmer : *C'est bien évident que le professeur doit commencer par nous dire quoi faire avant qu'on aille le faire! S'il m'envoie au labo, la première question que je vais me poser, c'est : «Qu'est-ce que je fais là maintenant?»*.³ On serait ici dans une perspective de démarrage de l'apprentissage où l'élève compte sur l'initiative du professeur dans la poursuite⁴ de l'apprentissage. La «théorie d'abord» permet de s'introduire progressivement dans le domaine d'étude, de commencer à se faire ses propres représentations, à imaginer en quoi consistera les activités à réaliser, les gestes à poser, la pratique à faire.

On a ainsi regroupé en un réseau de concepts les éléments constituant la construction du sens. Une première affirmation de ce réseau de concepts est la suivante : La théorie sans exemple n'est pas concrète pour moi (n° 76). Il s'agit de la même revendication que celles des élèves consultés par Côté (1985) «en faveur d'un enseignement concret», où l'on retrouve des exemples, des mises en situation, des explications.

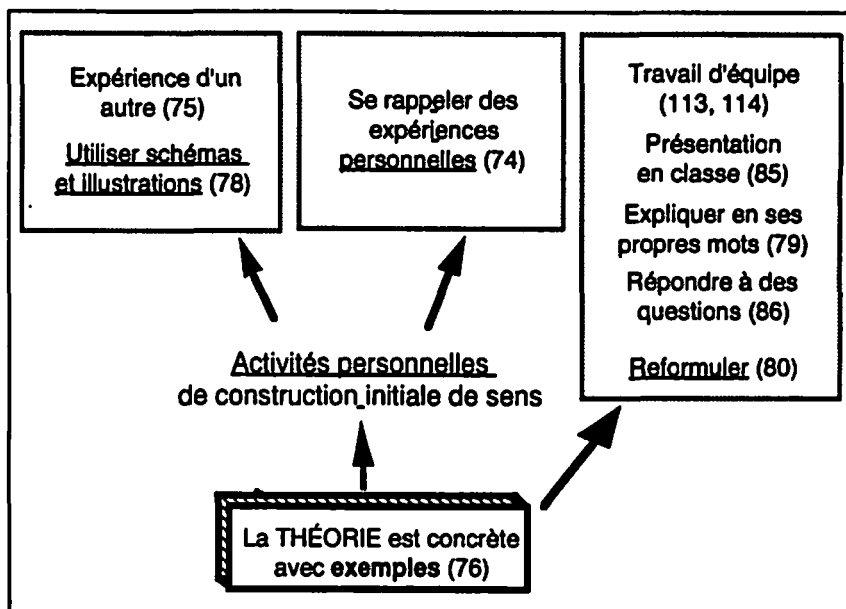
2.2.1 Les activités personnelles de construction du sens

Sur la base de l'affirmation que la théorie est concrète avec des exemples, on examine d'abord des activités personnelles de construction du sens mentionnées par les élèves, puis plus loin les «facteurs incidents», ce qui complétera l'analyse des *éléments de préférence* de l'intégration théorie-pratique. Ces catégories ont émergé lors de la réflexion effectuée sur l'ensemble des énoncés de cette section sur les conceptions. On obtient ainsi le schéma suivant :

3. Voici des témoignages originaux: Il est utile de comprendre dans les cours théoriques la logique et les techniques avant de commencer en labo, car... «ça me permet de commencer mon travail immédiatement, parce que je sais ce que j'ai à faire.», «...pour pouvoir faire un labo avec une bonne base et de savoir où je m'en vais.» (Info, 2^e).

4. Compte tenu du fait que l'élève a pris l'initiative de s'inscrire au programme et/ou au cours.

**INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE,
THÉORIE D'ABORD (1^{RE} PARTIE) :
ACTIVITÉS PERSONNELLES DE CONSTRUCTION DE SENS**



Le besoin d'avoir des exemples pour comprendre la «théorie» présentée par le professeur (énoncé 76) a été exprimé et commenté abondamment dans les rencontres de groupe ; par exemple : «Cela me permet de comprendre mieux la matière. Je trouve que l'on apprend plus par des exemples concrets que seulement en théorie.» (Élève T.E.S., 2^e). Et cette préoccupation a été confirmée par le très haut degré d'accord avec l'énoncé 76, soit 92,9%. Des exemples peuvent stimuler la mémoire et d'autres stimuler l'imagination.

Cela signifie que les élèves sont dans un *processus* d'apprentissage où ils ont besoin d'avancer pas à pas. La «théorie» constitue en fait UNE EXPRESSION, en termes précis, techniques, «officiels», reconnus, DES RÉALITÉS physiques, matérielles, relationnelles, sociales, psychologiques, techniques, qui font partie du domaine de la pratique professionnelle concernée. Réalités connues et nommées, réalités peu connues ou incomplètement connues, à nommer...—Il s'agit du vocabulaire, des concepts, des modèles du champ professionnel.—

Pour accéder à ces expressions théoriques des réalités de la profession, l'élève a besoin qu'on lui fasse établir des rapports entre d'une part ce nouveau vocabulaire et d'autre part les termes et le langage usuel de son quotidien, son expérience de l'autre, c'est-à-dire son savoir antérieur. C'est exactement la fonction des EXEMPLES : faire le pont, être un «interface», apprivoiser la nouveauté à travers des exemples qui font fonction d'images parlantes parce qu'elle rejoignent l'expérience antérieure de l'élève. Ces images alimentent l'imagination anticipatrice.

Plus l'élève avance dans sa formation —par les stages en particulier—, plus les termes, le vocabulaire de la profession lui deviennent familiers ; ils s'ancrent dans son expérience personnelle, ils se «lestent» de sens par cette expérience, et font peu à peu partie de son univers. Les exemples prennent donc progressivement un visage différent ; ceux du professeur en arrivent peut-être même à perdre peu à peu de leur importance en classe, puisque chacun et chacune peut puiser dans sa propre expérience professionnelle débutante les illustrations nécessaires pour comprendre et systématiser de nouveaux pans de la réalité professionnelle.

Pour apprendre au plan théorique, la présence d'exemples (ou illustrations) est vue comme nécessaire. Que fait l'élève pour s'approprier la «théorie»? Quelle est son activité personnelle qui lui permet de dire qu'il «sait»? Voici des énoncés présentés en trois groupes :

TABLEAU 2.4

ACTIVITÉS PERSONNELLES DE CONSTRUCTION INITIALE DE SENS

Titre	Énoncé	% d'accord	Rang
1- Le rappel d'expériences personnelles	74. Je comprends mieux un concept ou une théorie quand je peux me rappeler une expérience personnelle qui y est reliée.	95,4	9
2- L'utilisation de schémas et illustrations	78. Dans un exposé, les schémas, dessins ou reproductions m'aident à comprendre la théorie.	93,2	13
	Sous-ensemble de 78 :		
L'illustration de la théorie par l'expérience d'une autre personne	75. Je comprends mieux un concept ou une théorie quand il est appuyé par une expérience d'une autre personne (prof ou élève).	91,4	22
3- La reformulation pour soi	80. Il me semble important de me faire ma propre idée de la théorie présentée par le professeur, c'est-à-dire de pouvoir la reformuler dans mes propres termes.	92,9	15
	Sous-ensembles :		
L'obligation de trouver ses propres réponses	86. Quand le professeur me pose des questions en faisant semblant ou non de ne pas comprendre mes réponses, je dois m'expliquer davantage et cela m'aide finalement à mieux intégrer ma pratique à ma théorie.	52,8	42
L'explication à un autre	79. Je comprends vraiment ma théorie quand je l'explique à un (ou quelques) collègue dans mes propres mots.	87,2	29
La présentation en classe	85. Faire une présentation en classe à mes collègues sur un sujet donné me permet de bien intégrer cette matière.	75,9	41
Le travail en équipe.	113. Le travail en équipe m'aide à intégrer la théorie et la pratique.	85,1	32
	114. Le travail en équipe (en cours, labo ou stage) me permet de développer ma capacité d'intégrer les idées des autres aux miennes.	95,9	8
	Moyenne d'accord	85,5	

La première activité, se rappeler une expérience personnelle reliée à la «théorie», est en effet une activité mentale intentionnelle qui amène la personne à établir des liens entre ce qu'elle sait et ce dont parle le professeur. Dans le cas où l'élève peut effectivement faire appel à une expérience vécue, ce rappel peut constituer un exemple qui survient avant même que le professeur n'apporte ses propres exemples ou illustrations ; souvent, au lieu d'une liaison directe à une expérience exemplaire, une multitude de bribes analogiques peuvent survenir. Pendant l'exposé de la «théorie», l'élève est actif, et il commence déjà à faire le nécessaire pour apprendre ce qui lui est présenté : se rappeler ses expériences.

Le terme d'expérience peut ici avoir une connotation assez large ; il peut englober des événements personnels vécus (expérience au sens strict). Il peut aussi référer à des expériences d'apprentissage d'ordre conceptuel, du fait par exemple d'avoir déjà rencontré les mêmes termes — familiarité acquise avec les termes, les concepts, etc.— ou encore d'avoir entendu raconter par quelqu'un d'autre son expérience vécue, un événement observé, et s'en être fait ainsi un début de représentation.

Peut-être cette activité de rappel serait-elle plus *spontanée* chez les personnes dites «auditives», qui se fient surtout à ce qu'elles entendent (même intérieurement) pour apprendre⁵.

Les résultats du questionnaire laissent entendre que les schémas, dessins, reproductions (n° 78) dans la compréhension de la «théorie» ont une place très importante pour la plupart : 93,2% sont d'accord avec cet énoncé. On a ici l'expression d'un besoin que plusieurs justifient dans les rencontres d'entrevues en référant au fait qu'ils «se voient comme des visuels»⁶ Peut-être cette expression réfère-t-elle dans leur idée à la théorie des auditifs et des visuels qui dit que les visuels se fient d'abord à ce qu'ils voient pour apprendre, qu'ils aiment «visualiser» les choses!

Les élèves apprécient particulièrement l'activité du professeur qui consiste à présenter des schémas, des illustrations. La présentation par le professeur n'est pas une activité personnelle de l'élève. Cependant, l'utilisation que l'élève en fait en est une activité personnelle. On peut penser qu'en termes de périodes de développement intellectuel (Cf. Piaget), les élèves disent avoir besoin de références concrètes pour pouvoir passer progressivement du stade des opérations concrètes au stade des opérations formelles.⁷

Par ailleurs, ces élèves «visuels» ayant moins de facilité à se créer des images mentales à partir des évocations orales présentées ont besoin qu'on leur fournisse de ces images. Associer mots entendus et images vues paraît donc comme une manière fréquente d'apprendre.

Les schémas sont utiles lorsqu'il s'agit par exemple de réseaux de concepts qui favorisent chez l'élève sa propre construction de réseaux entre ses propres concepts et les nouveaux présentés par le professeur. C'est par cette construction que l'élève donne sens progressivement à ce dont il entend parler.

L'illustration de la théorie par l'expression de l'expérience d'une autre personne (Q 75) appuie aussi cette hypothèse. L'influence entre collègues a été abondamment commenté par les élèves des groupe de rencontre. C'est comme si l'illustration par un collègue permettait un regard différent sur un concept ou une «théorie», donnait un poids particulier, une dimension supplémentaire aux explications déjà fournies par le professeur dans sa présentation d'un concept ou d'un élément théorique. Écouter le collègue, ce n'est plus banal ; l'explication fournie par le collègue a plus de valeur à ses yeux, car «c'est avec nos mots qu'il parle ; il vit la même chose que nous». C'est comme si c'était soi-même qui s'exprimait. On dit porter attention davantage à l'exemple d'un/d'une collègue qu'à celui du professeur. Dans ce sens, les collègues exercent une fonction pédagogique importante qui ne remplace pas celle du professeur, mais qui la complète, la soutient, l'enrichit, ...et parfois la fait «passer»!

Reformuler la théorie dans ses propres termes (énoncé 80) afin de s'en faire sa propre *pré-idée* est aussi une activité dans laquelle la plupart se reconnaissent. On comprend que la reformulation *dans ses propres termes* se fera évidemment souvent avec les termes fournis par le professeur ; c'est d'ailleurs ce à quoi l'élève est invité, à savoir s'appropriier la terminologie de la profession ou de la science concernée. Cela consiste à se redire à soi-même la «théorie» dans des termes qui sont familiers, déjà intégrés. Et ces termes peu à peu s'enrichissent du nouveau vocabulaire qu'on est en train d'acquérir. On est là devant une des opérations fondamentales de l'apprentissage : se fabriquer ses représentations, construire son propre sens à donner au vocabulaire, aux réalités qui sont objets d'apprentissage.

5. La théorie des auditifs et des visuels a paru intéressante pour commenter un certain nombre d'éléments apportés par les élèves. Cf. Robert (1982, 1984) et Turgeon (1988).

6. Visuel: «Personne chez qui les perceptions visuelles produisent des sensations plus fortes que les autres perceptions; personne chez qui la mémoire visuelle est prépondérante.» Dictionnaire du français Plus.

7. Rappelons que Torkia-Lagacé (1981) affirme qu'un faible pourcentage d'étudiants (18% au plus) maîtrisent la pensée formelle (cf. p. 160).

Comme situations d'interaction pour reformuler ce qu'on comprend en ses propres termes (80), on retrouve l'explication en réponse à des questions (86), l'explication en ses propres mots (79), la présentation en classe (85) et le travail d'équipe (113, 114).

3. La reformulation pour soi	80. Il me semble important de me faire ma propre idée de la théorie présentée par le professeur, c'est-à-dire de pouvoir la reformuler dans mes propres termes.
	Sous-ensembles
L'obligation de trouver ses propres réponses	86. Quand le professeur me pose des questions en faisant semblant ou non de ne pas comprendre mes réponses, je dois m'expliquer davantage et cela m'aide finalement à mieux intégrer ma pratique à ma théorie.
L'explication à un autre	79. Je comprends vraiment ma théorie quand je l'explique à un (ou quelques) collègues dans mes propres mots.
La présentation en classe	85. Faire une présentation en classe à mes collègues sur un sujet donné me permet de bien intégrer cette matière.
Le travail en équipe.	113. Le travail en équipe m'aide à intégrer la théorie et la pratique. 114. Le travail en équipe (en cours, labo ou stage) me permet de développer ma capacité d'intégrer les idées des autres aux miennes.

Une seconde situation d'apprentissage favorisant l'intégration concerne l'obligation d'expliquer ses propres réponses à des questions posées (Q. 86). C'est davantage en contexte de laboratoire ou de stage que cet aspect est mentionné. Il s'applique également pour la situation de classe, bien qu'il puisse être moins individualisé à ce moment. L'accord des élèves sur ce point présente un visage différent de la plupart des autres éléments : 53,8% se disent D'ACCORD et 46,2% en DÉSACCORD, position similaire dans tous les programmes concernés.

Les élèves sont partagés sur cette question 86. Pourquoi?

J'aimerais suggérer une réflexion basée sur la théorie des auditifs et des visuels, qui apporte un éclairage et soulève des questions.⁸

Je rappelle, en référence à cette théorie des auditifs et des visuels, que le professeur à dominante visuelle est porté à entretenir une rétroaction continue avec les élèves, à questionner, à susciter la réaction des élèves. S'il questionne, il apprécie par ailleurs les réponses courtes, précises et n'est pas porté à laisser chercher les solutions, tandis que le professeur à dominante auditive laisse aux élèves le soin des premiers pas et laisse chercher les solutions.

Du côté de l'élève, face aux verbalisations, l'élève à dominante visuelle tend à être volubile et extraverti, à s'exprimer spontanément, tout en étant très vite angoissé mais très vite rassuré. Il n'aimerait pas se retrouver dans une situation ambiguë, comme celle de devoir chercher sur-le-champ réponse à une question. L'élève à profil auditif est capable de miser sur le temps pour réfléchir, de communiquer par le raisonnement. Il est confiant et fait confiance.

Qu'arrive-t-il lorsque l'élève doit trouver réponse à des questions? Si la relation avec le professeur ou accompagnateur est bonne, l'élève à dominante visuelle va être porté à répondre immédiatement. Si la question exige réflexion, comme je l'ai dit, il va être très vite angoissé, mais aussi très vite rassuré s'il est en confiance avec le professeur. Il peut donc être plutôt réservé face à ce style de stratégie. Pour sa part, l'élève à dominante auditive est porté à se concentrer et à prendre son temps. Il peut être davantage à l'aise dans la recherche de réponses.

Si la relation n'est pas favorable, le fait de se faire questionner peut être reçu dans l'autre sens de «questionner», à savoir remis en question, confronté. Ce qui est beaucoup plus délicat surtout pour l'élève à profil visuel qui est porté à avoir moins confiance en lui et aux autres. Il peut donc être moins porté à une stratégie «auditive».

8. Je m'inspire ici des documents élaborés par Ivon Robert (1982, 1984).

À en croire cette théorie, on serait devant une stratégie de professeur «auditif», davantage favorable à des élèves à profil «auditif» que «visuel». Postulant que les élèves se partagent à peu près également entre les deux profils, il serait alors compréhensible que les résultats à cette question soient partagés en deux.

Ces réflexions sont apportées comme pistes sujettes à interrogations, révision, compte tenu du caractère empirique⁹ de la théorie des profils auditif et visuel.

Les deux éléments suivants font appel à la présentation orale de l'apprentissage réalisé, dans un cas informellement à un ou des collègues (Q. 79), dans l'autre cas en classe (Q. 85). L'accord des élèves à ces éléments est respectivement de 87,2% et 75,9%. C'est chez les élèves d'Informatique que les «présentations en classe» sont vues à seulement 55% comme favorisant l'intégration (66% en 3^e année et 47,4% en 2^e). Faisons l'hypothèse que les élèves de 2^e sont encore près de l'expérience de 1^{re} année où ils doivent effectuer un «oral» à la 2^e session devant des collègues qu'ils ne connaissent pas encore tellement : «Tu ne connais pas trop de choses en informatique, tu patines, tu n'es pas trop sûre» (Élève de 3^e, 3^e rencontre). S'agirait-il d'une expérience traumatisante? On n'aurait pas encore suffisamment vécu et reconnu les fruits agréables d'un «oral», comme la fierté d'une réussite, une meilleure maîtrise d'un sujet, une autorité reconnue... Peut-être la culture des élèves d'informatique serait-elle moins caractérisée par des modes d'expression orale, et davantage orientée vers des modes d'expression technique (avec les appareils). Des investigations plus approfondies permettraient sûrement de vérifier ces hypothèses.

Cette dimension apparaît intéressante quant aux caractéristiques de l'intégration chez les élèves. On peut constater deux aspects en ce qui regarde l'intégration :

1) le fait d'expliquer en ses propres mots ce que l'on travaille à comprendre a l'intérêt d'abord de préciser l'articulation, puis de consolider la compréhension qu'on est à se faire de la chose expliquée. Que ce soit dans des conversations spontanées ou dans un environnement formel comme une présentation en classe, l'élève doit avoir compris ou être en train de comprendre et s'approprier ce qu'il présente ;

2) les réactions des auditeurs à sa présentation permettent de vérifier s'il est compris par des pairs (ce qui est un gage de sa propre compréhension, compte tenu du fait qu'on doit utiliser des termes compréhensibles et effectuer un raisonnement logique) ; les réactions permettent aussi de réajuster sa propre compréhension, dans le cas où il aurait imparfaitement ou incomplètement compris, et sa propre présentation dans le cas où l'on aurait maladroitement présenté la «matière» concernée.

Il est intéressant de remarquer que l'expression orale permet entre autres choses d'articuler une pensée ; souvent la compréhension chemine beaucoup dans le dialogue. On rejoint ainsi le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) : sur la base de l'*expérience concrète*, l'élève exprime des *observations réflexives* par lesquelles se condense progressivement une pensée fondée sur l'observation du vécu. Cette condensation aboutit à une *conceptualisation abstraite* permettant de mieux maîtriser sa réalité, et de planifier l'*expérimentation active* à venir.

Lors de l'exposé du professeur par exemple, l'élève est «exposé» à une théorie (base d'une *conceptualisation abstraite* chez l'élève), théorie qui tente de totaliser un réel (donner une vue d'ensemble d'un pan de la réalité, professionnelle par exemple). Une bonne partie de cette théorie est souvent de l'inconnu pour lui. Pour que cet «inconnu» en arrive à faire partie de sa réalité d'apprenti, il doit passer par l'expérimentation active : c'est pourquoi les protocoles d'expérimentation en laboratoire ou en stage (ex. guide de stage, manuel d'exercice) proposent des plans d'action qui, vécus, feront vivre à l'élève une expérience concrète, à partir de laquelle ses observations réflexives et ses échanges avec autrui le

9. «Pour le moment, ce modèle est principalement empirique: le D^r. Lafontaine (cf. Meunier-Tardif, 1979) s'est d'abord basé sur ses observations neurologiques... et celles de ses collaborateurs... auprès de centaines d'enfants et de parents rencontrés en entrevues individuelles. Cependant, des années d'utilisation de ce modèle par le D^r. Lafontaine et d'autres «praticiens» des relations humaines et de la réadaptation ont montré son utilité indéniable, malgré son manque de confirmations expérimentales». Robert (1982), p. 38.

mèneront à enrichir sa propre conceptualisation abstraite. Et ainsi de suite. L'élaboration d'un plan est également une autre façon d'expérimenter.

Ainsi, le discours (exposé) rencontré constitue probablement trois bases de l'action à venir :

1) il agit comme *évocateur* de choses que l'élève connaît bien et nomme déjà : ce sont des choses explicitées et partiellement ou complètement ancrées. [Pensée de l'élève : «Pas de problème, je connais ça!»]. Ce discours le confirme dans une insertion et un partenariat professionnel et social débutant ou déjà avancé ;

2) il agit ensuite comme *révéléateur* de choses qu'il fait, mais qu'il ne nomme pas beaucoup : ce sont des choses organisées mais pas encore explicitées. [Pensée de l'élève : «Ah tiens! ça me dit quelque chose!»] ;

3) il agit enfin comme *signalement* du nouveau : c'est un signalement pré-organisé, pré-explicité, pas encore ancré. [Pensée de l'élève : «De quoi cela peut-il bien avoir l'air?»].

Ces trois bases de l'action constituent autant de «degrés» d'accueil et d'appropriation de «la théorie» dans la perspective d'une pratique¹⁰.

Le dernier élément retenu dans cette dimension de l'interaction pour apprendre concerne la place du travail d'équipe (Q. 113 et Q. 114). Ces énoncés obtiennent un accord de 85,1% et 95,9%. On note que c'est en T.E.S. (programme régulier) et en Informatique qu'on retrouve respectivement 17,4% et 25,8% d'élèves en désaccord avec le fait que le travail d'équipe aide à intégrer.

Soulignons la portée de l'énoncé 114 : faire une tâche avec des collègues implique l'échange de points de vue, la discussion, la «défense» de son propre point de vue, l'écoute de celui des autres, l'effort pour saisir justement (de façon juste) l'opinion de l'autre, la recherche individuelle et collective de points de vue communs et de dépassement des points de vue initiaux, de manière à parvenir à un accord et une décision d'équipe sur la tâche à faire. Il y a donc véritablement là, *idéalement*, une situation favorable au développement de sa capacité d'intégrer les idées des autres aux siennes.

On y est «forcé» ou incité à effectuer plusieurs opérations favorables à l'intégration, qui comportent des aspects cognitifs et affectifs :

- 1) une première formulation intérieure de sa propre idée ;
- 2) la décision d'exprimer son idée ;
- 3) l'expression, au moment opportun, de son idée à d'autres ;
- 4) l'expression modulée (de son idée) qui s'ajuste au fur et à mesure de l'expression au type d'écoute obtenue ;
- 5) l'écoute des réactions et commentaires ;
- 6) la prise en considération du point de vue des autres ;
- 7) la révision de son idée, compte tenu des réactions et commentaires, révision comportant la recherche intérieure de points de similitude, de complémentarité ou de différence entre son point de vue et celui qu'on a compris de l'autre ;
- 8) la demande de clarification s'il y a lieu ;
- 9) la tentative de synthèse entre son point de vue et celui des membres de l'équipe ;
- 10) la négociation des différences, dans le respect de ses propres convictions, etc.

10. Ces termes décrivant les «bases de l'action à venir» ont été suggérés par Gérard Potvin, lors de dialogues sur cette recherche.

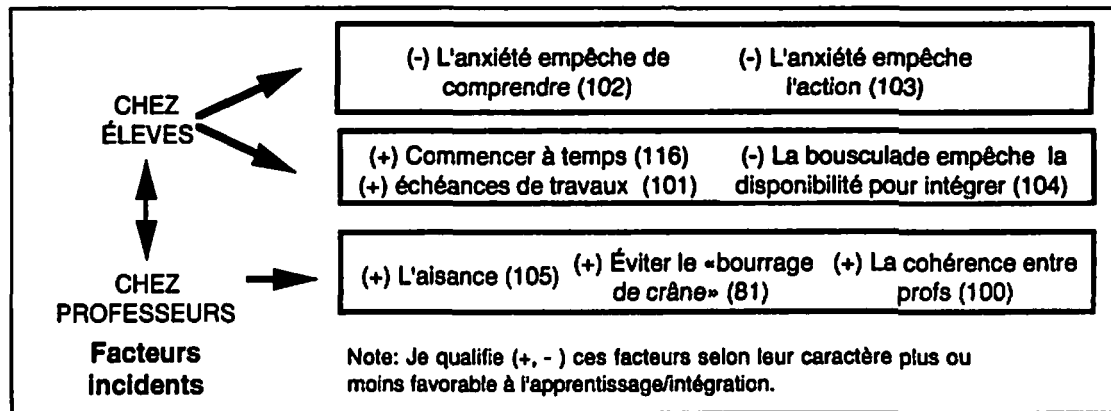
Je dis *idéalement*, parce que l'efficacité de cette situation d'apprentissage dépend de la précision de la tâche à accomplir et de l'importance de la structure proposée à l'équipe à travers des consignes claires : but du travail, démarche à suivre, résultats attendus¹¹. Elle dépend aussi de la maturité interpersonnelle de chacun des membres du groupe, de son expérience du travail en groupe, des fonctions d'animation que les membres partagent, etc.

2.2.2 Facteurs Incidents

On peut regrouper sous le titre de «facteurs incidents», des éléments concernant les élèves (émotions et temps), et d'autres concernant les professeurs.

SCHÉMA 2.3

INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE, THÉORIE D'ABORD (2^E PARTIE) : FACTEURS INCIDENTS



Chez les élèves

Du côté de l'élève, les facteurs retenus dans le questionnaire, et considérés comme influençant l'apprentissage, sont reliés à certaines émotions et à la gestion du temps.

TABLEAU 2.5

FACTEURS INCIDENTS CHEZ L'ÉLÈVE

Titre	Énoncé	% d'accord	Rang
Les émotions	102. Quand je ressens de l'anxiété en classe, en labo ou en stage, j'ai plus de difficulté à comprendre.	92,6	18
	103. Quand je ressens de l'anxiété en labo ou en stage, j'ai plus de difficulté à mettre en action la théorie reçue.	91,1	23
Le temps	116. Quand un travail est annoncé, je suis organisé/e : je commence aussitôt et n'attends pas à la dernière minute.	52,3	43
	101. Lorsque les échéances de travaux prévoient l'échelonnement des remises (pour éviter d'avoir plusieurs travaux à remettre en même temps), cela me facilite l'approfondissement et l'intégration de la matière.	93,3	12
	104. Je me sens plus disponible à intégrer ma théorie et ma pratique quand je ne me sens pas bousculé/e.	94,4	10
Moyenne d'accord		84,7	

11. Cf. Aylwin (1992), 55.

Émotions

En quoi l'anxiété influence-t-elle la compréhension, l'intégration? Au plan de l'accord sur les énoncés, les élèves se disent très majoritairement d'accord avec les deux énoncés :

Q. 102	92,6%
Q. 103	91,1%

Ils soulignent par là l'importance qu'ils accordent au climat nécessaire à leur travail d'étudiant. Le premier énoncé (Q. 102) réfère ici à une situation générale : il s'agit de l'anxiété, du climat de tension qui, lorsqu'ils sont présents, ont un impact direct sur la compréhension, que l'on soit en classe, en labo ou en stage.

L'origine de cette tension, source d'anxiété, peut appartenir au professeur comme à certains élèves ou au groupe d'élèves ; l'anxiété préalable à un examen n'est pas la même que celle venant d'une mésentente entre des élèves (l'ensemble d'un groupe-classe ou un sous-groupe) et un professeur, ou encore d'une insatisfaction reliée à un type ou un style d'enseignement, comme l'énoncé 81 relié au rythme accéléré d'un professeur qui est préoccupé de « passer sa matière ». L'anxiété générée par un professeur peu sûr de lui-même crée aussi un climat défavorable à la compréhension, et plus largement à l'apprentissage (voir plus bas, énoncé 105). On ne parle pas ici de l'anxiété constructive qui pousse à l'action.

L'élève qui ressent consciemment ou inconsciemment cette anxiété, d'où qu'elle vienne, vit du « parasitage »¹² au niveau de l'attention et de la concentration nécessaires pour apprendre, par rapport à l'activité d'apprentissage en cours : exposé, labo, stage. Les distractions (s'intéresser consciemment ou non à autre chose que l'activité pédagogique en cours) deviennent plus nombreuses, les apartés entre élèves augmentent, ainsi que le bruit, le va-et-vient, etc. Lorsque ces événements surviennent, l'élève doit fournir une plus grande quantité d'énergie pour maintenir son attention ou pour se concentrer. Autant d'énergie non disponible pour comprendre.

L'anxiété nuit non seulement à la compréhension mais aussi à l'action (Q. 103). Pour « mettre en action la théorie reçue », de quoi l'élève a-t-il besoin? Qu'il s'agisse d'un travail de fabrication de marionnette, de l'exercice d'une technique de déplacement physique d'un patient, d'un exercice d'exploration d'un nouveau logiciel, d'une intervention auprès d'un usager de services de santé ou de réadaptation, l'élève a besoin de toute son énergie pour se mobiliser (pensée, émotion, corps physique) et être totalement disponible à l'action à entreprendre.

Dans une situation d'apprentissage où il est amené à s'approprier progressivement les éléments de la situation, à se rendre à l'aise dans l'activité en question, il ne peut se permettre d'être éparpillé émotionnellement par trop d'anxiété. Plus tard, les différentes situations de formation, au fur et à mesure de la progression, lui proposeront des occasions d'agir dans un contexte tendu ou d'urgence ; il aura alors la possibilité d'être efficace en maîtrisant à la fois la situation de rendement et le contexte émotif qui lui est relié.

Dans cet énoncé, les élèves affirment « avoir plus de difficulté » à « mettre en action » la théorie reçue. On peut y voir, sous-entendue, l'expression d'une préférence à se rendre capable de maîtriser son anxiété. Cependant, l'énoncé suggère une conception particulière du rapport théorie-pratique : celle où le laboratoire et le stage sont des endroits où l'on « met en action » la théorie reçue. Une expression utilisée par une participante aux rencontres en groupe est : « actionner » la théorie, comme on actionne une manivelle, un mécanisme. La théorie est perçue ici comme un « en-soi » séparé, indépendant d'une pratique, qu'il s'agirait d'activer). Les cours dits théoriques permettent d'acquérir cette théorie ; la situation de pratique permettra de l'« activer ».

12. Du verbe parasiter, « perturber par des parasites la réception de signaux ... » (Dictionnaire du français Plus).

C'est comme si la théorie était un outil qu'il s'agit de mettre en œuvre. Le point de vue d'un élève d'Informatique est éclairant dans ce sens : «La pratique vient à bout de la théorie, pour venir à bout de comprendre». Dans les termes de Kolb, on dirait que l'élève en arrive à se donner une *conceptualisation abstraite*, en vient à faire que ce ne soit plus de la théorie, que ce soit compris.

Une fois la théorie activée, que se passe-t-il? Y a-t-il un rapport entre l'intégration de cette théorie et l'action posée en stage ou laboratoire? Jusqu'à quel point l'élève «acquiert»-t-il, possède-t-il, maîtrise-t-il la théorie *avant* d'aller en pratique? Quelle influence la pratique a-t-elle sur la théorie acquise, sur l'acquisition de la théorie? —acquise jusqu'à quel point?—.

Temps

La question de l'organisation personnelle de son travail étudiant dans le temps a été souligné lors des groupes de rencontre, particulièrement par les élèves d'Informatique. Le point est cependant pertinent pour tous, comme on le voit dans les réponses de l'ensemble des répondants au questionnaire. A l'énoncé 101, concernant les échéances de travaux, pratiquement tous (93,3%) adhèrent à cette situation de principe : «je suis d'accord de dire que, en principe, l'échelonnement des travaux m'aide à approfondir et intégrer». Avec la vertu, qui serait en désaccord?

Là où ça se corse, c'est lorsqu'on demande si «vous commencez aussitôt un travail annoncé?». Il s'agit là d'un énoncé de fait et non un énoncé d'influence. Dans les faits, les élèves profitent-ils du temps qui leur est alloué, que les travaux soient ou non idéalement répartis dans le temps? Là-dessus, on est divisé moitié-moitié : 52,3% sont d'accord avec l'énoncé, 47,7% en désaccord. Ce qui signifie que la moitié des élèves seraient selon leurs propres dires du type plutôt organisé, prévoyant, sachant échelonner leurs travaux dans le temps. Tandis que l'autre moitié serait portée à attendre plus ou moins à la dernière minute.¹³ Cependant, la répartition par année du cours nous réserve des surprises : entre les élèves de 2^e et ceux de 3^e, les proportions sont inversées comme le tableau suivant l'indique.

TABLEAU 2.6
RÉSULTATS À LA QUESTION 116, PAR ANNÉE

Q. 116	2 ^e		3 ^e		Total	
Désaccord	45	40,1%	47	58%	92	47,7%
Accord	67	59,8%	34	42%	101	52,3%
Total	112		81		193	

13. Il est intéressant de noter que les élèves de Soins infirmiers et d'Informatique se démarquent nettement des élèves de T.E.S., sur ce point: dans ces deux programmes, on affirme davantage commencer aussitôt un travail annoncé qu'en T.E.S. Voici les pourcentages:

Programme	Désaccord (cote 0)		Ecart à la Moyenne	Accord (cote 1)		Ecart à la Moyenne	Total
	N	%		N	%		
Soins Inf.	13	28,2%	-18,3	32	69,5%	+17,2	45
Informatique	13	40,6%	-5,9	19	59,3%	+7,0	32
T.E.S.	66	56,9%	+10,4	50	43,1%	-9,1	116
Total et moyenne	92	46,5%		101	52,3%		193

L'écart à la moyenne indique que les élèves de T.E.S. connaissent un écart de 28,7 points (18,3 + 10,4) avec celles de Soins infirmiers, et de 16,3 points (5,9 + 10,4) avec ceux d'Informatique quant à leur désaccord avec l'énoncé, et respectivement 26,3 et 16,1 quant à leur accord avec l'énoncé.

À quoi sont dues ces différences? Est-ce une question de personnalités différentes? de culture départementale? d'exigences différentes quant aux échéances?

Je me suis demandé si les élèves de 2^o année ne seraient pas encore un peu idéalistes quant à leurs idéaux d'étudiants, prenant des vessies pour des lanternes, tandis que ceux de 3^o seraient devenus plus sages par l'expérience! Dans le cas, prendre des vessies pour des lanternes signifie confondre ses désirs avec sa réalité. Il s'agit de l'hypothèse selon laquelle en 2^o, on espère encore que son image de «bon-élève-qui-commence-un-travail-aussitôt-annoncé» finira par devenir réalité, ...à force de l'affirmer, peut-être!

Un tel résultat pourrait aussi indiquer un aspect contraire, à savoir : je commence habituellement rapidement un travail annoncé, mais avec le temps je me suis rendu compte que cela ne faisait pas grand différence à la fin, alors peu à peu, j'ai changé ma manière de faire : je commence plus près de l'échéance.

De toute façon, généralement, il s'agit ici de styles d'apprentissage que la théorie des auditifs et visuels explique en ces termes : les auditifs, dont l'hémisphère droit est dominant, voient le temps comme extensible, ils sont portés à oublier l'heure, tolèrent les retards (et peut-être seraient plus souvent en retard!). Les visuels, à l'hémisphère gauche dominant, se préoccupent du temps, sont ponctuels, prêts pour une activité plusieurs minutes sinon quarts d'heure à l'avance. (Seraient-ce les visuels qui arrivent avant le professeur en classe? Ça dépend si le professeur est visuel ou auditif!)

Conformément à l'hypothèse selon laquelle les auditifs et les visuels seraient également répartis en nombre égal dans la population (cf. Turgeon, 1988, 75), encore ici il n'est pas surprenant de constater les résultats à cet énoncé 116. Les gens se reconnaissent honnêtement comme portés ou non à s'organiser dans le temps, ce qui correspond bien à des styles différents de personnalité. Des objectifs de formation qui peuvent être proposés aux élèves portés à attendre concerneraient l'organisation de leur temps, à l'aide d'agenda, de compte rendu à une personne de confiance, etc. Quant aux exigences de remise présentées par le professeur, dans les débuts surtout, les travaux longs peuvent être décortiqués en sous-étapes que des élèves conviennent avec leur professeur de remettre à échéances déterminées, de manière à être stimulés à une progression régulière dans l'avancement de ce travail long, ...et réorientés par évaluation formative! Une telle manière de faire créerait des habitudes de discipline chez des personnes qui ont précisément cet aspect de leur personnalité à développer. Il est possible que des élèves à profil visuel en aient moins besoin, mais puissent de toute façon en profiter quand même.¹⁴

L'énoncé suivant (104, Je me sens plus disponible à intégrer ma théorie et ma pratique quand je ne me sens pas bousculé/e) (accord de 94,4%) confirme les éléments observés en regard de l'anxiété, mais sous un aspect particulier, celui du respect du cycle d'apprentissage de l'élève. On n'aime pas être bousculé, par exemple en étant dérangé à toutes les cinq minutes. Être bousculé peut amener de l'anxiété suscitée par des pensées comme «terminerai-je à temps? réussirai-je? suis-je capable de répondre aux exigences qu'on me présente, et qui me bousculent?» ou encore est-ce la manière de les présenter qui me bousculent?». Cette anxiété peut surtout briser le fil dynamique de l'apprentissage.

De nombreuses nuances pourraient être apportées : de quelle nature est cette bousculade? d'où originelle? Est-elle reliée à la personnalité du professeur, à celle de l'élève lent qui recevrait une stimulation interprétée comme bousculade ou à celle de tout élève sensible aux attitudes brusques, à des exigences plus ou moins bien véhiculées? Est-elle reliée aux exigences mêmes d'une situation d'apprentissage, en particulier en stage où l'on doit composer avec le milieu qui a son propre rythme auquel l'élève doit s'ajuster? Probablement plusieurs de ces possibilités!

Jusqu'à quel point les professeurs sont-ils conscients du rythme de travail qu'ils induisent —et parfois imposent— dans leur classe, et à des élèves individuellement? Le choix de ce rythme est-il le fruit d'une décision pédagogique, compte tenu d'une part d'objectifs de formation, et d'autre part des besoins et caractéristiques des élèves? Le fait d'induire un rythme accéléré constitue possiblement une *stratégie pédagogique* de l'ordre de la simulation d'un contexte de production ou de travail.

14. Le chapitre 2 du programme *La clé du savoir* (Ellis, 1992) porte sur *le temps* et peut être une ressource intéressante à laquelle référer des élèves.

Si c'est le cas, j'imagine qu'on «utilise» cette stratégie avec les élèves et non à leurs dépens : utiliser consiste à revenir explicitement sur la situation vécue, en amenant les élèves —ou en le faisant pour ou avec eux— à identifier les éléments de la situation de rythme saccadé de travail, à prendre conscience de leurs réactions, de leurs attitudes, de leurs émotions, à nommer le profit retiré, à relier cet apprentissage à d'autres situations analogues par exemple du domaine professionnel. Les moyens d'une telle utilisation peuvent être variés : on pense spontanément à l'échange en classe, préparé possiblement par une réflexion individuelle écrite (style journal de bord). Il peut s'agir d'une brève séance de travail d'équipe avec une question-guide, puis la plénière, avec un rapporteur par équipe, ou encore la «pige» : quelques élèves désignées comme «volontaires» (!) à tour de rôle qui expriment le résultat des échanges de l'équipe, etc. Cette séance d'utilisation se termine par une brève systématisation par le professeur des principaux éléments pertinents ressortant de l'échange.

Une telle séance d'utilisation d'une situation pédagogique —qui peut s'appliquer pour tant d'autres choses que la bousculade—, si elle peut sembler prendre du temps *précieux* qu'on réserve habituellement à «passer du contenu», peut être beaucoup plus profitable qu'une prestation supplémentaire du professeur, du simple fait que les élèves sont alors actifs, qu'ils se disent à eux-mêmes et à d'autres ce qui vient de se passer, ce qu'ils viennent de vivre, ce qu'ils ont remarqué, retenu. Ils donnent du sens à un événement que le professeur n'a pas, on le suppose, apporté par hasard, sans une intention didactique. Ils sont donc en train d'apprendre. Ils se rendent ainsi disponibles pour une autre prestation du professeur qui autrement serait reçue dans un «milieu fermé à un autre apprentissage» sans cette activité d'«utilisation». L'apprentissage, c'est ce que le professeur est censé favoriser. Et si le temps manque tant que ça, que le professeur remette des «notes» à lire à tête reposée!

Si la situation de bousculade n'est pas voulue, que le professeur ne s'en rend même pas compte, alors il y a un problème!

Chez les professeurs

Les facteurs retenus à propos des professeurs dans le questionnaire, et mentionnés par les élèves comme favorisant l'apprentissage, concernent l'aisance du professeur avec sa matière, le «bourrage de crâne» et la cohérence entre les professeurs. Voici ces énoncés :

TABLEAU 2.7

FACTEURS FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE, CHEZ LE PROFESSEUR

Titre	Énoncé	% d'accord	Rang
Professeurs	105. Plus le prof est à l'aise avec sa matière, plus je comprends facilement.	98,5	3
	100. La cohérence entre les professeurs me permet de savoir à quoi m'en tenir quant à la théorie et à la pratique, en labo ou en stage.	90,5	25
	81. Parfois, le professeur est préoccupé de «passer de la matière». J'ai l'impression que c'est pour moi comme du «bourrage de crâne».	76,2	40
	Moyenne d'accord	88,4	

La question de la cohérence retiendra ici notre attention. La cohérence entre les professeurs permet aux élèves —et ils sont très majoritairement d'accord là-dessus— d'éviter d'être ballottés entre des conceptions, des théories, des explications, des consignes perçues comme en contradiction.

Il se peut que parfois des différences de points de vue existent entre des professeurs, et que ces différences soient d'abord perçues comme mélangeantes, surtout lorsqu'il est question d'éléments centraux dans la formation : telle conception du rôle du

professionnel, ou la justification de certaines interventions. Qu'un professeur tienne mordicus à une manière de faire quand un autre n'y accorde aucune importance surprend, dérange les élèves. Et lorsque leur constatation communiquée au professeur provoque une attitude défensive ou une dépréciation du collègue, plusieurs ne voient d'autre solution que de se conformer, en disant : «*Elle, a veut ça comme ça! On va le lui donner sans parler. L'important, c'est de passer le cours. Et quand on est avec l'autre, on fera comme cette autre veut*».

Mais le besoin derrière ces observations est clair : on veut comprendre, savoir à quoi s'en tenir exactement. Et aussi être rassuré.

Y aurait-il une difficulté de tolérer l'ambiguïté chez plusieurs? Certainement. Les entrevues l'ont laissé voir. Et l'on a pu constater que plusieurs avaient relevé le défi avec brio. Il leur a fallu être accompagnés cependant à l'intérieur d'une relation de confiance, par quelqu'un qui leur paraissait cohérent et ouvert à la différence.

Une question demeure : quelles sont les pédagogies susceptibles de former à la tolérance à l'ambiguïté, à l'incertitude, et plus largement à l'autonomie dans le jugement, dans l'apprentissage et dans l'action? Quelle progression peut-on envisager dans l'apprentissage de la tolérance à l'ambiguïté et à la relativité, et la tolérance de l'incertitude?

La théorie des niveaux conceptuels fournit quelques pistes de réflexion sur ces questions (Hunt, 1971, 1987). Cette théorie affirme que des élèves de bas niveau conceptuel apprendront mieux dans un environnement fortement structuré, et ceux de haut niveau conceptuel seront favorisés par un environnement moins ou peu structuré. On se rappellera qu'un des traits que la méthode du paragraphe à compléter explore est précisément la réaction face à l'incertitude. Ainsi, pour amener des élèves à tolérer l'ambiguïté et l'incertitude, on pourra chercher à développer leur capacité de tenir compte de points de vue variés (ce par quoi se définit le niveau conceptuel). La difficulté de tolérer l'ambiguïté et l'incertitude prend sa source dans une forme d'immaturité conceptuelle¹⁵ et affective, où la personne considère que seuls son point de vue, sa manière de voir, de faire, de penser, de ressentir sont «corrects». De telles pensées sont reliées à des sentiments de peur, d'insécurité, de manque de confiance en soi et en l'autre. Ces pensées et ces sentiments se renforcent les uns les autres. Une telle personne va voir le monde surtout en termes de vrai-faux, bien-mal, de supérieur-inférieur, de blanc-noir. Elle va souvent rechercher l'approbation [«est-ce comme ça qu'il faut faire?»], prendra peu d'initiatives, ne sachant si cela sera approuvé.

On voit donc l'importance d'assurer à l'élève qui tolère difficilement l'ambiguïté et l'incertitude un contexte d'apprentissage relativement sécuritaire : bonne relation avec le professeur, objectifs précis et explicites, stratégies claires et organisées. Comme stratégies fournissant une structure assez importante, on peut penser à l'exposé, à l'étude dirigée, à des algorithmes complets pour les travaux, etc. ; en un mot, à un accompagnement structurant de la part du professeur.

Voilà autant d'éléments faisant partie d'une structure importante pour favoriser l'apprentissage chez des élèves de bas niveau conceptuel. Ces caractéristiques vont se retrouver davantage, peut-on penser, chez les élèves de collège I ou II, avec raison. La recherche longitudinale faite chez 210 élèves d'éducation spécialisée (Barbès, 1983) avait indiqué une légère hausse du niveau conceptuel de la 1^{re} année à la 3^e année. On remarque effectivement beaucoup moins de comportements d'insécurité et de dépendance chez les élèves de 3^e : c'est comme si la formation et leur maturation normale en avait fait des personnes capables de peser et examiner les alternatives d'une situation, et de décider avec responsabilité ; des personnes capables de rechercher des compromis satisfaisants pour tous, capables d'indépendance tout en étant conscientes de leurs relations avec les autres, et de comment elles sont vues. Voilà des caractéristiques de personnes d'un niveau conceptuel élevé.

15. Ne vaudrait-il pas mieux inventer le néologisme d'«immaturation» pour éviter toute allusion à un jugement de valeur sur les personnes? Car il s'agit ici d'une maturation non complétée.

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

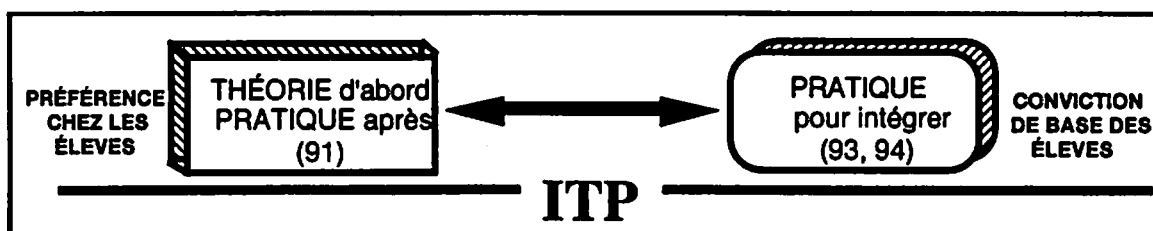
L'examen de ce premier groupe d'énoncés reliés à une *préférence* d'apprentissage chez les élèves —la théorie d'abord, la pratique après— a mis en lumière une conception de l'intégration où une première phase d'acquisition de représentations s'effectue par l'intermédiaire d'*activités personnelles de construction de sens*, elles-mêmes favorisées par des *facteurs incidents*. On parle de première phase d'acquisition, dans le sens de prise de contact, mise en rapport avec l'information et les connaissances de la profession, ce qui sera suivi d'un approfondissement, d'une appropriation, d'un ancrage que l'étude et en particulier la pratique favoriseront.

Remarquons que les activités mentionnées permettent à l'élève de développer sa pensée abstraite (formelle) à partir d'expériences concrètes ou de signalements (rappels, souvenirs, expériences antérieures) du professeur ou d'autres personnes. Le texte souligne un certain nombre de pratiques pédagogiques correspondant à ces conceptions de l'intégration théorie-pratique comme l'apport d'exemples, le questionnement, la structuration du travail d'équipe, l'«utilisation» de situations.

2.3 L'apport des laboratoires et des stages à l'intégration

Pour examiner la conception de l'intégration théorie-pratique chez les élèves, nous venons de considérer comme point de départ, dans la logique du continuum «théorie - pratique», deux groupes d'énoncés : un premier sur la *préférence* qu'ont les élèves face au fait de «commencer par la théorie pour faire la pratique après». Le second groupe d'énoncés relatifs à une *conviction* concerne la nécessité de la pratique pour intégrer la théorie. Ces points de départ ont été schématisés comme suit :

SCHÉMA 2.1
**AMORCE DU SCHÉMA GÉNÉRAL
DE L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE (ITP)**



Dans cette section, nous examinons les éléments de la conception de l'intégration théorie-pratique qui concernent la PRATIQUE en situation de laboratoire et de stage. Rappelons les deux énoncés choisis comme base du schéma :

TABLEAU 2.8
**RÉSULTATS DES ÉNONCÉS À LA BASE DU SCHÉMA DE L'INTÉGRATION
THÉORIE-PRATIQUE EN SITUATION DE STAGE**

Titre	Énoncé	% d'accord	
Pratique pour intégrer	93. Pour bien intégrer, il n'y a rien de mieux que la pratique.	97,5	6
	94. Sans pratique en stage ou labo, je ne peux intégrer la théorie vue en classe.	81,2	37
	Moyenne d'accord	89,3	

Ce groupe obtient un accord de 89,3%. Ces deux énoncés sont considérés ici comme une CONVICTION DE BASE exprimée par les élèves, concernant l'intégration dans des situations de pratique.

Ces énoncés laissent entendre qu'aux yeux des élèves, c'est dans des situations d'action, d'expérience personnelle qu'il se passe quelque chose dans leur activité d'apprentissage. Le premier énoncé de ce groupe, «Pour bien intégrer, il n'y a rien de mieux que la pratique», reçoit un accord de 97,5%. C'est une sorte de principe dans lequel tous se reconnaissent. Mis en langage du quotidien, l'énoncé serait commenté comme suit, dans un monologue fictif illustrant un point de vue étudiant avec les mots et le style des élèves.

«Dans la pratique, qu'est-ce qui se passe? C'est moi qui fais quelque chose, qui agis, qui bouge. Là, finis les mots, les grandes phrases, la parlotte. Parfois, j'ai très hâte que le professeur cesse d'expliquer : ma tête est pleine et résonne. J'ai de la misère à tout mettre en place. C'est comme si c'était trop.»

Mais quand je me mets à agir par moi-même dans l'exercice proposé, par exemple au labo, là, tout se calme en moi. Dans un premier temps, j'oublie tout. Je suis là devant mon «client» mannequin, mon appareil. Je suis juste là. C'est sûr que je ne reste pas là à rien faire. "Bon! qu'est-ce que j'ai à faire au juste, là?" que je me dis. Puis les consignes me reviennent par bouts, pas toujours dans le bon ordre. J'essaie de me rappeler qu'est-ce que le prof a dit. «Ah ouï! mes notes. Je vais regarder mes notes.» Et je commence en tâtonnant... Des fois, je suis énervée, je ne sais vraiment pas par quel bout commencer. Puis, si on est deux ou trois, là, on s'aide. Y en a toujours une qui est moins énervée que moi! Là, c'est quand c'est la première fois dont je vous parle. Mais quand ça fait quelques fois que je pratique, je suis plus capable de me rappeler ce que j'ai à faire. Je découvre. C'est don' "le fun"! Là, ce que je veux dire, c'est que c'est là que j'ai vraiment l'impression que j'apprends, que je sais ce dont le prof parlait. Je le vois. C'est concret. Ce n'est plus juste des mots.»

Le second énoncé (94) (accord de 81,2%) est déjà plus précis que le principe général précédent. Ici, il est question d'«intégrer la théorie vue en classe». Rappelons que ceci rejoint le premier principe posé au début de cette analyse : la théorie d'abord, la pratique après. *Intégrer la théorie* signifierait, chez les élèves, avoir compris et retenu les signalements fournis par le professeur et apprécier la correspondance entre ces signalements (théoriques) et une pratique issue de leur expérience personnelle.

Plusieurs énoncés du questionnaire sont en parenté étroite avec les énoncés 93 et 94, et ils expriment substantiellement les mêmes idées. Voici ce regroupement dont la compilation révèle un taux d'accord de 93,6% :

TABLEAU 2.9

RÉSULTATS DES ÉNONCÉS RELIÉS À L'IMPORTANCE DE LA PRATIQUE

Titre	Énoncé	% d'accord	
Convictions de départ	93. Pour bien intégrer, il n'y a rien de mieux que la pratique.	97,5	6
	94. Sans pratique en stage ou labo, je ne peux intégrer la théorie vue en classe.	81,2	37
Stage : pratique et théorie	98. Quand je suis en stage avec du «vrai monde», il me semble que ma théorie m'apparaît sous un angle très concret : là je comprends!	90,7	24
	90. Le contact avec les usagers (clients, patients) ou utilisateurs dans un vrai milieu est primordial pour comprendre la théorie reçue.	91,8	21
	109. Le fait d'avoir vécu des expériences en stage me permet de comprendre plus facilement la théorie vue une fois retourné en classe.	91,8	7
Stage : perspective d'ensemble	95. Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de progresser dans ma formation technique.	98,9	1
	96. Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de bien intégrer ma formation technique. ¹⁶	98,4	4
	99. En stage, je développe beaucoup ma confiance en moi.	98,9	2
	Moyenne d'accord	93,6	

Ces énoncés mettent en lumière quelques-uns des aspects de ce processus d'intégration, tel qu'exprimé par les élèves. Ils présentent d'une part comme un double

16. Les numéros 95 et 96 ne sont pas retenus dans les schémas qui suivent, car d'autres énoncés disent sensiblement la même chose.

mouvement : de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie ; d'autre part, ils suggèrent une perspective d'ensemble sur l'intégration.

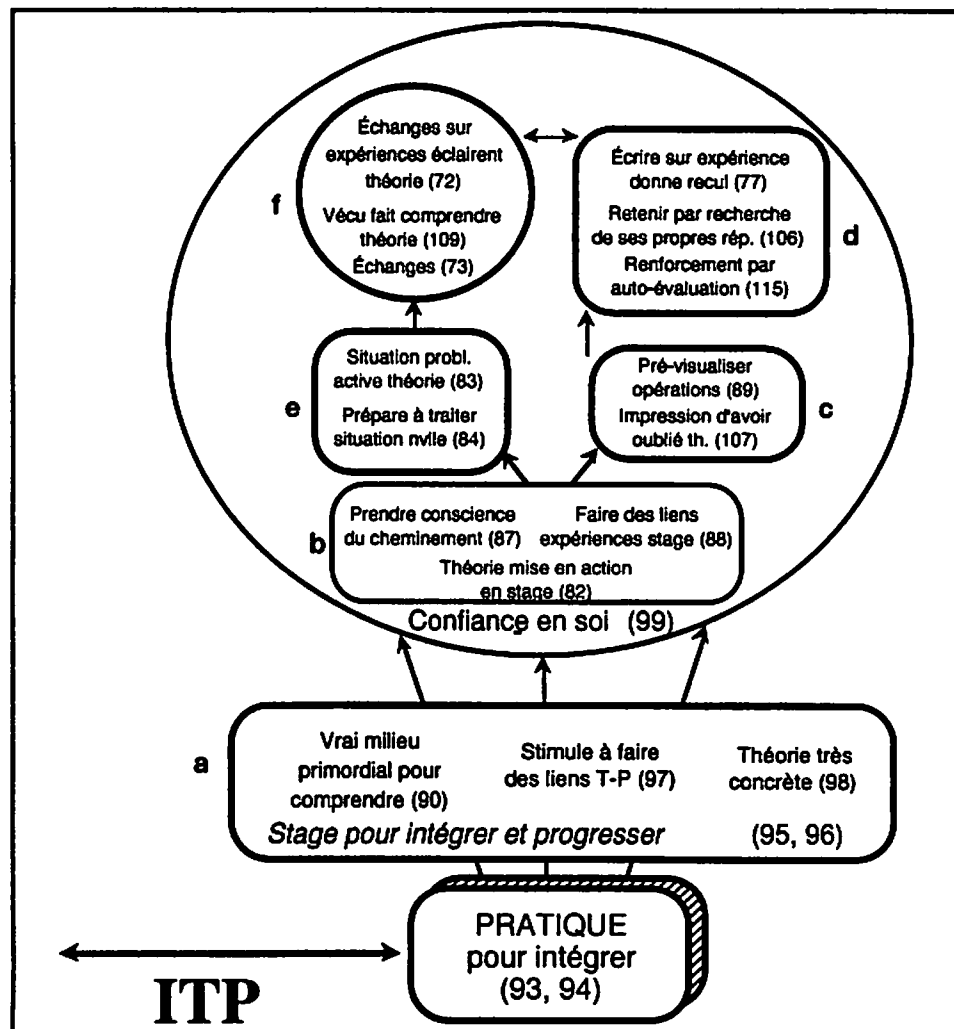
Le double mouvement va d'abord de la théorie à la pratique : en stage et en contact avec du «vrai monde», la personne est stimulée à effectuer des liens théorie-pratique (97), sa théorie lui apparaît sous un jour très concret qui suscite la compréhension (90, 98). Puis de la pratique à la théorie : l'expérience donne un éclairage à la théorie présentée en classe (109). Il se peut même par ailleurs que la pratique devance la théorie vue en classe.

La perspective d'ensemble touche à la progression dans toute sa formation (95, 96), au développement de la confiance en soi (99). Ces différents aspects sont autant de manières de souligner l'importance que la «pratique» revêt dans sa formation.

Cette préoccupation de voir de façon globale les éléments de l'intégration théorie-pratique apportés par les élèves —systématisés dans l'élaboration des énoncés du questionnaire—, amène à proposer un réseau de concepts en forme de ballon évoquant une montgolfière.

SCHÉMA 2.4

INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE EN SITUATION DE LABO ET DE STAGE



L'intégration théorie-pratique chez les élèves

Comme ensemble, ce regroupement obtient chez les élèves une cote moyenne de 83,8%. Il s'agit donc d'un accord important. C'est cependant au niveau de l'examen plus détaillé des énoncés que prendra forme notre image de l'intégration théorie-pratique telle qu'exprimée par les élèves et interprétée dans nos commentaires. La question qui se pose est la suivante ; comment est-ce que le mouvement d'intégration se passe précisément chez l'élève?

C'est sur la base de ce schéma que sera examiné le détail des opérations d'apprentissage et de cheminement vers l'intégration théorie-pratique. Remarquons que plusieurs énoncés réfèrent d'un côté à la présence de l'activité conceptuelle d'une pensée active (à gauche), et de l'autre à l'activité cognitive intégrée à un engagement de tout l'être dans l'action (à droite).

Pour effectuer cet examen, on a regroupé les énoncés du ballon (schéma) en six sous-ensembles :

1	Premier rectangle a (dans le ballon)	Importance du stage	pt 2.3.1
2	Deuxième rectangle b	«Mise en action» de la théorie (piste de droite)	pt 2.3.2
3	Rectangle c	Préparation dynamique à l'action	pt 2.3.3
4	Rectangle d	Rétrospective sur l'action (piste de gauche)	pt 2.3.4
5	Carré e	Opérations concomitantes à l'action	pt 2.3.5
6	Cercle f	Activités interactives	pt 2.3.6
7	Énoncés-clé	Stage pour intégrer et confiance	pt 2.3.7

2.3.1 Importance du stage

Retenons d'abord de ce schéma un regroupement des énoncés suivants :

TABLEAU 2.10
RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DU SCHÉMA 2.4.A

Vrai milieu primordial pour comprendre (90) Stimule à faire des liens T-P (97) Théorie très concrète (98)			
N° énoncé	Énoncés	% d'accord	Rang
Ligne 90.	Le contact avec les usagers (clients, patients) ou utilisateurs dans un vrai milieu est primordial pour comprendre la théorie reçue.	91,8	21
Ligne 97.	Quand je suis en stage avec du «vrai monde», je me sens très stimulé/e à faire des liens théorie-pratique.	92,3	19
Ligne 98.	Quand je suis en stage avec du «vrai monde», il me semble que ma théorie m'apparaît sous un angle très concret : là, je comprends!	90,7	24
Moyenne		91,6	

L'accord général des élèves à ce regroupement est le suivant : 91,6%. Les élèves se reconnaissent très fortement dans ces énoncés qui expriment la place générale que le stage prend dans la formation.

Le stage est vu ici comme une situation qui stimule à comprendre en faisant des liens entre les préfigurations proposées en classe (descriptions, notions, concepts, procédures), et cette compréhension se traduit par le fait que la théorie devient concrète. Les conditions et les manières selon lesquelles les préfigurations sont reçues en classe ont été commentées dans la première partie concernant l'intégration théorie-pratique dans les situations de classe.

Quelle vertu le contact avec le «vrai monde» a-t-il pour susciter cet élan de compréhension? Quel type d'activité intellectuelle et affective le stage suscite-t-il? Les élèves ont fourni à cet égard un certain nombre d'éléments, composant le «ballon» de la montgolfière (les italiques mettant en évidence certains aspects des énoncés) :

- 82. Dans le stage, je *mets en action* la théorie apprise.
- 88. Sans concepts et théories, je ne peux *faire de liens* entre mes expériences de stage.
- 87. Sans concepts et théories, je ne peux *prendre conscience* de mon cheminement en stage ou en labo.
- 107. Quand j'arrive en stage, j'ai l'impression de *ne me rappeler de rien* (de ma théorie).
- 89. Avant une *pratique* en labo ou une intervention en stage, je *repasse dans ma tête* les opérations à faire.
- 84. Lorsque je rencontre en stage une situation ou une problématique dont j'ai déjà *entendu parler* en cours, je me sens plus disponible pour *faire affaire* avec cette situation ou cette problématique.
- 83. Lorsqu'une situation de stage me questionne, ma *théorie apprise* en cours est «*activée*», elle me revient à la mémoire, ce qui me permet de *faire face* à la situation.
- 77. *Écrire* mon expérience de stage dans un «journal de bord» (ou autre modalité d'écriture), en me donnant un *recul* sur mon expérience, me permet de mieux *l'intégrer*.
- 106. Si je *cherche* moi-même la réponse à une question que me pose ma pratique de labo ou stage, je la *retiens* longtemps.
- 115. Faire une *auto-évaluation* de ma pratique de labo ou de stage (par bilan, mise au point, rapport, etc.) me permet de *renforcer* mes acquis.
- 73. Lorsque j'échange avec des collègues sur mes expériences de stage ou de labo, je peux mieux *visualiser* certains concepts illustrés par leur expérience.
- 109. Le fait d'avoir vécu des expériences en stage me permet de *comprendre* plus facilement la théorie vue une fois retourné en classe.
- 72. Lorsque j'échange avec des collègues sur mes expériences de stage ou de labo, je peux mieux *comprendre* les concepts et théories vus en classe car les expériences des autres illustrent les concepts et théories.

Ces éléments tels que regroupés sont examinés ci-après.

2.3.2 « Mise en action » de la théorie

TABLEAU 2.11

RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DU SCHÉMA 2.4.B

Prendre conscience du cheminement (87) Faire des liens expériences stage (88) Théorie mise en action en stage (82)			
N° énoncé	Énoncés	% d'accord	Rang
Ligne 82.	Dans le stage, je mets en action la théorie apprise.	94,0	11
Ligne 87.	Sans concepts et théories, je ne peux prendre conscience de mon cheminement en stage ou en labo.	87,1	30
Ligne 88.	Sans concepts et théories, je ne peux faire de liens entre mes expériences de stage.	80,9	37
Moyenne		87,3	

L'affirmation selon laquelle «la théorie est mise en action en stage» reçoit un accord général de 94% des répondants. De quelle théorie s'agit-il? La théorie réfère à «ce qui est vu en classe». Qu'est-ce qui sera «mis en action» de tout ce qui est vu en classe? Les éléments qu'on verra plus loin vont éclairer cette question. Je mentionne tout de suite le rapport avec ce qu'on a déjà explicité concernant le besoin d'entendre parler des expériences du professeur, d'avoir des expériences personnelles qui font comprendre la théorie, le besoin d'avoir des schémas, des illustrations pour comprendre la théorie.

La théorie, dans la bouche des élèves, concernerait les aspects ici énumérés :

- **Les opérations à effectuer** : le professeur donne en classe le signalement des tâches à faire en laboratoire, ou encore des interventions nécessaires pour telle ou telle opération en stage, etc. Tant qu'il s'agit de l'explication du professeur, c'est théorique, c'est de la théorie pour l'élève, ce n'est pas encore personnellement expérimenté. Lorsque l'élève sera en situation d'action, le signalement donné par le professeur changera progressivement de statut dans la tête de l'élève. Il passera de préfigurations plus ou moins précises à des représentations surgies de son expérience à lui, à un condensé progressif. C'est à ce moment qu'il aura l'impression que «là, ça devient concret, que ça lui parle, que ce n'est plus seulement théorique». En fait, on peut dire que la «théorie» reste théorie (extérieure et même étrangère) tant que l'élève n'a pas ancré ses propres représentations dans l'action, tant qu'il ne l'a pas fait sienne [par exemple par les opérations que le présent schéma examine].
- **Des connaissances sur telle ou telle matière** : comme les différents champs d'intervention de l'éducateur, de l'infirmière, de l'informaticien, aux yeux de l'élève débutant, constituent des connaissances qu'il reçoit habituellement dès les débuts de sa formation. En psychologie, les stades du développement de la personne constituent un autre bagage de connaissances. Cela se fait encore ici par signalements, que ce soient ceux du professeur —notes de cours, exposés, explications— ou de collègues —discussions, exposés lors de séminaires...—, ou d'un document approprié —volume, manuel, vidéo, etc.—, il s'agit toujours d'un ensemble de représentations qui sont communiquées à l'élève sous forme de signes : vocabulaire, définitions, classifications, schémas, etc., que celui-ci va

progressivement s'approprier selon les diverses activités que j'ai présentées plus avant, qu'il va ancrer, qu'il pourra critiquer.

- **Des modèles de compréhension** : c'est en effet l'un des aspects importants de la «théorie» ; par exemple, l'exposé sur les «fonctions du moi» en T.E.S. fournit au futur stagiaire un modèle pour comprendre dans une perspective de psychologie dynamique, les observations de comportements faites en stage¹⁷. Le cheminement à suivre pour élaborer son propre programme informatique constitue un autre type de modèle : on y a décrit une séquence d'opérations. La structure d'un tel programme constitue elle-même un modèle, une représentation des différentes opérations et leur agencement et interactions.

On a ici un postulat implicite : l'affirmation «dans le stage, je mets en action la théorie apprise» considère en effet que l'élève a «appris» [reçu, compris, assimilé et intégré?] la théorie vue en classe, ce qui est une condition de sa mise en action, de son application dans une situation de stage. Dans la pensée des élèves, il y aurait ici une sorte de court-circuit, que les explications ultérieures (ci-après) vont bien mettre en lumière. En d'autres mots, ce n'est pas si simple que cela paraît de prime abord. Le court-circuit serait le suivant : [ou peut-être la contradiction] : comment peut-on mettre en action la théorie vue si on ne l'a pas encore intégrée? Que signifie «théorie apprise»? Jusqu'à quel point l'a-t-on apprise? Veut-on dire qu'on a appris quelque chose parce qu'on l'a vu en classe? Y aurait-il une sorte de court-circuit ou de confusion entre «apprendre» et «en avoir entendu parler»? De la théorie vue, qu'est-ce qui est déjà considéré comme acquis et intégré, et qui puisse être mis en action? Jusqu'à quel point peut-on mettre en action ce dont on a entendu parler?

Quelles sont la souplesse et l'amplitude du concept d'apprentissage véhiculé par les élèves? Jusqu'à quel point le concept d'apprentissage qu'ont les élèves est-il le reflet de ce même concept chez les professeurs?

Partant de l'idée que «la théorie est mise en action en stage» (82), les deux énoncés 87 et 88 suggèrent d'entrée de jeu les usages des concepts et théories¹⁸ : prendre conscience et faire des liens. L'accent est mis sur un aspect très concret, celui de la conscience de son cheminement en stage. Cette prise de conscience du cheminement consiste à identifier et nommer les éléments de son expérience de stagiaire, de la suite et du sens des diverses activités vécues, des responsabilités progressivement assumées, des personnes rencontrées, des interventions faites. Le cheminement est aussi entendu dans le sens de son évolution, de sa progression au long des jours et des semaines : défis rencontrés, succès et échecs, profit retiré... Lorsque l'élève a construit un vocabulaire approprié pour parler de ce qu'il vit en stage, il se produit à travers les mots une interaction continue entre l'expérience et la prise de conscience. L'élève se rend davantage compte sur-le-champ des dimensions de la situation d'intervention, du rôle qu'il a à jouer, et de son intervention. Le fait d'avoir des outils conceptuels (mots, vocabulaire, concepts, théories) pour représenter et exprimer l'expérience rend le stagiaire davantage présent et aussi responsable de son intervention débutante, et de son apprentissage de la profession. Et il peut plus aisément communiquer avec des collègues et être compris.

Les concepts et théories permettent non seulement de prendre conscience de son cheminement en stage ou en labo, mais permettent aussi de relier entre elles les expériences vécues en nommant leurs caractéristiques communes et distinctes, en les situant dans des modèles qui les évoquent, etc. Surtout dans le cas où le stagiaire a rencontré des modèles

17. On pourrait valablement se demander s'il y a une différence de concept entre «les connaissances» et «les modèles de compréhension». Les connaissances, en tant que savoir systématisé, ne constituent-elles pas des modèles de compréhension de la réalité? En ce sens, est-ce que toute «théorie» n'est pas aussi «modèle de compréhension»? Peut-être l'idée de modèle réfère-t-elle à des concepts présentés de façon structurée, organisée, constituant comme une grille de lecture de la réalité!

18. Le mot «théories» réfère un «ensemble de concepts, de définitions et de propositions, en relation les uns avec les autres, qui propose une vue systématique d'un phénomène, en spécifiant les relations existant entre les variables, dans le but d'expliquer et de prédire.» (Legendre, 1988, p. 609). Exemple: la théorie d'Ericksen sur le développement de la personne. Le mot «théorie» dans la bouche de l'élève renvoie aux représentations qu'il a construites de ce qu'il a vu (en classe ou par étude personnelle, etc.).

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

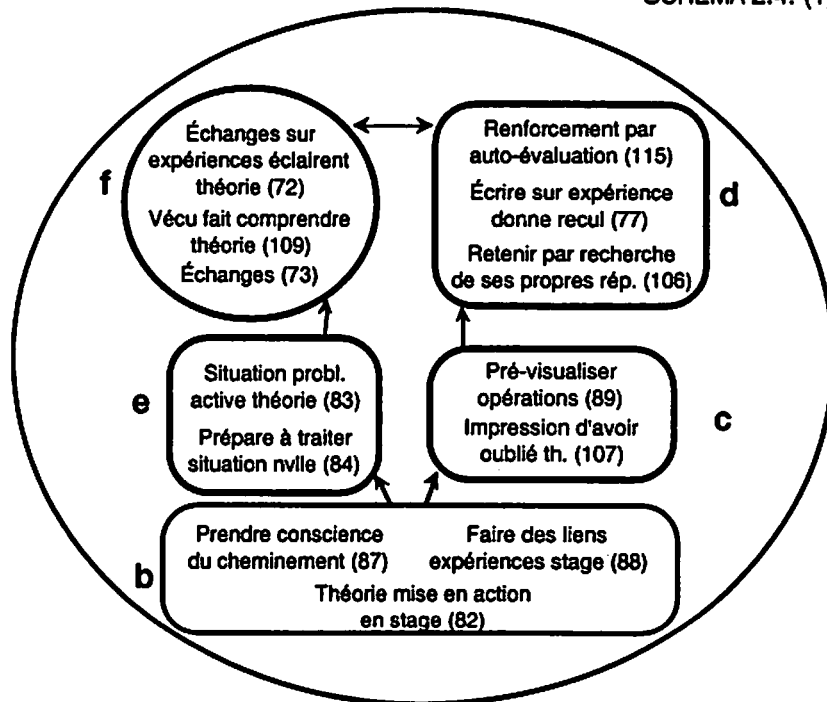
verbaux¹⁹ et des protocoles de l'intervention à faire, il est en mesure de situer dans un ensemble et de coordonner progressivement ses propres opérations comme futur professionnel en apprentissage. Le lien entre expériences faites permet aussi de tirer parti de ses bons coups et de ses erreurs.

Il s'agit dans ces deux cas d'activités métacognitives qui pour se faire impliquent l'utilisation d'un vocabulaire, de concepts et théories propres au domaine professionnel.

Ce que l'information tirée des entrevues de groupe et traduite en énoncés du questionnaire ne dit pas cependant, c'est comment cela se fait cognitivement parlant. Il serait fort intéressant de pousser plus loin l'exploration de ce côté, par exemple en questionnant les élèves sur la manière précise dont ils recourent à la théorie pour effectuer leurs prises de conscience. Comment s'y prennent-ils pour effectuer ces relations entre diverses expériences? Choisissent-ils un point de référence, comme une expérience particulière, pour ensuite l'utiliser comme étalon pour apprécier les subséquentes? Quels critères utilisent-ils spontanément pour associer et comparer entre elles quelques expériences de stage ou laboratoire? De quelle manière tirent-ils leurs conclusions de ces comparaisons? En quoi le vocabulaire spécialisé favorise-t-il, freine-t-il ces prises de conscience, ou encore l'expression de ces prises de conscience du fait des exigences de rigueur et de précision qu'il implique?

La poursuite de l'analyse d'énoncés présentés dans ce réseau de concepts amène à suggérer deux pistes d'exploration : une première [à droite sur le schéma] concerne un certain nombre d'opérations accompagnant la « mise en action » de la théorie apprise (c et d) ; une seconde [à gauche du schéma] montre la place et le rôle constamment actif de ce qu'on appelle la « théorie » tout au cours d'une pratique (e et f).

SCHÉMA 2.4. (1)



19. La rencontre de modèles concrets jouera aussi son rôle comme lorsque le professeur ou un accompagnateur effectue une opération à la vue de l'élève, ou que la stagiaire «suit une infirmière toute la journée» (Énoncé 130 en Soins infirmiers).

Chaque fois que j'utilise les expressions des élèves pour décrire cette dichotomie théorie-pratique, j'ai l'impression que les choses sont tellement simplifiées qu'elles en sont parfois rendues simplistes. Qu'est-ce qui est de ma perception et de la perception des élèves? N'est-ce pas parfois mélangé? Ce type de réflexion me permet de constater que ma pensée a évolué tout au long de la recherche. Je suis davantage en mesure de nuancer et préciser des propos ; je suis davantage conscient des tenants et aboutissants de telle ou telle manière de s'exprimer.

Première piste [à droite du schéma]

2.3.3 Préparation dynamique à l'action

Les deux énoncés suivants (107, 89) parlent d'aspects *dynamiques de la préparation à l'action* au début d'une pratique :

TABLEAU 2.12
RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DU SCHÉMA 2.4.C

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;"> Pré-visualiser opérations (89) Impression d'avoir oublié th. (107) </div>			
N° énoncé	Énoncés	% d'accord	Rang
Ligne 107.	Quand j'arrive en stage, j'ai l'impression de ne me rappeler de rien (de ma théorie).	40,1	44
Ligne 107 reformulé à l'inverse.	Quand j'arrive en stage, je me rappelle passablement de ma théorie.	(60)	
Ligne 89.	Avant une pratique en labo ou une intervention en stage, je repasse dans ma tête les opérations à faire.	73,5	41
Moyenne		56,2	

Qu'arrive-t-il quand l'élève, après l'apprentissage en classe, se retrouve dans une situation réelle d'intervention? Même s'il a une idée claire des concepts, notions, modèles enseignés, même s'il a bien pratiqué au laboratoire et qu'il est à l'aise avec ses techniques, lorsque la vraie situation est là, que se passe-t-il intérieurement? Comment se sent-on?

Une première opération : se rappeler de sa théorie : c'est le cas chez 60% des élèves. Plusieurs, toutefois, ont l'impression —probablement sous-tendue par l'énerverment et peut-être l'affolement— de ne se rappeler de rien, d'avoir tout oublié (de sa théorie!). Il ne s'agit pas là d'un sentiment général chez les répondants au questionnaire : c'est le cas chez 71 élèves (40%). De façon générale, l'élève se rappelle de ce qui a été vu.

Ce point mériterait d'être étudié davantage pour identifier les facteurs influençant cette particularité chez les élèves. Comme cet énoncé ne présente aucune corrélation significative avec les autres énoncés de la troisième partie, le champ des hypothèses explicatives reste ouvert. L'intérêt de pousser la compréhension de ce point réside dans la possibilité d'apporter un accompagnement et un soutien approprié aux besoins de certains élèves lors de leur stage. On pourrait se demander si la conception que certains élèves se font de «la théorie» ne pourrait pas contribuer à leur donner l'impression qu'ils la possèdent peu. Plus la théorie est vue comme extérieure à soi, comme un domaine difficile d'accès et de

compréhension, comme l'affaire du prof, plus elle peut apparaître comme n'étant pas sienne, et à la limite comme étrangère à la situation de stage, comme n'ayant pas de pertinence avec la pratique. Ou encore, moins la théorie est intégrée (en 2^e année, les élèves sont nécessairement moins avancés dans cette intégration), plus on aurait l'impression de ne pas s'en rappeler. Des chiffres infirment cette affirmation : 63 élèves (66%) de 2^e se disent en désaccord avec l'énoncé quand le désaccord n'est que de 52% chez ceux de 3^e. Par ailleurs, fait intéressant, chez les élèves ayant déclaré se situer dans les résultats académiques supérieurs, de ces 66% d'élèves de 2^e, on en retrouve un plus grand nombre (54%) en désaccord avec l'énoncé qu'en accord (18,7%). Ce qui signifie que plus un élève se voit comme ayant des résultats élevés, moins il déclare avoir l'impression de ne plus se souvenir de sa «théorie» en arrivant en stage. Les élèves qui réussissent mieux référeraient plus facilement à leurs représentations.

TABLEAU 2.13

**RÉSULTATS À LA Q.107, PAR ANNÉE,
EN FONCTION DES RÉSULTATS SCOLAIRES DÉCLARÉS**

Année	Cote	Résultats scolaires déclarés			TOTAL
		Supér.	Moyen	Infér.	
2 ^e	0 DÉSAC.	34 (54%)	26 (41%)	3 (4,7%)	63 (100%)
	1 ACC.	6 (18,7%)	23 (71,8%)	3 (9,3%)	32 (100%)
3 ^e	0 DÉSAC.	18 (42%)	24 (56%)	1 (2%)	43 (100%)
	1 ACC.	21 (54%)	16 (41%)	2 (5%)	39 (100%)
TOTAL					177 (sans réponse : 21)

La voie reste ouverte. Il faudrait aussi voir si la formulation de la question n'en a pas induit un certain nombre en erreur. Toutes les questions environnantes sont formulées positivement ; celle-ci est formulée négativement. Il faudrait inverser sa cote si l'on veut dire : «je me rappelle».

Le second élément (89) survenant au début d'une pratique (en labo ou en stage) réfère à «repasser dans sa tête les opérations à faire». Les opérations à faire constituent un aspect de la théorie vue en classe. À 73,5%, les élèves sont d'accord avec cette affirmation. Pour effectuer cette activité mentale, il faut évidemment qu'il y ait des opérations techniques identifiées qui ont été communiquées aux élèves, et ensuite se rappeler les opérations, ce avec quoi on déclare ne pas avoir de problème.

TABLEAU 2.14

RÉSULTATS À L'ÉNONCÉ 89, PAR PROGRAMME

Avant pratique ou intervention, repasse opérations dans sa tête					
Programme	Désaccord		Accord		Total
Soins	-		42	100%	42
T.E.S. rég.	40	43,4%	51	56,6%	91
T.E.S. coop	5	17,3%	24	82,7%	29
Info.	5	18,5%	22	81,5%	27
Total	50	26,5%	139	73,5%	189

Comme le tableau ci-dessus l'indique, les élèves de T.E.S. rég. manifestent le plus de désaccord avec cette idée de repasser dans sa tête les opérations à faire. Cette opinion est également répartie entre ceux de 2^e et de 3^e en T.E.S. rég. Que se passe-t-il? Les élèves du programme T.E.S. coop ne sont pas aussi partagés sur la question. Quand on regarde l'accord total en Soins infirmiers et majoritaire en Informatique et en T.E.S. coop —l'accord pour ces trois programmes, excluant T.E.S. rég., est de 90%—, on peut penser que la question de la culture pédagogique départementale et disciplinaire y est pour quelque chose —et peut-être l'idée même d'«opérations à faire»—.

En Soins infirmiers, plusieurs interventions de soins impliquent des protocoles précis et même stricts à observer, pour des questions par exemple de sécurité de l'usager (patient). En Informatique, l'utilisation des appareils implique aussi des procédures très précises pour arriver à des résultats. C'est donc dire que les élèves de ces programmes ont reçu... et retenu, pour pouvoir les appliquer en labo ou en stage, des manières de faire, des techniques, des procédés qu'on exige qu'ils pratiquent au laboratoire d'une part, et utilisent dans leurs interventions en stage d'autre part.

Cet aspect d'enseignement de techniques existe aussi en T.E.S. Cependant, l'application de techniques est beaucoup plus globale. Selon la clientèle, les circonstances, le milieu, les besoins des personnes, etc., les opérations vont varier. On n'enseigne pas à utiliser nécessairement tel procédé ou technique dans telle situation : ça dépend...! D'où, la différence d'attitude face au fait de se présenter en stage (le labo revêt une tout autre connotation en T.E.S. qu'en Soins et en Informatique). On peut être amené à repasser dans sa tête les caractéristiques de sa clientèle, le type de réactions. Mais repasser des opérations à faire ne se présente pas de la même manière, sauf, peut-être dans le cadre de l'activité, ou de la planification d'un *plan de service* ou d'*intervention*.

Ces remarques peuvent aider à comprendre la différence d'accord entre les élèves de T.E.S. rég. et ceux des autres programmes. Il reste une question : pourquoi les élèves du programme T.E.S. coopératif présentent-ils un portrait apparenté aux programmes Soins et Info.? Une hypothèse serait que leur contact prolongé avec les milieux de travail en tant qu'employés a pu susciter chez eux un besoin et une volonté de découvrir des aspects très concrets et techniques de fonctionnement de leur milieu de stage, pour arriver à être productifs rapidement. D'où leur centration sur des opérations à faire.

2.3.4 Rétrospective sur l'action

Après le premier regroupement des énoncés 89 et 107, voici l'examen d'un deuxième regroupement effectué dans cette perspective de *rétrospective sur l'action* :

TABLEAU 2.15
RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DU SCHEMA 2.4.D

Renforcement par auto-évaluation (115) Écrire sur expérience donne recul (77) Retenir par recherche de ses propres rép. (106)			
N° énoncé	Énoncés	% d'accord	Rang
Ligne 115.	Faire une auto-évaluation de ma pratique de labo ou de stage (par bilan, mise au point, rapport, etc.) me permet de renforcer mes acquis.	88,6	27
Ligne 106.	Si je cherche moi-même la réponse à une question que me pose ma pratique de labo ou stage, je la retiens longtemps.	90,3	26
Ligne 77.	Écrire mon expérience de stage dans un «journal de bord» (ou autre modalité d'écriture), en me donnant un recul sur mon expérience, me permet de mieux l'intégrer.	82,9	34
Moyenne		87,3	

Les élèves sont très majoritairement d'accord avec ces énoncés : la moyenne des accords est de 87,3%. Quelles significations pouvons-nous tirer de ce groupe d'énoncés? Le point commun de ces énoncés réside dans l'**initiative de réflexion** que l'élève prend pour renforcer ses acquis par l'auto-évaluation (115), retenir davantage du fait de chercher soi-même ses réponses à ce qui le questionne (106), écrire sur son expérience, se donner un recul (77).

Les élèves expriment dans les rencontres et dans les réponses au questionnaire que ces différents travaux (bilans, recherche et réflexion, rapports, rédactions) leur servent pour apprendre et intégrer.

Ces déclarations sur l'importance des travaux peuvent étonner. Le contexte où elles ont été faites n'est pas celui d'un cours où l'élève est d'abord frappé par la charge de travail que représente un travail à faire, mais celui d'une rencontre avec un chercheur. En classe, la réaction première est, dans la meilleure hypothèse, l'expression d'une satisfaction d'avoir une chance d'apprendre en travaillant. Cependant, soyons réalistes, la réaction à l'annonce d'un travail peut être le silence résigné, ou parfois la protestation. On peut en venir à la discussion qui cherche des justifications, et peut-être à la négociation à la baisse. À la limite, les élèves qui saisissent mal le sens d'un travail vont en venir à une forme de résistance plus ou moins larvée.

Ici dans cette recherche, les élèves ne sont pas devant tel travail à remettre dans tant de temps, mais devant une réflexion sur ce que leur apportent certaines formes de travaux. Le professeur qui leur en parle n'est pas celui qui exige quelque chose, mais le chercheur qui cherche à savoir le fond de leur pensée. C'est surtout dans la discussion entre collègues, dans les rencontres de groupe, que beaucoup de nuances sont établies sur l'utilité, le sens des travaux. Même si l'on peste contre leur accumulation —comme contre la circulation aux heures de pointe!—, les élèves ont constaté honnêtement que les travaux sont là pour permettre d'apprendre, de progresser.

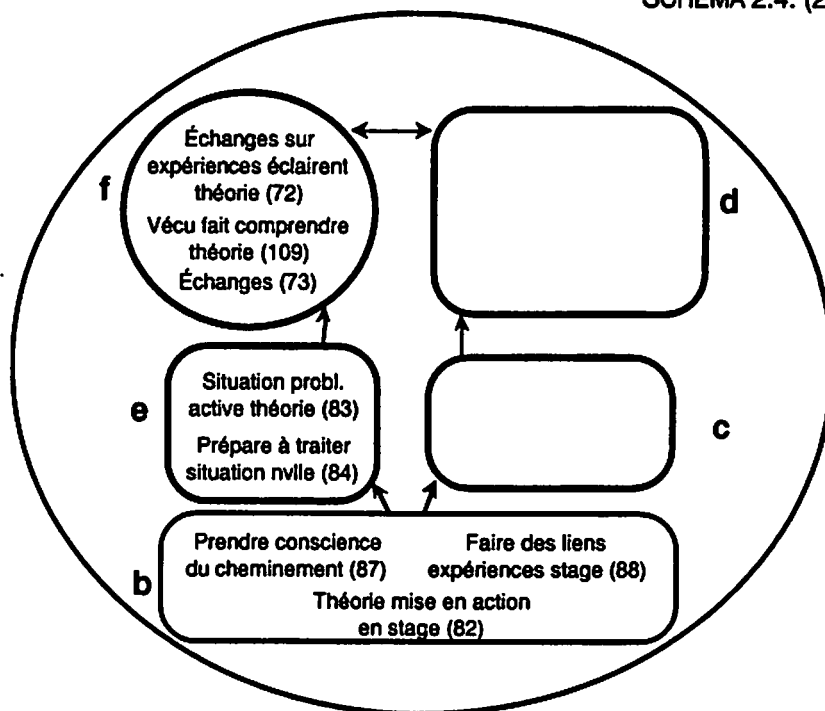
Écrire donne du recul sur son expérience (77). Après avoir vécu toutes sortes d'événements en laboratoire ou en stage, voilà que, pour rédiger un rapport de labo ou une réflexion dans son journal de bord, on s'arrête. On repasse dans sa tête les événements vécus, les opérations faites, les points de difficulté, les moments où l'on était à l'aise, les questions qu'on s'est posées. Ce moment d'écriture met l'expérience en perspective. C'est alors que les liens entre ses expériences se font progressivement, que des termes techniques reviennent à la mémoire. Certains dans les rencontres ont décrit longuement jusqu'à quel point les guides de stage, les cahiers de labo qui contiennent, par exemple, des résumés de «la théorie» vue en classe leur sont d'un précieux secours.

Dans ces moments, l'action d'intégration semble très présente. Je pense que l'élève a fortement conscience de l'importance de sa propre activité pour construire le sens et retenir. Cela exige de lui un effort, plus ou moins pénible selon le degré de sa motivation. Mais le résultat d'apprentissage est là : on aura remarqué avec quelle fierté plusieurs font état de leur joie, de leur soulagement lorsqu'ils ont terminé et remettent un travail. Est-ce seulement le fait d'être «débarrassé»? Ça peut arriver, mais, plus profondément, c'est la récompense intrinsèque à l'effort fourni, à l'apprentissage réalisé, à la compréhension construite. C'est le signe de l'accomplissement : celui d'une étape d'apprentissage franchie, celui de la conscience d'avoir progressé, d'avoir retenu, de s'être approprié une partie d'eux-mêmes, de leur réalité et aussi de LA réalité, professionnelle en particulier, telle qu'ils y aspirent et qu'elle leur apparaît.

Ceci complète la première piste [à droite] du schéma.

Seconde piste (à gauche du schéma) :

SCHÉMA 2.4. (2)



2.3.5 Opérations concomitantes à l'action

La seconde piste montre la place et le rôle constamment actif de ce qu'on appelle la «théorie» tout au cours d'une pratique. Ces énoncés concernent, en premier, des opérations intérieures concomitantes à l'action, comme la disponibilité à envisager une situation déjà signalée en cours (84) et l'«activation» de la théorie (83). Voici le texte de ces énoncés :

TABLEAU 2.16
RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DU SCHÉMA 2.4.E

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;"> Situation probl. active théorie (83) Prépare à traiter situation nvlle (84) </div>			
N° énoncé	Énoncés	% d'accord	Rang
Ligne 84.	Lorsque je rencontre en stage une situation ou une problématique dont j'ai déjà entendu parler en cours, je me sens plus disponible pour faire affaire avec cette situation ou cette problématique.	97,8	5
Ligne 83.	Lorsqu'une situation de stage me questionne, ma théorie apprise en cours est «activée», elle me revient à la mémoire, ce qui me permet de faire face à la situation.	81,4	36
Moyenne		89,6	

Ces opérations ont un but bien précis : faire face à une situation. Du fait de pouvoir se faire une idée préalable à l'aide de signalements rencontrés en classe concernant d'éventuelles situations d'intervention, l'élève peut mobiliser ses énergies pour faire affaire avec la situation qui se présente. Ces deux énoncés expriment finalement la même chose : avoir l'outillage théorique nécessaire —une pré-connaissance— pour percevoir, comprendre, prévoir, surveiller et agir.

Dans le cas d'une situation qui questionne, on peut penser que la théorie sera «activée» si la personne est émotionnellement disponible à le faire. On postule alors qu'il y a déjà une certaine dose de confiance, de sécurité, d'aisance pour seulement penser laisser venir à la pensée des éléments théoriques susceptibles d'être utiles pour faire face.

Sur ces points pris globalement, les élèves sont fortement d'accord (moyenne : 89,6%). Cependant, quand on retrouve un accord général de 97,8% avec l'énoncé 84, l'accord de 81,4% pour l'énoncé 83 se détaille comme suit : 92,8% en Soins infirmiers, 79% en T.E.S. et 70,5% en Informatique (où 15 élèves de 2^e n'ont pas répondu, n'ayant pas eu de stage). Les accords et désaccords sont également répartis en 2^e et 3^e années. Par ailleurs, l'accord croît en fonction de l'âge des répondants. On peut constater dans le tableau suivant que plus les élèves sont jeunes, moins ils sont d'accord avec l'énoncé «Lorsqu'une situation de stage me questionne, ma théorie apprise en cours est «activée», elle me revient à la mémoire, ce qui me permet de faire face à la situation.» Cela vaut particulièrement pour ceux de 16-18 ans qui manifestent une forte différence de moyennes : 23 (41,6% - 18,6%).

TABLEAU 2.17
RÉSULTATS DE L'ÉNONCÉ 83, SELON L'ÂGE

Lorsqu'une situation de stage me questionne, ma théorie apprise en cours est «activée», elle me revient à la mémoire, ce qui me permet de faire face à la situation.				
	Cote 0 (DÉSACCORD)		Cote 1 (ACCORD)	
	Nombre	%	Nombre	%
16-18 ans	5	41,6	7	58,3
19-20 ans	18	21	68	79
21-24 ans	9	16,1	47	83,9
25-34 ans	-	0	18	100
35 +	2 ²⁰	18,2	9	82,8
Total et moyenne	34	18,6	149	81,4

Bien que ces chiffres ne nous permettent pas de conclusions fermes, ils nous laissent soupçonner que peut-être les plus jeunes sont moins «confirmés» dans leur apprentissage théorique ; cet apprentissage serait encore peu connecté avec une expérience qui leur aurait permis de donner sens aux éléments théoriques vus en classe. Puisque c'est le fait de donner un sens à une information qui permet de la comprendre, ces élèves dont l'expérience est plus restreinte auraient moins retenu la «théorie» et auraient en conséquence moins de facilité à y recourir pour faire face à une situation.

Ces remarques amènent à mettre en lumière la place de l'expérience personnelle antérieure de travail dans l'apprentissage d'éléments théoriques. Les élèves ayant déjà occupé un emploi rémunéré quelconque ont répondu de la façon suivante à cet énoncé :

20. Sur les douze répondants âgés de 35 ans et plus, onze ont répondu à cette question, dont 2 en désaccord.

TABLEAU 2.18
**RÉSULTATS DE L'ÉNONCÉ 83,
SELON L'OCCUPATION D'UN EMPLOI RÉMUNÉRÉ**

Lorsqu'une situation de stage me questionne, ma théorie apprise en cours est «activée», elle me revient à la mémoire, ce qui me permet de faire face à la situation.				
	Cote 0 (DÉSACCORD)		Cote 1 (ACCORD)	
	Nombre	%	Nombre	%
Aucun emploi	19	20,4	74	79,6
1 ans ou moins	13	21	49	79
2-3 ans	2	10	18	90
4-5 ans	-	0	2	100
6 ans et plus	-	0	6	100
Total	34	18,6	149	81,4

Il s'agit de petits nombres et l'on peut difficilement en tirer des constantes, d'autant plus que la corrélation est faible (.1128). Observons seulement que le pourcentage de réponses D'ACCORD augmente avec l'expérience de travail rémunéré. C'est une indication qui suggère d'explorer davantage la place de l'expérience dans l'apprentissage de la théorie présentée en classe.

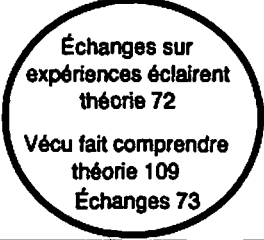
2.3.6 Activités interactives

Les échanges et la pratique

Dans ce schéma de l'intégration théorie-pratique en situation de labo et de stage, un dernier groupe d'énoncés concerne les possibilités de compréhension de la théorie sur la base d'échanges sur sa pratique, dans la classe ou ailleurs. Voici ces énoncés :

TABLEAU 2.19

RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DU SCHEMA 2.4.F

			
N° énoncé	Énoncés	%	Rang
		d'accord	
Ligne 73.	Lorsque j'échange avec des collègues sur mes expériences de stage ou de labo, je peux mieux visualiser certains concepts illustrés par leur expérience.	92,2	20
Ligne 109.	Le fait d'avoir vécu des expériences en stage me permet de comprendre plus facilement la théorie vue une fois retourné en classe.	97,2	7
Ligne 72.	Lorsque j'échange avec des collègues sur mes expériences de stage ou de labo, je peux mieux comprendre les concepts et théories vus en classe car les expériences des autres illustrent les concepts et théories.	92,7	17
Moyenne		94	

L'accord général des élèves sur ce regroupement est le suivant : moyenne 94% avec 88,4% des répondants ayant répondu la cote 1 pour les trois énoncés. Notre commentaire sur ce point insistera sur l'importance des échanges spontanés et structurés entre pairs dans l'apprentissage. On a mentionné déjà comment l'exposé au groupe de son expérience par un élève est bien reçu, et est source d'une meilleure compréhension.

Une fois vécues un certain nombre d'expériences en stage ou en laboratoire, qu'est-il susceptible de se passer une fois revenu en classe ou dans des rencontres informelles?

Selon le type d'aménagement pédagogique : séminaire, exposé, discussions en groupe, le contenu pertinent est revu et prend un sens nouveau du fait de «coller» à une expérience vécue. Les élèves sont stimulés, mis en action sur plusieurs plans : intellectuel, affectif, physique, social. Le fait d'avoir vécu des expériences stimule la curiosité, suscite des questions, fait faire des liens.

Le thème des *échanges entre pairs* a été particulièrement développé dans les groupes de rencontre par des élèves d'éducation spécialisée. Ces échanges sont vus comme favorables à l'intégration à plusieurs points de vue :

- 1) Ils permettent d'apprendre à nommer sa propre expérience en la voyant par les yeux des autres ; il y a un phénomène de désidentification et d'objectivation de l'expérience immédiate. En effet, il semble plus facile aux élèves de nommer les éléments de l'expérience de l'autre, tout en se reconnaissant soi-même dans cette expérience.
- 2) Ils favorisent la recherche collective d'hypothèses plus que des solutions aux problèmes rencontrés ; le partage en groupe permet de regarder une situation avec des yeux différents ; chacun/e apporte sa vision, ses hypothèses, sa compréhension.

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

- 3) Ils aident à départager sentiments, émotions, opinions : du fait de les exprimer, les émotions et sentiments prennent leur juste valeur ; on se déculpabilise de situations (négatives ou problématiques) dont on est porté à se sentir exagérément responsable.
- 4) Ils aident à se rappeler ce qu'on a appris ; c'est l'occasion de se rappeler, en groupe, les concepts permettant de lier les événements vécus, de leur donner une compréhension renouvelée en utilisant les concepts et théories vues en classe.
- 5) Ils amènent à se sentir moins isolés ; par le fait de partager, de se solidariser, on se fait proches ; le groupe devient un soutien.
- 6) Ils permettent d'apprendre l'écoute et le travail d'équipe. L'écoute véritable ne va pas de soi. Au début, les élèves disent qu'ils sont portés à couper l'autre, à donner des solutions, à dire quoi faire, à juger, à réagir «personnellement»²¹. Puis, progressivement, ils apprennent à écouter plus complètement, non seulement les faits objectifs (ou subjectifs) mais aussi les émotions, les messages implicites, le sens donné à son contenu. Ils apprennent à laisser l'autre trouver par lui ou elle-même ses solutions.

Les élèves n'ont pas beaucoup détaillé les phénomènes intérieurs présents lors de l'échange. L'affirmation est claire cependant : le retour sur sa pratique, les échanges entre collègues font partie de ce qu'on considère caractériser sa façon d'apprendre.

2.3.7 L'importance des stages et le développement de la confiance

Examinons maintenant, dans une perspective globale, les énoncés sur la place des stages pour intégrer et progresser et la place du développement de la confiance dans l'intégration théorie-pratique.

21. Expression populaire référant au fait d'être atteint émotionnellement par la situation, de la prendre sur soi, donc : d'être dérangé. Cela conduit à une sympathie improductive plutôt qu'à la manifestation d'une attitude empathique, qui serait aidante.

SCHÉMA 2.5

**PLACE DES ÉNONCÉS SUR LES STAGES (Q. 95, 96)
ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONFIANCE (Q. 99)**

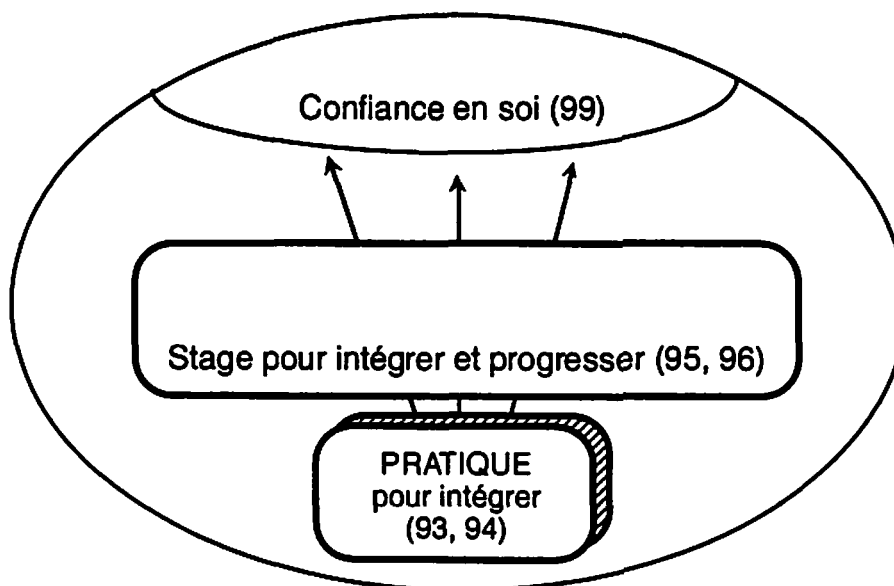


TABLEAU 2.20

**RÉSULTATS DES ÉNONCÉS
RELIÉS AU STAGE ET À LA CONFIANCE EN SOI**

N° d'énoncé	Énoncés	% d'accord	Rang
Ligne 95.	Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de progresser dans ma formation technique.	98,9	1
Ligne 96.	Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de bien intégrer ma formation technique.	98,4	4
Ligne 99.	En stage, je développe beaucoup ma confiance en moi.	98,9	2

Les énoncés 95 et 96 ont été placés à la base du schéma. Classés respectivement au 1^{er} et 4^e rang avec des accords respectifs de 98,9% et 98,4%, ces énoncés constituent d'une certaine manière une base des conceptions de l'intégration théorie-pratique chez les élèves. Comment le stage est vu? Il est vu comme la situation privilégiée où s'effectue véritablement l'apprentissage. Une expression caricaturale pour décrire le stage serait : «C'est là que ça se passe!». En stage, on est motivé, on agit par soi-même, on est actif et non passif. C'est soi-même qui apprend réellement.

En opposition caricaturale encore avec le stage, les cours («théoriques») peuvent être vus souvent comme du bourrage de crâne. Une élève a même dit : «cégep égale bourrage de crâne». Il y a là un jugement globalisant, sans nuance certes et quelque peu agressif [n'est-ce pas le rôle de la caricature!], mais qui révèle une réalité prégnante, beaucoup dénoncée dans les rencontres par les élèves de tous les programmes, et confirmée dans l'accord majoritaire à l'énoncé 81 :

RÉSULTATS DE L'ÉNONCÉ 81 SUR LE «BOURRAGE DE CRÂNE»

N° d'énoncé	Énoncés	% d'accord	Rang
Ligne 81	Parfois, le professeur est préoccupé de «passer de la matière» : j'ai l'impression que c'est pour moi comme du «bourrage de crâne». Alors je ne retiens pas grand'chose.	76,2	40

Une élève suggère que «ce serait bon d'avoir des stages tout au long de la formation, cours et stages ensemble. Je trouve que le théorique tout le temps, ça devient stressant» (T.E.S., 3^e). Une autre affirme, dans des termes peut-être dichotomiques mais intéressants tout de même, qu'«à travers mes stages : je constate que plusieurs connaissances acquises se greffent dans mon vécu, comme un casse-tête» (T.E.S., 2^e). Une autre, frustrée d'être arrêtée dans son élan à la fin de cinq semaines de stage, souhaite qu'«il y ait des stages continus, où tu es payée comme les infirmières dans le temps [des écoles d'hôpitaux]» (Soins, 2^e)²². Même si le stage, «angoissant vu de loin», est l'endroit où l'on est «obligé de se débrouiller», on y apprend comme une professionnelle.

Les stages (et labos) jumelés à des situations de cours, d'échanges, de retour sur l'expérience constituent donc des lieux d'apprentissage/intégration significatifs.

On aura peut-être remarqué que l'élément «développement de la confiance» (énoncé 99) n'a pas été commenté avec les autres éléments du «ballon» montgolφιère. Nous voyons cet élément comme un point focal de la démarche d'intégration, un élément d'ordre affectif auquel contribue, dans le présent modèle, toute la démarche d'intégration que fournit la pratique, et qui contribue à l'intégration. L'ensemble des répondants est d'accord à 98,9% que la situation de stage est propice au développement de la confiance. Cet énoncé est au DEUXIÈME RANG de tous les énoncés de cette troisième partie du questionnaire. Le développement de la confiance en soi est devenu —dans ce schéma— un élément important des situations de labo et de stage, conjointement avec les énoncés 95 et 96 concernant l'importance du stage pour intégrer et progresser.

La confiance, exprimée ici en termes de résultat de la démarche en stage, est apparue dans les entrevues collectives, comme une condition d'un apprentissage efficace. Il est important d'être en confiance avec ses professeurs, collègues et accompagnateurs, «avoir confiance en ce que l'on fait» (Info, 3^e). On constate que son «intervention est plus spontanée car on a plus confiance en soi —on se sent en sécurité car on a un bon bagage d'information—» (T.E.S., 3^e). Comme résultat, une élève de Soins infirmiers de 2^e année affirme que «la confiance en soi est due à une expérience du milieu hospitalier en 1^{re} année, à certaines expériences de pratique de techniques, et une meilleure connaissance de la théorie». Et elle ajoute : «(+++ de théorie)», signifiant l'importance qu'elle accorde à son bagage théorique dans son expérience.

Une élève de Soins infirmiers 2^e année résume ainsi le rapport «stage—confiance», exprimant qu'il ne s'agit pas d'être seulement en stage, mais d'être appuyée, encouragée à actualiser son potentiel :

22. On comprend que ce message concerne le souhait d'un plus grand nombre d'heures de stages. Rappelons toutefois que les infirmières des écoles d'hôpitaux recevaient entre 6 à 9\$ par mois d'argent de poche (selon l'année de la formation), et qu'elles étaient nourries, logées et blanchies (service de buanderie) aux frais de l'hôpital (avant 1967, année de fondation des cégeps à partir de laquelle les écoles ont été progressivement transférées dans les cégeps, les dernières l'ayant été vers 1971-72). Si les infirmières formées dans les écoles d'hôpitaux pouvaient se considérer comme ayant eu une formation technique plus poussée (du fait des stages plus longs), les infirmières formées dans les cégeps ont une formation intellectuelle et scientifique plus poussée, ce qui leur permet une adaptabilité et une autonomie professionnelle plus grandes.

«Cela est primordial que durant le stage nous soyons encouragées pour pouvoir avoir de la confiance en soi. Si je me sens approuvée par mon prof, et en confiance, mon apprentissage sera facilité car je vais savoir que j'ai certaines capacités, dont certains points forts, et que j'ai du potentiel. Pour persévérer et travailler dur, un des meilleurs moyens pour bien intégrer théorie-pratique, (est) qu'en stage, le prof me donne le droit de faire preuve d'initiative et d'autonomie, et ce avec de l'encouragement.»

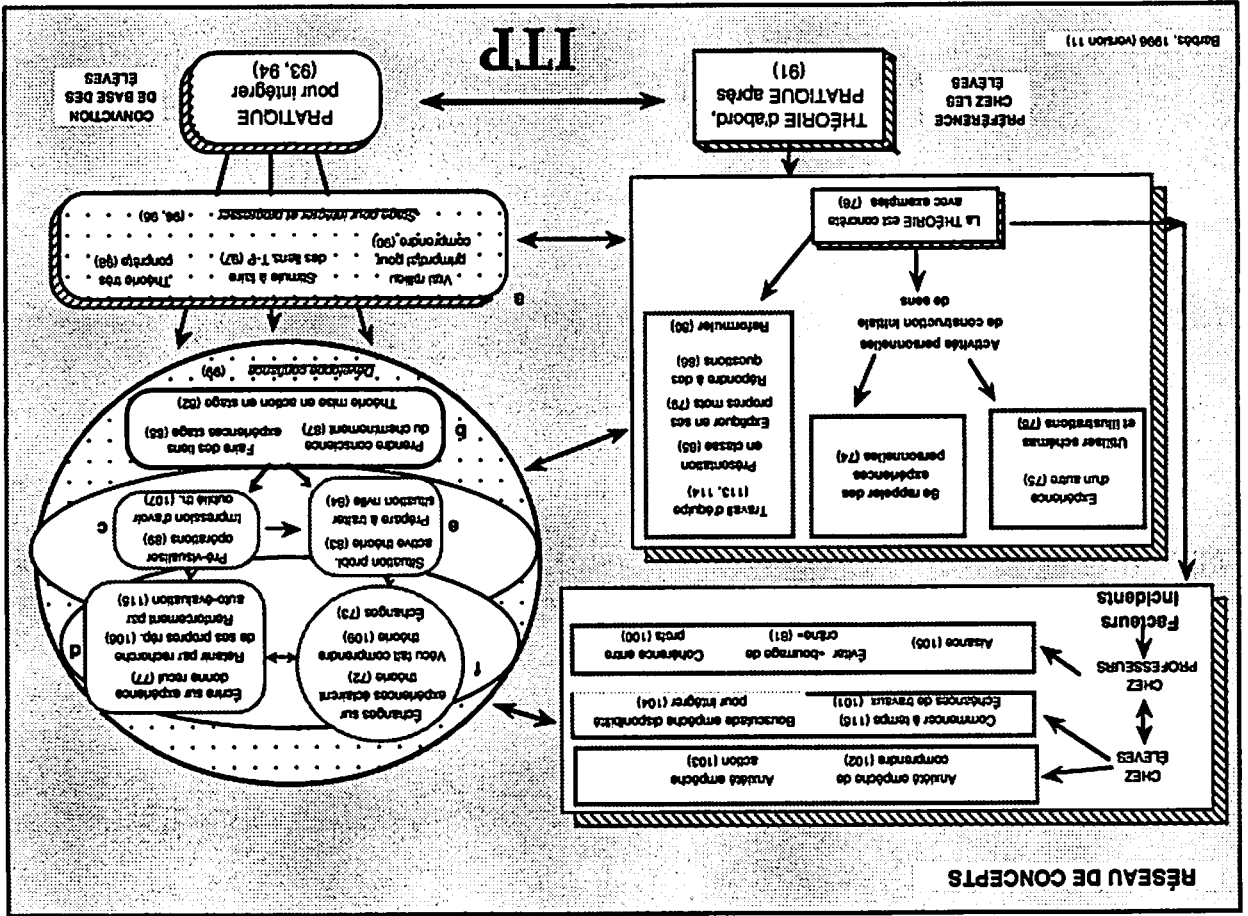
Ces remarques terminent l'exploration des pistes liées la conviction de l'importance de la pratique pour intégrer sa théorie.

Conclusion :
 Conception de l'intégration théorie-pratique
 (réseau de concepts)

Ce vaste tour d'horizon de conceptions implicites de l'intégration théorie-pratique chez les élèves a permis de construire progressivement un RÉSEAU DE CONCEPTS qui fournit une image d'un certain nombre d'éléments importants et qui ont obtenu (sauf exception) un fort degré d'accord des élèves²³. Voici ce schéma.

SCHEMA 2.6

**SCHEMA DE LA CONCEPTION
 DE L'INTÉGRATION THÉORIE-PRACTIQUE CHEZ LES ÉLÈVES**



Les conceptions des élèves concernant l'intégration théorie-pratique ont été examinées à partir de deux filons : d'une part une indication de *préférence*, « la théorie d'abord, la pratique après », d'autre part une *conviction*, la nécessité de « la pratique pour intégrer » très présente et obtenant l'accord presque unanime des élèves répondant au

23. Il me paraît pertinent de rappeler le mode de regroupement des énoncés dans cette analyse. Il s'agit d'une méthode réflexive, qui a des aspects inductifs, ou l'on procède par « coups de sonde », par tentatives de trouver sans dans les informations fournies par les élèves. Au moment où cette analyse est effectuée, peu de modèles clairs inspirent et dirigent l'investigation. On présentera en conclusion l'ébauche d'un tel modèle.

questionnaire. Les nombreuses flèches reliant les divers éléments suggèrent l'aspect systémique et global des processus de l'intégration.

Par l'utilisation de ces deux filons, j'ai cherché à coller le plus possible à la problématique de l'intégration théorie-pratique telle qu'elle avait été présentée aux élèves et qu'elle a été exprimée par eux lors des rencontres collectives de groupes d'élèves-témoins. Cette problématique correspondait, au moment où cette phase de la recherche a été réalisée, à la manière de poser la question de l'intégration théorie-pratique, dans les termes dichotomiques que l'expression laisse entendre, à savoir, l'existence de deux pôles, d'un côté la **théorie** et de l'autre la **pratique**, tout en remarquant des appels d'interactions continues entre eux et l'existence fréquente d'un «d'abord théorique» et d'un «ensuite pratique».

L'examen de ces conceptions a permis de dégager des caractéristiques et des préférences de l'élève dans l'apprentissage en formation technique.

- Du côté *théorie* : à partir du besoin qu'en situation de classe, la théorie soit rendue concrète par des exemples, j'ai regardé comment cela se traduit dans :
 - *des activités personnelles de construction initiale du sens* de l'élève dans laquelle il fait appel à ses expériences personnelles antérieures, il désire avoir des schémas et illustrations qui lui rendent la théorie accessible à un traitement personnel, il voit la nécessité de reformuler en ses propres termes la théorie présentée. Ces activités se réalisent souvent dans des situations d'interaction dans lesquelles l'élève entre en contact avec l'expérience des autres et la reçoit, répond à des questions, explique en ses propres termes ce qu'il comprend, présente le résultat de son apprentissage à des collègues, s'engage dans un travail d'équipe, lieu d'une série d'opérations conduisant à l'intégration de sa théorie ;
 - le besoin chez l'élève de la présence de *facteurs incidents* reliés aux professeurs, comme l'aisance du professeur avec sa matière, l'absence de tendance à faire du «bourrage de crâne» chez le professeur préoccupé de «passer sa matière», la cohérence entre les professeurs face à un même contenu d'une part, et entre les différentes pratiques des enseignants d'autre part, cohérence s'appliquant, dans une perspective programme, à tous les cours suivis. D'autres facteurs incidents concernent l'élève lui-même face à son organisation dans le *temps* qui lui permet de commencer rapidement les travaux, face à l'impression d'être parfois bousculé qui diminue la disponibilité pour l'intégration ; et aussi l'élève face aux *émotions*, en particulier l'anxiété qui empêche soit de comprendre, soit de passer à l'action.
- Du côté de la *pratique*, à partir des situations de laboratoire et de stage, les caractéristiques et préférences de l'élève peuvent s'exprimer ainsi : la situation de pratique stimule à comprendre, à activer sa pensée en permettant d'établir des liens entre le vécu et la théorie vue, ce qui rend concrète la théorie. L'élève se voit comme mettant d'une certaine manière sa théorie «en action» dans le stage, en faisant des liens entre les expériences vécues, en prenant conscience de son cheminement ; il se rappelle sa théorie au moment d'agir, par exemple en prévisualisant les opérations à faire. Les situations problèmes sont plus facilement envisagées lorsqu'il en a déjà été question en cours : la théorie est alors «activée».

L'élève ancre son expérience vécue à travers les auto-évaluations comme la rédaction de bilans et de rapports, lorsqu'il cherche lui-même réponse à ses questions, lorsqu'il se donne du recul sur son expérience de stage par exemple en écrivant dans un journal de bord. Cet ancrage s'effectue aussi par les échanges avec des collègues en classe, occasions de vivre plusieurs opérations d'objectivation et de clarification.

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

L'examen de ces conceptions qui ont émergé des propos des élèves lors des rencontres a progressivement mis en lumière toute la complexité de cette problématique, en particulier en mettant en évidence que parler d'intégration théorie-pratique, c'est parler d'*apprentissage*. Lorsqu'à l'incitation du chercheur, les élèves parlent d'intégration théorie-pratique, ils parlent en fait de l'ensemble de leur apprentissage comme apprenants, comme futurs professionnels. À un moment donné, les frontières disparaissent, les dichotomies s'estompent.

Cette première partie de la *discussion des résultats* a permis de regarder les conceptions des élèves sur l'intégration théorie-pratique. Une deuxième partie permettra d'examiner quels sont, aux dires des élèves, les *éléments favorables* à l'intégration théorie-pratique. C'est l'objet du chapitre suivant.

On retrouvera dans la conclusion du rapport une synthèse des éléments reliés aux processus d'apprentissage et d'intégration tels qu'ils ont été évoqués et abordés dans le présent chapitre.

CHAPITRE 3

Discussions des résultats

Deuxième partie

Expérience de pratiques fécondes et souhaits d'améliorations

Introduction

3.1	Résultats globaux.....	125
3.2	Regroupements d'énoncés et mode de calcul des moyennes.....	128
3.3	Analyse de chaque regroupement.....	133
3.3.1	Pratique en labo et en stage.....	133
3.3.2	Rétro-action	134
3.3.3	Professeurs	136
3.3.4	Encadrement	139
3.3.5	Compréhension	142
3.3.6	Verbalisation	144
3.4	Examen de corrélations.....	149
3.4.1	Les regroupements d'énoncés de fait.....	149
3.4.1.1	Pratique en laboratoire et en stage.....	150
3.4.1.2	Rétro-action et encadrement.....	151
3.4.1.3	Professeurs	153
3.4.1.4	Compréhension	153
3.4.2	Les regroupements d'énoncés souhaits.....	154
3.5	Schéma synthèse	155

Conclusion

*« Coupée de la pratique, la théorie devient
simple verbalisme ;
séparée de la théorie, la pratique n'est
qu'activisme aveugle. »*

Paolo Freire

*« Interroger c'est en effet enseigner,
et répondre c'est apprendre ».*

DeKoninck (1994)

Introduction

La deuxième partie (partie commune) du questionnaire intitulée «Éléments utiles à l'intégration théorie-pratique» énonçait des pratiques pouvant se retrouver dans les trois programmes et visait à savoir jusqu'à quel point ces énoncés qui ressortaient du travail des groupes de rencontre obtenaient un accord général de la part de l'ensemble des élèves des programmes visés. Rappelons que le questionnaire a été élaboré dans le but de savoir si les points de vue émis par les six groupes d'élèves de deuxième et troisième années des trois programmes étaient partagés et jusqu'à quel point.

À titre de rappel, voici la place de la deuxième partie du questionnaire dans l'ensemble et sa facture :

TABLEAU 3.1
FACTURE DU QUESTIONNAIRE

PARTIES	Sections communes	Sections propres à chaque programme		
		Soins infir.	T.E.S. rég. et coop	Informatique
1. Identification - profil personnel				
2. Éléments utiles à l'intégration	58 énoncés (14 à 71)			
3. Conception de l'intégration Stages				
4. Éléments utiles à l'intégration (par programme)				
5. Progression dans l'intégration (par programme)				

Ces éléments concernent ce qui aide *de fait* (énoncés de réalité ou de fait) ou aiderait *éventuellement* (énoncés souhaits) à l'intégration théorie-pratique. Les consignes du questionnaire expliquaient en quoi consistent ces éléments dans ces termes :

«Lors des entrevues en groupe, des élèves de l'un ou l'autre programme ont indiqué que la présence de certains éléments favorise l'intégration de la théorie et de la pratique, et que leur présence ou leur plus grande fréquence favoriserait l'intégration théorie-pratique. Les éléments suivants, extraits des points de vue mentionnés par des élèves d'un ou deux programmes (parfois trois), peuvent s'appliquer à chaque programme, selon le cas. »

«Nous voulons savoir

1.(colonne de gauche) si, de fait, ces éléments sont au moins occasionnellement présents dans votre programme, et si, lorsqu'ils sont présents, ils favorisent votre démarche d'intégration de la théorie et de la pratique ;

2. (colonne de droite) si leur plus grande fréquence (ou leur simple présence, advenant leur absence actuelle) favoriserait votre démarche d'intégration de la théorie et de la pratique.»

Il y a donc deux dimensions dans la première consigne :

1. savoir si de fait les éléments sont présents ;
2. savoir jusqu'à quel point, lorsqu'ils sont présents, ils favorisent la démarche d'intégration.

Voici les consignes concernant la cotation à donner à chaque énoncé (colonne de gauche) :

«Pour répondre à chaque énoncé, vous procédez en deux temps :

1) vous commencez par vous rappeler si vous avez rencontré cette situation dans votre programme ; si vous ne l'avez pas rencontrée, vous cotez :

0 : Je n'ai pas encore rencontré cette situation dans mon programme ;

2) si vous l'avez rencontrée dans votre programme, vous jugez de son utilité en choisissant parmi les réponses suivantes :

- 1 : Cela ne m'aide aucunement*
- 2 : Cela m'aide peu*
- 3 : Cela m'aide de façon notable*
- 4 : Cela m'aide énormément»*

Disons tout de suite que les consignes de cette section du questionnaire ont été difficiles à comprendre pour plusieurs élèves. En effet, plusieurs ont posé une question demandant de clarifier ce que cela signifiait. Cette caractéristique de la deuxième partie avait d'ailleurs été soulignée lors du pré-test passé à des élèves des trois programmes dans des collèges de Montréal ; une formulation (ci-dessus) avait alors été retravaillée qui permettait de comprendre le mieux possible, mais sans modifier substantiellement la facture de cette partie.

Pour faciliter la compréhension de la question, la précision suivante pour la deuxième partie a été ajoutée au tableau vert, lors de la passation aux cinq derniers groupes : «Colonne de gauche : Est-ce que cet élément vous aide à l'intégration quand vous le rencontrez?» et «Colonne de droite : Est-ce que cela vous aiderait de l'avoir plus souvent?».

On peut se demander si ces consignes auront contribué à ce que la valeur «0 : Je n'ai pas encore rencontré cette situation dans mon programme» reçoive une compréhension différente. Il est possible que l'on ait mis de côté ce sens pour retenir simplement le sens de : «cela ne m'aide aucunement».

Cependant, si l'on examine le nombre de réponses 0 aux questions paires (14, 16...) de cette section, on remarque que, sur les 34 questions de cette section, 53 élèves (26,8%) ne mentionnent aucune fois «ne pas avoir rencontré cette situation dans leur programme» (ce qui signifie qu'elles sont présentes pour eux).

TABLEAU 3.2
**NOMBRE DE RÉPONSES 0
POUR LES ÉNONCÉS PAIRS 14 À 70
ET IMPAIRS 15 À 71**

Rép. 0 «je n'ai pas encore rencontré cette situation dans mon programme»		
Nombre de réponse 0	Éléments pairs (Q14 à 70)	Éléments impairs (Q15 à 71)
Aucune	53 (26,8%)	68 (34,3%)
1 à 4	79 (39,9%)	107 (54%)
5 à 9	60 (30,3%)	7 (3,5%)
10 à 15	6 (3%)	15 (7,5%)
20	0	1 (0,5%)
Total	198 (100%)	198

Puisque l'on retrouve un petit nombre de réponses 0 aux éléments 14 à 71, on peut inférer que les élèves ont majoritairement affirmé rencontrer la situation mentionnée dans leur programme. Cette inférence est confirmée par les résultats globaux (ci-après). J'ai eu l'impression qu'à certains moments et pour certaines questions —principalement cette deuxième partie du questionnaire— des élèves ont pensé qu'on leur demandait si les choses présentes dans les énoncés étaient bien faites, ou en d'autres termes, s'ils étaient d'accord avec le contenu de l'énoncé.

Exemple : énoncé 32 -Cela m'aide [à bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages] quand, de fait, «on me fournit des documents d'accompagnement (guide, cahier) précis et complets».

Certains ont-ils pu comprendre qu'on leur demandait si leurs documents d'accompagnement étaient précis et complets¹? Cela n'est pas impossible. Cependant, pour pallier cette mésinterprétation, la consigne écrite sur le formulaire et répétée au bas de chaque page, la consigne verbale au moment de la présentation du questionnaire et la consigne écrite au tableau rappelait de «bien lire les consignes» et de les «relire au besoin». Compte tenu de ces précautions, et du fait que plusieurs ont effectivement demandé des clarifications supplémentaires, je choisis de faire confiance à l'intelligence des élèves même si les consignes de la deuxième partie étaient complexes et ont pu n'être pas pleinement cohérentes, et en conséquence, je considère que les réponses informent sur ce qui a effectivement été demandé, à savoir si l'élément de l'énoncé s'est retrouvé au moins à l'occasion dans leur expérience d'élève et si alors il aide à l'intégration. Compte tenu de cela, je considère cette partie du questionnaire valide.

Dans plusieurs des suggestions apportées lors du «groupe nominal» et des entrevues, on a semblé établir une équivalence entre apprentissage et intégration ; en effet, plusieurs éléments concernent des situations d'apprentissage, des comportements et attitudes des professeurs qui sont tous pertinents à l'apprentissage en général, avec bien sûr un fort accent sur les dimensions pratiques de la formation. C'est comme si on avait posé la question : «Qu'est-ce qui vous est ou serait utile pour bien apprendre dans votre formation?»! À certains moments, j'ai eu l'impression que les élèves répondaient à la question générale : «Que suggérez-vous d'améliorer dans l'enseignement?». Il m'est même arrivé de devoir recentrer les

1. On voit que les aspects d'apprécier son apprentissage et d'évaluer l'enseignement sont proches, et fort d'ailleurs partie de la formation. Il appartient cependant aux professeurs de traduire en termes d'évaluation de l'enseignement les dimensions d'appréciation par les élèves des conditions de leur apprentissage telles qu'elles apparaissent dans ce chapitre.

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

échanges en groupe sur l'«utile pour intégrer» plutôt que sur l'évaluation de programme. J'ai compris qu'il arrive rarement que la parole soit donnée aux élèves pour discuter en groupe de leur appréciation de l'enseignement, de leur apprentissage, des professeurs. Cela m'apparaît être un besoin important des élèves, faisant intrinsèquement partie de la formation, que de pouvoir apprécier soi-même et de fournir une évaluation de sa situation d'élève, de son apprentissage. Dans cette recherche, bien que m'intéressant à l'opinion des élèves sur un aspect de leur formation —l'intégration théorie-pratique—, en leur donnant la parole, j'ai recueilli beaucoup d'éléments concernant leur appréciation de la formation en général.

Regardons maintenant jusqu'à quel point les élèves trouvent que les éléments mentionnés les aident de fait à intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages.

3.1 Résultats globaux

Les valeurs originelles de cette partie du questionnaire ont été recodées comme suit :

**TABLEAU 3.3
VALEURS ORIGINELLES ET VALEURS RECODÉES
POUR LES ÉLÉMENTS QUI SONT ET SERAIENT UTILES À L'INTÉGRATION**

VALEURS ORIGINELLES	VALEURS RECODÉES	VALEURS ORIGINELLES	VALEURS RECODÉES
1 : Cela ne m'aide aucunement	0	1 : Cela ne m'aiderait aucunement	0
2 : Cela m'aide peu	n'aide pas	2 : Cela m'aiderait peu	N'aiderait pas
3 : Cela m'aide de façon notable	1	3 : Cela m'aiderait de façon notable	1
4 : Cela m'aide énormément	aide beaucoup	4 : Cela m'aiderait énormément	Aiderait beaucoup
0 Pas rencontré	8 donnée manquante	0 : Cela ne convient pas	8 Donnée manquante

Illustrons par un exemple : à l'énoncé 14 (énoncé de réalité), 97,5% des élèves ont répondu que les explications claires, précises, détaillées, compréhensibles du professeur les aident énormément ou de façon notable dans leur démarche d'intégration théorie-pratique. Ce qui implique que 2,5% des élèves ont répondu que ces explications les aident peu ou aucunement pour l'intégration.

Ainsi, pour l'énoncé 15 (énoncé souhaits), 93,8% des élèves affirment, que si la situation (explications claires... du professeur) se présentait plus fréquemment, cela les aiderait énormément ou de façon notable dans leur démarche d'intégration théorie-pratique. Donc, 6,2% des élèves affirment que cela ne les aiderait peu ou aucunement si la situation était plus fréquente.

Pour rendre plus accessible la lecture des résultats chiffrés, j'utilise ici l'expression «pourcentage d'accord» pour désigner «combien d'élèves ont affirmé que l'élément en question les aide ou les aiderait pour l'intégration théorie-pratique».

Voici les résultats globaux bruts de la deuxième partie du questionnaire, pour la situation de réalité (ou de fait) et la situation souhaitée. Le pourcentage (%) indique le pourcentage de réponses dans lesquelles les élèves affirment que l'élément mentionné les aide (énormément ou de façon notable) lorsqu'ils le rencontrent².

**TABLEAU 3.4
RÉSULTATS GLOBAUX DE LA DEUXIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE
— ÉNONCÉS 14 À 71**

Cela m'aide de fait quand... (énoncés pairs), cela m'aiderait si plus fréquemment... (énoncés impairs)	Énoncés de réalité (pairs)		Énoncés souhaits (impairs)	
% acc. : pourcentage d'accord sur l'utilité de l'élément pour l'intégration t-p	% acc	AP	% acc	AP
AP : Ne s'applique pas ou données manquantes (n)				

2. Les notes de bas de page fournissent le nombre de réponses *Ne s'applique pas* par programme, ce qui permet de comprendre que des répondants ne se reconnaissent pas dans certains énoncés d'avantage pertinents pour d'autres programmes; le détail des *SANS réponses* n'est pas indiqué.

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

14, 15. Dans le cours, le professeur donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles.	97,5	-	93,8	5
16, 17. Dans le cours, le professeur donne des exemples concrets (vrais cas) pour illustrer la théorie.	95,5	-	96,4	4
18, 19. Dans le cours, le professeur parle de son expérience vécue pour illustrer un concept, une idée.	88,4	8	88,6	13
20, 21. Pendant les pratiques en labo, le professeur ou la technicienne me fournit le soutien qui me permet de pratiquer efficacement.	86,7	48 ³	89,4	47
22, 23. Je sens le professeur disponible à répondre à mes questions et ouvert à mes suggestions.	88,6	5	93,2	7
24, 25. En labo ou en stage, je reçois des commentaires (rétro-action) sur mes performances, car je sais alors quoi corriger.	92,2	19	94,4	20
26, 27. Je reçois sur ma pratique de labo des commentaires autant sur mes forces (bons coups) que sur les points à améliorer (faiblesses).	88,6	49 ⁴	91,7	41
28, 29. On me félicite chaleureusement pour mes performances.	85,2	15	91,2	4
30, 31. On me propose en stage des défis qui exigent de moi d'aller plus loin dans la mise en action de mes capacités.	92,7	19	92,5	12
32, 33. On me fournit des documents d'accompagnement (guide, cahier) précis et complets.	85,5	12	93	11
34, 35. Pour les pratiques en labo, le local est disponible, et le matériel et le nombre de places en quantité suffisante.	73,8	72 ⁵	91,7	65
36, 37. Je pratique souvent pour obtenir de la dextérité.	84,3	45 ⁶	88,2	46
38, 39. Je pratique en labo pour comprendre ma théorie.	85	51 ⁷	87,9	49
40, 41. Je peux mettre en pratique dans mon stage les techniques apprises en cours ou/et pratiquées en labo.	89,2	22 ⁸	94,4	19
42, 43. Je comprends pourquoi je pose tel geste ou applique telle technique.	89,4	-	91,2	5
44, 45. Mon professeur ou accompagnateur ou superviseur me posent des questions.	80,9	4	82,7	7
46, 47. Je réponds aux questions de mon professeur ou accompagnateur ou superviseur.	89,2	4	84,7	8
48, 49. Je comprends bien la théorie (ex. : composantes de l'activité, technique de soins, techniques de programmation) avant de commencer à la mettre en action (en labo ou stage).	88,3	2	93,1	10
50, 51. Je fais des observations écrites pour prendre conscience de la problématique du sujet, de l'utilisateur.	82,4	11	86,1	11
52, 53. Je fais des travaux écrits dans lesquels je dois faire des liens entre la théorie apprise et une situation vécue.	84,1	9	79,3	10
54, 55. Je parle de mes expériences de stage avec des collègues, avec un professeur ou superviseur.	92,8	17 ⁹	89,1	15

3. Sur les 48 qui affirment que la situation ne s'applique pas: TES rég.: 38 (79%); TES coop: 7 (14,6%). Ce sont sensiblement les mêmes proportions pour les «Énoncés souhaits».
4. Sur les 49 qui affirment que la situation ne s'applique pas: Soins: 7 (14%); TES rég.: 34 (69%).
5. Sur les 72 qui affirment que la situation ne s'applique pas: TES rég.: 52 (72%); TES coop: 14 (19%).
6. Sur les 45 qui affirment que la situation ne s'applique pas: TES rég.: 31 (69%); TES coop: 12 (27%).
7. Sur les 51 qui affirment que la situation ne s'applique pas: TES rég.: 40 (78%); TES coop: 9 (17,6%) en .
8. Sur les 22 qui affirment que la situation ne s'applique pas: Info: 15 (69%); TES rég.: 6 (27%).
9. Sur les 17 qui affirment que la situation ne s'applique pas: 100% en Informatique.

Expériences de pratiques fécondes et souhaits d'amélioration

56, 57. Les professeurs me considèrent comme une personne à part entière et me respectent en tant qu'adulte.	87,4	7	93	11
58, 59. Les professeurs ont de la cohérence entre eux dans la façon de procéder.	75,8	20 ¹⁰	94,7	9
60, 61. Les professeurs réfèrent à l'enseignement de leurs collègues d'autres départements en soulignant la complémentarité.	68,8	41 ¹¹	74,2	20
62, 63. Je constate et sens l'harmonie entre les professeurs du département.	71,9	13	81,7	12
64, 65. Je suis laiss/e à moi-même pendant mon stage.	66,4	46 ¹²	62,6	35 ¹³
66, 67. J'ai des rencontres régulières et des échanges avec mon accompagnateur de stage (en Informatique : «superviseur»).	84,1	28 ¹⁴	90,4	20
68, 69. Les professeurs parlent positivement des cours donnés par des professeurs d'autres départements.	63,3	51 ¹⁵	62,9	39
70, 71. Le professeur me montre une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique.	78,3	18	92,7	6
Moyennes	86,3		87,7	

L'annexe 5 présente cette même liste d'énoncés placés en ordre croissant d'accords à la fois pour les énoncés de réalité et pour les énoncés souhaits.

10. Sur les 19 qui affirment que la situation ne s'applique pas: Soins: 8 (42%); TES: 3 (15,7%); Informatique: 8 (42%). (Une (1) non réponse.)
11. Sur les 39 qui affirment que la situation ne s'applique pas: Soins: 8 (20,5%); TES: 23 (59%); Info: 9 (23%). (2 non réponses).
12. Sur les 45 qui affirment que la situation ne s'applique pas: Soins: 8 (20%); TES: 20 (44%); Info: 17 (37%).
13. Sur les 34 qui affirment que la situation ne s'applique pas: Soins: 3 (9%); TES rég.: 13 (39%); TES coop.:5 (15%); Info: 13.
14. Sur les 28 qui affirment que la situation ne s'applique pas: Info: 15 (55%) et 4 (15%) dans chaque autre programme.
15. Sur les 50 qui affirment que la situation ne s'applique pas (une non réponse): Soins: 7 (14%); TES rég.: 22 (44%); TES coop.: 10 (20%); Info: 11 (22%). On peut comprendre ici que 26% des élèves n'entendent pas parler des cours d'autres départements. La perspective «programme» semblerait pour plusieurs encore à l'état de projet?

3.2 Regroupements d'énoncés

Pour effectuer l'analyse détaillée des réponses, effectuons un regroupement des énoncés par thèmes. Ces regroupements représentent des *variables synthèses* créées pour analyser et interpréter plus facilement les résultats des 29 énoncés (doubles) de cette deuxième partie du questionnaire, sans être obligé de procéder énoncé par énoncé, ce qui serait trop onéreux. Ces regroupements ont été obtenus par des méthodes d'analyse de contenu à partir de catégories émergentes, ressortant de relectures des énoncés. Voici les thèmes de ces regroupements et les numéros d'énoncés correspondants :

TABLEAU 3.5
REGROUPEMENTS PAR THÈMES

THÈMES	NUMÉROS D'ÉNONCÉS
Pratique en labo et en stage :	20, 36, 38, 40.
Rétro-action :	24, 26, 28.
Professeurs :	
pratiques professorales	14, 16, 18, 60, 68.
attitudes professorales	22, 56, 58, 62.
Encadrement :	30, 32, 34, 44, 46, 64, 66, 70.
Compréhension :	42, 48.
Verbalisation :	50, 52, 54.

La méthode d'analyse a été précisée au fur et à mesure, et un regard rétrospectif sur le travail accompli amène à constater que certains regroupements contiennent des énoncés qui auraient pu être mis sous plusieurs autres thèmes. Par exemple, l'énoncé 40 peut concerner un thème «stage» plus que le thème «pratique en labo» et l'énoncé 20 peut concerner les thèmes «professeur» et «encadrement» au moins autant que le thème pratique en labo. Il est clair que certains énoncés concernent plusieurs thèmes (ex. : n° 38 : «Je pratique en labo pour comprendre ma théorie» placé sous le thème *pratique en labo et en stage* pourrait aussi être placé sous le thème *compréhension*). Constatons en conséquence que les regroupements manquent parfois de nuances.

Cependant, l'intention de ces regroupements est de permettre de dégager des lignes de force à travers les points de vue que les élèves ont pu émettre à travers leurs réponses au questionnaire. Et aussi de comprendre quelque chose des besoins des élèves en examinant à travers certains thèmes les réponses aux énoncés. Compte tenu du temps disponible et de l'expérience du chercheur, la méthode utilisée, avec ses limites, permet d'effectuer un certain nombre de constatations intéressantes.

Les thèmes sont décrits au début de l'analyse de chaque regroupement.

Voici d'abord les résultats globaux pour chaque regroupement et l'explication du mode de calcul de ces moyennes.

TABLEAU 3.6

MOYENNES D'ACCORD, POUR CHAQUE REGROUPEMENT

	MOYENNES DES SCORES INTERPRÉTABLES EN TERMES D'ACCORD	
	Énoncés réalité ou situation de fait	Énoncés souhaits
PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE	.855	.896
RÉTRO-ACTION	.890	.928
PROFESSEURS	.827	.870
pratiques	.838	.840
attitudes	.808	.904
ENCADREMENT	.815	.873
COMPRÉHENSION	.888	.920
VERBALISATIONS	.858	.840

La «moyenne des scores» a été établie comme suit : pour un regroupement donné, par exemple *Pratique en labo et stage* où il y a quatre énoncés (20, 36, 38 et 40), le programme SPSS a calculé combien de fois les occurrences 0 et 1 apparaissent chez chaque répondant pour chacun des quatre énoncés¹⁶. (Un répondant est accepté lorsqu'il donne réponse à au moins trois énoncés sur quatre.) Ainsi, pour les énoncés du regroupement pratique en labo et en stage, voici un exemple hypothétique de réponses et leurs moyennes :

TABLEAU 3.7

ILLUSTRATION DU MODE DE CALCUL DES SCORES

Répondants	Cotes aux énoncés n°				moyenne ou <i>value</i>
	20	36	38	40	
n° 1	1	1	0	1	0,75
n° 2	0	0	1	1	0,50
n° 3	1	1	1	1	1,00
n° 4	-	1	0	1	0,66
n° 5	0	1	1	1	0,75
n° 6	1	0	1	0	0,50
n° 7	1	0	0	0	0,25
MOYENNE					0,63

Ainsi, le répondant no 1 présente trois valeurs 1 et une valeur 0, c'est-à-dire en pourcentage 75% ou 0,75 du score 1 «Cela m'aide». Chaque répondant se trouve de cette façon à être situé sur un continuum de 0 à 1, selon le nombre d'occurrences de scores 1 et 0. Cette méthode permet d'obtenir des pourcentages, par rapport à des moyennes de résultats de 1 à 4.

16. Rappelons que le score 0 provient du recodage des cotes 1 et 2 («Cela ne m'aide aucunement» et «Cela m'aide peu») et le score 1 du recodage des cotes 3 et 4 («Cela m'aide de façon notable» et «énormément»).

Le tableau suivant présente les résultats réels du regroupement *pratique en labo et en stage* (PRATLAB1) : on y retrouve le nombre de fois (*frequency*) que chaque moyenne (*value*) apparaît, c'est-à-dire combien d'élèves ont fourni telle moyenne pour leurs quatre réponses. Le nombre de réponses manquantes apparaît aussi (*missing*).

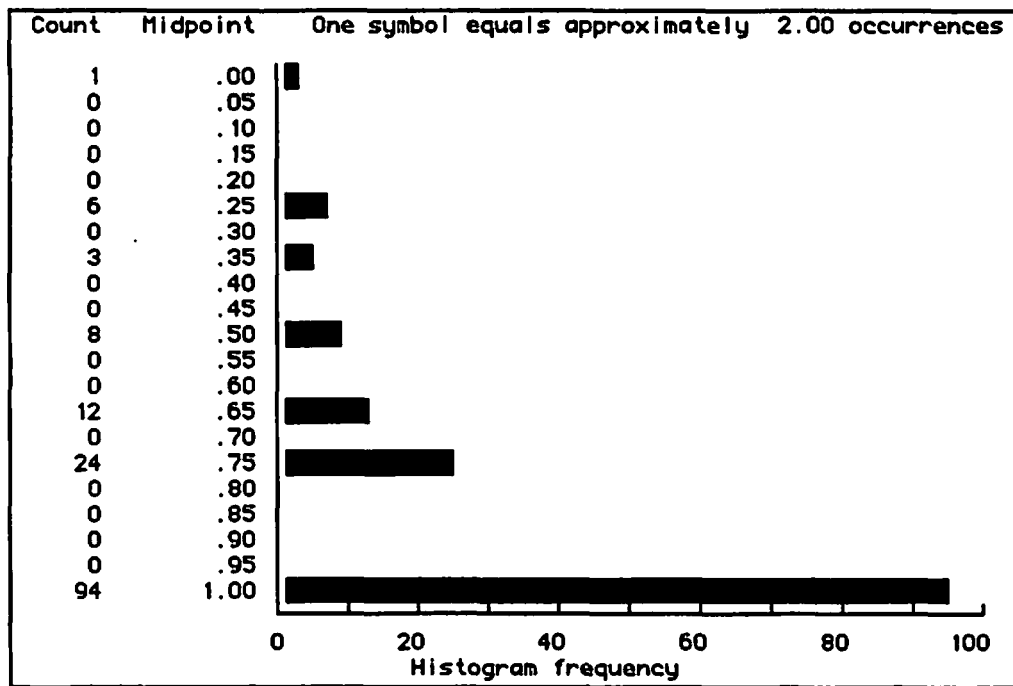
TABLEAU 3.8
**RÉSULTATS DÉTAILLÉS DU REGROUPEMENT
PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE**

PRATLAB1						
Value	Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
		.00	1	.5	.7	.7
		.25	6	3.0	4.1	4.7
		.33	3	1.5	2.0	6.8
		.50	8	4.0	5.4	12.2
		.67	12	6.1	8.1	20.3
		.75	24	12.1	16.2	36.5
		1.00	94	47.5	63.5	100.0
		.	50	25.3	Missing	
	Total		198	100.0	100.0	

Le programme SPSS fournit aussi l'histogramme de ces mêmes résultats, ce qui nous permet de constater visuellement la répartition des valeurs de moyennes (*value*). Le nombre d'apparitions de la valeur est indiqué par le *count*. Le point milieu (*midpoint*) représente ce qui a été appelé ci-dessus la valeur (*value*) ou moyenne.

HISTOGRAMME 3.1

**RÉSULTATS DU REGROUPEMENT
«PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE» [AVEC SPSS]**



On obtient également la moyenne de l'ensemble de ces résultats (dans ce cas-ci .855). On observe que 94 répondants (63,5%) obtiennent le score de 1.00 ; si l'on inclut avec ce nombre les 24 sujets qui obtiennent le score de .75 (16,2%) —3 cotes 1 sur 4), on se retrouve avec un total de 118 répondants sur 148, soit 79,7%, qui affirment leur adhésion à au moins 3 énoncés sur 4 (75%) de ce regroupement, au fait que cela aide à l'intégration théorie-pratique lorsque c'est présent.

Voici donc un tableau de ces résultats détaillés pour chaque regroupement, d'après la signification qui vient d'être exprimée.

TABLEAU 3.9

RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES REGROUPEMENTS

Regroupement	Énoncés de fait			Énoncés souhaits		
	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.
PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE (3/4)*	148	118 (79,7%)	.855	147	128 (64,7%)	.896
RÉTRO-ACTION (2/3)	184	146 (79,3%)	.890	187	164 (87,7%)	.928
PROFESSEURS (7/9)	183	141 (77%)	.827	186	154 (82,7%)	.870
pratiques (4/5)	176	135 (76,7%)	.838	183	148 (80,8%)	.840
attitudes (3/4)	186	147 (79%)	.808	188	166 (88,3%)	.904
ENCADREMENT (5/7)	177	131 (74%0	.815	181	150 (82,8%)	.873
COMPRÉHENSION (2/2)	196	159 (81,1%)	.888	187	164 (87,7%)	.920
VERBALISATIONS (2/3)	191	138 (72,3%)	.858	188	136 (72,3%)	.840

* Nombre de réponses nécessaires pour que les scores du répondant soient considérés valides et acceptés : ex. 3 réponses sur 4 énoncés du regroupement.

Cas valides : nombre de répondants présentant des réponses valides.

Moy. : moyenne de l'ensemble des résultats valides.

Pour l'examen des résultats, on présentera tout d'abord une description synthèse du thème, puis les *énoncés* (ou éléments) eux-mêmes reliés à un thème donné. On rappellera ensuite les **résultats bruts** à la fois pour les situations de fait et les situations souhaitées (ceux du tableau ci-dessus), suivis de **commentaires** sur la signification donnée aux résultats. Les énoncés «souhaits» numérotés impairs ne seront pas répétés puisque leur formulation est celle des énoncés «de réalité» (pairs) au conditionnel : «Cela m'aiderait si, plus fréquemment, ... (ex. n° 36) je pratiquais souvent pour obtenir de la dextérité».

Rappelons que l'intention principale de la présente étude de ces regroupements est tout d'abord de *présenter les énoncés issus des rencontres* des groupes d'élèves des trois programmes, et de les présenter d'une façon —regroupée— qui prenne en compte l'opinion de l'ensemble des collègues exprimée dans le questionnaire. En second lieu, l'intention est de *chercher à comprendre les besoins des élèves dans leur processus d'intégration théorie-pratique*. Compte tenu des échelles et des modes de calculs utilisés, les résultats au questionnaire ne peuvent être interprétés comme des preuves de la justesse ou de la validité des opinions qu'expriment les énoncés, mais comme des indications et des tendances de ce vers quoi penchent les élèves interrogés par le questionnaire.

3.3 Analyse de chaque regroupement

3.3.1 Thème : pratique en labo et en stage

Énoncés du regroupement

L'expression PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE renvoie ici à l'activité d'apprentissage au laboratoire, caractérisée par la fréquence des pratiques visant l'obtention de la dextérité dans l'acquisition de techniques, à l'efficacité de la pratique par le soutien approprié. Cela renvoie aussi aux avantages reliés à cette pratique : une compréhension de sa « théorie » et la possibilité d'application dans le stage des techniques apprises. Voici les énoncés pour la « pratique en labo et en stage » :

TABLEAU 3.10

ÉNONCÉS DU REGROUPEMENT « PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE »

		Résultats globaux par énoncé (cf. tableau 3.3)	
		De fait (pairs)	Souhaits (impairs)
	Cela m'aide quand, de fait, (même rarement)... [m'aiderait si plus fréquemment...]		
Effacité	20- Pendant les pratiques en labo, le professeur ou la technicienne me fournit le soutien qui me permet de pratiquer efficacement.	86,7%	89,4%
Fréquence et théorie	36- Je pratique souvent pour obtenir de la dextérité.	84,3%	88,2%
	38- Je pratique en labo pour comprendre ma théorie.	85,0%	87,9%
Pratique de techniques	40- Je peux mettre en pratique dans mon stage les techniques apprises en cours ou/et pratiquées en labo.	89,2%	94,4%

TABLEAU 3.11

RÉSULTATS BRUTS DU REGROUPEMENT « PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE »

Regroupement	Énoncés de fait			Énoncés souhaits		
	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.
PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE (3/4)	148	118 (79,7%)	.855	147	128 (64,7%)	.896

Pour la situation de réalité ou de fait, ce thème obtient un très fort pourcentage concernant l'affirmation que de rencontrer ces situations dans son programme aide énormément ou de façon notable (score 1). La moyenne pour l'ensemble des réponses du regroupement est de .855.

Les élèves affirment que la pratique en laboratoire leur permet d'obtenir de la dextérité, les aide à comprendre la théorie ; le stage est pour eux un endroit où l'on peut pratiquer les techniques pratiquées en laboratoire. Une particularité est à noter ici : les 50 données manquantes de cette question proviennent toutes d'élèves d'éducation spécialisée ; 50 élèves sur 124 de T.E.S. (soit 40%) ont interprété le terme de « labo » comme étranger à leur réalité, tandis que 74 (60%) lui ont donné un sens. Cette réalité est

effectivement absente telle que définie¹⁷, même si certains ont pu comprendre des situations d'exercice en classe (ce qui existe très fréquemment en T.E.S.) comme des situations de laboratoire. On aurait pu faire comprendre que les énoncés concernaient les labos et exercices faits en classe.

Le détail de la question 40 («Je peux mettre en pratique dans mon stage les techniques apprises en cours ou/et pratiquées en labo») nous apprend que 22 élèves seulement (sur 198) affirment ne pas avoir rencontré cette situation dans leur programme. Parmi ceux qui se sont prononcés (176), dix-neuf disent que de pouvoir mettre en pratique les techniques apprises les aide pas ou peu à intégrer, tandis que 157 (89,2%) disent que cela les aide énormément ou de façon notable.

TABLEAU 3.12
RÉSULTATS DE L'ÉNONCÉ 40 SELON LE PROGRAMME

	Aide peu ou pas	Aide énorm. ou notabl.
Soins	7	39
TES rég.	7	76
TES coop	3	27
Info.	2	15
Totaux	19 (11%)	157 (89%)
	Total : 176	

Pour la situation souhaitée, les 147 répondants à ce regroupement, 128 (64,7%) donnent une moyenne d'au moins .75 pour les quatre énoncés. La moyenne de cotation pour l'ensemble est de .896.

Les élèves pensent que l'intégration théorie-pratique serait facilitée si ces situations étaient plus fréquentes : pratiques plus nombreuses et plus reliées à ce qu'on a reçu en classe, soutien pour une pratique efficace, possibilité d'appliquer dans le stage les techniques pratiquées. Nous avons des indications très nettes sur l'importance que les élèves accordent aux pratiques de laboratoire. On a vu au chapitre précédent quel rapport existe entre cette préférence et leur conception de l'apprentissage.

3.3.2 Thème : **RÉTRO-ACTION**

Le regroupement RÉTRO-ACTION réfère aux commentaires reçus sur ses performances et sur ses forces et faiblesses, ce qui permet de savoir quoi corriger et améliorer. Il concerne aussi les félicitations «chaleureuses». Voici les énoncés de ce regroupement :

17. Période de pratique dans un local appelé laboratoire (1^{er} sens), comme dans l'expression: «J'ai un labo à faire» (cf. chap 1, partie 1.3.). Dans un groupe de T.E.S. 2^e où la question a été posée, j'ai indiqué clairement au tableau: «Labo: Soins infirmiers et Informatique». Ceci n'a pas été fait dans tous les groupes de T.E.S. Un élève m'a même dit: «J'ai pris pour mes labos les rencontres individuelles».

TABLEAU 3.13

**RÉSULTATS GLOBAUX DES ÉNONCÉS
DU REGROUPEMENT «RÉTRO-ACTION»**

		Résultats globaux par énoncé (cf. tableau 3.3)	
		De fait (pairs)	Souhaits (impairs)
	Cela m'aide quand, de fait, (même rarement)... [m'aiderait si plus fréquemment...]		
Rétro-action	24- En labo ou en stage, je reçois des commentaires (rétro-action) sur mes performances, car je sais alors quoi corriger.	92,2	94,4
	26- Je reçois sur ma pratique de labo des commentaires autant sur mes forces (bons coups) que sur les points à améliorer (faiblesses).	88,6	91,7
	28- On me félicite chaleureusement pour mes performances.	85,2	91,2

TABLEAU 3.14

RÉSULTATS BRUTS DU REGROUPEMENT «RÉTRO-ACTION»

Regroupement	Énoncés de fait			Énoncés souhaits		
	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.
RÉTRO-ACTION (2/3)	184	146 (79,3%)	.890	187	164 (87,7%)	.928

Sur les 184 personnes qui ont affirmé retrouver la rétro-action dans leur programme, 146 (79,3%) disent que les gestes de rétro-action posés —recevoir des commentaires et des félicitations chaleureuses sur ses performances, des commentaires sur ses forces et points à améliorer— les aident énormément et notablement dans leur intégration (cotes 1 pour chacun des énoncés du regroupement).

Pour ce qui est des souhaits, on remarque un résultat plus élevé : cette fois, 187 personnes se prononcent. La moyenne de l'ensemble des répondants est de .928. Sur ces 187 réponses, 164 (87,7%) disent que cela les aiderait énormément ou de façon notable si la rétro-action était plus fréquente.

Ces résultats soulignent la grande importance que revêt la rétro-action aux yeux des élèves. On exprime par là deux choses :

- 1 Je me sens aidé à apprendre et à intégrer lorsque je reçois des commentaires et félicitations.
- 2 Je serais davantage favorisé dans mes apprentissages si la rétro-action était plus présente.

En quoi cela est-il relié à l'intégration théorie-pratique? À partir du matériel des entrevues collectives, j'ai compris que les élèves disaient quelque chose comme ceci : *Pour pouvoir intégrer mes apprentissages, je trouve important d'avoir une image de moi qui soit positive. Les félicitations et la valorisation des performances envoient le message : tu es correcte, ce que tu fais est correct, continue.* Cela crée un climat de confiance en soi ; cela diminue l'anxiété et le stress reliés à la nouveauté, à la peur de l'échec —c'est présent chez certains plus que chez d'autres—. De plus, la rétro-action aide à clarifier des repères et critères de performance : l'élève comprend qu'en faisant telle chose, elle est dans la bonne voie, ce qu'elle acquiert et développe répond aux performances attendues.

TABLEAU 4.18

**RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DE CE QUI EST UTILE POUR BIEN INTÉGRER,
EN T.E.S.**

Nos13 Rang Année	ÉNONCÉS	PEU IMPORTANT (cote 0)		TRÈS IMPORTANT (cote 1)		Sans rép.
		2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	
Ligne 127 1 ¹ ^e 3 ^e an.	Il m'est utile que j'aie une bonne communication avec mon accompagnateur de stage.	1	0 1 1	66	57 123 99	0
Ligne 122 2 ^e 2 ^e an.	Il m'est utile dans mes cours de voir de nombreux exemples des caractéristiques des clientèles.	6	1 7 5,7	61	56 117 94,3	0
Ligne 126 3 ^e 3 ^e an.	Il m'est utile que mon superviseur m'aide à faire le lien entre ce que je fais et ce que c'est théoriquement.	7	4 11 8,9	60	53 113 91,1	0
Ligne 121 1 ^{er} 2 ^e an.	Il m'est utile de parler de mes expériences de stage et d'échanger, en supervision individuelle et de groupe, pour comprendre les problématiques, comprendre mes propres comportements, trouver des pistes d'action.	9	2 11 9	57	55 112 91	1
Ligne 123 3 ^e 2 ^e an.	Il m'est utile que les profs vivent et pratiquent concrètement ce qu'il enseignent, car je peux visualiser les comportements et attitudes enseignés.	7	5 12 9,7	60	52 112 90,3	0
Ligne 124 1 ^{er} 3 ^e an.	Il m'est utile de faire des travaux dans lesquels je dois faire des liens avec les situations vues et vécues en stage.	12	7 19 15,5	54	50 104 84,5	1
Ligne 125 2 ^e 3 ^e an.	Il m'est utile d'avoir un guide de stage auquel je me réfère régulièrement.	14	10 24 20,8	52	43 95 79,8	5
Ligne 128 4 ^e 2 ^e an.	Il m'est utile d'avoir des présentations par des élèves en classe sur divers sujets (ex. : clientèles...)	25	14 39 32	40	43 83 68	2
	Totaux par cote / année	81	43	450	406	
	Totaux par année %		124 12,7		856 87,3	

Résultats d'ensemble : les *totaux par année* indiquent un accord majoritaire des 124 élèves consultés à considérer importants les éléments utiles pour bien intégrer : 87,3% d'accord avec les 8 énoncés de départ soumis par leurs collègues des groupes de rencontre. Et les élèves de 3^e affirment en plus grand nombre ces accords : sur les 449 (43 + 406) opinions exprimées, 406 (90,5%) considèrent importants les éléments en regard de 43 (9,5%) peu ou pas importants. En 2^e, l'accord est légèrement inférieur, soit 84,7% (450 cote

13. N^o: numéro de l'énoncé dans le questionnaire; Rang: rang attribué lors du «groupe nominal» par le groupe de 2^e ou 3^e (année).

TABLEAU 3.15

**RÉSULTATS GLOBAUX DES ÉNONCÉS DU
REGROUPEMENT «PROFESSEURS»**

Cela m'aide quand, de fait, (même rarement)... [m'aiderait si plus fréquemment...]		Résultats globaux par énoncé (cf. tableau 3.3)	
PRATIQUES PROFESSORALES (EN CLASSE)		De fait (pairs)	Souhaits (impairs)
Explications	14- Dans le cours, le professeur donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles.	97,5	93,8
Exemples	16- Dans le cours, le professeur donne des exemples concrets (vrais cas) pour illustrer la théorie.	95,5	96,4
Expérience	18- Dans le cours, le professeur parle de son expérience vécue pour illustrer un concept, une idée.	88,4	88,6
Référence aux collègues...	60- Les professeurs réfèrent à l'enseignement de leurs collègues d'autres départements en soulignant la complémentarité.	68,8	74,2
...et autres cours	68- Les professeurs parlent positivement des cours donnés par des professeurs d'autres départements.	63,3	62,9
ATTITUDES PROFESSORALES			
Disponibilité	22- Je sens le professeur disponible à répondre à mes questions et ouvert à mes suggestions.	88,6	93,2
Respect	56- Les professeurs me considèrent comme une personne à part entière et me respectent en tant qu'adulte.	87,4	93
Cohérence	58- Les professeurs ont de la cohérence entre eux dans la façon de procéder.	75,8	94,7
Harmonie	62- Je constate et sens l'harmonie entre les professeurs du département.	71,9	81,7

TABLEAU 3.16

RÉSULTATS BRUTS DU REGROUPEMENT «PROFESSEURS»

Regroupement	Énoncés de fait			Énoncés souhaits		
	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.
PROFESSEURS (7/9)	183	141 (77%)	.827	186	154 (82,8%)	.870
pratiques (4/5)	176	135 (76,7%)	.838	183	148 (80,8%)	.840
attitudes (3/4)	186	147 (79%)	.808	188	166 (88,3%)	.904

Les résultats d'ensemble (ligne professeurs) indiquent que 183 élèves (92,4%) rencontrent la plupart de ces situations dans leur programme tandis que 15 disent ne rencontrer aucun de ces gestes et aucune de ces attitudes des professeurs. La moyenne des 183 réponses (.827) indique que la grande majorité affirme que ces situations chez les professeurs, lorsqu'elles sont présentes, les aident notablement ou énormément à mieux effectuer l'intégration des éléments théoriques et pratiques dans leur formation. Plus précisément, 141 élèves sur 183 (77,2%) ont répondu à tous ces éléments que cela les aide notablement ou énormément.

Quant à la situation souhaits, sur 186 répondants, 154 (82,8%) affirment qu'une plus grande fréquence de ces gestes et attitudes des professeurs les aiderait énormément ou notablement. Ces chiffres indiquent que les élèves sont aidés dans leur intégration et leur

Travaux	124 : Travaux avec liens sur vécu	84,5
	125 : Guide de stage	79,8
	128 : Présentations en classe	68

Les résultats concernant les énoncés reliés à la relation et à l'expression confirment cet aspect très présent dans la culture de l'éducation spécialisée. Ils confirment probablement la situation de fait selon laquelle les professeurs donnent de l'importance à ces éléments. L'accompagnateur en stage est cette éducatrice ou cet éducateur senior qui parraine l'élève pendant son stage. Il s'agit d'une personne avec qui la stagiaire travaille quotidiennement. Un des aspects de la communication avec l'accompagnateur touche à l'expression de ce que la stagiaire a observé chez les sujets avec qui se déroule le stage, de ce qu'elle a vécu, de ce qu'elle a compris, des interventions et activités qu'elle a faites ou auxquelles elle a assisté. Cette expression est l'une des pierres d'assise du stage et une garantie de réussite. Il n'est pas étonnant que presque tous les répondants soient d'accord avec l'importance pour l'intégration de cette communication ; en effet, la stagiaire se fait connaître en exprimant ce qu'elle vit, mais surtout en prend conscience, prend une distance face à ce vécu, le voit et le comprend mieux. Les deux autres énoncés (126 et 121) pourraient être vus dans ce sens comme des sous-ensembles de cette communication. On considère ici que le superviseur —et l'accompagnateur— aident à faire ces liens ; cela se fait à l'intérieur d'un échange où la stagiaire apprend à nommer les choses avec les mots et les théories de la profession («ce que c'est théoriquement», dit une élève). Cet échange qui aide à intégrer se fait certainement dans la relation avec l'accompagnateur et le superviseur, mais aussi dans les échanges spontanés avec les collègues et dans les groupes de supervision. La plupart des élèves consultés affirment être favorisés par ces possibilités d'échanges sur les expériences de stage. On rejoint ici les activités reliées à l'opération *verbalisation* du schéma synthèse 3.5 (chap. 3).

Les énoncés 122 et 123 réfèrent aux exemples signalés par le professeur (122) et aux exemples dont le professeur est l'illustration (123)¹⁴. Cet aspect a été commenté dans les chapitres précédents.

Les énoncés regroupés sous le thème des *travaux* concernent d'abord les écrits où l'élève doit commenter une expérience, organiser une pensée, présenter son point de vue sur l'expérience de stage (124). Même si ces travaux sont souvent considérés comme exigeants, la grosse majorité reconnaissent le profit qu'ils permettent de retirer. Qu'il s'agisse de fiches descriptives d'un sujet, d'une étude de cas ou d'une préparation écrite d'activité, ces travaux font s'approprier la réalité de la profession. La référence à un guide de stage (125) concerne deux types d'outils qu'il contient : les algorithmes (lignes directrices) pour les travaux comme ceux énumérés ci-dessus, et les grandes lignes d'éléments théoriques vus dans les cours. Les élèves des groupes de rencontre ont littéralement louangé cet outil de travail pour son caractère concret et pratique, pour la structure souple qu'il propose pour les travaux, ce qui «ne brime pas la responsabilisation et la créativité, dit une élève, parce qu'il est important que certains travaux soient structurés». Quant aux présentations en classe, elles forcent à se dire à soi-même d'abord ce que l'on veut communiquer aux collègues (128). Les deux-tiers des répondants considèrent cet aspect favorable à l'intégration théorie-pratique. La même idée présente dans l'énoncé (85) dans la troisième partie du questionnaire avait recueilli en T.E.S. 81% d'accord ; on décèle toutefois un accent différent dans la formulation. Dans l'énoncé 85, on affirme : «faire une présentation permet d'intégrer...», tandis que dans l'énoncé 128, on parle plutôt de l'utilité d'«avoir des présentations». Dans le premier cas, on les fait soi-même, dans le second, on y assiste. Les élèves sont d'accord en plus grand nombre que faire soi-même une présentation favorise davantage l'intégration que «d'avoir des présentations», c'est-à-dire y assister.

14. Ceci fait penser à la maxime: «Ce que tu es parle tellement fort que je n'entends pas ce que tu dis», et constitue un appel à la cohérence entre le discours et les gestes du pédagogue.

avons besoin de sentir la complicité et la complémentarité, entre les professeurs de notre spécialité bien sûr, mais aussi entre ceux de notre spécialité et ceux des autres disciplines au programme.

Nous avons surtout besoin d'une présence attentive et chaleureuse de la part des professeurs, nous voulons être respectés pour ce que nous sommes, être considérés comme des personnes en apprentissage et en progression, et qu'on nous le manifeste comme tel en acceptant nos erreurs et en nous corrigeant avec sérieux et respect.

3.3.4 Thème : **ENCADREMENT**

Ce regroupement réfère à un équipement, à des actions ou des situations qui constituent pour l'élève un encadrement quelconque à son activité d'apprentissage. Pour l'équipement : des documents précis et complets (32), un local disponible et suffisamment équipé (34). Pour les actions posées face à l'élève : proposition de défis (30), d'une méthode de travail (70), questionnement (44, 46). Pour les situations : contexte d'initiatives (64), des rencontres (66).

Énoncés du regroupement

TABLEAU 3.17
**RÉSULTATS GLOBAUX DES ÉNONCÉS
DU REGROUPEMENT «ENCADREMENT»**

	Cela m'aide quand, de fait, (même rarement)... [m'aiderait si plus fréquemment...]	Résultats globaux par énoncé (cf. tableau 3.3)	
		De fait (pairs)	Souhaits (impairs)
ACTIONS OU SITUATIONS D'ENCADREMENT			
Défis	30- On me propose en stage des défis qui exigent de moi d'aller plus loin dans la mise en action de mes capacités.	92,7	92,5
Documents	32- On me fournit des documents d'accompagnement (guide, cahier) précis et complets.	85,5	93
Organisation. matérielle	34- Pour les pratiques en labo, le local est disponible, et le matériel et le nombre de places en quantité suffisante.	73,8	91,7
Questions	44- Mon professeur ou accompagnateur ou superviseur me posent des questions. ¹⁹	80,9	82,7
	46- Je réponds aux questions de mon professeur ou accompagnateur ou superviseur.	89,2	84,7
Autonomie	64- Je suis laissé/e à moi-même pendant mon stage.	66,4	62,6
Rencontres	66- J'ai des rencontres régulières et des échanges avec mon accompagnateur de stage (en informatique : «superviseur»).	84,1	90,4
	70- Le professeur me montre une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique.	78,3	92,7

19. On remarquera que les énoncés 44 et 46 concernent d'une part d'autres personnes que le professeur, et d'autre part ne réfèrent pas au signalement de «contenus» (voir regroupement PROFESSEURS), mais à une stimulation de l'activité de l'élève par questionnement (44) et sa réponse (46); l'énoncé 70 concerne une structuration de la démarche cognitive de l'élève. C'est pour ces raisons que ces énoncés n'ont pas été placés dans le thème PROFESSEURS.

130	Visites de milieux pour orientation	92,7%
133	Rôle éduc. nouv. clientèles	92,6%
134	Approfondir selon intérêts	87,9%
129	Clientèles diversifiées	86,2%.

La suggestion de visites de milieux comme préparation au stage et comme activité pour «mieux comprendre la théorie» dès la première année a été «priorisée» en *premier choix* par les élèves de 3^e des groupes de rencontre, en *deuxième choix* par ceux de 2^e ; ces choix sont appuyés par 92,7% de leurs collègues. Ces résultats indiquent jusqu'à quel point les élèves ont l'impression d'apprendre, de découvrir, de comprendre la réalité de leur profession par le contact avec le «milieu». Ce besoin d'un contact personnel avec la réalité de la profession était déjà exprimé dans l'énoncé 98 : «Quand je suis en stage avec du «vrai monde», il me semble que ma théorie m'apparaît sous un angle très concret : là, je comprends!».

Par les énoncés 133, 134 et 129, les élèves souhaitent que l'on touche à des réalités nombreuses et diversifiées, qu'ils sont susceptibles de rencontrer un jour dans leur pratique. Quant à la suggestion d'étudier plusieurs clientèles en 3^e année (ligne 131 : accord de 72,3%), si 77,2% des élèves de 2^e (soit 51/66) y donnent de l'importance, ce nombre baisse à 66,6% en 3^e (soit 38/57). Il s'agit d'un accord relatif, tout de même important chez ceux de 3^e qui ont déjà vécu la formule des cours en modules de «champs de pratique» qui permet l'approfondissement d'un type de clientèle et de milieux d'intervention en petites équipes (8 à 15 personnes) sous la gouverne d'un professeur pendant toute l'année.

Ces résultats suggèrent de regarder de plus près quel besoin précis en termes d'apprentissage cet intérêt d'entrer en contact avec des réalités diversifiées et plusieurs clientèles manifeste ; les entrevues ont montré sur ce point une sorte de soif d'«avoir du contenu» : avoir du contenu est vu par les élèves comme une sorte de sécurité pour leur pratique future. On se sent comme rassuré du simple fait d'avoir entendu parler de plusieurs facettes de la profession, même si —pour plusieurs de ces «contenus»— l'apprentissage ne va pas plus loin qu'en entendre parler. Cela permet au moins de se faire des pré-représentations que des occasions ultérieures ancreront dans une expérience. Plus particulièrement, dans le résultat de l'énoncé 131, on peut comprendre que les 34 élèves qui ne trouvent pas important d'étudier plusieurs clientèles mettent le doigt sur une dimension souvent cachée pour plusieurs de l'apprentissage/intégration : le *processus* d'étude et d'approfondissement. En effet, ce processus bien accompli et bien vécu auprès d'une clientèle, pourrait facilement être transposé à d'autres *selon les besoins*, car il s'agit d'apprentissage concernant des méthodes de travail qui demeurent acquises peu importe le contenu, et qui amènent au transfert d'apprentissage.

La suggestion d'un cours pour apprendre à relier théorie-pratique (ligne 132) est considérée comme importante par 64% des élèves. Cet énoncé a servi à l'élaboration des énoncés 70 et 71 de la deuxième partie du questionnaire¹⁵. Cet énoncé retient l'accord de 64% des élèves T.E.S., tandis que les énoncés 70 et 71 obtenaient dans la partie commune aux trois programmes, un accord plus fort chez les répondants de T.E.S. comme l'indique le tableau qui suit.

15. Voici le texte de l'énoncé 70: «Cela m'aide quand, de fait, (même rarement)... le professeur me montre une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique». L'énoncé 71 est au conditionnel: «Cela m'aiderait, si plus fréquemment...».

TABLEAU 3.19
**DIFFÉRENCE POUR LES BESOINS D'ENCADREMENT,
ENTRE LES ÉLÈVES DE 2^e ET DE 3^e ANNÉE**

De .80 à 1.00 d'accord	Énoncés du regroupement ENCADREMENT RÉALITÉ	Énoncés du regroupement ENCADREMENT SOUHAITS
En 2 ^e	69/99 rép. (69,6%)	88/104 rép. (84,6%)
En 3 ^e	62/80 rép. (77,5%)	62/77 rép. (80,5%)
Total	179 répondants ²⁰	181 répondants
Soins infirmiers	26/38 (68,4%)	35/37 (94,5%)
T.E.S. rég.	70/90 (77,7%)	74/88 (84%)
T.E.S. coop	19/27 (70,3%)	24/30 (80%)
Informatique	8/22 (36,3%)	13/26 (50%)

On constate deux choses en comparant les résultats de 2^e et 3^e :

- 1) les élèves de 2^e année affirment dans une moindre proportion être aidés dans leur apprentissage par les mesures d'encadrement existantes (69,6% en regard de 77,5% en 3^e) ; c'est comme si les élèves de 3^e avaient davantage appris à utiliser les mesures d'encadrement d'une manière satisfaisante ;
- 2) les élèves de 2^e année disent dans une plus grande proportion que ceux de 3^e, qu'il souhaitent que les mesures d'encadrement soient plus présentes (fréquentes). En effet, chez ceux de 2^e, entre la réalité (69,6%) et le souhait (84,6), l'écart est de quinze points, tandis qu'il n'est que de trois points pour ceux de 3^e année.

D'un programme à l'autre, on constate aussi des différences dans l'expression des besoins : les élèves de Soins infirmiers manifestent le plus grand écart de points (26,1), entre l'utilité de l'encadrement reçu effectivement (68,4% d'élèves d'accord) et les souhaits pour une plus grande fréquence de ces mesures (94,5%). L'écart pour les autres programmes est vraiment plus bas : 13,7 points en Informatique, 9,7 points en T.E.S. coop, et 6,3 points en T.E.S. rég. Cela signifie que les élèves de Soins infirmiers auraient besoin de plus fréquentes mesures d'encadrement telles qu'elles ont été définies ci-dessus, pour favoriser leur intégration théorie-pratique.

Plusieurs élèves d'Informatique ne se reconnaissent pas dans les mesures énumérées, car 10 d'entre eux n'ont pas répondu ou ont affirmé que cela ne s'applique pas à leur programme. Puisque par ailleurs, parmi ceux qui ont répondu, 36,3% seulement sont d'accord avec ces mesures, je conclus qu'il s'agirait peut-être là de mesures plutôt étrangères

20. La différence entre le total des répondants retenus (198) et ce total est dû au fait que, ici, dix-neuf répondants soit n'ont pas répondu, soit ont fourni la réponse «Cela ne s'applique pas».

Voici ces énoncés du questionnaire sur la progression dans l'intégration en Éducation spécialisée, accompagnés des résultats des 124 répondantes. Ces énoncés sont présentés en fonction du degré de correspondance à l'expérience vécue dans le programme. Les élèves devaient dire si «l'énoncé suivant correspond à mon expérience : 1 : pas du tout ; 2 : un peu ; 3 : beaucoup ; 4 : énormément». Voici les résultats après recodage. Les pourcentages seront traités ci-après comme un *accord* ou un *désaccord* au fait que cela correspond ou non à son expérience. Dans l'analyse, on parle tantôt de *correspondance* ou *non à l'expérience*, tantôt d'*accord* ou de *désaccord* avec la description proposée de la progression, car le fait que l'énoncé corresponde ou non à l'expérience des élèves a été interprété comme un accord ou un désaccord avec la description.

TABLEAU 4.23

**ÉNONCÉS SUR LA PROGRESSION DANS L'INTÉGRATION,
EN T.E.S., ET RÉSULTATS¹⁶**

NOS	ÉNONCÉS	NE CORRESPOND PAS (cote 0)		CORRESPOND (cote 1)		Non rép.
		2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	
Ligne 138	Plus j'avance dans la formation, plus les travaux deviennent complexes et spécifiques à la profession : je découvre l'importance de faire des liens et deviens conscient/e de ce que cela rapporte en compréhension.	2	2 4 3,3	65	55 120 96,7	0
Ligne 140	Plus j'avance dans ma formation, plus je constate que les connaissances acquises en classe se greffent à mes propres expériences de stage.	6	2 8 6,5	61	55 116 93,5	0
Ligne 143	De 2 ^e à 3 ^e année (ou de 1 ^{re} à 2 ^e), mon intervention (auprès des usagers) devient plus spontanée parce que j'ai plus confiance en moi du fait d'avoir un bon bagage d'information.	6	1 7 5,8	59	56 115 94,2	2
Ligne 149	Au début de mes stages en 2 ^e année, je me connaissais moins et je voulais aider «à tout prix» ; mais à la fin de 2 ^e et en stage bloc, je tiens plus compte de mes capacités et limites : c'est que j'ai intégré plusieurs choses.	6	3 9 7,5	58	54 112 92,5	3
Ligne 147	Plus j'avance dans ma formation, moins j'ai peur et moins j'hésite à donner mon opinion en supervision en groupe et en équipe d'éducateurs.	6	4 10 8,4	59	51 110 91,6	4
Ligne 150	Au début de mes stages perlés, mon intervention était réactive (je réagissais aux situations) sans beaucoup comprendre ; mais à la fin de 2 ^e et en stage bloc, je préviens davantage les situations, mon intervention est plus spontanée, aisée et intentionnelle.	6	3 9 7,6	56	54 110 92,4	5
Ligne 146	En stage perlé 1, je distingue difficilement quelques éléments d'une situation observée, tandis qu'en stage bloc, je distingue aisément plusieurs éléments d'une situation et les hypothèses de compréhension viennent plus rapidement.	7	3 10 10,5	34	52 86 89,5	28

16. On trouvera à l'annexe 7 le détail des cotes attribuées par les élèves avant le recodage effectué pour les analyses.

TABLEAU 3.21

RÉSULTATS BRUTS DU REGROUPEMENT «COMPRÉHENSION»

Regroupement	Énoncés de fait			Énoncés souhaits		
	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.
COMPRÉHENSION (2/3)	197	152 (77,2%)	.879	192	157 (81,8%)	.908

Les réponses à ces trois éléments de situation de fait sont les suivantes : 152 personnes (77,2%) ont répondu que le fait de comprendre les aide notablement ou énormément à agir de façon adéquate dans la pratique, et vice versa, la pratique aide à comprendre. Pour ces 197 réponses valides, la moyenne des réponses entre 0 et 1 se situe à .879. Il s'agit d'une expression très majoritaire d'un accord avec les énoncés de ce thème.

TABLEAU 3.22

RÉSULTATS DÉTAILLÉS DU REGROUPEMENT «COMPRÉHENSION»

Compréhension	Énoncés de fait 42 et 48	Énoncés souhaits 43 et 49
.50 et -	37 (18,9%)	23 (12,3%)
1.00	159 (81,1%)	164 (87,7%)
Moyenne	.888	.920

Les résultats du regroupement d'énoncés souhaits se présentent ainsi : 159 personnes (81,8%) répondent que le fait de comprendre plus fréquemment les aiderait notablement ou énormément dans leur intégration. La moyenne des accords se situe à .920.

Commentaires

On pourrait penser qu'il s'agit ici d'une évidence, à savoir : c'est clair que les élèves vont plus facilement intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages dans leur formation, s'ils comprennent ce dont il s'agit.

Constatons tout d'abord que les résultats à ces questions montreraient :

- 1) que, lorsque les élèves comprennent le pourquoi de leurs gestes, entre autres à l'aide de telle ou telle «théorie», l'intégration théorie-pratique leur est facilitée ;
- 2) qu'ils seraient encore plus aidés à effectuer cette intégration s'il leur arrivait plus souvent de comprendre ce dont il s'agit.

Ce thème de la compréhension indique l'importance que l'élève accorde au fait d'être lui-même bien situé par rapport à ce qu'il a à faire («comprendre pourquoi je pose tel geste ou applique telle technique») et de *s'être fait une idée personnelle* de ce qu'il rencontrera en laboratoire ou en stage à l'aide d'éléments.

Ces énoncés reliés à la compréhension concernent deux aspects différents de l'apprentissage.

4.2.4.1 Constatations générales

Le grand nombre d'accords obtenu pour ces énoncés manifeste que les élèves se sont généralement reconnus dans les opinions de leurs collègues des groupes de rencontre telles que synthétisées. Il semble que les énoncés décrivent l'expérience de progression de façon appropriée, et qu'ils rejoignent plusieurs dimensions présentes dans l'intégration théorie-pratique telles que les élèves ont pu les vivre.

Sauf l'énoncé 126, tous se situent au-dessus de 80% d'accord. Cinq énoncés au-dessus de 90% concernent :

138	Travaux, plus de compréhension	96,7%
140	Grefte classe - stage	93,5%
143	Interv. spont. vs conf + information	94,2%
149	Capac. et limites intégrées	92,5%
147	Moins peurs opinion en groupe	91,6%

Le n° 138 concernant un élément très concret, les travaux, obtient l'accord de presque toutes les répondantes. La progression de la complexité et de la spécificité des travaux permet de faire des liens entre les nombreux aspects de la formation, de découvrir l'importance des liens. Les élèves reconnaissent d'une part que les travaux sont bien gradués en difficulté, passent du simple au complexe, permettent de progresser à cause de leur complexité croissante. Ils reconnaissent aussi que cette organisation des travaux est profitable pour la compréhension de l'intervention.

Les énoncés 136 et 137, sur la place de chaque cours dans la formation, fournissent une information très intéressante et utile. On y apprend qu'en 1^{re} année, les élèves sont peu informés et ne sont pas conscients du pourquoi de chaque cours de la grille (50% affirment que cela ne correspond pas à leur expérience), mais que l'entrée en stage a permis de découvrir la raison d'être de chaque cours (le pourcentage d'accord monte à 85,8%). Être conscient de la place des cours dans l'ensemble de la formation, et savoir en fait à quoi va servir tel ou tel apprentissage dans un cours sont source de motivation et de compréhension. À travers cet énoncé, des élèves constatent qu'ils avancent peut-être un peu à l'aveuglette en 1^{re}, mais que ce sont les stages qui contribuent à donner sens à leurs apprentissages.

Quand les cotes 1 à 4 du questionnaire sont regroupées en cotes 0 et 1 comme on l'a expliqué plus avant, l'énoncé 136 sur la conscience du pourquoi des cours dans la formation recueille 50% (62) pour chaque cote (0 et 1). Cependant, lorsqu'on regroupe différemment les cotes du questionnaire¹⁷, les résultats sont différents et plus révélateurs. Le nouveau regroupement est le suivant :

1	2 et 3	4
---	--------	---

Cette modalité de regroupement permet de constater que l'opinion médiane est très élevée quant à la connaissance de la raison d'être de chaque cours dans la formation. Voici le tableau que cela représente.

17. Rappelons la signification de chaque cote originale de 1 à 4: «L'énoncé suivant correspond à mon expérience:1: pas du tout; 2: un peu; 3: beaucoup; 4: énormément».

TABLEAU 3.23

**RÉSULTATS GLOBAUX DES ÉNONCÉS
DU REGROUPEMENT «VERBALISATION»**

		Résultats globaux par énoncé (cf. tableau 3.3)	
		De fait (pairs)	Souhaits (impairs)
	Cela m'aide quand, de fait, (même rarement)... [m'aiderait si plus fréquemment...]		
Écrites	50- Je fais des observations écrites pour prendre conscience de la problématique du sujet, de l'utilisateur.	82,4	86,1
	52- Je fais des travaux écrits dans lesquels je dois faire des liens entre la théorie apprise et une situation vécue.	84,1	79,3
Orales	54- Je parle de mes expériences de stage avec des collègues, avec un professeur ou superviseur.	92,8	89,1

TABLEAU 3.24

RÉSULTATS BRUTS DU REGROUPEMENT «VERBALISATION»

Regroupement	Énoncés de fait			Énoncés souhaits		
	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.
VERBALISATION (2/3)	191	138 (72,3%)	.858	188	136 (72,3%)	.840

Un fort pourcentage d'élèves considère que les verbalisations leur sont favorables pour intégrer la théorie et la pratique : 138 élèves sur 191 (72,3%) cotent ainsi ces trois énoncés. La moyenne pour l'ensemble des élèves est ici de .858.

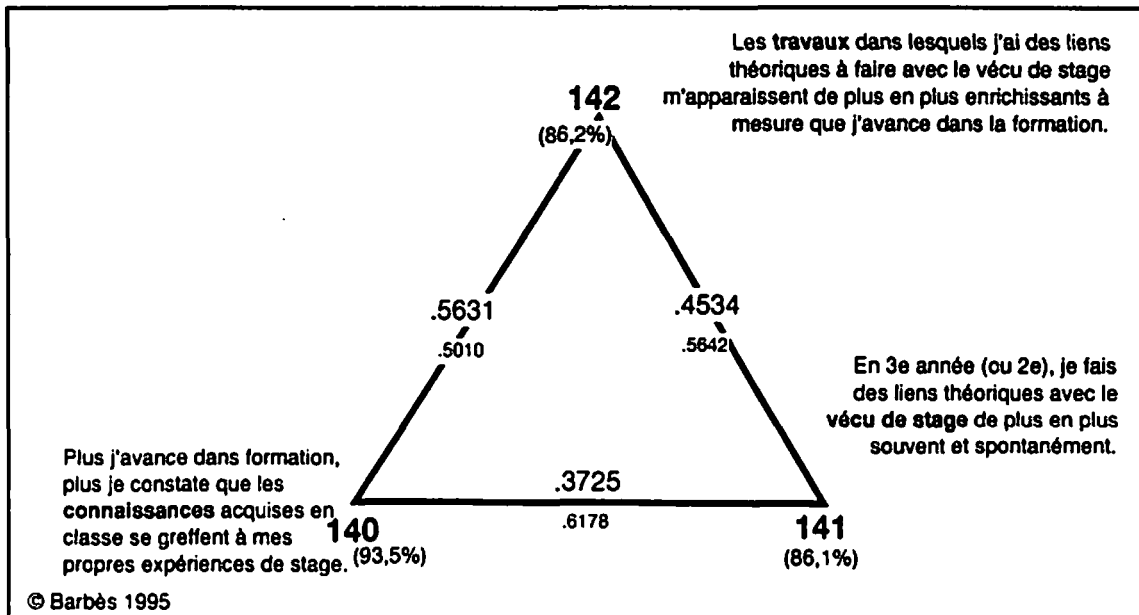
Le pourcentage d'accord sur le fait que ces éléments aideraient à l'intégration est semblable à l'appréciation de la situation de fait : 136 élèves sur 188 (72,3%) répondent favorablement à toutes les questions affirmant que cela aiderait énormément ou notablement. La moyenne des cotations de 0 à 1 pour ce regroupement est de .840.

Commentaires

Les activités de verbalisation permettent de formuler dans ses propres termes (et possiblement avec ceux du métier) les événements observés chez un client.

Il y a là toute une activité de construction à la fois de ses propres outils conceptuels (notions, vocabulaire, concepts, réseaux de concepts, théories, modèles) qui servent à nommer, et en conséquence comprendre, la réalité de son domaine ; et aussi activité de construction de ses processus de traitement de cette information à l'aide des outils conceptuels et activités suscitant le développement de sa propre habileté à le faire. L'écriture vue comme l'activité de nommer une réalité en vue de se l'approprier permet d'établir ces liens entre des mots, des termes du métier, des concepts et la réalité socioculturelle correspondante, en nommant cette réalité en vue de se l'approprier. L'exprimer oralement est aussi une voie d'intégration ; par la parole dite, l'élève prend une distance avec son expérience et se l'approprie : il en distingue les différentes dimensions, par exemple factuelle, émotive, relationnelle, technique, procédurale, etc. Je reviens sur ces activités dans le regroupement suivant.

**TRIANGLE DE LA CONSCIENCE
DANS LA PROGRESSION DE L'INTÉGRATION, EN T.E.S.**



La corrélation la plus forte (.5631) entre les énoncés 140 et 142 suggère qu'un enrichissement, signe d'intégration, résulterait de cet effort de lier les connaissances «théoriques» reçues à l'expérience personnelle du stage, à travers des travaux écrits. Il apparaîtrait donc normal que ces liens théorie-pratique soient de plus en plus nombreux et s'effectuent de plus en plus spontanément (141), puisqu'on a acquis un vocabulaire et des modèles (connaissances) qui prennent sens dans l'expérience.

Il apparaît que ce triangle constitue un pivot dans la conception de la progression. On y retrouve trois éléments fondamentaux : les connaissances, les expériences et les travaux, et ces éléments sont pointés du doigt par cette corrélation de .5631.

En nommant cette triade *triangle de la conscience*, je choisis de mettre un accent suggéré par le mot *constate* sur l'aspect réflexion, réception, assimilation des autres éléments présents reliés eux à l'action et à la verbalisation.

Un second regroupement basé sur des recouvrements de corrélations donne le résultat suivant, appelé *triangle de l'intervention* :

Expériences de pratiques fécondes et souhaits d'amélioration

Il semble que plusieurs ne reconnaissent pas cette forme d'apprentissage comme faisant partie de leur expérience personnelle. Et surtout dans le cas des énoncés 54 et 55 —parler de ses expériences de stage—, 11 répondants sur 32 (33%) n'en voient pas la convenance. Comme on le voit, il s'agit principalement des élèves de 2^e année qui n'ont pas encore eu de stages. Sur les vingt élèves de 2^e, dix-sept n'ayant pas encore eu de stages n'ont pu se prononcer sur le fait que cela puisse les aider à intégrer. Sur ces dix-sept (qui représentent 85% des répondants de 2^e, et 53% de 2^e et 3^e), dix ont aussi considéré que cela ne conviendrait pas que la situation se retrouve plus fréquemment, puisque de toute façon, ils n'ont pas de stage en 2^e. Sept d'entre eux, cependant, se sont prononcés avec les trois qui l'avaient déjà fait, et ont affirmé que parler avec des collègues, un superviseur ou un professeur leur serait éventuellement utile pour intégrer leur théorie et leur pratique.

Ces particularités reliés à l'absence de stages en 2^e année d'Informatique joue probablement sur l'ensemble des résultats de ce regroupement, sans toutefois modifier la tendance d'ensemble, à savoir que les élèves considèrent généralement utile d'écrire et de parler de leur pratique dans leur processus d'intégration.

Le tableau suivant appuie cette affirmation.

TABLEAU 3.27

RÉSULTATS DU REGROUPEMENT Verbalisation, PAR PROGRAMME, EN POURCENTAGES D'ACCORD

	Moyennes d'accord	
	Énoncés de fait	Énoncés souhaits
Soins infirmiers	88,9%	89,3%
T.E.S. rég.	91,8%	88,9%
T.E.S. coop	90,9%	84,9%
Informatique	52,0%	59,5%
GLOBAL	85,8%	84,0%

En Soins infirmiers, dans le cas des trois éléments de ce regroupement, les élèves affirment à 88,9% que cela les aide passablement ou énormément à l'intégration. Pour la situation souhaitée, la moyenne s'élève légèrement à 89,3%. Ces résultats peuvent être compris comme exprimant le fait que

- 1) on considère que les situations de verbalisation reliées aux observations écrites, aux liens théoriques et aux expériences de stage aident beaucoup à ce qu'on appelle l'intégration théorie-pratique ;
- 2) la situation actuelle satisfait les élèves de façon générale, on ne souhaite pas beaucoup plus de ces occasions de *verbalisation*.

En éducation spécialisée, on constate qu'une moyenne de 91,8% des élèves (rég.) ont affirmé que les situations reliées à la *verbalisation* les aident beaucoup à l'intégration. La proportion des élèves du régime coop qui s'attendent à être davantage aidés par les verbalisations est plus basse qu'au régulier (84,9% en regard de 88,9%). Est-ce que ceci pourrait s'expliquer par le fait que durant leurs stages, ces élèves n'ont pas beaucoup d'occasions d'échanger avec des collègues, vu l'absence de supervisions de groupe et de rencontres au collège pendant leurs stages rémunérés ; vu qu'ils seraient davantage pris par leur travail leur tenant lieu de stages, ils n'auraient pas ressenti aussi fortement que les autres

Ligne 145 Grâce à la **confiance en moi-même** et à la capacité de m'affirmer, je prends plus facilement ma place en 3^e qu'en 2^e année (en 2^e qu'en 1^{re}).

Ce regroupement suggère que l'élève aurait développé une confiance en lui-même et une capacité de s'affirmer qui lui permettrait de s'exprimer et de prendre une place peu à peu, incluant sa participation aux équipes de travail. Cet aspect a été commenté dans le chapitre 2, point 2.3.3).

Conclusion/synthèse

Reprenant maintenant l'essentiel du *Schéma du rapport de l'élève à lui-même et du rapport élève-professeur dans l'intégration théorie-pratique*, situons à titre d'essai chacun de ces regroupements ci-dessus en regard des trois pôles compréhension / rencontres, action / stages-labo et verbalisation / travaux. Le *triangle de la conscience* se rattacherait au pôle compréhension, qui est un pôle réceptif. Le *triangle de l'intervention* aurait une parenté avec le pôle de l'action, tout en demeurant relié au pôle verbalisation par l'énoncé 138 sur la découverte de l'importance des liens via les travaux. Le tandem *affirmation / confiance* est situé au milieu pour symboliser sa relation avec le cœur de la personne de l'élève ; l'*affirmation / confiance* exprime des attitudes d'ordre affectif qui demeurent présentes et influencent chaque pôle.

3.4 Examen de corrélations

Une fois établis les tableaux de fréquence pour ces regroupements d'énoncés de la deuxième partie : «Éléments utiles à l'intégration théorie-pratique», voici un examen de corrélations entre les opinions exprimées pour chaque regroupement ou variable. Les corrélations, d'après la procédure de corrélation de Pearson, permettent de savoir dans quel pourcentage de cas deux variables ont une relation significative du point de vue de l'opinion exprimée, c'est-à-dire dans quel pourcentage de cas leurs variations sont directement ou indirectement concomitantes. On cherche ici à savoir quelles variables (ou regroupements) connaissent les mêmes variations dans l'opinion des élèves. Comme les données portent sur le caractère aidant de pratiques rencontrées et de pratiques souhaitées, les corrélations concernent leur *efficacité éprouvée ou recherchée*.

Les résultats des cotes attribuées par l'ensemble des élèves à la plupart des énoncés sont comme on l'a vu très élevés, dans ce sens qu'une grande proportion d'élèves ont généralement affirmé que les éléments mentionnés reliés à l'intégration les aident beaucoup, lorsqu'ils les rencontrent dans leur programme. Compte tenu de ce fait, on pourrait immédiatement supposer qu'il y aura des variations communes d'une variable à l'autre.

L'étude des corrélations nous permettra d'avoir des indications sur les deux questions suivantes : (1) y a-t-il des variations concomitantes d'un regroupement à l'autre? (2) si oui, quelle est la force de ces variations?

Les corrélations ont été calculées par le programme SPSS 4.0 (sur Macintosh) entre chacun des regroupements déjà nommés, sur la base des scores bruts obtenus c'est-à-dire sur les moyennes («score») des résultats d'un regroupement donné.

L'expression «corrélation entre les accords» réfère aux «corrélations entre les accords sur les regroupements», et non à des corrélations entre les énoncés ou les regroupements eux-mêmes. La corrélation indique que les élèves d'accord avec un aspect le sont aussi avec un autre. Ce qui laisse à penser que ces aspects sont reliés d'une certaine manière, et qu'on peut en inférer des relations directes ou indirectes, que deux énoncés ou regroupements sembleraient faire partie d'un même ensemble, même si la relation a pu être établie par l'intermédiaire d'un troisième élément.

3.4.1 Les regroupements d'énoncés de fait

Voici le tableau d'ensemble des corrélations entre les accords sur les regroupements des énoncés de *réalité* ou de *fait*.

TABLEAU 3.28

**CORRÉLATIONS ENTRE ACCORDS
SUR REGROUPEMENTS DES ÉNONCÉS DE RÉALITÉ**

Regroupement énoncés de <i>réalité</i>	1. Lab.	2. Rétr.	3. Prof.	4. Encadr.	5. Compr.	6. Verbal.
1. Pratique labo-stage	1.0000	.5151	.2661	.4390	.2923	.1752
2. Rétro-action	.5151	1.0000	.4617	.5200	.3827	.3577
3. Professeurs	.2661	.4716	1.0000	.6335	.5137	.5634
4. Encadrement	.4390	.5200	.6335	1.0000	.4828	.5858
5. Compréhension	.2923	.3827	.5137	.4828	1.0000	.5139
6. Verbalisation	.1752	.3577	.5634	.5858	.5139	1.0000

4.3 Informatique¹⁸

Les énoncés propres aux élèves d'Informatique se divisent en trois sections :

1. Quatre énoncés [117-120] : sur les stages (à la fin de la troisième partie, commune) ;
2. Dix-sept énoncés [121-137] : sur les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique, subdivisés en *éléments qui sont utiles* (121-130) et *éléments qui seraient utiles* (131-137) à l'intégration ;
3. Treize énoncés [138-150] : sur la progression dans l'intégration.

4.3.1 Profil des répondants

Quel est le profil des répondants en Informatique? Rappelons les données fournies antérieurement pour Informatique dans le tableau d'ensemble des répondants. Ci-dessous, la ligne (1) *N. de répondants*, donne le total des élèves ayant répondu au questionnaire, par sexe et par année, en regard du total des élèves de 2^e et 3^e année inscrits en Informatique, et le pourcentage. La ligne (2) donne le TOTAL de répondants au questionnaire (par sexe et année), pour permettre d'établir le pourcentage de répondants Informatique sur l'ensemble.

TABLEAU 4.24
**RÉPONDANTS D'INFORMATIQUE,
EN FONCTION DE L'ANNÉE ET DU SEXE,
ET EN FONCTION DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES
INSCRITS EN INFORMATIQUE**

	2 ^e année			3 ^e année			Total		
	F	H	Tot.	F	H	Tot.	F	H	Tot.
(1) N. de rép. sur Total élèves INFO (Hiver 94)	4 / 10	16 / 22	20 / 32	4 / 6	8 / 1	12 / 23	8 / 16	24 / 39	32 / 55
%	40	72,7	62,5	66,6	47	52,2	50	61,5	58,2
	Répondants pour tous programmes par année et sexe						Total tous programmes par sexe		
(2) TOTAL (tous progr.)	93	21	114	60	24	84	153	45	198
% de répondants en INFO (1) sur le total des répondants (2)	4,3	76,2	17,5	6,6	33,3	14,3	5,2	53,3	16,2

Ont été rejoints 58,2% des élèves inscrits en Informatique (32 sur 55), ce qui constitue un pourcentage appréciable de la population qu'on peut considérer comme exprimant valablement l'opinion de l'ensemble des élèves. Les répondants constituent 50% des femmes et 61,5% des hommes du programme, et 16,2% de l'ensemble des répondants au questionnaire, soit 32 sur 198.

Selon l'année, ils se répartissent ainsi : en 2^e année, 20 répondants ; en 3^e année, 12 ; pour un total de 32 répondants, dont 25% de femmes (8/32). Il s'agit d'un pourcentage qui représente bien la proportion des élèves d'Informatique en regard de l'ensemble des

18. On pourra lire les commentaires écrits de quelques répondants au questionnaire, à l'annexe 3, comme éléments complémentaires aux données ici analysées.

La corrélation PRATIQUE EN LABORATOIRE ET EN STAGE et COMPRÉHENSION laisse entendre que les élèves sont aidés lorsqu'ils obtiennent une bonne *compréhension* de ce qu'ils ont à faire lors des pratiques en laboratoire ou des interventions en stage. L'énoncé suivant, synthèse de points de vue étudiants, permet de visualiser cet aspect :

Autant les pratiques de labo me sont utiles pour bien intégrer mes apprentissages, autant le fait de bien comprendre à l'avance les consignes m'aide à intégrer. L'un ne va pas sans l'autre. Je me verrais mal profiter des pratiques si je ne comprends pas. Et je ne vois pas à quoi me servirait de bien comprendre tout ce que j'ai à faire sans aller effectivement le faire au labo!

Le lien COMPRÉHENSION - PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE revêt une importance capitale dans la compréhension que l'on peut se faire de l'apprentissage chez l'élève. Qu'est-ce que peut en effet suggérer ce fait en regard d'un modèle du «fonctionnement» de l'acte d'apprendre? Les élèves ne seraient-ils pas en train d'attirer l'attention sur une caractéristique fondamentale de l'apprentissage : la relation entre, d'une part, le fait de donner un sens aux réalités avec lesquelles leur situation d'étudiant les met en contact, et d'autre part, l'action concrète. On peut comprendre ici que l'action engagée, le *faire*, est une dimension même de leur acte de comprendre, cœur de l'apprentissage. Je dis bien : une dimension même. Il ne s'agit pas de quelque chose qui s'ajouterait, comme un supplément, un élément facultatif, à l'activité de compréhension. C'est plutôt une dimension propre, essentielle à l'acte de comprendre.

3.4.1.2 RÉTRO-ACTION et encadrement

Je commente ici les corrélations entre les accords du regroupement RÉTRO-ACTION et deux autres regroupements :

l'ENCADREMENT : .5200
les PROFESSEURS : .4617

Le lien établi entre la *rétro-action* et l'*encadrement* renvoie à une valeur commune : être situé dans son apprentissage, ce qui réfère au besoin de structure, davantage présent chez l'élève au début de sa formation. Il est intéressant de remarquer ici la différence d'opinion pour ces deux regroupements entre les élèves de 2^e année et les élèves de 3^e année, tous programmes confondus. Le tableau suivant donne les réponses pour chaque regroupement : il s'agit de la répartition des réponses (de moyenne de 0,65+).

TABLEAU 3.29

REGROUPEMENTS «ENCADREMENT» ET «RÉTRO-ACTION», RÉSULTATS COMPARÉS, 2^e ET 3^e ANNÉES

REGROUPEMENT	2 ^e année		3 ^e année ²²	
	Nombre rép. 0,65 à 1,00		Nombre rép. 0,65 à 1,00	
	Énoncés de fait	Énoncés souhaits	Énoncés de fait	Énoncés souhaits
ENCADREMENT	71 / 97	93 / 102	67 / 80	65 / 79
%	73%	91%	83,7%	82,3%
RÉTRO-ACTION	94 / 105	102 / 108	70 / 79	73 / 79
%	89,5%	94,4%	88,6%	92,4%

22. Sur 92 élèves en 3^e année.

TABLEAU 4.25

**RÉSULTATS ACADÉMIQUES DÉCLARÉS, PAR ANNÉE,
EN INFORMATIQUE**

Informatique	2 ^e		3 ^e		Total	
	N	%	N	%	N	%
Supérieurs	12	60	6	50	18	56,3
Moyens	8	40	6	50	14	43,8
Inférieurs	-	0	-	0	-	0
TOTAL	20	100	12	100	32	100

Il semblerait que ces élèves se voient plutôt positivement quant à leurs succès scolaires : tous se situent *au-dessus* de la moyenne et *autour* de la moyenne, et aucun *au-dessous* de la moyenne.

4.3.2 Résultats quant aux stages (énoncés 117-120)

La question de l'organisation des stages a été abordée pratiquement par tous les groupes de discussion de chaque programme. Il en a été fait une section particulière à chaque programme à la fin de la 3^e partie du questionnaire.

On sait qu'en Informatique, au Cégep de Saint-Jérôme, le programme comporte des stages en entreprise à la dernière session de la formation de trois ans (6^e session). Les élèves ont quatre jours de stage dans des entreprises du domaine de l'Informatique, et viennent au collège le vendredi pour cours et rencontres.

La recherche porte ici sur l'utilité des stages pour l'intégration (117), l'éventualité d'en avoir plus tôt dans la formation (en 2^e) (118), le souhait de stages dès la première année (119) et enfin, la rémunération des stages (120).

Les résultats du tableau suivant sont présentés pour chaque année du cours. Le nombre de réponses manquantes apparaît à droite :

À mesure que la relation se crée, plus ou moins positive, plus ou moins négative, on voit comment faire affaire avec la rétro-action émise par le professeur. Recherche-t-on les commentaires du professeur? Les résultats à cet élément laissent entendre qu'elle est désirée tout en étant crainte, mais on est conscient qu'elle aidera à progresser.

Par ailleurs, il n'est pas étonnant que la corrélation RÉTRO-ACTION / PROFESSEURS soit présente : un des gestes importants des professeurs dans leur rapport avec l'élève est précisément celui de l'évaluation. Il est davantage question ici d'évaluation formative dans la description de la rétro-action faite par les élèves lors des entrevues.

On peut penser que la jonction de ces deux regroupements indique que l'élève souhaite une rétro-action donnée à travers des attitudes de respect, d'ouverture, de disponibilité de la part des professeurs, ce qui a été souligné dans les rencontres.

3.4.1.3 Professeurs

Le regroupement PROFESSEURS indique une corrélation modérée entre les accords de chacun des autres regroupements, ainsi qu'on l'a vu sous l'angle des autres regroupements ; les voici dans l'ordre décroissant :

ENCADREMENT :	.6335
VERBALISATION	.5634
COMPRÉHENSION :	.5137
RÉTRO-ACTION :	.4716

Les professeurs sont de par leur rôle au cœur de la formation technique avec l'élève, acteur principal. Le contenu du regroupement PROFESSEURS, comme on l'a vu, contient un certain nombre de réalités et de souhaits précis envers le professeur :

- gestes : langage concret : explications claires, précises, détaillées, compréhensibles, exemples concrets, c'est-à-dire des vrais cas, expérience personnelle du professeur.
- attitudes : disponibilité, ouverture, considération, respect, cohérence, harmonie avec collègues.

Deux regroupements mentionnés ci-dessus : ENCADREMENT et RÉTRO-ACTION renvoient à deux aspects de la relation professeur-élève à l'intérieur desquels les gestes et attitudes vont devoir s'exprimer²³. Les corrélations peuvent laisser entendre que les élèves considèrent utile que leurs souhaits face aux professeurs s'appliquent autant dans l'encadrement que dans la rétro-action.

Les autres regroupements concernent l'élève dans deux aspects de son apprentissage :

- l'expression : s'exprimer, formuler ce qu'il apprend (verbalisation)
- la compréhension : s'approprier son savoir : activité intérieure dans laquelle l'élève donne un sens aux savoirs présentés (connaissances, techniques, procédures...), se fabrique des images et représentations (Compréhension).

Quelle est la place du professeur dans ces aspects de l'apprentissage? Il suscite et accueille les verbalisations (orales ou écrites) et même les sanctionne. Il propose et structure un contexte propice à la mise en action, à la pratique. Il présente un «contenu», des consignes, explique, stimule et répond aux interrogations, et stimule l'activité de COMPRÉHENSION de l'élève.

3.4.1.4 Compréhension

Les corrélations entre les accords reliés au regroupement COMPRÉHENSION et les autres regroupements se présentent comme suit, dans l'ordre décroissant :

23. Le regroupement ENCADREMENT comporte un aspect relié aux locaux et au matériel (n° 34) (aspect institutionnel) en plus des autres aspects interactionnels.

On peut toujours envisager l'idée de stages d'observation et d'expérimentation progressive dès la 1^{re} ou la 2^e année. Dans la formulation des énoncés, ces distinctions n'y étaient pas.

Quant aux stages rémunérés, 80% (20/25) des élèves sont d'accord avec l'idée, bien que 7/32 (plus de 20%) ne se soient pas prononcés sur la question.

4.3.3 Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration (énoncés 121-137)

Les énoncés de la section qui suit ont été les premiers à apparaître dans le déroulement de la recherche. On se rappelle que la question posée lors de la première rencontre en groupe (avec la technique du groupe nominal) était la suivante :

«Pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages dans la formation professionnelle (technique), il m'est utile de..., il me serait utile de...».

Voici les éléments sur lesquels les élèves d'Informatique étaient tombés d'accord, éléments accompagnés de l'opinion chiffrée des 32 collègues ayant répondu au questionnaire. Les énoncés apparaissent ici dans l'ordre du plus fort accord au plus faible. La colonne de gauche indique, en plus du numéro de la question (ligne), le rang attribué par les élèves dans la rencontre «groupe nominal» et leur année.

Considérons d'abord les énoncés de ce qui **est utile** pour bien intégrer ; on verra ensuite les énoncés de ce qui **serait utile** pour bien intégrer, et l'importance que les répondantes au questionnaire accordent à ces éléments déclarés utiles par leurs collègues des groupes de rencontre.

3.5 Schéma synthèse

Cette section présente un schéma synthèse qui permettra de visualiser, les uns par rapport aux autres et dans un ensemble cohérent, les éléments de l'intégration théorie-pratique mis en lumière par l'étude des regroupements. Examinons quels éléments déjà soulevés par les élèves peuvent être arrimés les uns aux autres et servir de base de compréhension de l'intégration théorie-pratique telle qu'elle se dégage de cette recherche. En aucune façon, les schémas élaborés ici ne peuvent être considérés comme reflétant l'opinion des élèves lors des groupes de rencontre. Il s'agit d'un résultat de la réduction des données obtenues à la suite de plusieurs processus de transformation ici résumés :

- engendrement d'énoncés d'éléments utiles à l'intégration dans le groupe nominal ;
- discussion des énoncés prioritaires (deuxième rencontre) ;
- *synthèse* des discussions par le chercheur ;
- nouvelle discussion sur la progression (troisième rencontre) ;
- *élaboration d'éléments* pour la deuxième partie du questionnaire sur la base d'une *sélection* d'éléments de la liste des énoncés et des synthèses des discussions ;
- *regroupements* des énoncés de la deuxième partie et examens des résultats chiffrés regroupés.

À chacune des phases —particulièrement celles indiquées *en italique*—, l'opinion et la perception sélective du chercheur ont orienté des choix, des accents, des mises en valeur de certains aspects.

À l'intérieur de chaque schéma, j'ai cherché à conserver une logique identique basée sur la présence d'éléments apparentés à la *réceptivité* (en bas, à gauche), à l'*activité extérieure* (en bas, à droite) et à la *synthèse* ou la récapitulation (en haut). Cette modélisation²⁴ se présente en trois niveaux. Un premier : des opérations propres à l'élève (internes ou extérieures) ; un second : des situations d'exercice de ces opérations ; et un troisième : les rôles du professeur. Chaque niveau est illustré par un modèle qui met en interactions trois éléments, et ces modèles seront présentés eux-mêmes en interconnexion les uns avec les autres.

24. Une première version de ce schéma a été présentée au colloque 1995 de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (cf. Barbès, 1995 b, p. 7).

Point n'est besoin d'élaborer sur ce besoin fondamental de la reconnaissance et de l'encouragement pour progresser. C'est là un principe fondamental d'éducation. Il n'est pas surprenant qu'il soit exprimé si clairement ici. Il peut être intéressant de noter cependant que ce besoin, aux dires des élèves des groupes de rencontres, n'est pas pris en compte de façon régulière par les professeurs, ni de façon satisfaisante chez la plupart des professeurs. Chez certains professeurs, dit-on, les encouragements font comme partie de leur manière d'interagir en situation pédagogique. D'autres donnent l'impression à l'élève qu'il «devrait être bon tout de suite», qu'il n'y a pas de place pour la progression. Alors, l'élève comprend qu'il n'y aura pas d'encouragement tant que ce ne sera pas parfait. Ce type d'attitude —pour autant qu'il soit réellement fondé— est difficile pour l'élève, car on chercherait à lui faire comprendre plus ou moins clairement qu'il n'y a pas de place pour la progression par étapes. Il comprendrait qu'il y a place pour la progression si, dans certains cas, au lieu de dire crûment «tu es correct», on disait plutôt : tu progresses bien..., rectifie et continue...».

Cette attitude —suggérant qu'il n'y a pas de place pour la progression par étapes— crée un climat de tension peu favorable à l'apprentissage, même si ce climat est favorable au conditionnement par la crainte! Ce type de conditionnement peut-il conduire à une pratique autonome et ajustée à la variation des situations? Plutôt à une simple exécution servile des consignes!

3.3.3 Thème : **PROFESSEURS**

Il est intéressant d'aborder ce thème aussitôt après la RÉTRO-ACTION ; le professeur est important dans l'activité d'apprentissage. Il la guide, la structure, l'accompagne. Les élèves expriment leurs souhaits envers leurs professeurs sur plusieurs dimensions qui concernent toutes des gestes, comportements, attitudes attendues des professeurs pour mieux apprendre.

Ce regroupement intitulé «professeurs» donne une image des souhaits des élèves face aux **pratiques** et aux **attitudes** qu'on souhaite de la part des professeurs, dans un contexte d'enseignement en classe.

Les pratiques professorales (en classe) : quand le professeur a un langage concret, on se sent favorisé dans son apprentissage ; langage concret vise : explications claires, précises, détaillées, compréhensibles, exemples concrets, c'est-à-dire des vrais cas, expérience personnelle du professeur ; référence aux enseignements extra départementaux, et plus que cela, de façon positive. Ces pratiques concernent uniquement ici les exposés, les signalements, les explications de contenus.

Les attitudes professorales¹⁸ : cet aspect concerne la disponibilité du professeur à répondre aux questions et recevoir des suggestions, à la considération et au respect de la part du professeur, à la cohérence et l'harmonie entre les professeurs de la spécialité.

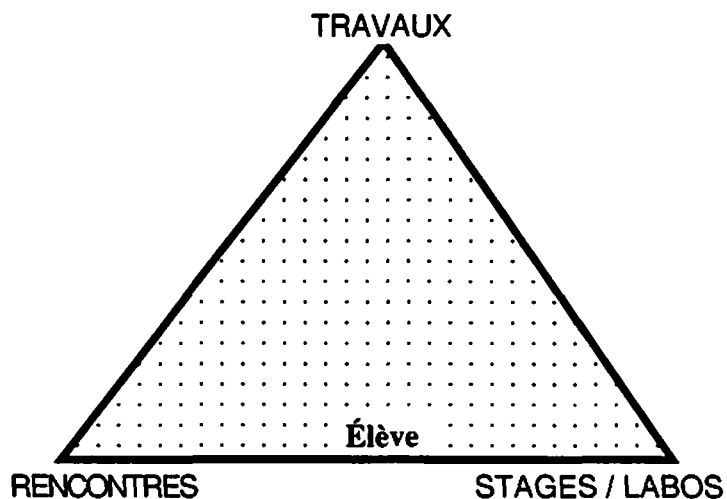
18. L'attitude est comprise ici comme «la conduite que l'on adopte en des circonstances déterminées» (Dictionnaire du Français Plus).

Expériences de pratiques fécondes et souhaits d'amélioration

Le second schéma concerne des situations d'exercice des opérations de l'élève, des lieux et modalités de manifestation de ces opérations : rencontres collectives, STAGES ET LABOS, et [l'étude et] les travaux. Ainsi qu'on l'a vu dans l'analyse du détail de chaque regroupement, les *rencontres* préparent et outillent conceptuellement l'élève à poursuivre son apprentissage à travers les pratiques de *laboratoire* et dans les milieux de pratique professionnelle par les *stages*. Il ne suffit cependant pas que l'élève soit exposé à recevoir des signalements (rencontres) et faire l'expérience d'éléments de la pratique de la profession ; dans une situation de formation —et pour qu'il y ait réellement formation—, il doit y avoir une activité lucide, consciente et réfléchie par laquelle l'élève exprime, systématise et formalise son apprentissage conceptuel et son expérience pratique. Ce sont l'étude personnelle et les travaux qui lui permettent de verbaliser le *pré-figuré* et l'*expérimenté*, pour en faire un *intégré*. Le modèle suivant illustre ce propos. La position des *travaux* en haut du triangle suggère qu'ils constituent le point de rencontre, de synthèse et d'intégration des deux autres pôles de par le traitement conceptuel qu'ils suscitent.

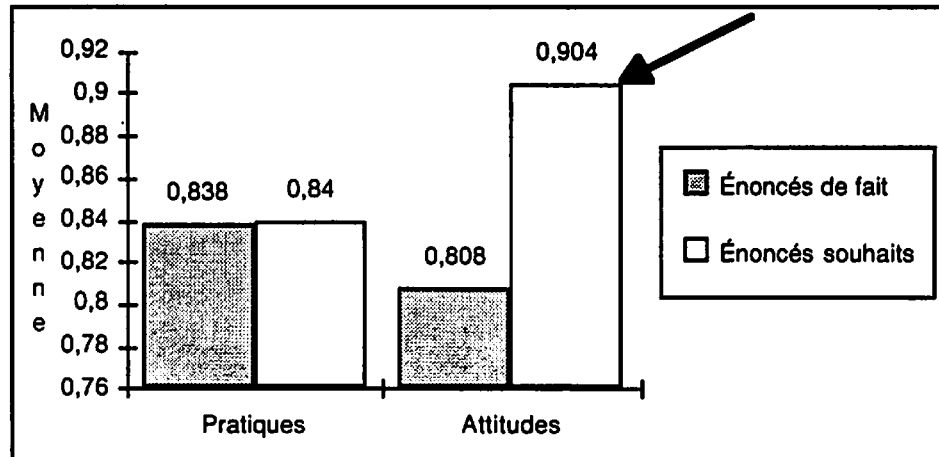
SCHÉMA 3.2

SITUATIONS D'EXERCICE DES OPÉRATIONS DE L'ÉLÈVE



apprentissage lorsque ces gestes et attitudes du professeur sont présents, et une plus grande fréquence les aiderait encore davantage.

HISTOGRAMME 3.2
DIFFÉRENCES ENTRE ÉNONCÉS DE FAIT ET SOUHAITS
— REGROUPEMENT «PROFESSEURS»



À l'intérieur de ce regroupement, on a distingué les pratiques et les attitudes professorales : le calcul de la moyenne des scores effectué de la même façon montre que quelques élèves de plus se sont prononcés sur les attitudes que sur les pratiques, et que la moyenne des scores passe de .808 (situation de fait) à .904 (situation souhaits). On ne retrouve pas une telle différence dans le cas des pratiques (Voir Histogramme 3.2). Ce fait peut être compris comme suit : les *pratiques* en classe des professeurs aident bien à l'intégration théorie-pratique lorsqu'elles sont présentes (même rarement), et leur plus grande fréquence aiderait. Toutefois ici, le score moyen ne change à peu près pas, ce qui signifie qu'on ne s'attend pas à une plus grande fréquence de ces pratiques.

Dans le cas des *attitudes* professorales, le portrait change : un plus grand nombre a répondu à au moins 3 énoncés sur 4 (186 au lieu de 176 pour les pratiques). On passe —de la situation de fait à la situation souhaitée— de 79% à 88,3% des élèves ayant fourni un score au-dessus de 0,75, ce qui signifie qu'à leur avis, une plus grande fréquence des attitudes de disponibilité, de considération et respect, de cohérence et d'harmonie aiderait davantage à l'intégration théorie-pratique. Ce faisant, les élèves mettent l'accent sur l'importance du climat et de la relation dans leur apprentissage : ils s'attendent à trouver plus fréquemment des *attitudes* identifiées comme favorables à l'intégration théorie-pratique que des *pratiques*, chez les professeurs.

Dans ce regroupement concernant les gestes et attitudes attendus des professeurs, c'est dans une très forte proportion que les élèves se reconnaissent. Voici reformulée de façon concentrée l'opinion d'un ensemble d'élèves lors des entrevues collectives ; ce message se dirait comme suit :

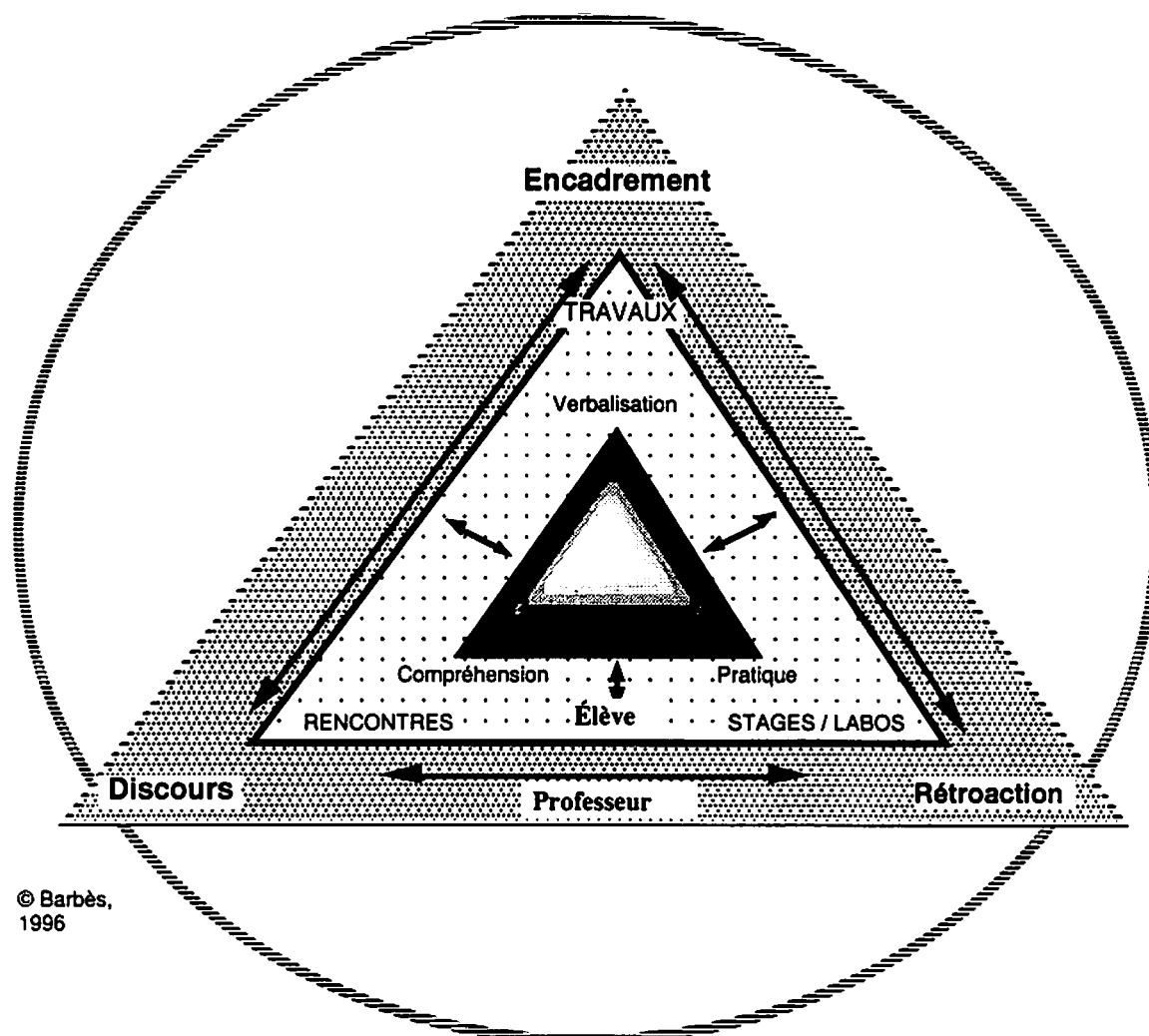
On a besoin que les professeurs nous parlent dans une langue compréhensible, qu'ils expliquent avec détails ce qu'ils nous présentent, qu'ils ne ménagent pas les exemples vécus par eux-mêmes ou venant d'autres sources.

On a besoin que les professeurs ne soient pas des francs-tireurs dans leur domaine, comme si leur «matière» était la seule au monde. Nous apprenons mieux quand on nous aide à faire des liens dans l'apprentissage des diverses disciplines de notre programme. Nous

Chacun de ces schémas interagit avec les autres dans un environnement : les MILIEUX ÉDUCATIFS réfèrent aux objectifs du système d'éducation, aux programmes, à l'organisation scolaire du collège lui-même incluant tout le personnel, l'organisation matérielle, les horaires... et plus largement, au milieu social, incluant en particulier les milieux de pratique professionnelle. Voici le schéma d'ensemble de ces modèles en interaction.

SCHÉMA 3.4

**SCHÉMA DU RAPPORT DE L'ÉLÈVE À LUI-MÊME
ET DU RAPPORT ÉLÈVE-PROFESSEUR,
DANS L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE**



© Barbès,
1996

En bref : le triangle central intitulé «Élève» concerne des opérations propres à l'élève : COMPRÉHENSION²⁹, pratique, VERBALISATION, dont l'expression s'effectue (2^e triangle) à travers les rencontres, les STAGES ET LABOS et les travaux. Le triangle «PROFESSEUR» met en lumière trois rôles qui ressortent des points de vue des élèves : présenter un discours, donner une RÉTRO-ACTION en labo et en stage, organiser un ENCADREMENT favorable à l'apprentissage.

29. Les éléments du schéma venant directement des regroupements sont en MAJUSCULES, dans le texte.

TABLEAU 3.18

RÉSULTATS BRUTS DU REGROUPEMENT «ENCADREMENT»

Regroupement	Énoncés de fait			Énoncés souhaits		
	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.	Cas valides	Nb. et % au-dessus de .75	Moy.
ENCADREMENT (5/7)	177	131 (74%)	.815	181	150 (82,8%)	.873

Les résultats de ce regroupement suggèrent que les élèves apprécient, pour leur intégration théorie-pratique, les mesures ou interventions d'encadrement ou de soutien mentionnées. Car : sur les 177 élèves ayant répondu à tous ces éléments, 131 (74%) ont affirmé que ces mesures les aident énormément ou notablement. Plus précisément, 74% choisissaient une cote élevée 8 fois sur 10 pour les huit éléments de ce regroupement. (Moyenne générale : .815)

Sur 196 réponses valides, la moyenne des cotes se situe à .888 ; et 150 élèves (82,9% d'accord) considèrent les huit énoncés comme énormément ou notablement aidants pour leur intégration théorie-pratique.

Commentaires

Les élèves manifestent dans ce regroupement aussi un fort accord avec l'idée que des éléments de soutien et d'encadrement leur sont utiles pour l'intégration théorie-pratique. Et également, qu'ils aimeraient que cela soit accru.

Cet aspect de l'apprentissage et de l'enseignement, à savoir l'encadrement, est au cœur même de la formation. Les professeurs et le milieu doivent offrir, disent les élèves, non seulement des conditions matérielles et des outils d'apprentissage, mais également des éléments d'accompagnement.

Jusqu'à quel point la structure d'encadrement doit-elle être forte? Cet aspect a été abordé dans les entrevues ; il en ressort que l'importance (force) de la structure de soutien dépend du degré de capacité de prise en charge de son apprentissage par l'élève. Et c'est un des objectifs de l'encadrement de se faire plus discret à mesure que l'élève avance dans sa formation. Qu'en est-il de ce besoin d'encadrement exprimé par les élèves de 2^e année en regard de ceux de 3^e année? Comparons le nombre d'élèves qui sont d'accord (à au moins 80%) avec les énoncés reliés à l'encadrement au niveau de la réalité et au niveau du souhait.

Conclusion

Le présent chapitre a examiné, analysé et commenté les résultats de la deuxième partie du questionnaire intitulée : «Éléments utiles à l'intégration théorie-pratique».

Pour ce faire, j'ai effectué des regroupements d'énoncés (les mêmes pour les deux aspects des éléments *actuels* et des éléments *souhaités*). Ces regroupements concernent la PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE, la RÉTRO-ACTION, les PROFESSEURS, l'ENCADREMENT, la COMPRÉHENSION et la VERBALISATION. Après avoir commenté chacun de ces regroupements dans l'intention de comprendre en quoi et comment —du point de vue des élèves— les éléments de ces regroupements sont utiles ou seraient utiles à l'intégration théorie-pratique, j'ai cherché à comprendre les interrelations entre ces regroupements par l'étude des corrélations statistiques. L'examen de ces corrélations a suscité l'émergence d'une schématisation du rapport entre ces éléments de l'intégration / apprentissage. Il s'agissait d'exprimer le rapport de l'élève à lui-même et le rapport de l'élève avec le professeur dans l'intégration théorie-pratique. Ce qui a permis d'obtenir le schéma du *rapport de l'élève à lui-même et au professeur* (schéma 3.4)

Il nous reste maintenant à examiner au chapitre suivant les résultats du questionnaire sur les parties propres à chaque programme. Le lecteur davantage intéressé aux aspects généraux (tous programmes confondus) de l'intégration théorie-pratique pourra aller directement à la conclusion, où il trouvera une synthèse des schématisations effectuées aux chapitres 2 et 3.

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

à leur programme. Cela n'empêche pas 13 répondants d'affirmer qu'ils voudraient voir plus fréquemment de telles mesures dans leur programme.

En T.E.S., la situation semble être relativement satisfaisante ; les élèves du régime coopératif manifestent des souhaits légèrement supérieurs à ceux du régulier.

La question 64 concernant le fait d'être laissé à soi-même pendant le stage est un élément qui, au niveau du détail des opinions, a reçu une confirmation plutôt mitigée : 66,5% sont d'avis que cela les aide beaucoup, 33,5% que cela les aide peu. Par ailleurs, 46 personnes (23,2%) affirment ne pas avoir rencontré cette situation dans leur programme : il s'agit, entre autres, d'élèves d'Informatique (17 répondants) qui n'ont pas encore eu de stages en 2^e année. En T.E.S., 21 répondants (15 de 3^e et 6 de 2^e) affirment que cela ne s'applique pas. Je m'étonne qu'il ne leur soit jamais arrivé d'être laissés à eux mêmes en stage, même rarement, surtout qu'il s'agit de 15 élèves de 3^e année! En Soins infirmiers, 8 élèves sur 46 disent que ce point ne s'applique pas.

Cependant, le sens même qu'on a pu donner à la question a pu être d'abord : «on ne m'abandonne pas», «on ne me laisse pas poireauter», donc on s'occupe de moi. Puis, un deuxième sens : «on me laisse prendre ma mesure», «on me laisse prendre toute la place que je peux et veux prendre».

Dans le premier sens, le fait d'être possiblement abandonné peut en effet être vu comme peu favorable à l'intégration, d'où 33,5% de réponses affirmant que cela n'aide pas.

Tandis que dans le deuxième sens, la personne qui sent qu'on lui fait assez confiance pour la laisser prendre sa place, pour l'encourager à y aller d'elle-même peut se sentir très appuyée et aidée dans son intégration. Cet aspect d'initiative personnelle paraît comme un élément-clé de l'intégration théorie-pratique.

3.3.5 Thème : **COMPRÉHENSION**

Ces énoncés réfèrent à la compréhension pour deux choses : comprendre le sens d'un geste ou d'une technique, et comprendre la théorie (avoir une vision claire de ce dont il s'agit).

TABLEAU 3.20

RÉSULTATS GLOBAUX DES ÉNONCÉS DU REGROUPEMENT «COMPRÉHENSION»

		Résultats globaux par énoncé (cf. tableau 3.3)	
		De fait (pairs)	Souhaits (impairs)
Compréhension	Cela m'aide quand, de fait, (même rarement)... [m'aiderait si plus fréquemment...]		
	42- Je comprends pourquoi je pose tel geste ou applique telle technique.	89,4%	91,2%
	48- Je comprends bien la théorie (ex. : composantes de l'activité, technique de soins, techniques de programmation) avant de commencer à la mettre en action (en labo ou stage).	88,3%	93,1%
	38- Je pratique en labo pour comprendre ma théorie. N.B. Cet énoncé a aussi fait partie du regroupement <i>Pratique en labo et en stage</i> .	85%	87,9%

CHAPITRE 4

L'intégration théorie-pratique dans les programmes

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

- Comprendre «pourquoi on pose tel geste ou applique telle technique» réfère au fait de donner un sens à ce que l'on fait. L'élève est intéressé à apprendre, et pour apprendre, à comprendre, c'est-à-dire à ce que ses gestes aient un sens pour lui. Il sent et est conscient qu'il apprend et progresse réellement à travers un «faire» ; pour cela, il est aussi conscient que son apprentissage se réalisera et fera partie de lui-même à travers le sens qu'il attribuera à ce geste.
- Comprendre la «théorie» avant l'action réfère à l'outillage conceptuel qui servira de base à une action intentionnelle et consciente. L'élève veut savoir à l'avance ce qu'il va faire, à quoi correspond la pratique dans laquelle il va ensuite s'engager.

J'ai remarqué en effet que, dans la tradition pédagogique couramment pratiquée, beaucoup d'enseignement et d'apprentissage s'effectuent selon la séquence «théorie suivie d'une pratique», «exposé - application». Il est habituel de verbaliser aux élèves ce qu'on leur propose comme apprentissage, pour ensuite leur proposer d'expérimenter dans un exercice ou une situation d'action quelconque ce qui leur a été enseigné (entendu dans le sens de présenté verbalement —oralement ou par écrit—). [Bien que ce soit habituel, constatons que ce n'est pas la seule façon de faire apprendre.]

En exprimant cette préférence —comprendre—, l'élève exprime son besoin d'avoir un signalement préalable clair de ce qu'il s'apprête à faire. Il sent le besoin de se fabriquer ses propres préfigurations en vue de l'action à faire, et dans l'action faite. L'action entreprise lui permet également de progresser dans sa compréhension de la théorie.

On rejoint ici une des caractéristiques fondamentales de l'apprentissage : le rôle de la pensée qui se donne, préalablement à une action, un outil conceptuel d'intervention sur la réalité extérieure, à savoir des représentations sous forme de concepts et de modèles, et, simultanément, l'engagement dans une action extérieure dans le monde socio-culturel, ce qui est du domaine de l'intervention ou tout simplement de la pratique. La construction de ces concepts et modèles se fonde et s'élabore sur une expérience déjà acquise, sur une sorte de projection anticipation de situations non vécues mais préfigurées, voies pour en acquérir une certaine intelligence et entrer dans l'événement conceptualisé.

Il est pertinent de se demander à ce point-ci quelle différence y a-t-il entre «compréhension» et «intégration théorie-pratique» : Ne peut-on penser que la compréhension sera le résultat d'une intégration théorie-pratique ? On peut penser qu'on comprend réellement un concept, une théorie, une technique lorsqu'on en a compris des signalements conceptuels et que cela a été mis à l'épreuve d'une réalité vécue (expérience). La compréhension est ici considérée dans un sens englobant. On peut aussi donner à compréhension le sens de «avoir saisi le sens d'un signalement suffisamment pour en reconnaître les manifestations dans la réalité vécue». Il s'agirait là d'une phase de l'intégration. Dans ce sens, la compréhension aiderait les élèves à se donner une expérience d'un signalement dans le monde extérieur manifesté.

3.3.6 Thème : *VERBALISATION*

Les énoncés de ce regroupement concernent les moyens par lesquels l'élève élabore ses propres représentations de son expérience : rédiger des observations et parler de ses expériences de stage.

Introduction

4.1	Soins infirmiers.....	174
4.1.1	Profil des répondantes.....	174
4.1.2	Résultats quant aux stages	175
4.1.3	Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration.....	177
4.1.4	Résultats quant à la progression dans l'intégration	182
4.2	Techniques d'éducation spécialisée.....	190
4.2.1	Profil des répondantes.....	190
4.2.2	Résultats quant aux stages.....	192
4.2.3	Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration.....	195
4.2.4	Résultats quant à la progression dans l'intégration	201
4.3	Informatique.....	210
4.3.1	Profil des répondants.....	210
4.3.2	Résultats quant aux stages.....	212
4.3.3	Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration.....	214
4.3.4	Résultats quant à la progression dans l'intégration	219
4.4	Suggestions finales des élèves des groupes de rencontre	227
4.4.1	Suggestions d'élèves à leurs collègues	227
4.4.2	Suggestions d'élèves à leurs professeurs.....	232
4.4.3	Portrait du «professeur inné» : le professeur idéal.....	236

Conclusion

Épilogue

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

Dans l'ensemble, les élèves trouvent utiles pour l'intégration théorie-pratique les possibilités de verbaliser d'une manière ou de l'autre. Il peut être intéressant d'examiner le détail des cotations, par programme, pour savoir s'il s'agit d'une opinion partagée dans chaque programme. Voici le tableau obtenu :

TABLEAU 3.25

RÉSULTATS DU REGROUPEMENT «VERBALISATION», PAR PROGRAMME

Progr.	Énoncés de fait				Énoncés souhaits			
	Éléments N°	Nb. cot. 0	Nb. cot. 1	Pas rencontré	Éléments N°	Nb. cot. 0	Nb. cot. 1	Ne convient pas
180 Soins infirmiers	50	6	34	2	51	1	36	5
	52	4	38	-	53	7	32	3
	54	4	38	-	55	3	37	2
351.01 T.E.S. rég.	50	7	84	2	51	8	81	2
	52	12	81	-	53	14	75	4
	54	4	89	-	55	6	85	2
351.91 T.E.S. coop	50	6	24	1	51	5	26	-
	52	2	29	-	53	6	25	-
	54	-	31	-	55	3	28	-
420 Informatique	50	14	12	6	51	11	18	3
	52	12	11	9	53	12	17	3
	54	5	10	17	55	8	13	11

On remarque que la plupart des élèves des programmes pour chacune des questions de ce regroupement, affirment que cela les aide ou aiderait si c'était plus fréquent.

C'est peut-être en Informatique que l'opinion est la plus partagée. D'une part, on observe que, pour chacune des questions 50, 52, et 54, et leurs vis-à-vis 51, 53 et 55, plusieurs ont dit ne pas rencontrer cette situation dans leur programme.

TABLEAU 3.26

**RÉSULTATS DU REGROUPEMENT «VERBALISATION»,
EN INFORMATIQUE, PAR ANNÉE**

ÉNONCÉS VERBALISATION POUR INFORMATIQUE	Situation pas rencontrée	Ne convient pas
50 et 51. Je fais (faisais) des observations écrites pour prendre conscience de la problématique du sujet, de l'utilisateur	2 ^e : 5 3 ^e : 1	2 ^e : 2 3 ^e : 1
52 et 53. Je fais (faisais) des travaux écrits dans lesquels je dois faire des liens entre la théorie apprise et une situation vécue	2 ^e : 6 3 ^e : 3	2 ^e : 2 3 ^e : 1
54 et 55. Je parle (parlais) de mes expériences de stage avec des collègues, avec un professeur ou superviseur.	2 ^e : 17 3 ^e : -	2 ^e : 10 3 ^e : 1

*«Entre ce que je pense, ce que je veux dire,
ce que je crois dire, ce que je dis,
ce que vous voulez entendre,
ce que vous entendez,
ce que vous croyez comprendre,
ce que vous voulez comprendre
et ce que vous comprenez,
il y a au moins neuf possibilités
de ne pas s'entendre...»*

François Garagnon (1991)

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

l'intérêt de ces situations pédagogiques, ne les ayant pas vécues? Ce fait a d'ailleurs été mentionné explicitement dans des remarques écrites d'un élève coop : «En régime coopératif, nous n'avons pas de supervision de groupe, mais j'ai quand même parlé [dans] des échanges avec mes collègues et amis».

Introduction ¹

Les quatrième et cinquième parties du questionnaire sur l'intégration théorie-pratique constituent des sections propres à chaque programme. Ainsi qu'il a déjà été dit au chapitre 1, le matériel de base a été recueilli lors de trois rencontres de deux groupes de 5 à 6 élèves de 2^e et 3^e années des programmes Soins infirmiers, Techniques d'Éducation spécialisée et Informatique : élaboration d'énoncés d'éléments utiles à l'intégration théorie-pratique, discussion sur les éléments prioritaires retenus, examen de la progression de l'intégration théorie-pratique de la 1^{re} à la 3^e années.

Au moment de la fabrication du questionnaire à partir de ce matériel, les possibilités d'organisation du questionnaire qui se sont présentées étaient les suivantes :

- élaborer trois questionnaires, un pour chaque programme, ou
- élaborer un unique questionnaire, tous programmes confondus, ou
- élaborer un questionnaire à parties communes et à parties propres à chaque programme.

Ainsi qu'il l'a déjà été dit, c'est cette dernière solution qui a été retenue : un questionnaire à parties communes et à parties propres à chaque programme. Les élèves de chaque programme ont pu par conséquent répondre d'abord à deux parties ou «sections communes aux trois programmes» comme leur nom l'indiquait. Puis deux parties propres à leur programme, les quatrième et cinquième parties. Voici à nouveau le tableau d'ensemble d'organisation du questionnaire, avec, en évidence, les parties examinées dans ce chapitre.

1. Des informations déjà données antérieurement sont ici répétées pour les lecteurs qui s'intéresseraient surtout à ce chapitre de l'intégration théorie-pratique par programme.

L'observation de corrélations amène aux constatations suivantes, sans qu'il faille chercher dans les corrélations une « preuve » quelconque aux propos avancés. Ces corrélations n'affirment pas un lien de causalité entre ces deux dimensions, mais un rapport d'occurrence. Dans les lignes qui suivent, on examine un certain nombre des liens que suggèrent les corrélations entre les accords et désaccords.

3.4.1.1 *Pratique en laboratoire et en stage*

Au plan de l'efficacité éprouvée par les élèves, on examine les accords suivants positivement corrélés avec le regroupement PRATIQUE EN LABORATOIRE ET EN STAGE²¹ :

la RÉTRO-ACTION :	.5151
l'ENCADREMENT :	.4390
la COMPRÉHENSION :	.2923
les PROFESSEURS :	.2661

Ces résultats inclinent à penser que les élèves se sentent d'autant mieux aidés et soutenus à apprendre — sous l'aspect de bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages dans leur formation technique — lorsqu'ils obtiennent une bonne *rétro-action* sur ce qu'ils ont à faire lors des pratiques en laboratoire. L'élève apprécie de savoir à quoi s'en tenir quant à ses performances, sa compréhension, sa relation avec d'autres, la profession, l'environnement. L'élève est conscient que les commentaires reçus sont de toute première importance pour pouvoir progresser dans son apprentissage. Ces relations indiquent un aspect intéressant de l'apprentissage, celui de recevoir le point de vue du professeur dans le but d'effectuer des prises de conscience qui servent à réenligner la pratique, ce qui laisse soupçonner l'importance du FAIRE conscient, lucide et intentionnel!

Un autre rapport entre ces accords sur regroupements est celui des dimensions PRATIQUE EN LABORATOIRE ET EN STAGE et ENCADREMENT. Les élèves affirment qu'il ne suffit pas d'aller pratiquer pour intégrer, cela doit se faire avec des éléments de soutien d'ordre technique et relationnel précis. Cela inclut la relation avec les *professeurs*. La synthèse suivante d'opinions étudiantes, condensée des entrevues, met bien ces éléments en lumière :

Moi, j'ai l'impression d'apprendre au labo quand l'équipement est en quantité suffisante, qu'on ne se pile pas sur les pieds, qu'il y a de la place pour tout le monde.

J'aime aussi quand les cahiers d'exercices sont bien faits, en ordre, que je m'y retrouve aisément et peux y inscrire mes résultats et notes personnelles pour me rappeler.

Mais ce n'est pas tout : les profs sont très importants : quand je ne comprends pas quelque chose, j'ai besoin qu'on me réponde « en français », avec des mots que je vais comprendre. J'ai besoin de sentir que ma question n'est pas « naïve » ; et je ne suis pas intéressé à ce qu'on me fasse sentir que j'aurais fait mieux de ne pas la poser... voyez-vous!

Et puis, à part de ça, moi, ça m'encourage quand le prof me pose des questions : ça veut dire qu'il me considère comme capable de chercher et trouver mes réponses, qu'il me fait confiance. D'autres fois, il va juste me suggérer une nouvelle manière de faire, me proposer un défi. Ça, j'aime ça parce que je sens que je progresse en prenant moi-même des initiatives.

Même si la plupart des gestes et attitudes des professeurs ont pu être exprimés comme s'appliquant à un contexte de classe, on voit aisément qu'ils gardent toute leur pertinence et leur actualité pour le laboratoire.

21. Pour le sens de chaque regroupement, voir le résumé aux points 4.3.1 et suivants ci-dessus.

La présentation de ces énoncés était la suivante :

*«Les énoncés suivants ont été établis par vos collègues ayant participé aux rencontres préparatoires. Ces énoncés sont présentés ici textuellement dans l'ordre prioritaire établi dans le groupe. Certaines situations **existent présentement** en [NOM DU PROGRAMME], et sont utiles pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de votre formation professionnelle (technique).*

Consigne :

Veillez indiquer l'importance que vous accordez personnellement à chacun des énoncés suivants : La pratique indiquée est pour moi

- 1 : Peu ou pas importante*
- 2 : Assez importante*
- 3 : Très importante*
- 4 : Primordiale.*

Il est possible que certains énoncés reprennent des idées déjà vues dans les parties communes aux trois programmes.»

À la suite des énoncés «qui sont utiles», cette quatrième partie contient aussi les éléments qui seraient utiles à l'intégration, introduits comme suit :

*«Certaines situations **souhaitables** en [NOM DU PROGRAMME] seraient utiles pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de votre formation professionnelle (technique).»*

Les mêmes cotes que ci-dessus sont suggérées.

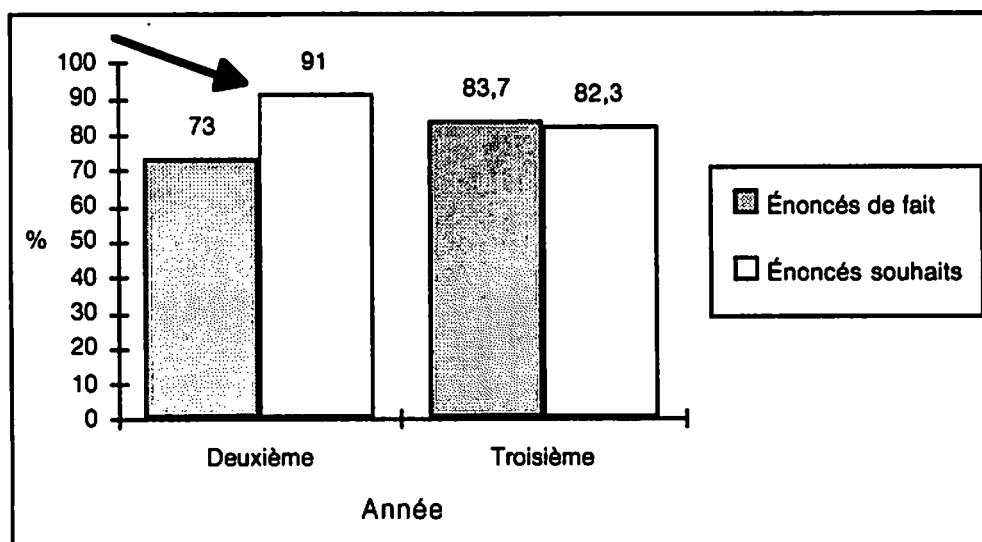
À l'occasion des rencontres de groupe, les élèves ont énuméré des éléments utiles à l'intégration. On aurait pu s'attendre à ce que le questionnaire demande jusqu'à quel point ces éléments leur sont ou seraient utiles. Cependant, au moment de l'élaboration du questionnaire, c'est plutôt en termes d'importance pour l'intégration que la question s'est posée. C'est comme si la notation «il m'est utile» ou «il me serait utile» avait été considérée comme un générateur d'énoncé ; une fois les énoncés acquis, c'est la pratique mentionnée qui a retenu l'attention quant à l'importance qu'elle peut avoir pour l'intégration. Le texte de chaque énoncé de cette partie du questionnaire aurait certainement pu être amputé de l'expression «il m'est ou serait utile». *Ainsi, les éléments utiles pour l'intégration seront considérés dans les analyses qui suivent sous l'angle de l'importance qu'ils prennent pour les élèves.*

La cinquième partie concerne «La progression dans l'intégration théorie-pratique». Voici le texte même de présentation de cette partie qui explique la nature de ces énoncés.

«Les énoncés suivants permettent d'apprécier comment s'effectue la progression de l'intégration théorie-pratique dans votre formation. Ils vous donnent l'occasion de situer votre propre progression dans l'intégration théorie-pratique de la première année à la deuxième année et à la troisième année (selon le cas).

Pour l'ENCADREMENT, on note effectivement chez les élèves de 2^e année l'expression d'un besoin clair d'être davantage encadrés ; on exprime en effet que cela aiderait mieux à l'intégration, si plus fréquemment on recevait le soutien décrit dans ENCADREMENT. Quand 73% affirment que l'encadrement actuel aide à intégrer, 91% sont d'accord avec l'idée que cela aiderait davantage si l'encadrement se présentait plus fréquemment. L'histogramme suivant l'illustre.

HISTOGRAMME 3.3
COMPARAISON 2^e ET 3^e POUR L'ENCADREMENT



De façon générale, les élèves de 3^e année n'expriment pas le besoin d'avoir plus fréquemment l'encadrement mentionné. Cela correspond à l'évolution normale d'une plus grande autonomie dans l'apprentissage, particulièrement de 2^e à 3^e. Ces données confirment des observations empiriques selon lesquelles les élèves manifestent davantage d'insécurité, de dépendance de l'approbation extérieure jusqu'au début de la 3^e année. Au cours de la 3^e, les situations de stage où davantage d'initiative et d'autonomie est exigé de l'élève le conduit comme tout naturellement à une sorte de maturité, de responsabilité et de confiance en soi en regard de l'apprentissage et de la profession. «Tout naturellement», mais en fait il serait plus juste de dire : tout pédagogiquement et «maturationnellement» parlant!

Pour la RÉTRO-ACTION, les résultats indiquent clairement un accord avec le fait que cela aide grandement à l'intégration, et qu'on apprécierait que la rétro-action soit plus fréquente. Les résultats ne présentent toutefois pas une différence si marquée entre élèves de 2^e et 3^e. La différence entre la situation de fait et la situation souhaitée existe de façon à peu près égale en 2^e et 3^e.

Les commentaires reçus dans les rencontres laissent entendre que la rétro-action n'est pas facile à accepter en début de formation ; la confiance en soi est plus basse, on est incertain de ce qu'on doit faire, de ses droits. Le rapport avec le professeur —rapport égalitaire, ou d'autorité, ou de partenariat, ou de domination selon le style du professeur— n'est pas encore établi. Le style du professeur revêt aussi une grande importance dans la manière dont la rétro-action va être donnée... et reçue. C'est comme si on vivait une période d'adaptation, d'ajustement l'un à l'autre. On évalue —plus ou moins consciemment— quel type de rapport on va établir. D'où une phase d'incertitude.

QUATRIÈME PARTIE ÉLÉMENTS UTILES		CINQUIÈME PARTIE PROGRESSION	
VALEURS ORIGINELLES	VALEURS RECODÉES	VALEURS ORIGINELLES	VALEURS RECODÉES
La pratique indiquée est pour moi	La pratique indiquée est pour moi	Correspond à mon expérience	Correspond à mon expérience
1 : peu ou pas importante	0	1 : pas du tout	0
2 : assez importante	peu importante	2 : un peu	Ne correspond pas
3 : très importante	1	3 : beaucoup	1
4 : primordiale	très importante	4 : énormément	Correspond
		0 : Ne s'applique pas	8 Donnée manquante

Selon le cas, les commentaires sont accompagnés de propositions de modèles. Modèle est entendu ici dans le sens de «schéma théorique visant à rendre compte d'un processus, des relations existant entre divers éléments d'un système» (Dictionnaire du français Plus). Il s'agit de modèles schématiques, images analogiques qui permettent de matérialiser une idée, un concept, un réseau de concepts, rendus ainsi plus directement assimilables. Le modèle ainsi produit peut être mis en correspondance avec un ensemble de situations et symboliser des faits ou des opérations, constituer une «structure explicative générale que l'on peut ensuite confronter de nouveau à la réalité pour voir si elle reste pertinente» (Giordan et Vecchi, 1987, 186). Il s'agit de modèles essentiellement mouvants, susceptibles d'être modifiés, complétés et enrichis.

Dans l'analyse des résultats de chaque programme, j'ai élaboré des suggestions de modèles pour des aspects particuliers des données. Ces modèles ont eu comme point de départ une étude des corrélations entre différents énoncés. Les corrélations ont été calculées, comme au chapitre précédent, d'après la formule du coefficient de corrélation de Pearson, qui est une mesure de l'association linéaire entre deux variables. Il s'agit des corrélations pour les résultats bruts de chaque énoncé pour le programme concerné. Il est possible d'avoir une corrélation positive même dans un cas où les taux d'accord sont relativement faibles (ex. : corrélation de .6061 entre l'énoncé 149 (77,4% d'accord) et 148 (90,4%) en Soins infirmiers).

On remarquera que des descriptions et des spécifications reliées à l'analyse sont répétées d'un programme à l'autre, de manière à fournir les mêmes informations aux lecteurs qui s'intéresseront aux analyses d'un seul programme.

Ce chapitre se termine par la présentation de suggestions élaborées par les élèves des groupes de rencontre lors de leur dernière entrevue clinique collective. Ces suggestions ne faisaient pas partie du questionnaire.

VERBALISATION :	.5139
PROFESSEURS :	.5137
ENCADREMENT :	.4828
RÉTRO-ACTION :	.3827
PRATIQUE EN LABO ET EN STAGE :	.2923

Le lien entre la COMPRÉHENSION et la VERBALISATION suggère que le fait d'exprimer ce que l'on vit favoriserait la compréhension autant de ses gestes que des signalements théoriques fournis. En même temps, ces corrélations laissent à penser que la compréhension est favorisée par les pratiques et les attitudes professorales mentionnées ainsi que par l'encadrement adéquat fourni.

Avant de présenter un schéma synthèse des dimensions mises en lumière par ces analyses, examinons brièvement les regroupements d'énoncés souhaits.

3.4.2 Les regroupements d'énoncés souhaits

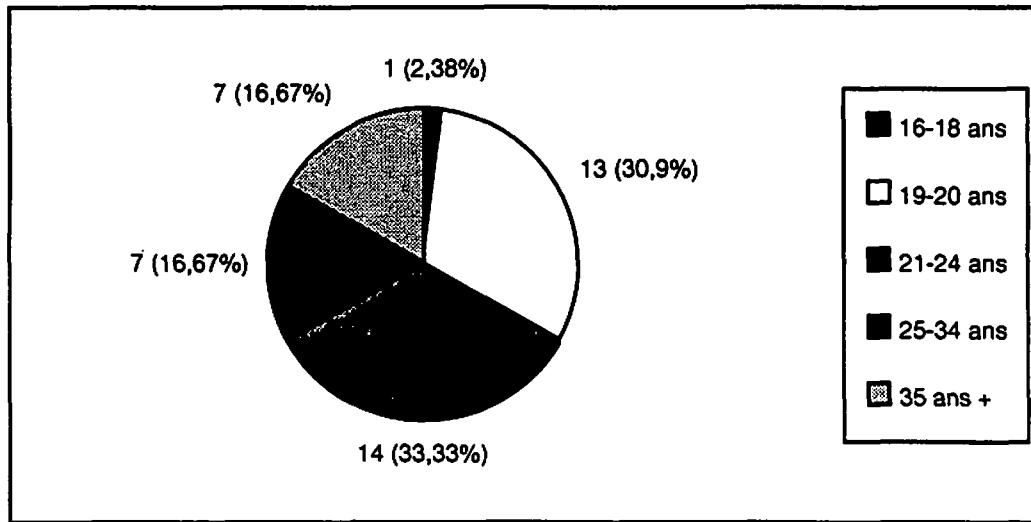
Il est assez intéressant de constater jusqu'à quel point les corrélations entre les accords des regroupements d'énoncés souhaits vont généralement de modérées à fortes, sous tous rapports. Presque chaque regroupement a un lien significatif avec chaque autre. Le tableau suivant permet de le constater.

TABLEAU 3.30
CORRÉLATIONS ENTRE REGROUPEMENTS D'ÉNONCÉS SOUHAITS

Regroupement énoncés souhaits	1. Lab.	2. Rétr.	3. Prof.	4. Encadr.	5. Compr.	6. Verbal.
1. Pratique labo	1.0000	.6204	.3660	.5390	.3993	.2532
2. Rétro-action	.6204	1.0000	.4780	.5755	.5376	.4248
3. Professeurs	.3660	.4780	1.0000	.6993	.6565	.6740
4. Encadrement	.5390	.5755	.6993	1.0000	.6192	.6456
5. Compréhension	.3993	.5376	.6565	.6192	1.0000	.5913
6. Verbalisation	.2532	.4248	.6740	.6456	.5913	1.0000

Si l'on met ces corrélations en rapport avec celles des énoncés de réalité (Tableau 3.28), on ne peut qu'être frappé par le fait que les corrélations d'énoncés souhaits sont toutes plus élevées. Compte tenu du fait —ainsi qu'on l'a déjà dit— que les élèves affirment généralement qu'ils seraient davantage aidés si les situations utiles à l'intégration se retrouvaient plus fréquemment dans leur expérience, cela peut laisser entendre que leur opinion sur les rapports entre ces différents éléments est assez homogène. Comme ces liens ont déjà été examinés ci-dessus pour les énoncés de fait, on n'ira pas plus loin de ce côté.

DIAGRAMME EN SECTEURS 4.1
RÉPONDANTES, SOINS INFIRMIERS, SELON L'ÂGE



À la question : « Vos résultats académiques à la dernière session se situent au-dessus de la moyenne, dans la moyenne ou au-dessous de la moyenne? », les élèves de Soins infirmiers interrogées ont répondu de la façon suivante :

TABLEAU 4.3
RÉSULTATS ACADÉMIQUES DÉCLARÉS, PAR ANNÉE, EN SOINS INFIRMIERS

Soins infirmiers	2 ^e		3 ^e		Total	
	N	%	N	%	N	%
Supérieurs	13	48,1	8	53,3	21	50
Moyens	12	44,4	7	46,7	19	45,2
Inférieurs	2	7,4	-	0	2	4,8
TOTAL	27	100	15	100	42	100

On constate que 95,2% des élèves (50 + 45,2) *considèrent* leurs résultats académiques *au-dessus* de la moyenne et *autour* de la moyenne, et que 4,8% se disent dans l'écart inférieur.

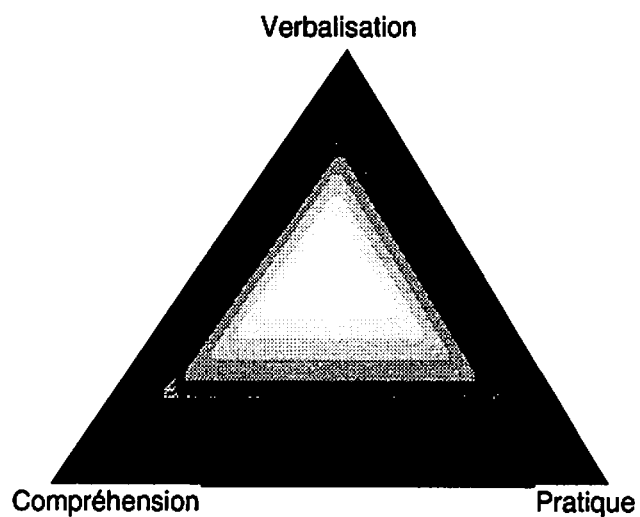
4.1.2 Résultats quant aux stages (énoncés 117-120)

La question de l'organisation des stages a été abordée pratiquement par tous les groupes de discussion. Il en a été fait une section particulière à chaque programme à la fin de la 3^e partie du questionnaire.

En Soins infirmiers, les stages sont présents à chacune des six sessions à l'intérieur des cours. En effet, chaque cours de soins infirmiers comporte trois dimensions : théorie,

Le premier schéma concerne des opérations propres à l'élève : **COMPRÉHENSION**²⁵, pratique, **VERBALISATION** : la compréhension des signalements reçus se confirme et croît par l'intermédiaire d'une pratique et trouve un point de synthèse dans les verbalisations pour soi-même et pour autrui (orales ou écrites).

SCHÉMA 3.1
OPÉRATIONS PROPRES À L'ÉLÈVE



25. Les éléments du schéma venant directement des regroupements sont en MAJUSCULES dans le texte.

auprès des clients est si court et chargé qu'«on n'a pas grand temps pour devenir bonnes». Elles manifestent le besoin de toucher davantage la «réalité du milieu», d'acquérir plus d'expérience et d'aisance dans la pratique de techniques.

Les élèves sont tout à fait d'accord pour affirmer que la progression des tâches et responsabilités dans les stages leur est favorable pour intégrer (énoncé 118 : 97,5% d'accord). Les opinions émises dans les entrevues ont souligné comment elles se sentent maladroites en 1^{re}, doutent d'elles-mêmes, ont besoin de se faire dire quoi faire. À force d'assumer des responsabilités, elles sont capables d'apprécier et juger ce qui est approprié, et ce avec aisance.

Les énoncés 119 et 120 concernent la répartition des stages : l'opinion est plus partagée, quoique majoritaire pour dire que cette répartition est convenable. Dans les entrevues, on était d'avis que l'élan que les stages de 2^e permettent de se donner en termes d'implication et d'engagement, et de dextérité est comme arrêté par le type de stages de 3^e année, où l'on se sent comme éparpillée, n'ayant pas le temps de s'adapter et même pratiquer auprès de clientèles qu'on ne fait qu'apercevoir. Ainsi, «on perd nos techniques apprises en 2^e».

Il ressort de cette section que les stages intensifs sont très appréciés, que la progression des tâches et responsabilités est très favorable, et que des stages permettant davantage d'intégrer et pratiquer des éléments variés de compétence (comme ceux de médecine et pédiatrie) seraient mieux vus en 3^e année (par 6 élèves sur 10).

4.1.3 Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration (énoncés 121-134)

Les énoncés de la section qui suit ont été les premiers à apparaître dans le déroulement de la recherche. On se rappelle que la question posée lors de la première rencontre en groupe (avec la technique du groupe nominal) était la suivante :

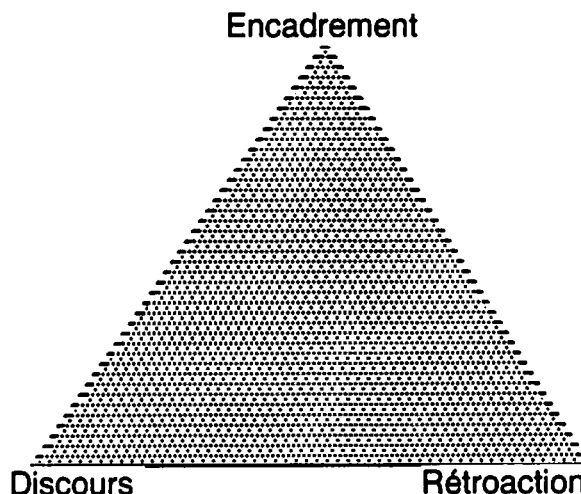
«Pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages dans la formation professionnelle (technique), il m'est utile de..., il me serait utile de...».

Voici les énoncés priorisés par les élèves de Soins infirmiers en groupe de rencontre accompagnés de l'opinion chiffrée des 42 collègues ayant répondu au questionnaire. Les énoncés apparaissent ici dans l'ordre du plus fort accord au plus faible. La colonne de gauche indique, en plus du numéro de la question (ligne), le rang attribué par les élèves dans la rencontre «groupe nominal» et leur année.

Considérons d'abord les énoncés de ce qui **est utile** pour bien intégrer ; on verra ensuite les énoncés de ce qui **serait utile** pour bien intégrer, et l'importance que les répondantes au questionnaire accordent à ces éléments déclarés utiles par leurs collègues des groupes de rencontre.

Enfin, un troisième schéma : les activités du PROFESSEUR²⁶. Utilisant les éléments soumis par les élèves, ces activités sont systématisées dans 1) la présence d'un *discours* (articulé et ancré dans le vécu et le concret), activité qui se fait principalement en classe par des exposés de tout genre²⁷ ; 2) la RÉTRO-ACTION en labo et en stage, et 3) toute activité d'ENCADREMENT²⁸ favorable à l'apprentissage. De même que pour le modèle précédent, la position de l'encadrement en haut du triangle suggère que cette activité du professeur, en plus de la dimension aide, soutien et encouragement, prévoit les conditions, l'environnement, le climat, le matériel nécessaires à ce que les deux autres activités s'effectuent harmonieusement, conformément aux objectifs de formation.

SCHÉMA 3.3
ACTIVITÉS DU PROFESSEUR



26. Le terme «professeur» inclut les apparitrices de laboratoires (Soins infirmiers), les accompagnateurs ou parrains en stage (T.E.S.), les superviseurs (Informatique).
27. Ce «discours» ne se limite pas à celui du professeur en classe; il peut inclure le contact avec des œuvres, les manuels, les échanges avec des collègues, etc. Pour l'instant, le sens donné par les élèves dans les entrevues concerne le discours en classe.
28. L'ENCADREMENT est entendu dans le sens large d'activités du professeur par lesquelles une aide personnelle est accordée aux élèves (individuellement, en groupe) et par lesquelles sont mises et maintenues en place des conditions favorables à l'apprentissage. Cf. description donnée ci-dessus (point 4.3.4) et Legendre (1988, 226).

TABLEAU 4.6

REGROUPEMENT DES ÉNONCÉS EST UTILE, PAR THÈMES - S.I.

<u>THÈME</u>	<u>CONTENU</u>	<u>% D'ACCORD</u>
La motivation	122 Initiatives	97,6
	123 Feed-back	92,8
	121 Encouragement	92,8
L'organisation	124 Labo disponible	85,7
Le contenu	125 Cours de biologie	92,8
L'étude	126 Recherche	71,4

Les énoncés concernant la motivation reçoivent l'accord majoritaire des 42 répondantes, ce qui correspond bien à l'opinion des élèves des groupes de rencontre qui ont abondamment parlé du climat de leur apprentissage. Elles disent que le fait de recevoir du «feed-back» permet d'identifier ses erreurs, de constater si on a assimilé une technique et se corriger. On souhaite que l'accent soit mis autant sur les points positifs que négatifs. Car pour intégrer, «il est important d'avoir une image de soi positive», de se sentir en sécurité. Ces élèves ont parfois l'impression que la pression exercée par les commentaires négatifs produisent l'anxiété qui bloque la possibilité de lier l'appris en classe à l'action, et d'avancer. Bien qu'elles soient vues par les profs comme étant en situation d'apprentissage, plusieurs déplorent un climat de stress qui donnerait le message : il faut «être bon tout de suite». Aux yeux des élèves, la «tape dans le dos» encourage l'autonomie, l'initiative et la responsabilité nécessaires devant les imprévus. Tout en constatant que la valorisation est difficile à obtenir de certains profs, on est conscient que les félicitations diminueraient l'anxiété, le stress, et augmenteraient la confiance en soi et la performance.

L'importance des cours de biologie est soulignée par la majorité pour comprendre le sens des gestes posés. Ce qui frappe cependant dans les entrevues, c'est le contexte dans lequel ces cours sont reçus et vécus. Les élèves souhaitent qu'une collaboration professeurs de biologie - professeurs de soins infirmiers leur permette davantage d'établir la complémentarité entre ce qu'elles apprennent en biologie et ce qu'elles voient en soins : cela leur est parfois présenté comme deux mondes entre lesquels les ponts sont difficiles à établir. D'où leur goût d'une complicité à établir entre les responsables de l'enseignement de ces deux disciplines et d'une cohérence entre les enseignements. Elles posent la question : qui croire si en biologie on dit telle chose, en soins infirmiers telle autre, et qu'à l'hôpital, il se fait encore autre chose (p. ex. quant aux mesures d'asepsie)?

L'énoncé 126 attire l'attention sur l'importance de l'étude personnelle par le biais de recherches, pour se donner une vue complète de la matière trop grande pour être vue en classe. Les élèves des entrevues ont souligné ici, quant au «manque de temps» pour tout voir, leur souhait que les professeurs s'en tiennent à l'essentiel de la matière en laissant de la place pour les questions. Est posé ici le problème des priorités à établir dans une matière surabondante en ne disposant que d'un temps relativement limité. Elles misent aussi sur l'expérience du stage où l'on se pose des questions qui incitent à chercher des réponses, car alors, comme dit une élève : «Là, la connaissance est intégrée» puisqu'on a cherché par soi-même.

En résumé, les énoncés prioritaires des groupes de rencontre concernant ce qui est utile pour bien intégrer ont reçu globalement un accord non équivoque des autres collègues. Le sens des énoncés est utile réfère au fait que les éléments mentionnés sont présents, que les élèves en font actuellement l'expérience, mais comme on le voit, ces éléments réfèrent à une expérience dont elles sont conscientes des limites et des points sur lesquels des améliorations sont souhaitées.

Une fois considérés les énoncés et les résultats au questionnaire de ce qui est utile pour bien intégrer, voici les énoncés de ce qui serait utile pour bien intégrer.

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

Les rôles ou activités du professeur peuvent être vus comme ayant l'objectif de favoriser le *mouvement* de l'élève à l'intérieur de chaque phase d'apprentissage d'une part, et entre les différentes phases d'autre part. Voici en quoi consistent ces phases.

Le pôle «compréhension / rencontres» de l'élève peut être vu comme une *phase* dans l'apprentissage caractérisée par des moments où domine une interactivité professeur-élève : l'élève reçoit et cherche à comprendre ; et où le professeur présente par son *discours* des signalements utiles et nécessaires à cette compréhension.

Le pôle «pratique et stages/labos» correspond à une phase où l'élève se met en mouvement extérieurement, dans son environnement pour agir et expérimenter, guidé en cela par la *rétro-action* des personnes remplissant le rôle de professeur (même parrains ou technicienne...).

Le pôle «verbalisation et travaux» correspond à une phase récapitulative dans laquelle l'élève manifeste l'apprentissage en train de s'effectuer ; il s'agit d'une phase où *domine* un aspect d'intégration³⁰. Cette intégration peut être comprise comme une cristallisation des phases antérieures. C'est aussi chez l'élève une intégration de son être par le mouvement conjoint des deux phases précédentes. Il s'agit d'un état d'organisation supérieur à l'état initial du début de l'activité d'apprentissage.

Comme les flèches l'indiquent, il se produit une interaction constante entre les phases, il ne s'agit pas d'un mouvement linéaire, mais global et circulaire. Ainsi, ce mouvement d'intégration et d'apprentissage, une fois complété pour tel objet d'apprentissage reprend pour un autre. L'élève est alors engagé dans un nouveau cycle d'apprentissage et d'intégration.

La place de chaque pôle dans la modélisation des rôles du «professeur» pourrait se présenter autrement, selon un rationnel différent. L'annexe 6 présente d'autres modélisations fondé sur d'autres logiques possibles.

Cette synthèse constitue une double modélisation. J'ai voulu à fournir l'ébauche d'un modèle de l'intégration théorie-pratique cherchant à rendre compte de ce qui se passe chez les élèves. J'ai aussi ébauché un modèle de *l'activité du professeur* en correspondance avec l'activité de l'élève.

30. Ce qui ne signifie pas que les phases précédentes ne comportent pas d'aspects d'intégration.

TABLEAU 4.8

REGROUPEMENT DES ÉNONCÉS SERAIT UTILE, PAR THÈMES - S.I.

THÈME	CONTENU	%
La pédagogie	127 : Cohérence	95
	133 : Objectifs vs contenu	95
	132 : Précision et exemples	86
	131 : Accent sur soins	62
L'organisation	128 : Cahier labo refait	88
	129 : Nombre jours stages	83
	130 : Suivre une infirmière	83
	134 : Répartition stages	81

Le fort accord des répondantes sur les trois premiers énoncés regroupés ici sous le titre de la *pédagogie* indique à la fois leur besoin et leur préoccupation de cohérence et de précision dans l'enseignement. Quant à la cohérence, les désaccords explicites entre professeurs sont moins vécus comme des occasions de développer l'acceptation des différences que comme une lutte de pouvoir pour savoir qui a raison. C'est en 2^e année que l'on exprime le besoin de savoir «ce qui est correct une fois pour toutes», pour être guidée dans son action pratique avec des données théoriques exactes et uniformes, et d'acquérir de l'assurance. Les élèves sont conscientes de n'être pas encore suffisamment outillées pour porter un jugement personnel sur l'à-propos de telle ou telle manière de procéder. En 3^e, elles affirmeront leur capacité de choisir entre les alternatives, de se positionner et décider par elles-mêmes de ce qui est «correct».

Ainsi qu'il a été souligné dans les analyses générales (chapitres précédents), le besoin d'exemples pour illustrer les notions est présent et réaffirmé ici (énoncé 132). Il y a un rapport à établir —sous l'angle du temps requis en classe— entre ce besoin d'exemples qui permettent de comprendre, —ce qui est plus que survoler la matière sans plus de précisions—, et ce souhait relié à un bon lien entre les contenus vus et les objectifs des cours. Les objectifs permettent de savoir à quoi l'on veut en venir par la «couverture» de tel et tel contenu ; s'ils sont précis d'une part, et respectés d'autre part, cela permet de mieux sélectionner les points à étudier en vue des examens, et pour faciliter la mémorisation et l'application en stage. D'un côté comme de l'autre, l'apprentissage est plus efficace ; c'est en effet le sens de la question sur ce qui est ou serait utile pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages. L'accent est mis ici sur la gestion du temps : la précision et les exemples lors d'exposés accélèrent la compréhension ; des objectifs clairs et respectés accélèrent l'étude en permettant d'aller à l'essentiel.

La suggestions d'axer davantage l'enseignement sur les soins recueille l'accord de 62% des répondantes, en 2^e comme en 3^e années, opinion où un peu moins de 40% ne se reconnaissent pas. Certaines ont en fait l'impression que les pathologies prennent plus de place que les soins. C'est une question d'accent : sans dire que l'enseignement est décroché de l'aspect infirmier, on souhaite voir les pathologies *en tant qu'infirmière*, «pas comme un médecin». Donc un plus grand nombre d'heures et un accent précis sur les soins (interventions, notes au dossier), la prévention, l'enseignement, la rééducation, en diminuant l'exposé sur les causes. Par exemple, on pourrait voir, suggère-t-on, les interventions communes à plusieurs pathologies (comme le cancer de la gorge, de la prostate...). Le souhait porte aussi sur le nombre de techniques : «on n'a pas assez de techniques pour toute la théorie que nous avons».

Quant aux autres énoncés autour de *l'organisation*, ils affirment que l'élève est favorisée dans son intégration théorie-pratique par un cahier de labo organisé pour s'y retrouver plus facilement et sans perte de temps lors de l'étude et même plus tard après sa formation. Le temps sauvé servirait à l'acquisition de la dextérité dans les techniques. Le

TABLEAU 4.9

**ÉNONCÉS SUR LA PROGRESSION DANS L'INTÉGRATION,
EN S.I., ET RÉSULTATS⁷**

LIGNE	ÉNONCÉS	NE CORRESPOND PAS (cote 0)		CORRESPOND (cote 1)		Sans rép.
		2 ^e	3 ^e Tot. 2,3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2,3 %	
	MON INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE A VRAIMENT PROGRESSÉ CAR...					
Ligne 146	Il me semble que mon adaptation aux personnes, au matériel, aux manières différentes de faire était ardue, cela me demandait un gros effort. Je comprends maintenant que mon adaptation devra être continue, qu'il y aura toujours des différences, et les défis que cela comporte, et en conséquence cela m'est plus facile.	1	1 2 4,8	26	14 40 95,2	0
Ligne 145	Ma perception de la collecte de données était auparavant celle d'un «devoir à faire» ; mais aujourd'hui, je la vois comme une phase importante de la planification des soins en vue du bien-être de l'utilisateur (client).	1	1 2 4,9	25	14 39 95,1	1
Ligne 140	Pour la planification des soins, auparavant on devait me dire quoi faire et j'attendais souvent. Mais maintenant, je visualise à l'avance ce qu'il y a à faire et je peux en informer le professeur qui constate que je connais mon affaire.	2	1 3 7,2	25	14 39 92,8	0
Ligne 147	Au début, j'ai acquis des notions sur le corps humain (en biologie, en Soins), elles étaient comme éparpillées, je n'avais pas fait d'unité dans tout ça, tandis qu'aujourd'hui je peux visualiser les pathologies, faire des liens avec les soins à donner et justifier ce que je fais.	4	- 4 9,6	23	15 38 90,4	0
Ligne 138	Pour exécuter les techniques en stage, au début, j'hésitais, j'avais même de la difficulté à me rappeler la séquence. Puis à force de répéter, ma dextérité et ma sécurité se sont accrues. Maintenant, ça va tout seul, car je comprends les liens entre le pourquoi et le comment des techniques.	1	3 4 9,6	26	12 38 90,4	0
Ligne 148	En commençant ma formation, je savais vaguement ce qu'est l'actualisation de moi-même (connaissance de mes points forts et faibles, autocritique, congruence...), mais plus j'avance, plus je suis consciente de ce que cela veut dire pour moi et je n'ai plus besoin qu'on me le dise.	4	- 4 9,6	23	15 38 90,4	0
Ligne 136	De la 1 ^{re} à la 2 ^e année (de la 1 ^{re} à la 3 ^e), mon assurance et mon aisance à répondre aux questions du professeur en stage augmentent : en 1 ^{re} , je devais aller chercher mes réponses dans les volumes, mais aujourd'hui j'ai plusieurs connaissances, alors je réponds plus vite : c'est un automatisme.	4	1 5 11,9	23	14 37 88,1	0
Ligne 150	Devant mes erreurs, au début, je me troublais, je me trouvais «pas bonne», puis avec le temps, je me suis mise à profiter de mes erreurs (et même celles des autres) pour retenir des leçons dont je me rappelle.	4	3 7 11,7	23	12 35 88,3	0
Ligne 139	Avant, ma confiance en moi-même était faible : en stage, je doutais de mes possibilités de mettre des techniques en pratique ; je devais attendre l'autorisation du professeur. Ce n'est plus ainsi aujourd'hui : je suis plus autonome et consciente de la responsabilité de mes gestes.	4	3 7 11,7	23	12 35 88,3	0

7. On trouvera à l'annexe 7 le détail des cotes attribuées par les élèves avant le recodage effectué pour les analyses.

TABLEAU 4.10
RÉSULTATS PAR THÈMES DANS LA PROGRESSION, EN S.I.

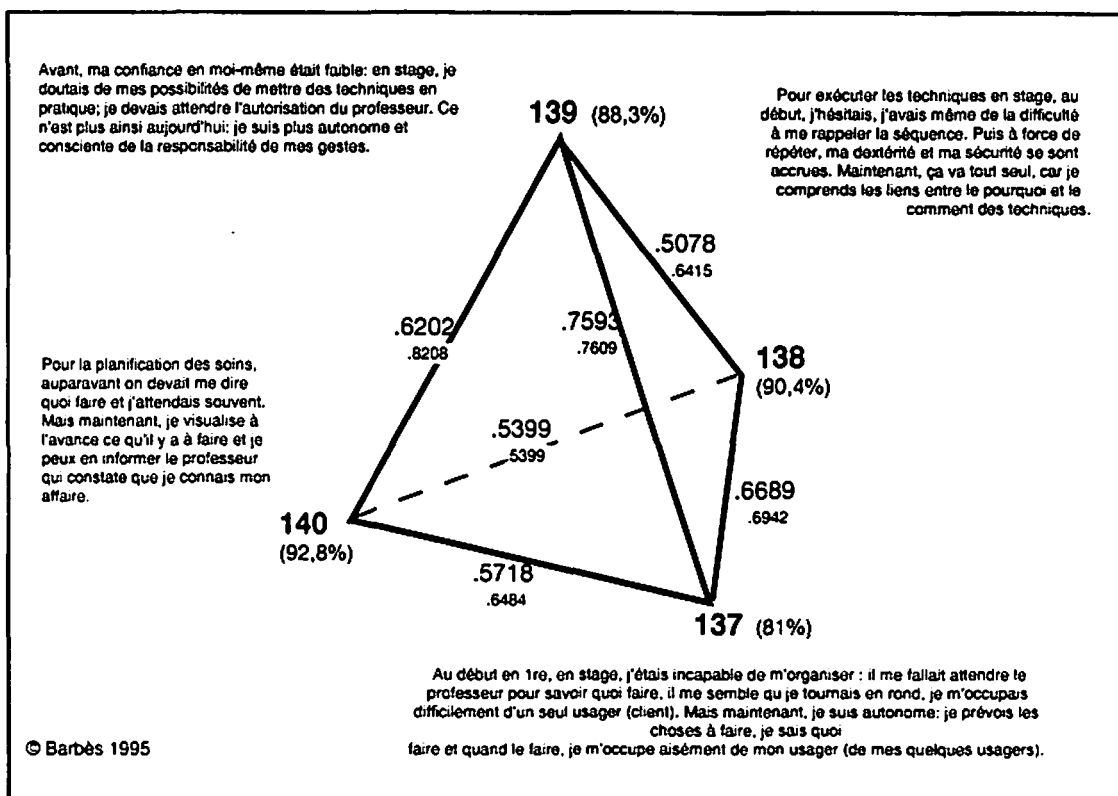
Thème	Rang	Sujet	% de corresp.
Pratique professionnelle (Démarche de soins)	2 ^e	La collecte de données (145)	95,1
	3 ^e	La planification des soins (140)	92,8
	4 ^e	Liaison notions - soins (147)	90,4
	5 ^e	Exécution des techniques (138)	90,4
	11 ^e	Organisation de sa pratique (137)	80,9
	12 ^e	Préfiguration d'une pratique (141)	78,5
Moyenne du thème			87,8%
Attitudes dans l'apprentissage (Actualisation de soi)	1 ^{er}	Nécessité de l'adaptation continue (146)	95,2
	6 ^e	Actualisation de soi (148)	90,4
	8 ^e	Profiter de ses erreurs (150)	83,3
	9 ^e	Autonomie dans la pratique (139)	83,3
	13 ^e	Conformisme / affirmation (143)	78,5
	15 ^e	Sécurité personnelle (149)	77,4
Moyenne du thème			84,6
Relation avec le professeur (Communication)	7 ^e	Répondre aux questions du professeur (136)	88,0
	10 ^e	Attitude devant rétro-action professeur (142)	80,9
	14 ^e	Perception du professeur (144)	75,6
	16 ^e	Réception de la rétro-action (135)	51,2
Moyenne du thème			73,9
Moyenne globale			83,5

Les seize énoncés trouvent facilement place dans l'une des trois catégories émergentes : pratique professionnelle, attitudes, et relation avec le professeur.

La catégorie «pratique professionnelle», qui peut être reliée au pôle *démarche de soins* du cadre théorique en soins infirmiers⁸, est celle qui obtient le plus fort degré d'accord dans la description qui est faite de la progression ; elle comporte 4 éléments sur 6 qui se situent au-dessus de la moyenne des accords (soit 83,5%). Il s'agit du regroupement dans lequel les élèves se reconnaissent davantage ; ce sont les énoncés auxquels elles donnent la priorité quant à ce sur quoi elles auraient davantage progressé. On remarquera que quatre de ces énoncés concernent des opérations professionnelles de la démarche de soins (collecte de données, planification des soins, exécution des techniques, organisation de sa pratique) et les deux autres, la démarche cognitive qui y est reliée (préfiguration d'une pratique, liaison notions - soins, [cette dernière étant reliée au pôle *connaissance de la personne du client*]).

8. Le cadre théorique pour l'organisation du contenu du programme en soins infirmiers comporte cinq fils conducteurs: la connaissance de la personne (du client), la démarche de soins, la communication, l'actualisation de soi et l'engagement professionnel.

**PYRAMIDE PLANIFICATION / ENGAGEMENT
SUR LA PROGRESSION DE L'INTÉGRATION, EN SOINS INFIRMIERS**



Les trois énoncés (137, 138 et 140) formant la base de la pyramide réfèrent à la pratique professionnelle. Planification des soins, organisation de sa pratique et exécution des techniques forment un tout et donner de l'importance à l'un impliquerait en donner aux deux autres. Reconnaître que l'on a progressé, par exemple dans la planification des soins, impliquerait-elle la même reconnaissance dans l'organisation et l'exécution?

L'élément-clé, situé en haut de la pyramide, est la progression dans la confiance en soi, l'autonomie et la responsabilité de ses gestes. Les corrélations communes avec chacun des éléments de la base du triangle suggèrent de voir cet énoncé comme le pivot de la progression. On peut voir le rôle de ce pivot sous deux aspects: celui d'un mouvement ascendant et celui d'un mouvement descendant. Le mouvement ascendant invite à considérer les trois éléments de la pratique professionnelle comme contribuant à *bâtir et consolider* la confiance en soi et l'autonomie; tandis que le mouvement descendant suggère que la confiance et l'autonomie *influencent le développement* de ses gestes professionnels, *président* à leur expression.

Le lien le plus fort, qui se retrouve entre les énoncés 139 et 137 —corrélation de .7593—, est significatif et il suggère que c'est dans et par l'action que se construit et s'exprime la solidité intérieure, condition essentielle d'une pratique professionnelle compétente.

Un second regroupement intitulé «pyramide sécurité / actualisation» concerne deux énoncés de la quatrième partie: le n° 122 sur les initiatives en stage et le n° 125 sur les cours de biologie, et deux énoncés de la cinquième partie: le n° 148 sur l'actualisation de soi et le n° 149 sur la sécurité personnelle. Voici une possibilité d'articulation.

«C'est de la façon aussi dont ils nous l'ont présenté : ils nous ont présenté ça comme quelque chose d'extraordinaire, de merveilleux, comme si c'était presque un miracle, le corps humain. C'est un très beau cours.» (Élève de 2^e).

La corrélation entre l'énoncé 148 (actualisation de soi) et l'énoncé 149 (sécurité personnelle) est également forte (.6061). Ce sont deux énoncés complémentaires : le sentiment de s'actualiser, d'agir de plus en plus par soi-même renforcerait cet autre sentiment d'être en sécurité face à son avenir, face au développement d'une compétence attendue. Les entrevues ont laissé voir la différence d'actualisation entre les élèves de 2^e année et celles de 3^e. Les élèves de 2^e exprimaient bien, —à travers des insatisfactions et des inquiétudes, l'impression de ne pas avoir réponse à leurs besoins, d'être bousculées—, cette anxiété caractéristique d'une phase de rééquilibration, de fort développement et d'intégration. Celles de 3^e année semblaient davantage «intégrées», c'est-à-dire dégagées des inquiétudes du déséquilibre, capables de nuancer les différents aspects de la formation, les difficultés et défis traversés.

Ces remarques terminent l'examen des énoncés propres au programme de Soins infirmiers. Il est clair que beaucoup d'autres analyses et commentaires pourraient être faits. Nous avons là toutefois une base intéressante de réflexion et d'échanges.

TABLEAU 4.1

FACTURE DU QUESTIONNAIRE

PARTIES	Sections communes	Sections propres à chaque programme		
		Soins infir.	T.E.S. rég. et coop	Informatique
1. Identification - profil personnel				
2. Éléments utiles à intégration				
3. Conception de l'intégration	45 énoncés (72 -116)			
Stages		4 énoncés (117-120)	4 énoncés (117-120)	4 énoncés (117-120)
4. Éléments utiles à Intégration				
- est utile,,		6 énoncés (121-126)	8 énoncés (121-128)	10 énoncés (121-130)
- serait utile,,		8 énoncés (127-134)	6 énoncés (129-134)	7 énoncés (131-137)
5. Progression dans l'intégration		16 énoncés (135-150)	16 énoncés (135-150)	13 énoncés (138-150)

Ces parties propres à chaque programme commençaient cependant à la fin de la troisième partie, par quatre énoncés *sur les stages*. Ces énoncés «sur les stages en Soins infirmiers», «sur les stages en T.E.S.», «sur les stages en Informatique» ont été formulés en tenant compte des particularités de stages dans chaque programme. Les élèves avaient à exprimer leur accord avec les énoncés présentés. Voici un rappel de l'échelle d'accord utilisée pour ces énoncés :

- 0 : *Ne s'applique pas*
- 1 : *Tout à fait en désaccord*
- 2 : *Plutôt en désaccord*
- 3 : *Plutôt d'accord*
- 4 : *Tout à fait d'accord*

La quatrième partie, à l'instar de la deuxième, est composée des «éléments utiles à l'intégration théorie-pratique», mais cette fois, *dans les termes mêmes* où les élèves de *chaque* programme les ont énoncés et «priorisés» lors des rencontres appelées «groupe nominal». Cependant, à la différence de la deuxième partie, les énoncés de cette quatrième partie ne sont ni homomorphes ni paires : on a d'un côté les énoncés *est utile* et d'un autre les énoncés *serait utile* portant sur des objets différents.

Les répondants en T.E.S. se répartissent comme suit entre les deux programmes ou régimes —T.E.S. «régulier» (351.01) et T.E.S. «coop» (351.91)— à l'intérieur du programme 351 :

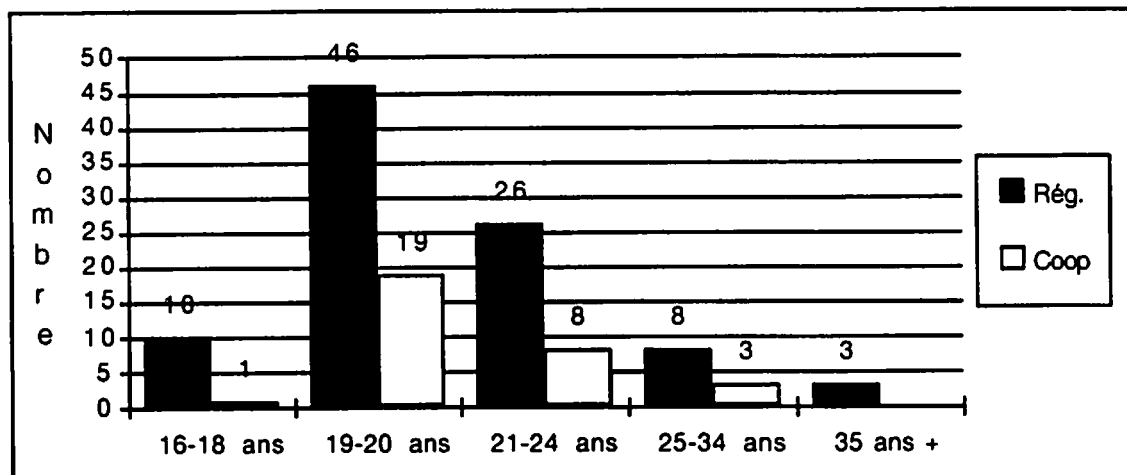
TABLEAU 4.12
**RÉPARTITION DES RÉPONDANTES DE T.E.S.,
SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES**

	2 ^e année			3 ^e année			Total		
	F	H	Tot.	F	H	Tot.	F	H	Tot.
351.01 Rég.									
(1) N. de répondants	43	3	46	36	11	47	79	14	93
(2) Total élèves	69	7	76	62	15	77	131	22	153
% de répondants : (1) sur (2)			60,5%			61%			60,8%
351.91 Coop									
(3) N. de répondants	20	1	21	7	3	10	27	4	31
(4) Total élèves	16	1	17	10	2	12	26	3	29
% de répondants : (3) sur (4)			100%			83,3%			100%
Total T.E.S. (1) + (3)	63	4	67	43	14	57	106	18	124

* Les chiffres obtenus montrent un nombre d'inscrits au programme, inférieur au nombre de répondants au questionnaire! Il se pourrait que des élèves aient suivi le groupe «coop» en continuant d'être inscrits au régime régulier.

En voici l'histogramme.

HISTOGRAMME 4.1
RÉPONDANTES DE T.E.S., SELON L'ÂGE ET LE RÉGIME D'ÉTUDES



Consigne :

Si vous n'avez pas rencontré dans votre programme la situation décrite, vous cotez :

0 : Ne s'applique pas.

Si la situation décrite se rencontre dans votre programme et correspond à votre expérience, vous jugez si l'énoncé décrit «1 : pas du tout ; 2 : un peu ; 3 : beaucoup ; 4 : énormément» la progression de votre intégration théorie-pratique.

L'énoncé suivant correspond à mon expérience :

1 : Pas du tout

2 : Un peu

3 : Beaucoup

4 : Énormément.»

L'élaboration de ces énoncés a été fondée sur le matériel écrit par les élèves lors du démarrage de la 3^e rencontre, et sur la transcription de la rencontre dont les propos avaient été enregistrés sur bande audio et retranscrits. Cette cinquième partie —ces cinquièmes parties, devrions nous dire— a sans doute été la plus ardue à élaborer. Nous devons en effet procéder à travers les étapes suivantes :

- identification de thèmes mentionnés par les élèves dans les rédactions individuelles de démarrage de cette 3^e rencontre ;
- identification des autres thèmes abordés lors des échanges ;
- reconnaissance des éléments de progression, à l'intérieur du traitement de chaque thème ;
- formulation en des termes les plus proches des verbalisations des élèves, et susceptibles d'être compris, mais aussi de «camper» une comparaison entre deux phases de la progression reliée à cet élément.

On présente séparément les résultats de chaque programme, chaque fois selon le même schéma : présentation des résultats et commentaires pour

1. les énoncés 117-120 : sur les stages (à la fin de la troisième partie, commune) ;
2. les énoncés 121-134 : sur les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique, subdivisés en *éléments qui sont utiles* et *éléments qui seraient utiles* ;
3. les énoncés 135-150 : sur la progression dans l'intégration.

Les commentaires sont basés sur les entrevues cliniques collectives des groupes de rencontre ; ils citent parfois les expressions mêmes des élèves de ces groupes.

Les valeurs originelles de ces parties du questionnaire ont été recodées comme suit :

En techniques d'éducation spécialisée, les stages présentent l'organisation suivante :

- pour le programme dit «régulier» :
 - en deuxième année, deux stages de 180 périodes ou 150 heures (2 jours semaine sur 15 semaines) à chaque session (automne et hiver) ;
 - en troisième année, un stage de 540 périodes ou 450 heures (4 jours semaine sur 15 semaines) ;
- pour le programme dit «coopératif» (alternance travail-études)¹¹ :
 - à l'été de la première année : stage de 37 heures et demie par semaine, (horaire régulier d'éducateur), pendant 12 semaines ;
 - à l'hiver de la deuxième année : stage de 37 heures et demie par semaine, pendant 18 semaines ;
 - à l'automne de la troisième année : stage de 37 heures et demie par semaine, pendant 18 semaines.

Dans tous les cas, ces stages sont supervisés : supervision individuelle (1h/15 jours en 2^e ; 1h/sem. en 3^e ; 1h/sem. en stage coop) ; supervision en groupe (1h/sem. en 2^e, 2h/sem en 3^e, [aucune en stage coop]).

Les résultats des énoncés reliés aux stages (tableau suivant) sont présentés pour chaque année du cours. Le nombre de réponses manquantes apparaît à droite.

TABLEAU 4.14

RÉSULTATS DES ÉNONCÉS RELIÉS AUX STAGES EN T.E.S.

NOS	ÉNONCÉS	DÉSACCORD (cote 0)			ACCORD (COTE 1)			Sans rép.
		2 ^e	3 ^e	Tot. %	2 ^e	3 ^e	Tot. %	
Ligne 117	Faire un stage dans un vrai milieu de travail dès la 1 ^{re} année m'aiderait davantage à intégrer ma théorie et ma pratique.	33	23	56 46,7	31	33	64 53,3	4
Ligne 118	En plus du stage bloc de 3 ^e , faire un stage bloc en 3 ^e ou 4 ^e session m'aiderait à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	22	8	30 26,5	39	44	83 73,5	11
Ligne 119	En plus des stages perlés en 2 ^e année, continuer des stages perlés toute l'année en 3 ^e année (3 jours/semaine) m'aiderait à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	27	22	49 47,1	24	31	55 52,9	20
Ligne 120	Des stages rémunérés m'aident (ou m'aideraient) à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	28	29	57 50	32	25	57 50	10

L'idée d'un stage *bloc* (quasi plein temps) dès la 2^e année (ligne 118) obtient l'accord de 73,5% des répondantes. Il est à noter que cet accord est beaucoup plus fort chez celles de 3^e année (84,6%).

11. Ce programme s'est terminé en 1994.

4.1 Soins infirmiers²

Les énoncés propres aux élèves de Soins infirmiers se divisent en trois sections :

1. Quatre énoncés 117-120 : sur les stages (à la fin de la troisième partie, commune) ;
2. Quatorze énoncés 121-134 : sur les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique, subdivisés en *éléments qui sont utiles* (121-126) et *éléments qui seraient utiles* (127-134) ;
3. Seize énoncés 135-150 : sur la progression dans l'intégration.

4.1.1 Profil des répondantes

Quel est le profil des répondantes en Soins infirmiers? Rappelons les données fournies antérieurement pour l'ensemble des répondants. Ci-dessous, la ligne (1) donne le total des élèves ayant répondu au questionnaire, en fonction du sexe et de l'année sur le nombre d'élèves de 2^e et 3^e année inscrits en Soins infirmiers³, et le pourcentage. La ligne (2), TOTAL, compare le nombre de répondants au total des élèves de 2^e et 3^e année inscrits en Soins infirmiers. La ligne (2) donne le TOTAL de répondants au questionnaire (par sexe et année), pour permettre d'établir le pourcentage de répondantes T.E.S. sur l'ensemble.

TABLEAU 4.2

**RÉPONDANTES DE SOINS INFIRMIERS (S.I.),
EN FONCTION DE L'ANNÉE ET DU SEXE,
ET EN FONCTION DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES
INSCRITES EN SOINS INFIRMIERS**

	2 ^e année			3 ^e année			Total S.I.		
	F	H	Tot.	F	H	Tot.	F	H	Tot.
(1) N. de rép. sur Total élèves S.I. (Hiver 94) et	26 / 45	1 / 3	27 / 48	13 / 34	2 / 5	15 / 39	39 / 79	3 / 8	42 / 87
%	57,7	33,3	56,2	38,2	40	38,5	49,4	37,5	48,3
	Répondants pour tous programmes par année et sexe						Total tous programmes par sexe		
(2) TOTAL (tous progr.)	93	21	114	60	24	84	153	45	198
% de répondantes en S.I. (1) sur le total des répondants (2)	27,9	4,7	23,7	21,6	8,3	17,8	25,5	6,6	21,2

Les répondantes en Soins infirmiers représentent 48,3% de la population de 2^e et 3^e années du programme (42 sur 87), ce qui constitue un échantillon représentatif. Et elles constituent 21,2% de l'ensemble des répondants au questionnaire, soit 42 sur 198.

L'âge des répondantes se présente ainsi :

2. On pourra lire les commentaires écrits de quelques répondantes au questionnaire, à l'annexe 3, comme éléments complémentaires aux données ici analysées.
3. D'après le tableau statistique des inscriptions à l'Hiver 1994, à l'enseignement régulier. Source: Registraire. Date: 29 avril 1994. Les données des autres programmes sont tirées de cette même source.

Il ne faut pas oublier la conception de l'intégration théorie-pratique mise en lumière au chapitre 2, à savoir qu'intégration et apprentissage seraient synonymes ou équivalents pour les élèves. Alors, si cela est exact, l'opinion concernant «l'aide de stages rémunérés à l'intégration» pourrait simplement signifier que pour apprendre, des stages rémunérés sont intéressants et motivants. N'est-ce pas ainsi que se fait l'intégration, par l'intérêt et la motivation? Ceci soulève la question de la place de l'environnement approprié et adéquat dans l'apprentissage.

Quant aux stages en 1^{re} année, les élèves se partagent globalement moitié-moitié sur l'idée qu'ils favorisent l'intégration. Ici encore, les élèves du régime coopératif se démarquent : 67,8% (qui ont déjà vécu cette situation de stages à la fin de leur première année) sont favorables à l'idée, contre 49% au régime régulier.

TABLEAU 4.17
**RÉSULTATS DE L'ÉNONCÉ 117, EN T.E.S.,
EN FONCTION DU RÉGIME D'ÉTUDES**

117 - Faire un stage dans un vrai milieu de travail dès la 1 ^{re} année m'aiderait davantage à intégrer ma théorie et ma pratique.					
	Régime régulier		Régime Coop		Total
	N	%	N	%	N
Accord	45	49	19	67,8	64
Désaccord	47	51	9	32,1	56
TOTAL	92	100	28	100	

Ces opinions sur les stages —lues sous l'angle de préférences d'élèves pour divers aménagements des stages— indiquent une préférence nette pour des périodes intensives de stage (stages blocs), les autres éléments n'obtenant qu'un accord mitigé. Ceci peut constituer une invitation au Département de T.E.S. à réévaluer la formule actuelle des stages perlés, sous l'éclairage du programme officiel du Ministère qui prévoit effectivement des stages longs en 4^e et en 5^e session.

4.2.3 Résultats quant aux éléments utiles à l'intégration (énoncés 121-128)

Les énoncés de la section qui suit ont été les premiers à apparaître dans le déroulement de la recherche. On se rappelle que la question posée lors de la première rencontre en groupe (avec la technique du groupe nominal) était la suivante :

«Pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages dans la formation professionnelle (technique),

*il m'est utile de...
il me serait utile de...».*

Voici les éléments sur lesquels les élèves d'Éducation spécialisée étaient tombés d'accord, éléments accompagnés de l'opinion chiffrée des 124 collègues ayant répondu au questionnaire. Les énoncés apparaissent ici dans l'ordre du plus fort accord au plus faible. La colonne de gauche indique, en plus du numéro de la question (ligne), le rang attribué par les élèves dans la rencontre «groupe nominal» et leur année.

Considérons d'abord les énoncés de ce qui **est utile** pour bien intégrer ; on verra ensuite les énoncés de ce qui **serait utile** pour bien intégrer :

laboratoire et stages. La répartition du temps de cours entre ces dimensions varie selon le cours.

Voici les énoncés reliés aux stages en Soins infirmiers. Les résultats du tableau suivant sont présentés pour chaque année du cours. Le nombre de réponses manquantes apparaît à droite :

RÉSULTATS DES ÉNONCÉS RELIÉS AUX STAGES, EN SOINS INFIRMIERS TABLEAU 4.4

Nos	ÉNONCÉS	DÉSACCORD (cote 0) ⁴			ACCORD (COTE 1)			Sans réponse
		2 ^e	3 ^e	Tot %	2 ^e	3 ^e	Tot %	
Ligne 117	Faire un stage de longue durée dans un vrai milieu de travail m'aiderait vraiment à intégrer ma théorie et ma pratique.	-	-	0 0	27	15	42 100	
Ligne 118	La progression des tâches et responsabilités dans les stages de 1 ^{re} à 3 ^e année est favorable à l'intégration de ma théorie et de ma pratique.	1	-	1 2,5	24	15	41 97,5	
Ligne 119	La répartition actuelle des stages en 2 ^e et en 3 ^e me permet de maintenir ma progression dans l'intégration de ma théorie et de ma pratique.	6	7	13 32,5	19	8	27 67,5	2
Ligne 120	Faire les stages de médecine et pédiatrie en 3 ^e (plutôt qu'en 2 ^e) m'aiderait à maintenir ma confiance et ma dextérité, et à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	11	6	17 40,5	16	9	25 59,5	

Comme l'opinion des élèves varie passablement d'une question à l'autre, les énoncés sont examinés un par un. Le premier énoncé (117) recueille 100% d'accord ; il concerne un stage de longue durée. On sait que les cours de soins infirmiers comportent une proportion importante de laboratoires et stages en plus des cours dits théoriques : le nombre de périodes de laboratoire et stage varie de 8 à 21 par semaine. Plus on avance dans la formation, plus le nombre de périodes allouées aux stages en milieu clinique augmente et le nombre de périodes de laboratoire (au collège) diminue⁵. Ces stages en milieu clinique se répartissent sur au plus trois jours par semaine. Ces stages sont continuellement supervisés par une professeure présente sur place auprès de groupes de 6 à 12 élèves selon l'année.

L'énoncé 117 est la synthèse de deux idées différentes : «avoir plus de jours de stage sur trois ans» (cf. énoncé 129) et «suivre une infirmière toute la journée à l'hôpital» (cf. énoncé 130, ci-après). Toutes les élèves sont d'accord avec l'idée d'un stage long. Elles confirment ainsi l'opinion des élèves des groupes de rencontre selon laquelle le temps passé

4. Les cotes brutes proposées apparaissent plus haut dans l'introduction.

5. Voici le tableau que cela représente d'après les Cahiers de l'enseignement collégial (1992-93).

N° de cours	Nom	Pondération 0-0-0 théorie-labo- étude	Labo au collège/stage milieu	Total périodes stages/sessi on X15 semaines
180-110-87	Soins infirmiers I	4-8-4	4 / 4	60
180-210-87	Soins infirmiers II	4-8-4	4 / 4	60
180-310-87	Soins infirmiers III	6-12-6	2 / 10	150
180-410-87	Soins infirmiers IV	6-12-6	2 / 10	150
180-510-87	Soins infirmiers V	4-21-6	3 / 18	240
180-610-87	Soins infirmiers VI	2-14-3	0 / 14	205
180-620-87	Soins infirmiers VII	0-9-1	0 / 9	120

1, contre 81 cote 0). Peut-être que la maturation d'une année de plus dans la formation rendrait plus sensible à l'intérêt et au profit des différentes situations et outils d'apprentissage pour l'intégration théorie-pratique!

Résultats détaillés : il est intéressant et utile d'examiner ces énoncés propres à T.E.S., dont certains ont été repris dans la section *commune* du questionnaire aux numéros suivants :

TABLEAU 4.19

ORIGINE D'ÉNONCÉS COMMUNS DANS LES ÉNONCÉS T.E.S.

Ligne	Énoncé T.E.S.		Ligne	Énoncé section générale
121	Il m'est utile de parler de mes expériences de stage et d'échanger, en supervision individuelle et de groupe, pour comprendre les problématiques, comprendre mes propres comportements, trouver des pistes d'action.	→	54	Cela m'aide quand, de fait , (même rarement), je parle de mes expériences de stage avec des collègues, avec un professeur ou superviseur.
122	Il m'est utile dans mes cours de voir de nombreux exemples des caractéristiques des clientèles.	→	16	Cela m'aide quand, de fait , (même rarement), dans le cours, le professeur donne des exemples concrets (vrais cas) pour illustrer la théorie.
124	Il m'est utile de faire des travaux dans lesquels je dois faire des liens avec les situations vues et vécues en stage.	→	52	Cela m'aide quand, de fait , (même rarement), je fais des travaux écrits dans lesquels je dois faire des liens entre la théorie apprise et une situation vécue.
125	Il m'est utile d'avoir un guide de stage auquel je me réfère régulièrement.	→	32	Cela m'aide quand, de fait , (même rarement), on me fournit des documents d'accompagnement (guide, cahier) précis et complets.
128	Il m'est utile d'avoir des présentations par des élèves en classe sur divers sujets (ex. : clientèles...)	→	85	Faire une présentation en classe à mes collègues sur un sujet donné me permet de bien intégrer cette matière.

Les cinq premiers énoncés T.E.S., qui obtiennent plus de 90% des accords, concernent les thèmes suivants :

TABLEAU 4.20

REGROUPEMENT DES ÉNONCÉS, PAR THÈMES - T.E.S.

Thème	Contenu	%
Relation	127 : Communication accompagnateur	99
	126 : Superviseur aide liens	91,1
	121 : Parler échanger expériences stage	91
Exemple	122 : Voir exemples clientèles	94,3
	123 : Profs comme exemples	90,3

Les trois énoncés suivants pour lesquels l'accord se situe entre 83 et 68% concerne des éléments de l'ordre des pédagogies :

TABLEAU 4.5
**ÉNONCÉS DE CE QUI EST UTILE POUR BIEN INTÉGRER,
EN SOINS INFIRMIERS**

Nos ⁶ Rang Année	ÉNONCÉS	PEU IMPORTANT (cote 0)		TRÈS IMPORTANT (cote 1)		Non rép.
		2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	
Ligne 122 1 ^{er} 2 ^e an.	Il m'est utile de pouvoir prendre des initiatives pendant mes stages, pour développer autonomie et confiance.	1	- 1 2,4	26	15 41 97,6	0
Ligne 123 3 ^e 2 ^e an.	Il m'est utile d'avoir du «feed-back» sur ma pratique des techniques en labo.	-	3 3 7,2	27	12 39 92,8	0
Ligne 121 1 ^{er} 3 ^e an	Il m'est utile de recevoir de l'encouragement, d'être rassurée et félicitée quant à mes performances de stage.	2	1 3 7,2	25	14 39 92,8	0
Ligne 125 2 ^e 2 ^e an.	Il m'est utile d'avoir des cours de biologie pour comprendre le fonctionnement de l'humain et avoir réponse à mes questions.	2	0 2 4,9	25	14 39 95,1	1
Ligne 124 2 ^e 3 ^e an.	Il m'est utile que le labo soit disponible au plan de l'horaire.	3	3 6 14,3	24	12 36 85,7	0
Ligne 126 3 ^e 3 ^e an.	Il m'est utile de faire une recherche personnelle permettant de compléter le contenu du cours puisqu'il y a trop de matière vue incomplètement.	8	4 12 28,6	19	11 30 71,4	0
	Totaux par cote / année	14	11	146	78	
	Totaux par année		25		224	
	% moyen		10		90	

Ces énoncés obtiennent un accord global à 90% des réponses fournies. Les cinq premiers énoncés obtiennent un accord très majoritaire (entre 97 et 85%). Et le numéro 126, 71,4%. Ces énoncés concernent un certain nombre de thèmes :

6. N^o: numéro de l'énoncé dans le questionnaire; Rang: rang attribué lors du «groupe nominal» par le groupe de 2^e ou 3^e (année).

Une fois considérés les énoncés et les résultats au questionnaire de ce qui est utile pour bien intégrer, voici les énoncés de ce qui serait utile pour bien intégrer :

TABLEAU 4.21
RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DE CE QUI SERAIT UTILE POUR BIEN INTÉGRER, EN T.E.S.

Nos Rang Année	ÉNONCÉS	PEU IMPORTANT (cote 0)		TRÈS IMPORTANT (cote 1)		Non rép.
		2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	
Ligne 130 2 ^e (2 ^e) 1 ^{er} (3 ^e) an.	Il me serait utile d'avoir en 1 ^{re} et 2 ^e , des visites de milieux comme pré-stages avant de faire mon choix de stage et pour mieux comprendre la théorie.	5	4 9 7,3	62	53 115 92,7	0
Ligne 133 3 ^e 2 ^e an.	Il me serait utile d'entendre parler du rôle de l'éducateur auprès de parents en difficulté et de parents d'enfants en difficulté, de femmes violentées, d'abuseurs...	5	4 9 7,4	61	53 114 92,6	1
Ligne 134 4 ^e 2 ^e an.	Il me serait utile que les professeurs approfondissent les sujets d'intérêt et non seulement revoir le déjà vu.	9	6 15 12,1	58	51 109 87,9	0
Ligne 129 1 ^{er} 2 ^e an.	Il me serait utile que les exemples apportés en classe portent davantage sur des clientèles diversifiées comme les personnes déficientes intellectuelles, les adultes en difficulté, les enfants abusés, en plus des M.S.A.*	5	12 17 13,9	62	45 107 86,1	0
Ligne 131 2 ^e 3 ^e an.	Il me serait utile d'étudier plusieurs clientèles en 3 ^e année.	15	19 34 27,7	51	38 89 72,3	1
Ligne 132 3 ^e 3 ^e an.	Il me serait utile d'avoir dans mon programme TES un cours qui m'apprenne à relier la théorie à la pratique.	30	14 44 35,8	36	43 79 64,2	1
	Totaux par cote / année Totaux par année %	69	59 128 17,3	330	283 613 82,7	

L'examen des éléments qui reçoivent un accord très fort (plus de 80% : énoncés 130, 133, 134 et 129) quant à leur importance pour l'intégration, indique que les élèves sont d'abord habitués de préoccupations reliées très directement à des éléments concrets, surtout de l'ordre des *contenus* (les *visites* sont associées à un contenu pour l'information de première main qu'elles permettent d'obtenir) :

* Mésadaptés socio-affectifs.

TABLEAU 4.7
**ÉNONCÉS DE CE QUI SERAIT UTILE POUR BIEN INTÉGRER,
 EN SOINS INFIRMIERS**

Nos Rang Année	ÉNONCÉS	PEU IMPORTANT (cote 0)		TRÈS IMPORTANT (cote 1)		Non rép.
		2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	
Ligne 127 1 ^{re} 2 ^e an.	Il me serait utile que les profs aient entre eux de la cohérence dans la façon de procéder dans tous les domaines.	1	1 2 5	26	14 40 95	0
Ligne 133 3 ^e 3 ^e an.	Il me serait utile que la matière vue dans les cours respecte les objectifs des cours et qu'on indique les points prioritaires.	2	- 2 5	25	15 40 95	0
Ligne 128 2 ^e 2 ^e an.	Il me serait utile qu'un cahier de labo plus détaillé, et en ordre, soit refait.	3	2 5 12	24	13 37 88	0
Ligne 132 2 ^e 3 ^e an.	Il me serait utile que les profs expliquent leur matière théorique avec plus de précision, avec plus d'exemples (un survol n'est pas suffisant).	5	1 6 14	22	14 36 86	0
Ligne 129 4 ^e 2 ^e an.	Il me serait utile d'avoir plus de jours de stage sur trois ans pour mieux me préparer.	3	4 7 17	24	11 35 83	0
Ligne 130 3 ^e 2 ^e an.	Il me serait utile de suivre une infirmière toute la journée à l'hôpital.	4	3 7 17	23	12 35 83	0
Ligne 134 4 ^e 3 ^e	Il me serait utile que les stages soient mieux répartis sur les trois années pour s'ajuster aux apprentissages déjà réalisés.	6	2 8 19	21	13 34 81	0
Ligne 131 1 ^{re} 3 ^e an	Il me serait utile que les cours soient plus axés sur les soins infirmiers (plan de soins, interventions, notes au dossier, calcul de solutés...).	10	6 16 38	17	9 26 62	0
	Totaux par cote / année	34	19	182	101	
	Totaux par année %		53 15,8		283 84,2	

Les répondantes sont d'accord globalement à 84% pour dire que ces éléments favoriseraient l'intégration. Que contiennent donc ces souhaits sur ce qui serait utile pour favoriser l'intégration théorie-pratique? Ils concernent :

TABLEAU 4.22

**COMPARAISON DE RÉSULTATS, EN T.E.S.,
ENTRE LES ÉNONCÉS 132 (T.E.S.) ET 70-71 (PARTIE COMMUNE)**

N ^{os} d'énoncé	Texte	Cote 0	Cote 1
Section T.E.S.		%	%
N ^o 132	Il me serait utile d'avoir dans mon programme TES un cours qui m'apprenne à relier la théorie à la pratique.	44	66
Partie commune			
N ^o 70 (réalité)	Cela m'aide quand, de fait, (même rarement)... le professeur me montre une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique.	19	81
N ^o 71 (souhait)	Cela m'aiderait si, plus fréquemment... le professeur me montrait une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique.	5,8	94,2

La formulation différente est probablement pour quelque chose dans la différence d'accord entre les deux types de questions : les élèves appuient à 66% le fait d'avoir un *cours* pour apprendre à lier théorie-pratique, tandis que l'autre formulation plus large : « que le professeur me montre une manière ou une méthode... » reçoit l'agrément de plus de 80% quant à la réalité. Le fort écart entre l'opinion sur la *réalité* (énoncé 70) et l'opinion sur le *souhait* (énoncé 71) —de 81 à 94%— montre qu'il y a là un besoin d'être davantage guidé dans l'apprentissage et l'intégration, ce qu'on a vu au chapitre précédent. Mais cet écart peut aussi indiquer qu'il s'agit pour les élèves d'une problématique nouvelle pour elles qu'il leur serait intéressant d'explorer plus avant avec l'appui du professeur.

4.2.4 Résultats quant à la progression dans l'intégration (énoncés 135-150)

Ainsi que déjà dit, la troisième rencontre des groupes d'élèves portait sur le thème de la progression dans l'intégration au cours de leur formation. La question suivante servait de démarreur d'échanges :

Par quels indices peut-on reconnaître la progression de l'intégration théorie-pratique chez l'élève passant de la première à la troisième année de sa formation technique?

Les sept élèves présents ont tout d'abord répondu individuellement sur fiche à cette question, puis ont partagé et discuté. Pour arriver à formuler les énoncés suivants, on a regroupé par thèmes les diverses réponses écrites, et à l'aide des opinions émises lors des échanges, on a dégagé des étapes de progression explicitement ou implicitement mentionnées.

cahier de labo pourrait présenter une structure uniforme pour chaque technique. Ce cahier fait dans un ordre logique, ne comportant pas d'omissions, abondamment illustré, indiquant les variantes des techniques serait très utile et rassurant. Ayant une information complète, on peut prendre l'habitude «des vrais liens» et répondre de ce qu'on fait avec confiance. Les élèves considèrent que c'est la responsabilité des professeurs de fournir de bons outils de travail qui indiquent précisément quoi retenir.

Les énoncés sur le nombre accru de jours de stage ont déjà été commentés. Quant au fait de suivre une infirmière toute la journée à l'hôpital, on y voit là une occasion de toucher du doigt la charge réelle de travail d'une journée, ce qui prépare au marché du travail. La demande (exprimée dans les groupes et confirmée par les réponses aux questions 129 et 134) d'une meilleure répartition des stages sur les trois années répond à une préoccupation d'intégration, telle que la prévoit la session d'intégration (6^e session). Des élèves considèrent qu'«en 3^e, on n'applique pas grand-chose» à la session d'automne : «Nous, on se sentirait encore plus près du marché du travail si on avait eu un milieu actif à l'automne». Dans les stages de 2^e, il y aurait eu «des techniques terriblement intéressantes à faire ; on n'avait pas la formation pour les faire» (médecine, pédiatrie). Et une fois que la formation est acquise, les élèves affirment qu'on ne pratique pas, ce qui fait perdre confiance et dextérité. En 3^e (automne), on se retrouve en gériatrie à donner des pilules et des bains, «ce qui pourrait se faire en 4^e session». Une révision des niveaux de stage selon l'année leur semblerait donc utile en fonction d'une pratique dans la réalité plus proche du moment de l'acquis théorique. Ce qui revient à adapter les stages en milieu clinique au niveau de compétence et de formation des élèves (énoncé 134). Car en stage d'intégration en 3^e, «ça va faire un an qu'on n'a touché à rien», on est donc stressée et angoissée, et on est poussée à performer». Comment alors être disponible pour faire des liens entre la théorie et la pratique?

4.1.4 Résultats quant à la progression dans l'intégration (énoncés 135-150)

La troisième rencontre des groupes d'élèves portait sur le thème de la progression dans l'intégration au cours de leur formation. La question suivante servait de démarreur d'échanges :

Par quels indices peut-on reconnaître la progression de l'intégration théorie-pratique chez l'élève passant de la première à la troisième année de sa formation technique?

Les élèves présentes ont tout d'abord répondu individuellement sur fiche à cette question puis ont partagé et discuté. Au moment de l'élaboration du questionnaire, pour arriver à formuler les énoncés suivants, les diverses réponses écrites ont été regroupées par thèmes, et à l'aide des opinions émises lors des échanges, on a dégagé des étapes de progression explicitement ou implicitement mentionnées.

Voici ces énoncés du questionnaire sur la progression dans l'intégration en Soins infirmiers, accompagnés des résultats des 42 répondantes. Ils sont présentés en fonction du degré de correspondance à l'expérience vécue dans le programme. Les élèves devaient dire si «l'énoncé suivant correspond à mon expérience : 1 : pas du tout ; 2 : un peu ; 3 : beaucoup ; 4 : énormément». Il s'agit des résultats après recodage. Les pourcentages seront traités ci-après comme un accord ou désaccord au fait que cela correspond ou non à son expérience. Dans l'analyse, on parle de correspondance ou non à l'expérience ainsi que d'accord ou désaccord avec la description proposée de la progression, car le fait que l'énoncé corresponde ou non à l'expérience des élèves a été interprété comme un accord ou désaccord avec la description.

L'intégration théorie-pratique dans les programmes

Ligne 142	Les travaux dans lesquels j'ai des liens théoriques à faire avec le vécu de stage m'apparaissent de plus en plus enrichissants à mesure que j'avance dans la formation.	12	5 17 13,8	55	52 107 86,2	0
Ligne 141	En 3 ^e année (ou 2 ^e), je fais des liens théoriques avec le vécu de stage de plus en plus souvent et spontanément.	12	5 17 13,9	54	52 106 86,1	1
Ligne 144	En 3 ^e année, et déjà en 2 ^e , je me réfère davantage à mes propres expériences d'intervention lors d'exposés théoriques en classe.	11	2 13 11	50	55 105 89	6
Ligne 139	J'ai plus de facilité à mettre des mots sur mes pensées et ressentis en 3 ^e qu'en 2 ^e année (en 2 ^e année qu'en 1 ^{re} année).	9	3 12 10,3	51	54 105 89,7	7
Ligne 137	C'est surtout en 2 ^e année, avec les stages, que je suis devenu/e conscient/e du pourquoi de chaque cours dans ma formation en éducation spécialisée et cela s'est continué en 3 ^e année.	10	8 18 15	53	49 102 85	4
Ligne 145	Grâce à la confiance en moi-même et à la capacité de m'affirmer, je prends plus facilement ma place en 3 ^e qu'en 2 ^e année (en 2 ^e qu'en 1 ^{re}).	9	9 18 15,2	53	48 101 84,8	5
Ligne 135	En 1 ^{re} année et en stage perlé 1, mon observation (TOCA) et mon analyse étaient embryonnaires et subjectives, tandis qu'en stage perlé 2 et en stage bloc, mon observation et mon analyse sont devenues plus développées et objectives grâce à la théorie qui me permet de nommer et me suggère quoi voir.	9	10 19 15,2	53	47 100 84,8	5
Ligne 148	Au début des stages, j'avais l'impression d'appliquer très laborieusement (de façon ardue et malhabile) les notions apprises en cours, tandis que progressivement et surtout en stage bloc, je ne pense même plus à ma théorie, c'est spontané. Je l'applique aisément.	14	7 21 18,3	44	50 94 81,7	9
Ligne 136	Dès la 1 ^{re} année, j'étais conscient/e du pourquoi de chaque cours dans ma formation en éducation spécialisée et cela s'est continué en 2 ^e et 3 ^e .	30	32 62 50	37	25 62 50	0
		155	99 254 17,7	842	809 1651 82,3	79

Pour examiner ces résultats de l'opinion des élèves sur leur progression dans l'intégration théorie-pratique, procédons en deux temps : 1) celui des constatations générales, et 2) celui d'une étude des corrélations entre les résultats reliés à ces énoncés qui amène à schématiser certains résultats.

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

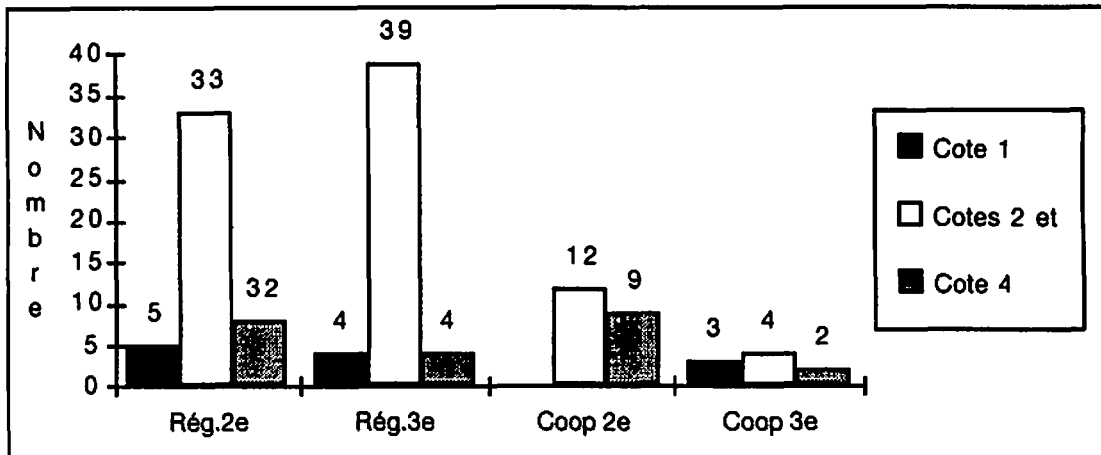
Ligne 142	Devant la rétro-action (feed-back) du professeur, auparavant j'avais peur, j'étais incertaine et je réagissais défensivement. Mais il m'arrive aujourd'hui d'exprimer au professeur les conditions dans lesquelles je veux recevoir sa rétro-action ; je ne suis pas une personne qui va «prendre son trou» sans rien dire.	7	1 8 19	20	14 34 81	0
Ligne 137	Au début en 1 ^{re} , en stage, j'étais incapable de m'organiser : il me fallait attendre le professeur pour savoir quoi faire, il me semble que je tournais en rond, je m'occupais difficilement d'un seul usager (client). Mais maintenant, je suis autonome : je prévois les choses à faire, je sais quoi faire et quand le faire, je m'occupe aisément de mon usager (de mes quelques usagers).	4	4 8 19	23	11 34 81	0
Ligne 141	Je peux maintenant imaginer à l'avance correctement une situation théorique et même prendre des initiatives personnelles, et il est très rare que j'oublie quelque chose.	6	3 9 21,5	21	12 33 78,5	0
Ligne 143	Je constate qu'au début, face aux contenus, face aux exigences des professeurs, face aux mesures à prendre en soins, je disais et faisais comme on me disait. Puis je me suis mise à douter et à me poser des questions, à peser le pour et le contre ; maintenant, je suis capable de nuancer l'à-propos d'une mesure, d'affirmer mon point de vue.	7	2 9 21,5	20	13 33 78,5	0
Ligne 144	Ma perception de la professeure a beaucoup évolué : auparavant, je la voyais comme une autorité dont j'avais peur, je ne pensais pas que j'avais moi aussi des droits. Maintenant, je vois la professeure comme une aide, j'affirme mes droits, je suis capable de m'asseoir avec elle pour clarifier ce que je veux.	7	3 10 24,6	19	12 31 75,6	1
Ligne 149	Ma sécurité personnelle était plutôt faible en 1 ^{re} année, et même en 2 ^e , je me demandais si je parviendrais à acquérir la compétence qu'on attend de moi une fois diplômée. Mais en 3 ^e année, je constate que ma sécurité est acquise : je sais que je suis capable de réussir.	6	1 7 22,6	10	14 24 77,4	11
Ligne 135	J'ai plus de facilité à recevoir et accepter la rétro-action (feed-back) en 2 ^e année qu'en 1 ^{re} et en 3 ^e année qu'en 2 ^e .	12	7 19 48,8	15	5 20 51,2	3
	Totaux par cote / année	74	34	345	203	
	Totaux par année %		108 16,5		548 83,5	

Pour examiner ces résultats de l'opinion des élèves sur leur progression dans l'intégration théorie-pratique, procédons en deux temps : 1) établissons des constatations générales, et 2) effectuons une étude des corrélations entre les résultats reliés à ces énoncés. qui amène à schématiser certains résultats.

4.1.4.1 Constatations générales

Sur quoi les élèves rencontrées lors des entrevues collectives disent-elles avoir connu une progression dans l'intégration théorie-pratique? Leurs points de vue, résumés dans les seize énoncés ci-dessus et appuyés très majoritairement par leurs collègues, concernent les points suivants :

NOUVELLE RÉPARTITION DES COTES DE L'ÉNONCÉ 136, EN T.E.S.



Quels que soient l'année ou le régime (régulier ou coopératif), les élèves affirment majoritairement qu'en 1^{re} année, ils sont pas très conscients du pourquoi des cours. Globalement, les cotes 2 et 3 recueillent 71% des accords (n : 88) ; la cote 1, 9,7% (n : 12) ; et la cote 4, 19,3% (n : 24). Cela signifie que les élèves ne paraissent généralement pas très fixés quant à leur connaissance de la raison des cours dans la grille.

Il s'agit là à mon avis d'une information dont le message serait : «Nous aimerions avoir davantage une vue d'ensemble de la formation, de connaître les raisons d'être de chaque cours et ses rapports avec les autres, d'être plus souvent situés sur la place des cours». Ceci inclut, sans que ce soit mentionné explicitement, tous les cours : évidemment éducation spécialisée, puis philosophie, français, éducation physique, sociologie, psychologie et autres cours... Une question demeure toutefois : jusqu'à quel point les élèves de 1^{re} sont-elles prêtes et disponibles pour accueillir et donner sens à la place des différents cours dans la formation? Si elles affirment qu'en 2^e et 3^e, elles sont devenues conscientes du «pourquoi de chaque cours dans la formation», cela peut sous-entendre qu'elles étaient prêtes à le devenir. Mais avant? Une telle information constituerait tout de même des points de repère que l'expérience de formation enrichirait.

4.2.4.2 Schémas sur base de corrélations

En effectuant les corrélations entre les distributions des accords et des désaccords de chacun des énoncés de cette partie sur la progression dans l'intégration, j'ai obtenu un certain nombre de regroupements d'énoncés et retenu des corrélations supérieures à .3, c'est-à-dire de faible à modérée. Dans ce cas, la plus forte corrélation qui apparaît est de .5631 et la plus faible retenue est .3048. J'ai découvert quelques énoncés reliés à deux autres énoncés, et observé que ces deux autres énoncés sont également en «corrélation entre eux».

Une première série de corrélations permet d'obtenir le *triangle de la conscience*.

La seconde catégorie, les «attitudes dans l'apprentissage», rejoint davantage que des attitudes ; elle concerne les mises en jeu de connaissances-habilités-attitudes-valeurs complexes. Elle témoigne d'une progression avec laquelle les répondantes se reconnaissent, en moyenne, à 84,6%. Cette catégorie peut être reliée au pôle *actualisation de soi*. Une des valeurs présente dans chacun des énoncés est l'*autonomie consciente*, qui se concrétise dans la compréhension de la permanence de l'adaptation, dans une conscience personnelle de la nature de l'actualisation, dans la responsabilité face à ses erreurs et plus largement face à tous ses gestes, dans l'expression de son point de vue et enfin dans la vision de la réussite personnelle.

Enfin, la catégorie «relation professeur» obtient un accord de 73,9%, légèrement inférieur aux autres. Cet ensemble peut être rattaché au fil conducteur *communication*, et concerne son aisance à verbaliser son savoir qui est de plus en plus intégré, la capacité à se positionner d'égal à égal, la perception du professeur comme aide, et enfin la facilité de recevoir et accepter la rétro-action. La relation aux professeurs vient donc en troisième lieu dans la perception de ce qui caractérise la progression dans l'intégration théorie-pratique tout au long de sa formation.

Il est intéressant de remarquer qu'une grande proportion des affirmations de non correspondance à son expérience vient des élèves de 2^e année ; les énoncés où les élèves de 2^e se reconnaissent le moins concernent souvent la relation avec le professeur, comme dans les énoncés 142, 143, 144 et 135. Le fait de se positionner face aux professeurs occasionne le plus d'hésitation chez ces élèves. Si les énoncés du thème *relation avec le professeur* obtiennent globalement des accords moins grands, c'est dû principalement aux élèves de 2^e. De ce fait, on comprend que, dans l'ensemble, les élèves interrogées reconnaissent davantage avoir progressé en ce qui concerne en premier lieu la *pratique professionnelle*, les tâches mêmes de l'infirmière, et presque également, bien qu'avec un plus grand écart à la moyenne, dans les *attitudes dans l'apprentissage*.

4.1.4.2 Schémas sur base de corrélations

Note : Les corrélations entre les distributions des accords et désaccords entre les énoncés ont été calculées en premier lieu sur les *résultats recodés*. Ce sont ces corrélations qui ont servi à établir les regroupements et les schémas suivants. Toutefois, l'établissement des corrélations entre les distributions des *résultats bruts* a donné des chiffres parfois très semblables, parfois différents —semblables dans le cas de la pyramide Planification/engagement (Schéma 4.1), et différents pour la pyramide Sécurité/actualisation (Schéma 4.2). Les chiffres en très petits caractères donnent ces résultats des corrélations sur la base de résultats bruts.

L'étude des corrélations entre les accords sur les énoncés des quatrième et cinquième parties du questionnaire a permis de dégager un certain nombre de constatations intéressantes. Bien que les échelles de cotation de 1 à 4 soient différentes dans leur signification, —celle de la quatrième partie concernant l'*importance* de la pratique concernée pour l'intégration, et celle de la cinquième partie, la *correspondance à son expérience*—, le sens fondamental d'accord ou non-accord avec les énoncés proposés reste présent.

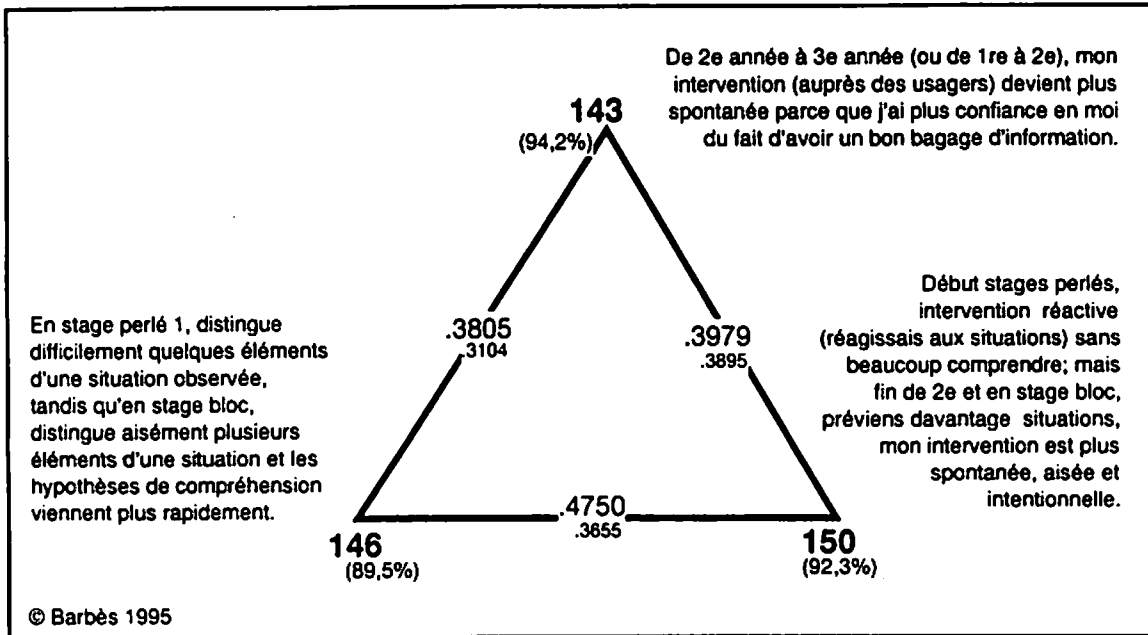
J'ai retenu ici les énoncés pour lesquels des *corrélations circulaires* se présentent. Un premier ensemble de liens regroupe des énoncés concernant la planification et l'engagement ; et un second, la sécurité et l'actualisation. Ces ébauches de schémas et les commentaires qui les accompagnent sont présentés ici comme pistes de réflexion sur la progression dans l'intégration, et non comme faits vérifiés.

Le schéma ci-après, sous forme de pyramide, illustre les corrélations entre les distributions des accords et désaccords⁹ des énoncés 137 à 140, présentés sous le nom de «pyramide Planification / engagement». Les corrélations de plus de .5 ont été retenues.

9. Pour simplifier le texte, plutôt que de répéter chaque fois «corrélations entre les distributions des accords et désaccords des énoncés», on utilisera l'expression «corrélations entre les énoncés» (entre guillemets, pour rappeler que la corrélation porte sur la distribution et non sur les énoncés).

SCHÉMA 4.4

**TRIANGLE DE L'INTERVENTION
DANS LA PROGRESSION DE L'INTÉGRATION, EN T.E.S.**

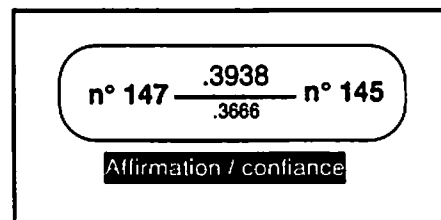


Bien que les corrélations soient de modérées à faibles, ce regroupement laisse entendre qu'une intervention davantage intentionnelle et spontanée serait le résultat d'une habileté à pré-voir les situations (146) en distinguant les éléments et en élaborant des hypothèses de compréhension (150). L'énoncé 143 suggère de considérer l'importance du «bon bagage d'informations», source de confiance, et son rôle dans la reconnaissance des éléments d'une situation et dans l'intervention plus aisée et spontanée. Cet énoncé constitue comme une illustration d'un énoncé antérieur sur la conception de l'intégration : «En stage, je développe beaucoup ma confiance en moi» (ligne 99) qui a obtenu un accord général de 98,9%.

L'étude des corrélations fait apparaître un troisième regroupement de deux énoncés, le tandem *affirmation / confiance*, composé des énoncés suivants :

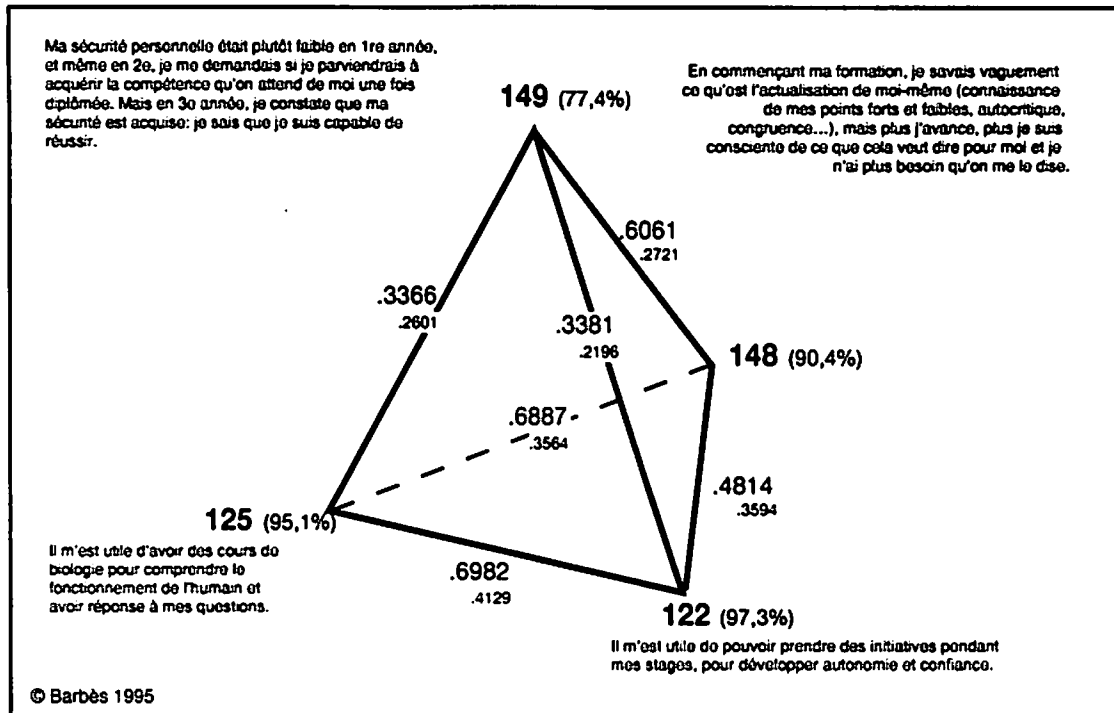
SCHÉMA 4.5

**CONTINUUM AFFIRMATION / CONFIANCE
DANS LA PROGRESSION DE L'INTÉGRATION EN T.E.S.**



Ligne 147 Plus j'avance dans ma formation, moins j'ai peur et moins j'hésite à donner mon opinion en supervision en groupe et en équipe d'éducateurs.

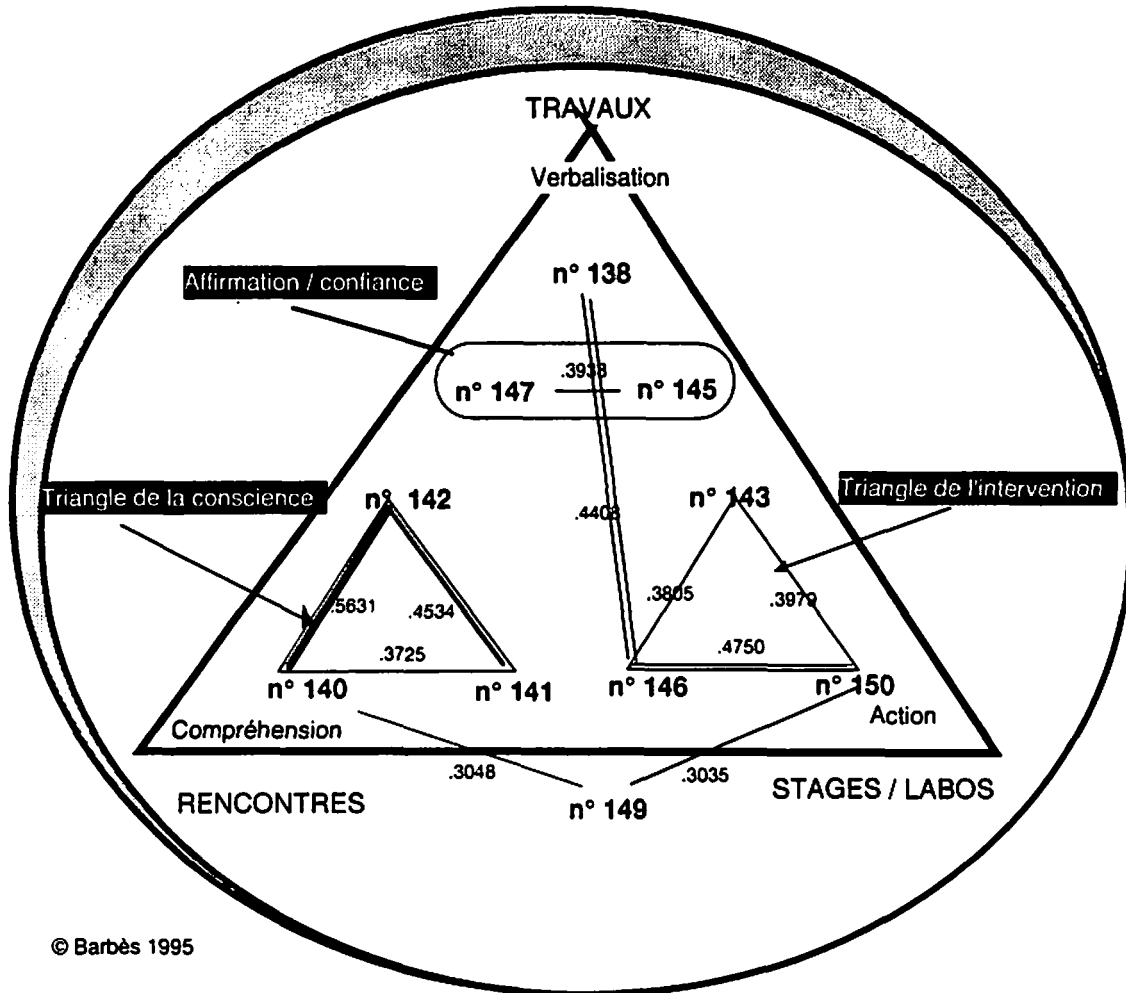
**PYRAMIDE SÉCURITÉ / ACTUALISATION DANS
LA PROGRESSION DE L'INTÉGRATION, EN SOINS INFIRMIERS**



Examinons tout d'abord la base de la pyramide, formée des énoncés 125, 122 et 148. L'énoncé 125 concerne l'utilité des cours de biologie pour comprendre le fonctionnement de l'humain et répondre à ses questions ; il est en corrélation positive forte avec les deux autres qui touchent à la prise d'initiatives, l'autonomie et la confiance (122) et à l'actualisation de soi (148). En quoi la compréhension apportée par les cours de biologie aurait-elle un impact sur des aspects affectifs de l'intégration, le développement de l'initiative par l'action et la progression dans l'actualisation? En quoi les cours de biologie seraient-ils ainsi reliés au développement affectif? Les commentaires des élèves des groupes de rencontre permettent d'identifier deux raisons possibles.

- 1) L'éclairage de compréhension de ces cours deviendrait un outil conceptuel de première importance, pour comprendre le fonctionnement de l'humain, et apporter des bases «scientifiques» permettant de justifier de nombreux gestes professionnels (comme les mesures d'asepsie, la pression cardiaque, etc.). Les élèves ont l'impression qu'avec les cours de bio, elles savent à quoi s'en tenir, elles peuvent comprendre les pathologies vue en soins, elles ont un outil permettant d'avoir un regard critique sur les soins. Une élève dit : «Ils nous ont représenté la réalité...».
- 2) La discipline d'étude nécessaire pour approcher cette science rejoindrait la personne même de l'élève dans son être propre en contribuant à la formation fondamentale dont l'impact se ferait sentir globalement sur l'engagement de l'élève dans sa formation. En effet, la rigueur et la précision de l'enseignement de cette discipline semblent contribuer à en faire une expérience-clé dans la formation infirmière ; on y trouverait un climat sécurisant pour l'apprentissage, climat caractérisé par la cohérence, l'ouverture et le sérieux de l'information.

SCHÉMA INTÉGRATEUR POUR LA PROGRESSION, EN T.E.S.



© Barbès 1995

L'intérêt d'une telle schématisation tient au fait qu'elle explicite, pour T.E.S. tout au moins, les pôles du schéma de l'intégration/apprentissage, en rattachant —à titre d'hypothèse— les éléments soulignés par les élèves en termes de progression aux phases émergentes illustrées dans le schéma.

En effet, dans les objectifs de formation en T.E.S. et dans les attitudes pédagogiques qui font partie de la culture de l'éducation spécialisée à Saint-Jérôme, un fort accent est mis sur des activités de *prise de conscience* (dans les supervisions, les travaux où l'on nomme son vécu de stage avec les termes du métier, etc.), sur les *stages*, lieux d'intervention, où l'action concrète, l'engagement avec les usagers, constitue le lieu par excellence et comme le cœur de l'intégration de l'apprentissage et de la progression des élèves au cours des trois années de formation, et sur les *travaux* vus par elles comme de plus en plus enrichissants.

On trouvera à l'annexe 8 un autre schéma exprimant la progression dans la maturation en T.E.S., sur la base de corrélations à partir des résultats bruts des énoncés 135-150.

4.2 Techniques d'éducation spécialisée¹⁰

Les énoncés propres aux élèves de T.E.S. se divisent en trois sections comme précédemment :

1. Quatre énoncés 117-120 : sur les stages (à la fin de la troisième partie, commune) ;
2. Quatorze énoncés 121-134 : sur les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique, subdivisés en *éléments qui sont utiles* (121-128) et *éléments qui seraient utiles* (129-134) ;
3. Seize énoncés 135-150 : sur la progression dans l'intégration.

4.2.1 Profil des répondants

Quel est le profil des répondants en T.E.S.? Rappelons les données fournies antérieurement pour T.E.S. dans le tableau d'ensemble des répondants. Ci-dessous, la ligne (1), *N. de répondants*, donne le total des élèves ayant répondu au questionnaire, par sexe et année, en regard du total des élèves de 2^e et 3^e années T.E.S., et le pourcentage. La ligne (2) donne le TOTAL de répondants au questionnaire (par sexe et année), pour permettre d'établir le pourcentage de répondantes T.E.S. sur l'ensemble (%).

TABLEAU 4.11

RÉPONDANTES DE T.E.S., EN FONCTION DE L'ANNÉE ET DU SEXE

	2 ^e année			3 ^e année			Total		
	F	H	Tot.	F	H	Tot.	F	H	Tot.
(1) N. de rép. sur Total élèves T.E.S. (Hiver 94) et %	63 / 69	4 / 7	67 / 76	43 / 62	14 / 15	57 / 77	106 / 131	18 / 22	124 / 153
%	91,3	57,1	88,1	69,3	93,3	74	80,9	81,8	81
	Répondants pour tous programmes par année et sexe						Total tous programmes par sexe		
(2) TOTAL (tous progr.)	93	21	114	60	24	84	153	45	198
% de répondantes en T.E.S. (1) sur le total des répondants (2)	67,6	19	59,7	71,6	58,3	67,8	69,3	30,7	62,6

Les répondantes en T.E.S. représentent 81% de la population de 2^e et 3^e années du programme. Et ils constituent 62,6% de l'ensemble des répondants au questionnaire, soit 124 sur 198.

10. On pourra lire les commentaires écrits de quelques répondantes au questionnaire, à l'annexe 3, comme éléments complémentaires aux données ici analysées.

élèves des trois programmes. Le tableau en histogramme «Répondants d'Informatique, selon l'âge et le sexe» illustre la situation.

HISTOGRAMME 4.3
RÉPONDANTS D'INFORMATIQUE, SELON L'ÂGE ET LE SEXE

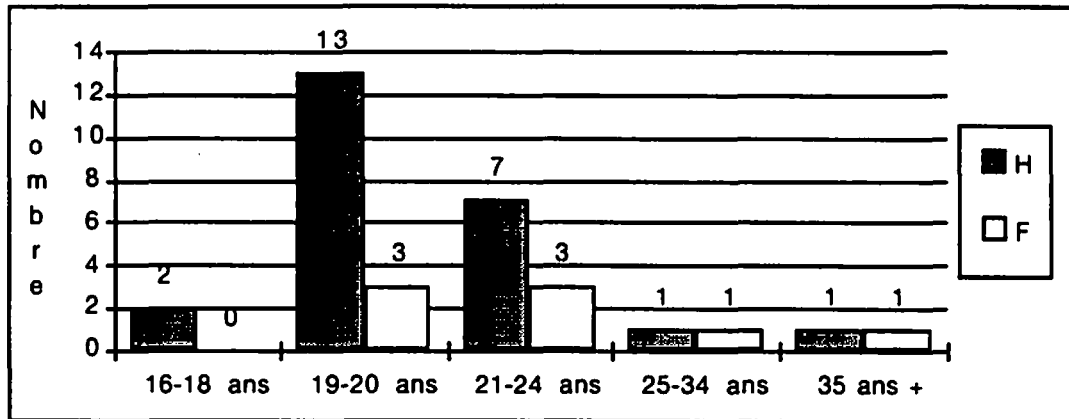
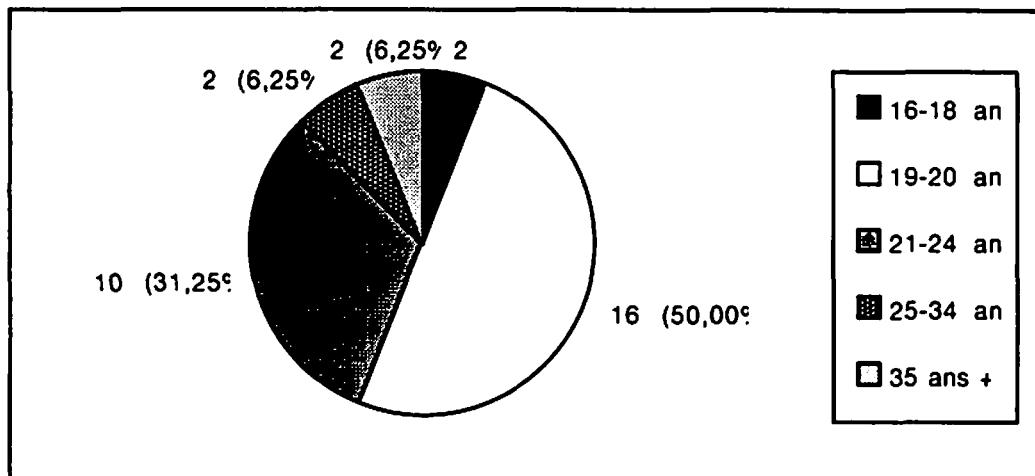


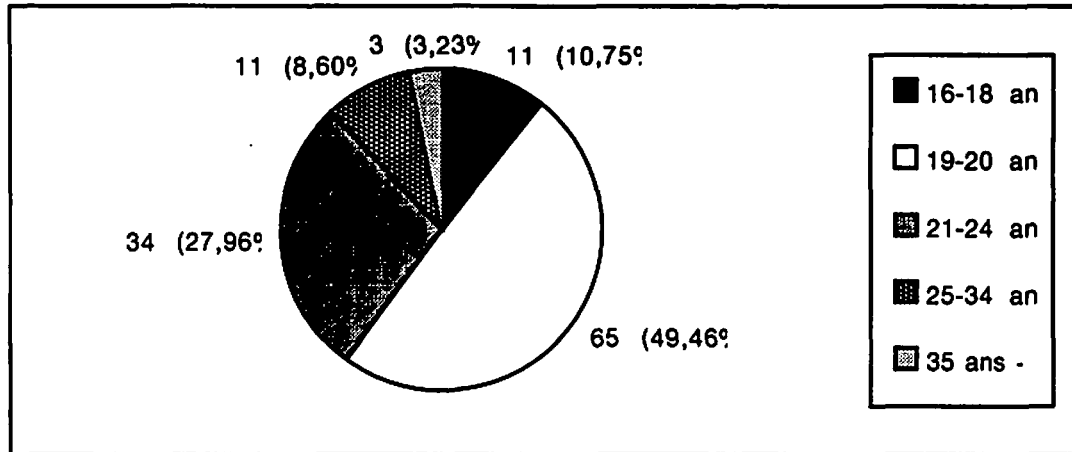
DIAGRAMME EN SECTEURS 4.3
RÉPONDANTS D'INFORMATIQUE, SELON L'ÂGE



À la question : « Vos résultats académiques à la dernière session se situent au-dessus de la moyenne, dans la moyenne ou au-dessous de la moyenne? », les élèves d'Informatique interrogés ont répondu de la façon suivante :

L'âge des répondantes se présente ainsi :

DIAGRAMME EN SECTEURS 4.2
RÉPONDANTES DE T.E.S., SELON L'ÂGE



À la question : « Vos résultats académiques à la dernière session se situent au-dessus de la moyenne, dans la moyenne ou au-dessous de la moyenne? », les élèves T.E.S. interrogés se sont situés de la façon suivante :

TABLEAU 4.13
RÉSULTATS ACADÉMIQUES DÉCLARÉS EN T.E.S., EN FONCTION DE L'ANNÉE

T.E.S.	2 ^e		3 ^e		Total	
	N	%	N	%	N	%
Supérieurs	27	40,3	26	45,6	53	42,7
Moyens	36	53,7	28	49,1	64	51,6
Inférieurs	4	6,0	3	5,3	7	5,6
TOTAL	67	100	57	100	124	100

De même qu'en Soins infirmiers, 94,3% des élèves (42,7 + 51,6) de T.E.S. considèrent leurs résultats académiques au-dessus de la moyenne et autour de la moyenne, et seulement 5,6% se disent dans l'écart inférieur.

4.2.2. Résultats quant aux stages (énoncés 117-120)

La question de l'organisation des stages a été abordée pratiquement par tous les groupes de discussion. Il en a été fait une section particulière à chaque programme à la fin de la troisième partie (commune) du questionnaire.

TABLEAU 4.26

RÉSULTATS DES ÉNONCÉS RELIÉS AUX STAGES EN INFORMATIQUE

NOS	ÉNONCÉS	DÉSACCORD (cote 0)			ACCORD (cote 1)			Sans réponse
		2 ^e	3 ^e	Tot. %	2 ^e	3 ^e	Tot. %	
Ligne 117	Faire un stage de longue durée dans un vrai milieu de travail m'aide vraiment (pour 2 ^e , m'aidera certainement) à intégrer ma théorie et ma pratique.	1	-	1 3,7	14	12	26 96,3	5
Ligne 118	Faire un stage de longue durée dans un vrai milieu de travail plus tôt dans ma formation (i.e. en 2 ^e année) m'aiderait davantage à intégrer ma théorie et ma pratique.	2	4	6 23	13	7	20 77	6
Ligne 119	Faire des stages de courte durée dans un vrai milieu de travail dès la 1 ^{re} année m'aiderait davantage à intégrer ma théorie et ma pratique.	8	9	17 63	8	2	10 37	5
Ligne 120	Des stages rémunérés m'aideraient à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	4	1	5 20	12	8	20 80	7
	Totaux par cote / année	15	14	29	47	29	76	
	Totaux par année			37,7			72,3	

Le total de 76 ACCORDS sur 105 cotes (72,3%) montre un accord majoritaire avec ces quatre énoncés. Le détail a toutefois son intérêt. L'élément 117 rejoint les énoncés 95 et 96 déjà analysés, où les élèves d'Informatique s'étaient prononcés quasiment unanimement d'ACCORD avec l'importance des stages pour la progression et l'intégration. Jusqu'ici, rien de nouveau, sauf le fait qu'un plus grand nombre d'élèves de 2^e année se sont prononcés sur cet énoncé (12 ne l'avaient pas fait aux énoncés 95 et 96, contre 5 ici).

À la ligne 118, sur les 26 qui se prononcent, 20 (77%) sont d'accord avec l'idée d'un *stage en 2^e année*. À en croire ces élèves, un stage en 2^e année aiderait davantage à l'intégration. Il y a là une certaine logique avec les affirmations concernant l'aide qu'un stage (en général) apporte à l'intégration.

Par contre, on est beaucoup plus partagé sur la question de stages éventuels en 1^{re} année. Les élèves de 3^e qui terminent leur stage au moment de la passation du questionnaire se prononcent à 9 sur 11 contre l'idée que des stages en 1^{re} favoriseraient l'ITP. Ceux de 2^e sont divisés 50/50. On peut penser que le fait d'avoir traversé l'expérience du stage en 3^e rendrait prudent et réaliste. Peut-être veut-on mettre l'accent sur le fait que, comme cela a été évoqué dans les rencontres de groupes, le stage exige énormément du stagiaire en termes de préparation (effectuée principalement à la 5^e session), et de responsabilité et de débrouillardise. D'après leur expérience, ai-je compris, ils n'auraient pas été prêts à relever de tels défis en première [dans l'hypothèse où les stages auraient substantiellement des objectifs semblables]. Peut-être sont-ils conscients des exigences d'un stage qui soit profitable, et ne voient pas ce qu'ils iraient y faire sans la préparation acquise en 2^e. En 1^{re}, les élèves se considèrent ignorants du domaine de l'informatique, et cette hésitation devant l'idée de stages en 1^{re} reflète un besoin de préparation plus poussée.

TABLEAU 4.15
RÉSULTATS DE L'ÉNONCÉ 118, EN T.E.S., SELON L'ANNÉE

118 - En plus du stage bloc de 3 ^e , faire un stage bloc en 3 ^e ou 4 ^e session m'aiderait à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.						
Année	2 ^e		3 ^e			
	N	%	N	%	N	%
Accord	39	64	44	84,6	83	73,5
Désaccord	22	36	8	15,4	30	26,5
TOTAL	61	100	52	100		

Cette préférence majoritaire pour un stage «long» rejoint une conception de la place de la pratique dans l'intégration (énoncé 94 : «Sans pratique en stage ou labo, je ne peux intégrer la théorie vue en classe») sur laquelle 81% des élèves de T.E.S. interrogés sont d'accord ; de même l'énoncé 95 («Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de progresser dans ma formation technique.») qui obtient l'accord de 99% des répondants T.E.S. On remarque toutefois que la corrélation entre les énoncés 94, 95 et l'énoncé 118 est faible : respectivement -.0538 et .0074. Ce qui signifie que ce n'est pas nécessairement parce qu'on pense que les stages ou le labo ont une place importante dans l'intégration (94) et la progression (95) qu'on est favorable à un stage long en 3^e ou 4^e session.

Les trois autres énoncés concernant un stage dès la 1^{re} année (117), des stages perlés en 3^e (119) et des stages rémunérés (120) recueillent un accord à peine supérieur à 50%. Les élèves sont partagés sur ces questions.

Particulièrement pour les stages rémunérés, on retrouve 57 élèves en accord et 57 en désaccord avec l'opinion que des stages rémunérés seraient favorables à l'intégration théorie-pratique. Cependant, il est important de regarder si les élèves du régime coop se distinguent sur ce point, compte tenu que leurs stages sont rémunérés. Effectivement, les opinions sont à l'opposé. Voici les données sur ce point.

TABLEAU 4.16
RÉSULTATS DE L'ÉNONCÉ 120, EN T.E.S., EN FONCTION DU RÉGIME D'ÉTUDES

Énoncé 120 Stages rémunérés	Régime régulier		Régime Coop		Total
	N	%	N	%	N
Accord	38	43,6	19	70,3	57
Désaccord	49	56,3	8	29,6	57
TOTAL	87	100	27	100	114

70,3% des élèves du régime coop affirment que le stage rémunéré est favorable, tandis que seulement 43,6% du régime régulier sont du même avis. Plusieurs raisons peuvent amener les élèves du régime coop à soutenir cette opinion. Tout d'abord, confirmer la valeur de leur propre expérience de stages rémunérés ; puis, réaffirmer l'avantage pécuniaire du stage rémunéré. Une autre raison que la conception même du stage coop soutient, est que les élèves sont en principe¹² moins dispersés dans leurs préoccupations (du fait d'être aux études dans un stage crédité tout en gagnant leur vie).

12. Il s'est trouvé des élèves qui, rémunérés pour leur stage coopératif, «travaillaient» la fin de semaine ou par les soirs!

**TABLEAU 4.27
RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DE CE QUI EST UTILE POUR BIEN INTÉGRER,
EN INFORMATIQUE**

N°19 Rang Année	ÉNONCÉS	PEU IMPORTANT (cote 0)		TRÈS IMPORTANT (cote 1)		Non répon ses
		2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	
Ligne 126 1 ^{er} 3 ^e	Il m'est utile de faire un stage de longue durée seul dans un vrai milieu de travail.	-	- 0 0	17	12 29 100	3
Ligne 127 5 ^e 2 ^e	Il m'est utile que les profs soient cohérents entre eux dans les explications de leurs attentes face aux travaux.	2	2 4 12,5	18	10 28 87,5	0
Ligne 124 3 ^e 2 ^e	Il m'est utile que le prof donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles (dans la théorie).	2	3 5 15,7	18	9 27 84,3	0
Ligne 128 2 ^e 3 ^e	Il m'est utile de faire un projet «réel» pour une entreprise «extérieure», parce que c'est un projet qui sera réellement mis en marché ; c'est motivant et ça prépare un emploi éventuel car on se fait connaître.	4	2 6 18,8	16	10 26 81,2	0
Ligne 123 2 ^e 2 ^e	Il m'est utile de comprendre la logique et les techniques présentées en cours théorique avant de commencer en labo.	4	4 8 25	16	8 24 75	0
Ligne 129 3 ^e 3 ^e	Il m'est utile de travailler en équipe pour trouver une solution à un problème.	7	3 10 31,3	13	9 22 68,7	0
Ligne 125 4 ^e 2 ^e	Il m'est utile d'aider les autres car j'apprends souvent en expliquant.	7	6 13 40,7	13	6 19 59,3	0
Ligne 122 1 ^{er} 2 ^e	Il m'est utile que les groupes de labo soient petits pour que le prof me soit disponible.	6	8 14 43,8	14	4 18 56,2	0
Ligne 121 1 ^{er} 2 ^e	Il m'est utile d'être bien soutenu par des profs pendant les pratiques de labo. (Note : les énoncés 122 et 121 viennent d'un même énoncé du groupe nominal.)	7	8 15 47	13	4 17 53	0
Ligne 130 4 ^e 3 ^e	Il m'est utile que les profs donnent des explications «vagues» (un minimum d'explications) pour les travaux pratiques (TP), pour pouvoir chercher par moi-même.	12	6 18 62,5	7	5 12 37,5	2
	Totaux par cote / année	53	87	145	76	
	Totaux par année %		140 38,8		221 61,2	

Les énoncés que l'on considère très importants (à 75% et plus) pour l'intégration théorie-pratique sont, par ordre :

19. N°: numéro de l'énoncé dans le questionnaire; Rang: rang attribué lors du «groupe nominal» par le groupe de 2^e ou 3^e (année).

Rang	Énoncés	Acc./désacc.	%
1 ^{er}	126 : Stage long seul	29 / 0	100
2 ^e	127 : Cohérence des profs	28 / 4	87,5
3 ^e	124 : Explications du prof	27 / 5	84,3
4 ^e	128 : Projet réel pour l'extérieur	26 / 6	81,2
5 ^e	123 : Comprendre logique des techniques	24 / 8	75

Il est intéressant de noter que trois de ces énoncés (1^{er}, 4^e et 5^e) concernent l'élève lui-même, à savoir deux situations où il est lui même agent de son apprentissage, et une (5^e) mettant l'accent sur la nécessité de comprendre en vue de l'action. Les deux autres (2^e et 3^e) concernent le professeur.

Ceux où l'accord sur l'importance est mitigé (de 51% à 75% d'accord) portent sur les sujets suivants :

6 ^e	129 Travail en équipe pour solution	22 / 10	68,7
7 ^e	125 L'aide aux autres	19 / 13	59,3
8 ^e	122 Groupes de labo petits	18 / 14	56,2
9 ^e	121 Soutien du prof en labo	17 / 15	53

Ici, deux énoncés (129 et 125) concernent l'interrelation entre les élèves. D'une part, on sait que le travail d'équipe (129) est très présent dans les pratiques pédagogiques du département d'Informatique. Les élèves sont d'accord, mais pas très fortement, pour affirmer l'importance de l'équipe et de l'entraide pour l'intégration. Les raisons invoquées dans les rencontres concernent

- l'aspect social du travail de l'informaticien : on aura à travailler avec d'autres ;
la discussion et l'analyse de solutions ;
- l'acceptation des idées des autres : «cela permet de voir qu'il n'y a pas qu'une seule solution à un problème».

On remarque que les élèves de 2^e année considèrent à 67% que les petits groupes de labo favorisent la présence du professeur et en conséquence l'intégration, tandis que ce pourcentage d'accord est inversé en 3^e année. L'énoncé contient deux idées : les *petits* groupes de labo et la *disponibilité* du professeur. Les élèves de 3^e seraient-ils en train de dire qu'ils ont moins besoin de la présence du professeur. On peut le penser, ce que confirmeront les énoncés sur la progression (voir ci-après le tableau 4.32).

TABLEAU 4.28

RÉSULTATS DE L'ÉNONCÉ 121 EN INFORMATIQUE, SELON L'ANNÉE

2 ^e		3 ^e	
Accord	Désaccord	Accord	Désaccord
8	7	4	13
66%			65%

Ces résultats sont des plus intéressants : ils expriment que les élèves ont plus besoin d'une structure importante en début ou au milieu de leur apprentissage, et d'une structure moins importante en fin d'apprentissage. Il s'agit de résultats cohérents avec ceux que postule la théorie du niveau conceptuel et que confirment les résultats de la recherche de Barbès (1983) déjà mentionnée (chapitre 2). Pour beaucoup d'enseignants, c'est une constatation presque triviale!

Les entrevues montrent un besoin d'aide relié à l'idée d'être efficace, de ne pas perdre de temps, en recevant des explications adéquates qui permettent d'avancer. Il y aurait un lien avec la charge de travail au programme : comme on a beaucoup à faire, on cherche à être efficace. Pour cela il faut comprendre quoi faire. Les explications du professeur pendant les périodes de labo évitent de bloquer, de tourner en rond.

Une fois considérés les énoncés et les résultats au questionnaire de ce qui est utile pour bien intégrer, voici les énoncés de ce qui serait utile pour bien intégrer.

TABLEAU 4.29
**RÉSULTATS DES ÉNONCÉS DE CE QUI SERAIT UTILE
POUR BIEN INTÉGRER, EN INFORMATIQUE**

N° Rang Année	ÉNONCÉS	PEU IMPORTANT (cote 0)		TRÈS IMPORTANT (cote 1)	
		2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %
Ligne 137 4 ^e 3 ^e	Il me serait utile que les devoirs soient corrigés et remis <u>avant</u> d'avoir à en faire un autre, pour ne pas répéter les mêmes erreurs.	0	1 1 3,2	20	11 31 96,8
Ligne 134 4 ^e 2 ^e	Il me serait utile que les profs connaissent et maîtrisent bien ce qu'ils enseignent pour éviter des pertes de temps.	1	1 2 6,3	19	11 30 93,7
Ligne 133 3 ^e 2 ^e	Il me serait utile que les profs aient une formation pédagogique ou une mise à jour, pour une meilleure préparation et structuration du cours et moins d'improvisation.	4	1 5 15,7	16	11 27 84,3
Ligne 135 1 ^{er} 3 ^e	Il me serait utile que le matériel soit plus disponible aux étudiants (horaire et occupation des locaux).	3	5 8 25	17	7 24 75
Ligne 136 3 ^e 3 ^e	Il me serait utile que les profs passent davantage de temps à présenter les nouvelles technologies de pointe et moins celles en voie de disparition.	3	6 9 28,2	17	6 23 71,8
Ligne 131 1 ^{er} 2 ^e	Il me serait utile que les profs prévoient des échéances plus raisonnables, en regard de l'ensemble des travaux.	4	6 10 31,3	16	6 22 68,7
Ligne 132 2 ^e 2 ^e	Il me serait utile que certains profs soient plus disponibles après les heures de cours.	5	5 10 31,4	15	7 22 68,6
	Totaux par cote / année	20	25	120	59
	Totaux par année		45		179
			20		80

L'examen des éléments qui reçoivent un accord très fort (plus de 80% : énoncés 137, 134 et 133) quant à leur importance pour l'intégration, indique que les élèves sont d'abord habitués de préoccupations reliées très directement à leur apprentissage et à la pédagogie. Pour pouvoir progresser, ils souhaitent être bien informés des corrections à apporter à leurs travaux. Ils souhaitent des professeurs compétents à la fois dans le contenu et dans la pédagogie.

Il est remarquable que la plupart des raisons apportées à l'appui de ces trois souhaits concernent l'efficacité : éviter les mêmes erreurs, les pertes de temps et l'improvisation. Cet aspect peut être mis en lien avec la pression à laquelle sont soumis les élèves dans l'ensemble de leur apprentissage. Comme on le disait auparavant, les travaux qu'ils ont à faire pour l'ensemble de leurs cours, et en particulier pour les cours d'Informatique exigent d'eux beaucoup d'heures de travail. Certains facteurs organisationnels comme le nombre d'ordinateurs disponibles pour les travaux —ils affirment à 80% l'importance que le matériel soit plus disponible—, comme des échéances qu'on voudrait plus grande, toutes ces conditions semblent exercer sur les élèves un sorte de pression. Une réaction spontanée consisterait alors à rejeter la responsabilité de cet état de fait sur ceux qui représentent pour eux ces exigences : les professeurs. C'est comme si les réponses au questionnaire avaient été l'occasion de laisser sortir de la vapeur, car les élèves savent par ailleurs que le travail exigeant est nécessaire pour réussir, comme l'ont montré les entrevues. En caricaturant avec un sourire entendu, on pourrait faire dire aux élèves :

«Si les profs pouvaient donc être parfaits : remettre les travaux rapidement, connaître leur matière à perfection de façon à ne jamais hésiter à répondre à nos questions, avoir toujours la réponse précise, exacte, définitive ; s'ils pouvaient être tous des pédagogues parfaits²⁰ dont on n'aurait rien à redire! Que la vie d'étudiant en Informatique serait donc plus facile!»

Regroupons maintenant sous deux titres : organisation et compétence des profs les énoncés souhaits :

TABLEAU 4.30

REGROUPEMENT D'ÉNONCÉS SERAIT UTILE, EN INFORMATIQUE

Titre	Énoncés	Accord / désaccord	% d'acc.
1) Organisation			
	137 : Corrections remises rapidement	31 / 1	96,8
	135 : Disponibilité matériel	24 / 8	75
	131 : Échéances des travaux	22 / 10	68,7
2) Compétence des profs			
	134 : Maîtrise de leur enseignement	30 / 2	93,7
	133 : Formation pédagogique	27 / 5	84,3
	136 : Présentation technologies de pointe	23 / 9	71,8
	132 : Disponibilité après cours	22 / 10	68,6

20. Voir plus loin le *portrait du professeur idéal* tel qu'élaboré de façon informelle par des élèves dans les rencontres de groupe.

Quant à l'organisation : la remise rapide des corrigés reçoit à 97% un accord quant à son importance pour favoriser l'intégration théorie-pratique. C'est le plus fort taux d'accord. Lors des échanges en groupe, cette question suscitait beaucoup d'émotivité. Des élèves mettaient en lumière ce qui leur apparaissait comme une incohérence²¹ : d'une part, on exige d'eux la ponctualité dans les remises de travaux, et d'autre part, les corrigés tardent à être rendus. C'est comme si on leur donnait un contre-exemple. Cependant, ce souhait témoigne d'un désir des élèves de progresser en évitant les erreurs qui leur sont soulignées par le professeur dans les corrections de travaux. Ce besoin de rétro-action a été souligné lors des commentaires à la deuxième partie du questionnaire (voir regroupement RÉTRO-ACTION au chapitre 3).

La disponibilité du matériel concerne les ordinateurs des labos : on se bouscule à la porte, dit-on. Certains sont conscients cependant que c'est vrai davantage lorsqu'une remise de travail approche! Alors, cette doléance serait-elle surtout celle des 40% qui disent ne pas commencer un travail aussitôt annoncé? La situation est la suivante :

TABLEAU 4.31
**RÉSULTATS CROISÉS ENTRE ÉNONCÉS 116 ET 135,
EN INFORMATIQUE**

		Énoncé 135 : matériel disponible		
		0	1	Total
Énoncé 116	Cote			
	0	3	10	13
trav. commencé rapidement	1	5	14	19
	Total	8	24	32

Parmi les 19 élèves (sur 32) qui disent commencer tout de suite un travail, 14 affirment qu'il leur est très important pour l'intégration que le matériel (horaire et occupation des locaux) offre davantage de disponibilité. C'est plus de 73% qui trouvent que, même s'ils se disent organisés dans leur temps, de toute façon, la question des locaux et des horaires d'utilisation devrait être revue pour faciliter leur apprentissage. Chez ceux qui affirment être moins organisés dans leurs horaires de travaux, c'est la même opinion (10 sur 13, soit 77%).

4.3.4 Résultats quant à la progression dans l'intégration (énoncés 138-150)

La troisième rencontre des groupes d'élèves portait sur le thème de la progression dans l'intégration au cours de leur formation. La question suivante servait de démarreur d'échanges :

Par quels indices peut-on reconnaître la progression de l'intégration théorie-pratique chez l'élève passant de la première à la troisième année de sa formation technique?

Les élèves présents ont tout d'abord répondu individuellement sur fiche à cette question puis ont partagé et discuté. Pour arriver à formuler les énoncés suivants, les diverses réponses écrites ont été regroupées par thèmes, et à l'aide des opinions émises lors des échanges, on a dégagé des étapes de progression explicitement ou implicitement mentionnées.

21. Chez les professeurs pour qui c'est le cas.

Voici ces énoncés du questionnaire sur la progression dans l'intégration en Informatique, accompagnés des résultats des 32 répondants. Ils sont présentés en fonction du degré de correspondance à l'expérience vécue dans le programme. Les élèves devaient dire si «l'énoncé suivant correspond à mon expérience : 1 : pas du tout ; 2 : un peu ; 3 : beaucoup ; 4 : énormément». Voici les résultats après recodage²². Les pourcentages seront traités ci-après comme un *accord* ou *désaccord* avec le fait que cela correspond ou non à son expérience. Dans l'analyse, on parle tantôt de *correspondance* ou *non à l'expérience*, tantôt d'*accord* ou *désaccord* avec la description proposée de la progression, car le fait que l'énoncé corresponde ou non à l'expérience des élèves a été interprété comme un accord ou désaccord avec la description.

TABLEAU 4.32

ÉNONCÉS SUR LA PROGRESSION DANS L'INTÉGRATION, EN INFORMATIQUE, ET RÉSULTATS

NOS	ÉNONCÉS	NE CORRESPOND PAS (cote 0)		CORRESPOND (cote 1)		Non rép.
		2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	2 ^e	3 ^e Tot. 2, 3 %	
Ligne 139	Mon autonomie dans les travaux évolue de la manière suivante : au début, par exemple pour la programmation, le professeur me dit «tu fais ça comme ça, comme ça, comme ça» ; puis plus tard : «tu peux faire ça de telle ou telle façon» ; ensuite, je découvre que je peux faire les choses d'une autre façon ; enfin, je peux mélanger toutes ces manières de faire, à ma façon.	3	1 4 13	17	10 27 87	1
Ligne 145	De plus en plus, dans mes travaux, je peux arriver à temps en m'organisant moi-même, ce qui me rend capable, dans les travaux d'équipe, d'être responsable de ma partie et de ne pas retarder l'équipe.	3	3 6 19,4	16	9 25 80,6	1
Ligne 150	Plus j'avance, plus je constate que les pratiques en labo me sont utiles pour apprendre individuellement les bases de l'informatique ; puis ensuite, s'ajoute l'apprentissage du travail en équipe, pour en arriver finalement en 5 ^e session et en stage à une pratique qui sert aux utilisateurs. Je passe donc d'un apprentissage pour moi-même à un apprentissage centré sur les autres.	3	5 8 26	16	7 23 74	1
Ligne 147	Pendant ma formation, je trouve que les professeurs exigent énormément (me font «rusher») : parfois, je me demande s'ils n'exagèrent pas, en tout cas, je peste contre ça. Mais je constate que cette manière de fonctionner me prépare très bien (2 ^e : va très bien me préparer) au stage où je dois répondre à des exigences de l'utilisateur et où je devrai me débrouiller par moi-même.	6	3 9 28,2	14	9 23 71,8	0

22. On trouvera à l'annexe 6 le détail des cotes attribuées par les élèves avant le recodage effectué pour les analyses.

Ligne 149	Auparavant, en 1 ^{re} surtout, je devais attendre les explications du prof pour avancer en labo ; je suis maintenant plus autonome car je peux prendre des initiatives et je peux fonctionner avec seulement quelques explications, ce qui laisse place à ma créativité.	7	2 9 29,9	13	9 22 70,1	1
Ligne 142	Autant auparavant j'hésitais à affirmer clairement ce que je savais d'une question, autant maintenant (en stage pour 3 ^e) (dans le travail d'équipe pour 2 ^e) je suis capable de dire : «c'est telle chose, j'en suis sûr».	7	3 10 33,4	12	8 20 66,6	2
Ligne 138	Au début, en informatique, j'avais beaucoup besoin du soutien des professeurs qui étaient effectivement très présents ; plus ça avance, plus ils m'ont laissé/e aller par moi-même, surtout à l'approche du stage (pour 3 ^e).	7	5 12 38,8	12	7 19 61,2	1
Ligne 146	En 1 ^{re} année, j'ai besoin de vérifier tout de suite, en allant au labo, si je comprends ce que le prof a dit ; mais plus je pratique, plus j'en arrive à essayer ce que je pense qui va fonctionner ; en fin de compte, j'obtiens mes propres résultats que je peux fièrement présenter au prof.	8	6 14 45,2	12	5 17 54,8	1
Ligne 148	Les travaux pratiques dans la formation sont organisés de façon telle que je peux découvrir peu à peu mes propres goûts et intérêts par rapport au champ de travail où je veux aller.	8	6 14 45,2	11	6 17 54,8	1
Ligne 143	En 1 ^{re} et 2 ^e , j'ai besoin d'indications précises et détaillées pour les travaux de labos : mon initiative consiste à suivre les consignes. Plus tard, je commence à prendre des initiatives personnelles. Mais rendu en 3 ^e année, j'apprends à fonctionner avec un minimum d'indications, et même seulement avec des explications vagues.	6	5 11 39,3	10	7 17 60,7	4
Ligne 141	Ma confiance en moi-même a beaucoup évoluée, car en 1 ^{re} , lors de mon exposé oral, j'étais incertain/e devant tous ces gens inconnus, compte tenu de mes faibles connaissances en informatique. Mais maintenant, je suis pleinement confiant/e car je connais mes collègues, je suis à l'aise dans le sujet que j'ai choisi, j'ai eu du temps pour me préparer.	11	2 13 44,9	7	9 16 55,1	3
Ligne 144	Tandis qu'auparavant, je comptais beaucoup sur le prof pour recevoir des explications (je ne pouvais pas avancer sans cela), aujourd'hui, je me débrouille et m'organise davantage par moi-même, ce qui fait que je suis moins en retard dans mes travaux	13	4 17 54,9	6	8 14 45,1	1
Ligne 140	En 1 ^{re} , mes difficultés étaient reliées surtout à l'organisation de mon temps, à la compréhension des exposés et des pratiques à faire, à suivre le rythme des cours ; mais maintenant, j'ai moins de difficultés car j'ai appris à me prendre en main à travers la progression des exigences des cours.	10	6 16 55,2	8	5 13 44,8	3
	Totaux	92	51 143 35,9	157	99 256 64,1	

Pour examiner ces résultats de l'opinion des élèves sur leur progression dans l'intégration théorie-pratique, on procède en deux temps : 1) celui des constatations générales, et 2) celui d'une étude des corrélations entre les résultats reliés à ces énoncés qui amène à schématiser certains résultats.

4.3.4.1 Constatations générales

Une majorité d'élèves se reconnaissent beaucoup dans les descriptions de la progression faite par leurs collègues des groupes de discussion, tout d'abord en ce qui a trait à la progression dans L'AUTONOMIE qui est requise d'eux. Les cinq premiers énoncés de la série concernent par ordre

- 139 : *L'autonomie dans ses travaux (principalement contenu)*
- 145 : *La responsabilité de son organisation*
- 150 : *L'apprentissage de soi vers les autres*
- 147 : *Exigences qui conduisent à débrouillardise*
- 149 : *Prise d'initiatives.*

La différence d'opinion entre les élèves de 2^e et de 3^e apparaît bien aux énoncés 146, 141 et 144 :

TABLEAU 4.33
**RÉSULTATS DES ÉNONCÉS 141, 144 ET 146, PAR ANNÉE,
EN INFORMATIQUE**

Énoncés	2 ^e		3 ^e	
	1 ACCORD	0 DÉSACC.	1 ACCORD	0 DÉSACC.
146 : Chercher par soi-même	12	8	5	6
141 : Confiance en soi dans l'exposé oral	7	11	9	2
144 : Se débrouiller et retards trav.	6	13	8	4

Les résultats de l'énoncé 146 suggèrent qu'en 2^e, 75% des élèves ont besoin de vérifier aussitôt au labo pour ancrer la «théorie» (consignes, procédures, protocoles) fournie par le prof, puis en pratiquant, présenter soi-même ses résultats obtenus ; par ailleurs en 3^e, 50% seulement sont d'accord avec cette manière de voir ce besoin de vérifier, puis tenter ses propres manières de faire. Pour les élèves de 2^e, cette manière de faire est encore toute récente, tandis qu'elle serait déjà un peu «dépassée» pour plusieurs de 3^e.

Faisons le lien avec l'énoncé suivant sur l'évolution de la confiance en soi dans l'exposé oral (141) : cet énoncé, tel que présenté, rencontre l'ACCORD de 9 répondants (82%) sur 11, ce qui signifie : c'est bien ainsi que cela se passe. Par contre, 11 (58%) sur 19 élèves de 2^e sont en DÉSACCORD avec cet énoncé sur la progression de la confiance en soi.

En 3^e : ACCORD : 82%

En 2^e : DÉSACCORD : 58%,

ce qui laisse entendre que la confiance est en train de se construire chez les élèves de 2^e ; ils sont donc actuellement incapables de le reconnaître, ce qui apparaît normal. C'est un signe que l'intégration n'est pas achevée, car autrement on peut affirmer et nommer le chemin parcouru.

L'énoncé 144 sur la débrouillardise personnelle obtient des résultats semblables :

En 3^e : ACCORD : 66%

En 2^e : DÉSACCORD : 68%.

On comprend qu'en 2^e année d'Informatique, les élèves sont en train d'établir leur méthodes de travail, de renforcer leur habileté à trouver eux-mêmes leurs solutions, de développer cette facilité à affirmer leur point de vue que, par exemple, les exposés oraux leur permettent de travailler. Il se pourrait que ces défis propres à la 2^e soient encore perçus comme difficiles, pénibles ; les élèves ne verraient pas encore tout le profit qui peut être retiré, du fait que l'«épreuve» n'est pas terminée.

Les élèves de 3^e année d'Informatique sembleraient être déjà davantage en possession de leur sécurité : ils sont moins nombreux à mettre de l'importance à «présenter fièrement» leur résultats aux profs. Déjà on sent poindre le fait que ce qui compte, ce n'est pas l'approbation mais la réalisation personnelle, comme les deux autres énoncés le laissent voir : en effet, ces résultats d'un fort ACCORD avec les énoncés 141 et 144 disent qu'on a maintenant confiance en soi, qu'on s'organise bien dans le temps et qu'on est capable de rencontrer les exigences d'échéances du travail en équipe. On sent là un sentiment d'accomplissement personnel et d'indépendance, fruit d'une expérience plus complète des défis de la formation.

4.3.4.2 Schémas sur base de corrélations²³

La première constatation qui s'impose à l'examen des corrélations entre les distributions des accords et désaccords des énoncés de cette section est le grand nombre de corrélations élevées. Choisissons de retenir un certain nombre de regroupement sur la base des trois corrélations les plus élevées de chaque énoncé, en ne conservant que les corrélations fortes (0,60 à 0,80) et modérées (0,40 à 0,60).

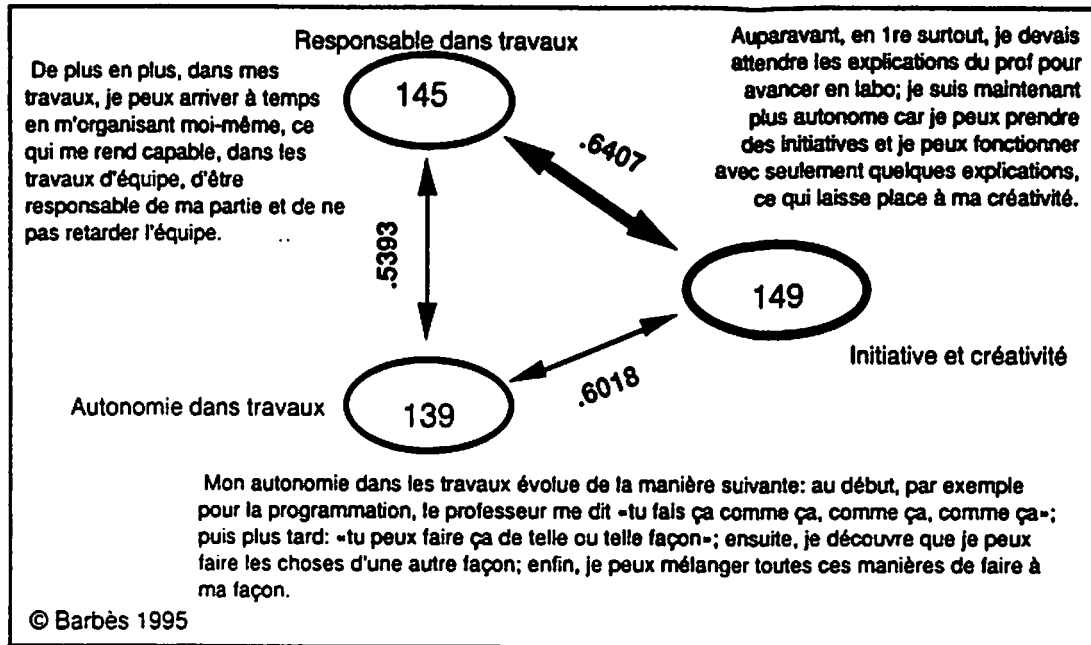
1^{er} regroupement : Prise en charge de son apprentissage

L'énoncé 149 (initiative et créativité) forme avec le 145 (responsable dans travaux) et le 139 (autonomie dans travaux) une triade où les corrélations sont complémentaires. L'importance des corrélations est symbolisée ci-après par des flèches .

Voici ces énoncés réunis.

23. Ces corrélations ont été établies à partir des scores recodés. Les corrélations entre les distributions des accords et désaccords effectuées à partir des scores bruts présentent certaines différences qui ne modifient pas substantiellement l'analyse de cette partie du rapport.

**LA PRISE EN CHARGE DE SON APPRENTISSAGE
DANS LA PROGRESSION DE L'INTÉGRATION, EN INFORMATIQUE**

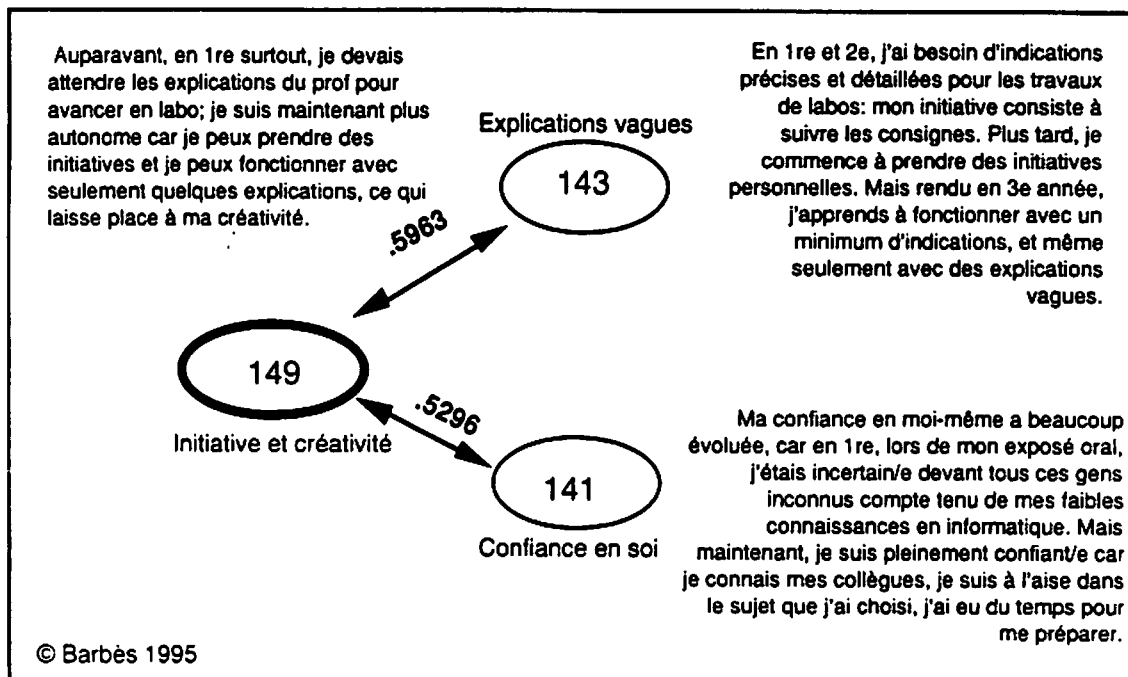


En plus de figurer parmi les énoncés qui obtiennent le plus haut taux d'ACCORD quant à leur correspondance avec l'expérience des élèves, ces énoncés sont en corrélation de modérée à forte entre eux. Les thèmes du numéro 149, l'initiative et la créativité en laboratoire, sont très liés aux travaux, car beaucoup de travaux en informatique exigent du travail de laboratoire (avec l'ordinateur). La progression dans l'initiative en labo se fait conjointement avec la responsabilité (145) et l'autonomie (139) dans les travaux. Le professeur a une place importante dans l'encadrement de l'apprentissage au début (1^{re} année et partie de la 2^e), mais cette place diminue progressivement ; l'élève prend davantage d'initiatives, compte de plus en plus sur ses propres ressources. Ceci inclut l'organisation personnelle dans le temps, le respect des échéances face à l'équipe, la recherche de solutions originales (après avoir dépendu de celles fournies par le professeur).

2^e regroupement : Créativité/confiance

Une deuxième triade, toujours avec le même numéro 149 comme pivot concerne deux autres énoncés : le 143 (explications vagues) et le 141 (confiance en soi).

**CRÉATIVITÉ / CONFIANCE
DANS LA PROGRESSION DE L'INTÉGRATION, EN INFORMATIQUE**



Les «explications vagues» complètent effectivement très bien les «explications moins nombreuses» qui laissent place à l'initiative et à la créativité. Les élèves reconnaissent dans ce contexte pédagogique des possibilités d'augmenter leur confiance en eux-mêmes. Particulièrement ici, la confiance en soi (les élèves de 3^e le reconnaissent majoritairement) est accrue par les présentations orales devant le groupe. Même si les élèves de 2^e ne sont pas prêts à reconnaître ce fait, on remarque tout de même une corrélation modérée avec l'énoncé sur l'initiative et la créativité. Ce n'est qu'une question de temps, probablement...

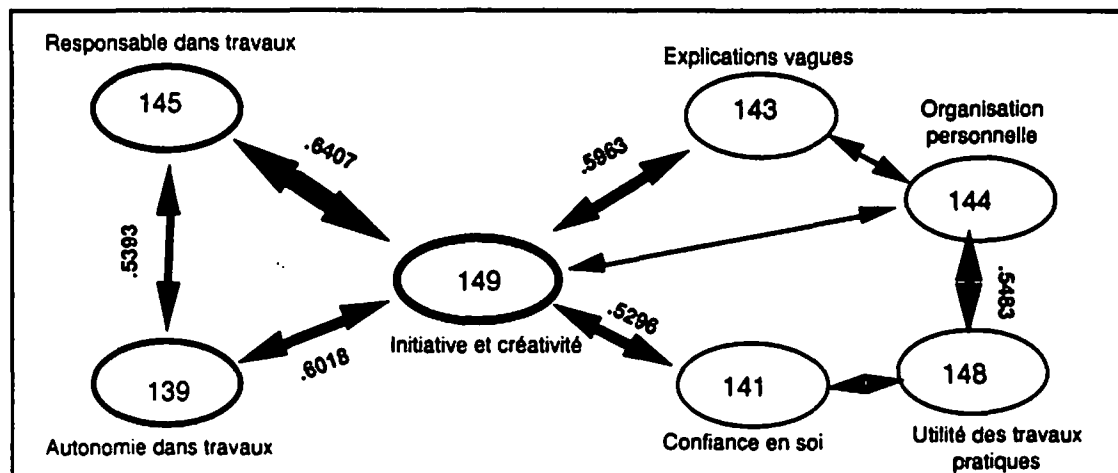
Les accords sur les énoncés 144 (organisation personnelle) et 148 (utilité des travaux pratiques) ont entre eux une corrélation modérée (.5483) et confirment clairement ce qu'on a dit antérieurement, à savoir que les travaux permettent de progresser en termes de prise en main, de débrouillardise, d'organisation dans le temps, de découverte de son intérêt pour le domaine.

144. Tandis qu'auparavant, je comptais beaucoup sur le prof pour recevoir des explications (je ne pouvais pas avancer sans cela), aujourd'hui, je me débrouille et m'organise davantage par moi-même, ce qui fait que je suis moins en retard dans mes travaux

148. Les travaux pratiques dans la formation sont organisés de façon telle que je peux découvrir peu à peu mes propres goûts et intérêts par rapport au champ de travail où je veux aller.

Voici le tableau d'ensemble (réseau) obtenu pour les corrélations les plus importantes (.5 et plus).

RÉSEAU DES ÉNONCÉS SUR LA PROGRESSION, EN INFORMATIQUE



Un portrait synthèse se dégage de ces observations. Les élèves d'Informatique confirment que le type d'encadrement et de pédagogie qui leur est offert au département est basé :

- sur une forte dépendance des explications du professeur en début de formation, et une autonomie vers la fin ;
- sur de multiples possibilités de devenir progressivement responsable de son propre apprentissage, particulièrement à travers les travaux de laboratoire et autres ;
- sur les possibilités de développer la confiance en soi et la connaissance de soi (goûts, intérêts).

En filigrane de cette dimension pédagogique, on peut discerner un portrait d'élèves

- qui ont besoin d'encadrement pour leur permettre de faire face à leur ignorance du domaine, à leur incertitude personnelle, à leur difficulté de s'organiser ;
- qui ont le goût d'apprendre en étant soutenus et rassurés sur leurs possibilités ;
- qui craignent (ou appréhendent) la prise de responsabilité tout en comprenant qu'il s'agit d'un passage obligé vers la compétence professionnelle (difficultés à s'organiser personnellement, à travailler en équipe...) ;
- qui évoluent lentement, en n'étant pas facilement portés à prendre la place qui leur revient (hésitation à s'affirmer, à faire présentation en groupe...).

Ceci termine l'étude des résultats du questionnaire pour les parties propres à chaque programme. Comme supplément à cette étude, regardons maintenant les « suggestions finales des élèves des groupes de rencontre ».

4.4 Les suggestions finales des élèves des groupes de rencontre

À la fin de la troisième rencontre de groupes d'élèves, on a proposé aux élèves une brève activité constituant en quelque sorte une synthèse de la démarche des six heures d'échanges en groupe. Entre les 1^{re} et 2^e rencontres et la 3^e, il s'était écoulé de trois à quatre mois selon les groupes. J'ai pensé demander aux élèves de formuler quelques suggestions d'une part à leurs *collègues*, et d'autre part à leurs *professeurs*, en répondant sur une fiche aux deux «questions» ou incitatifs suivants :

À un collègue :

«Pour bien intégrer les apports théoriques de tes cours et les apports pratiques de tes laboratoires et stages de ta formation professionnelle (technique), tu devrais...» (trois suggestions).

À un professeur en qui tu as confiance :

«Pour bien favoriser chez vos élèves l'intégration des apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de la formation professionnelle (technique), vous devriez...» (encore là, trois suggestions).

Les élèves se sont prêtés de bonne grâce à ce petit exercice final qui pouvait faire penser à un «examen d'intégration» permettant de constater ce qu'ils avaient retenu comme plus important. Ces «questions» allaient chercher des thèmes dominants et possiblement de nouvelles idées. Pour présenter ces suggestions, des regroupements ont été effectués pour chaque série de suggestions aux collègues et suggestions aux professeurs, et pour chaque programme. Enfin, le chapitre se termine par la présentation du portrait du *professeur idéal*, tel qu'il est ressorti des échanges dans des groupes d'élèves.

4.4.1 Suggestions d'élèves à leurs collègues

Après avoir identifié et discuté des éléments utiles à l'intégration, les élèves avaient pris conscience de ce qu'ils faisaient ou pouvaient éventuellement faire pour faciliter leur intégration théorie-pratique. Leur poser la question de ce qu'ils suggéreraient à un collègue a constitué une sorte d'écrémage de l'essentiel de ce qu'ils pouvaient avoir retenu et considéré le plus important.

L'examen de ces suggestions a permis de constater leur caractère habituellement très concret et pratique ; il s'agit de comportements et d'attitudes à avoir ou ne pas avoir face à soi-même, aux autres, à l'environnement.

Pour faciliter la lecture, j'ai effectué une ventilation de ces suggestions, dans chaque programme, selon trois catégories de classement qui ont paru pertinentes : étude / réflexion, pratique et organisation. Ces catégories font référence à l'activité d'appropriation conceptuelle, à la pratique et aux conditions dans lesquelles la formation s'effectue.

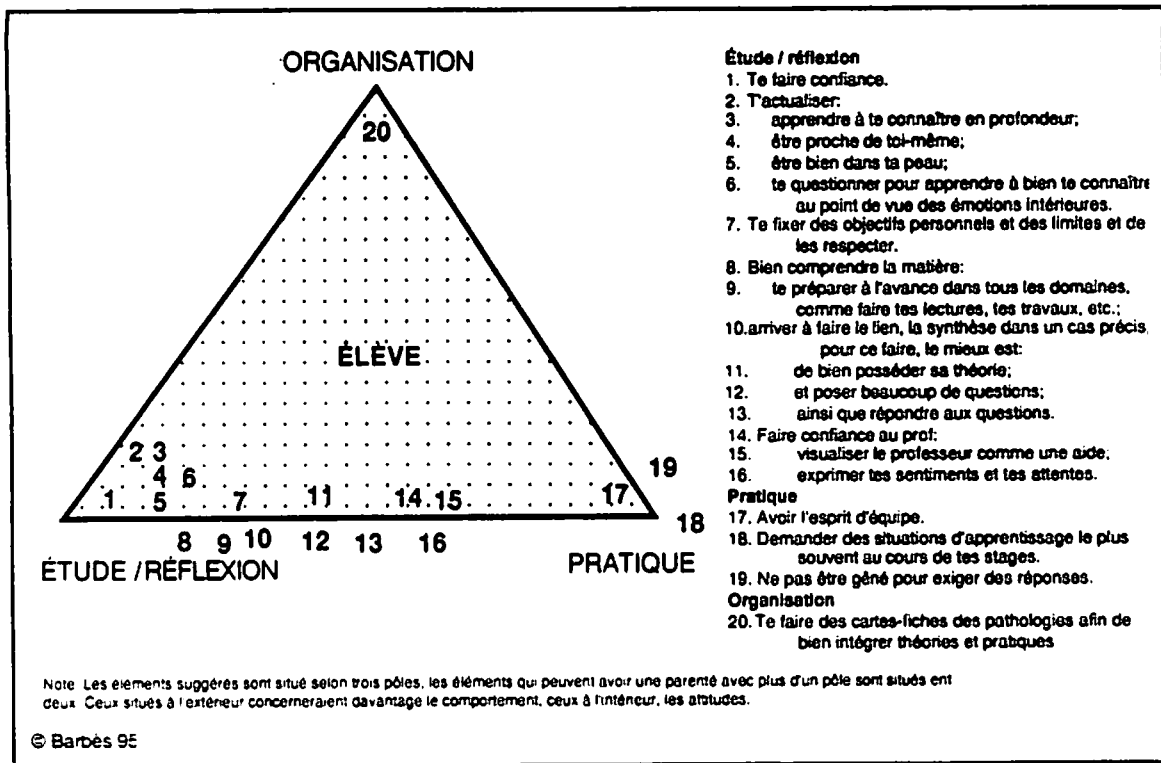
Le classement dans un regroupement a été effectué en essayant d'être le plus fidèle aux points de vue écrits des élèves. On constatera d'abord que le classement d'un élément est parfois assez arbitraire : un même élément pourrait être classé dans plus d'un pôle. Cette classification n'a d'intérêt que pour ventiler les éléments apportés par les élèves et les regarder en exerçant son œil critique! D'autres classements seraient possibles et certainement enrichissants. Une dimension également dont je ne tiens pas compte ici, c'est le fait qu'un élément ait été mentionné par plus d'un élève ; la compilation ne retient que les idées en elles-mêmes.

Les suggestions que chacun et chacune *adresse à des collègues* fait voir des accents différents d'un programme à l'autre, ce qui sera examiné plus loin.

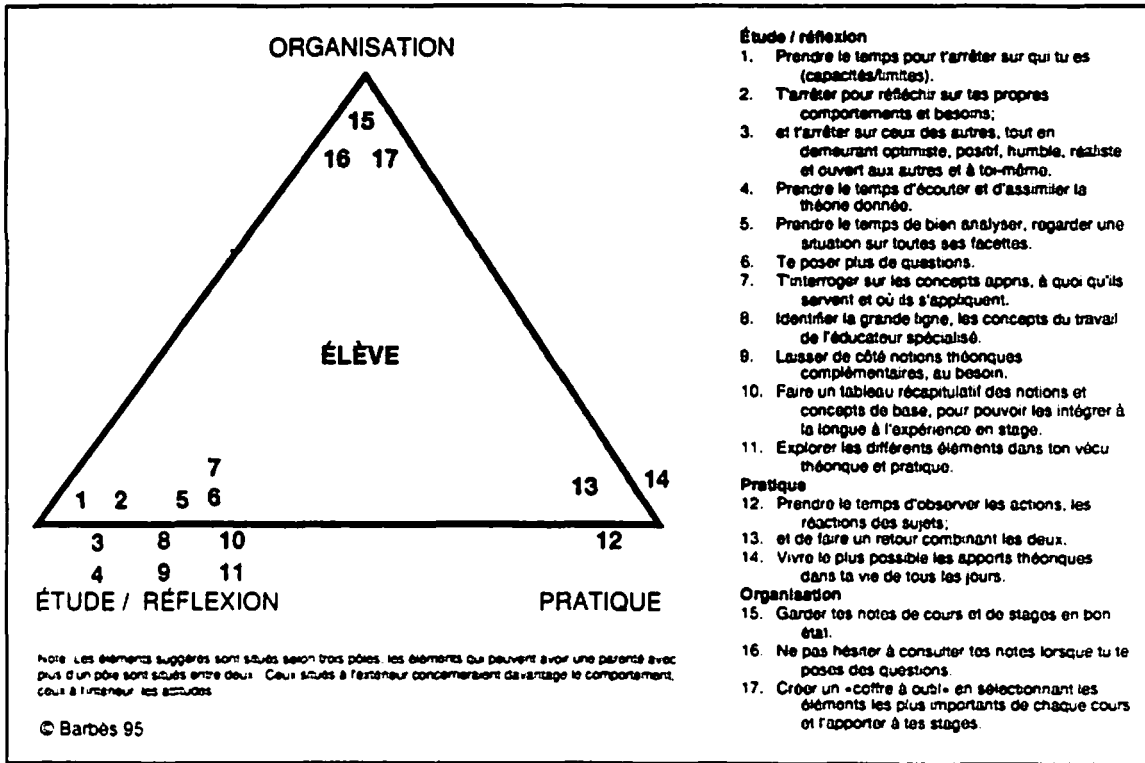
Voici successivement les trois schémas mentionnant et situant graphiquement ces suggestions selon leurs regroupements.

SCHÉMA 4.10

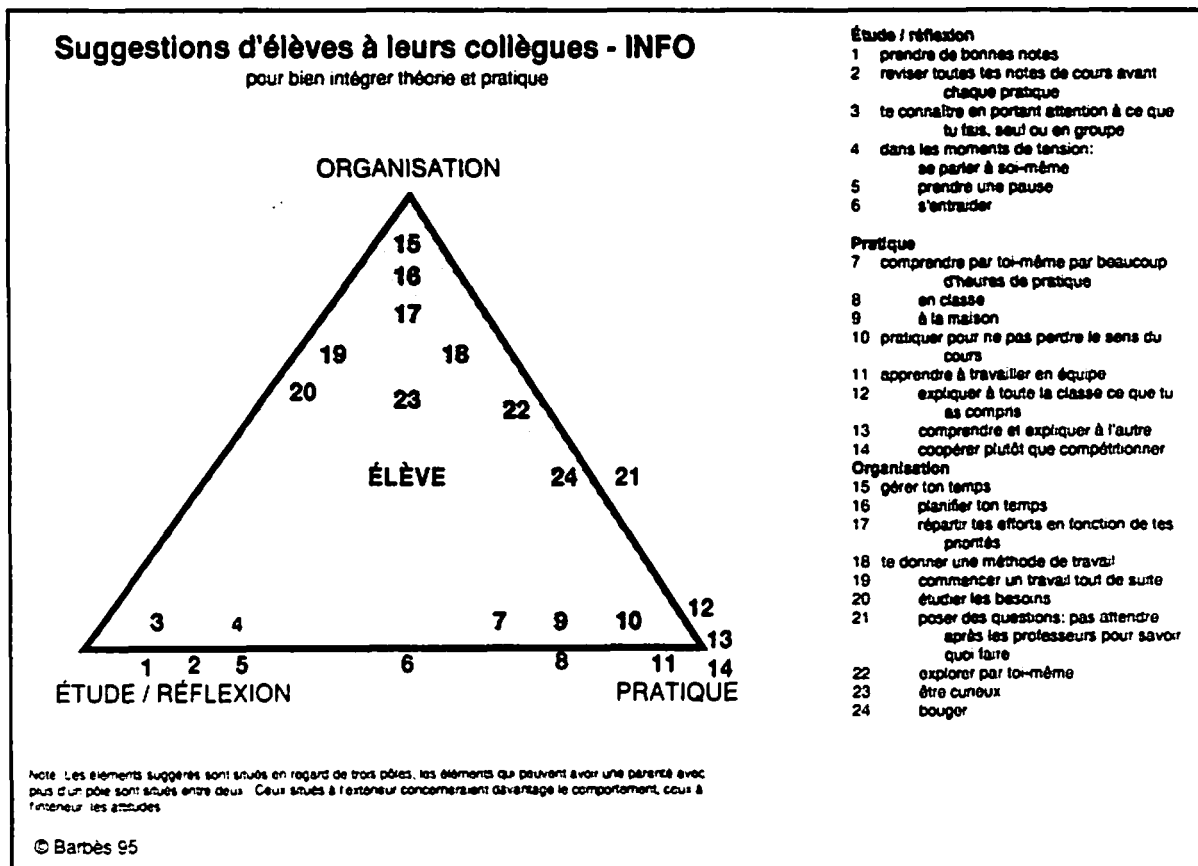
SUGGESTIONS D'ÉLÈVES DE SOINS INFIRMIERS À LEURS COLLÈGUES, POUR BIEN INTÉGRER THÉORIE ET PRATIQUE



**SUGGESTIONS D'ÉLÈVES DE T.E.S. À LEURS COLLÈGUES,
POUR BIEN INTÉGRER THÉORIE ET PRATIQUE**



**SUGGESTIONS D'ÉLÈVES D'INFORMATIQUE À LEURS COLLÈGUES,
POUR BIEN INTÉGRER THÉORIE ET PRATIQUE**



Commentaires

Dans les classements faits, on constate que d'un programme à l'autre, les élèves mettent dans ces suggestions spontanées des accents différents selon les catégories de classification. En voici le tableau :

TABLEAU 4.34

NOMBRE DE SUGGESTIONS, PAR CATÉGORIE ET PROGRAMME

Programme	Nombre d'énoncés		
	Étude	Pratique	Organis.
Soins Inf.	16	3	1
T.E.S.	11	3	3
Informatique	6	8	10
TOTAL	32	14	14

D'après ce classement, les élèves de Soins infirmiers mettent l'accent sur l'aspect *étude / réflexion* : seize éléments, par rapport à trois, sur la *pratique*, et un pour l'*organisation*. En T.E.S., l'accent est mis, par les élèves des groupes de rencontre, également sur *étude / réflexion*, tandis que la *pratique* et l'*organisation* ont trois éléments chacun. En Informatique, les éléments mentionnés par les élèves mettent l'accent sur l'aspect *organisation* avec neuf éléments, tandis que l'*étude / réflexion* en a six et la *pratique*, huit éléments.

La dimension *étude/réflexion* est apportée 32 fois, par rapport à 28 fois pour les deux autres. En Soins et en T.E.S., les élèves semblent avoir retenu de leur cheminement des trois rencontres de discussion, des éléments à suggérer qui rejoignent des aspects où dominent une activité individuelle de la pensée, la confiance en soi, les attitudes. La culture professionnelle de ces deux champs de pratique met en effet l'accent sur la personne en tant qu'outil important de sa pratique. Tandis qu'en Informatique, les dimensions *pratique* et *organisation* comportent 18 mentions, trois fois plus que la dimension *étude/réflexion*, ce qui témoigne aussi d'une certaine façon de la culture pédagogique et professionnelle.

Plusieurs éléments de ces suggestions des élèves des groupes de rencontre à leurs collègues pourraient être dits de l'application de tout bon élève à son travail d'étudiant. On peut se demander en quoi ces suggestions sont spécifiquement destinées à favoriser l'intégration théorie-pratique chez eux? Cette question rejoint effectivement les remarques concernant l'unité de fait entre le processus d'intégration et le processus d'apprentissage. Dans cette recherche, je n'ai pas fait de la question de l'intégration théorie-pratique un univers à part, mais plutôt un aspect de l'apprentissage.

Comme il s'agissait de conseiller un collègue, les suggestions sont remarquablement concrètes, axées sur un faire. Elles constituent une belle synthèse —comme on l'a vu en étudiant le détail du présent rapport— des points de vue des élèves sur leur métier d'étudiant, sous l'aspect de l'apprentissage.

De nombreux éléments concernent la métacognition, par exemple sous l'angle des *connaissances*, des *stratégies cognitives* comme «arriver à faire le lien, la synthèse dans des cas précis», «posséder sa théorie», «poser beaucoup de questions», «répondre aux questions» ; «prendre le temps d'écouter et d'assimiler la théorie donnée», «bien analyser, regarder une situation sur (sic) toutes ses facettes», «observer les actions et réactions des sujets» ; «l'interroger sur les concepts appris, à quoi ils servent et où ils s'appliquent», «prendre de bonnes notes», «réviser toutes les notes de cours avant chaque pratique (de

labo)» ; et des *facteurs affectifs* comme «te questionner pour apprendre à te connaître au point de vue émotions intérieures» ;

Sous l'angle du **contrôle**, des *stratégies cognitives* comme «te fixer des objectifs personnels et les respecter», «te préparer à l'avance : faire des lectures, des travaux, etc.», «prendre le temps pour t'arrêter sur qui tu es (capacités/limites)», «gérer, planifier ton temps», «répartir tes efforts en fonction de tes priorités», «te donner une méthode de travail» ; et des *facteurs affectifs* comme «te faire confiance», «faire confiance au prof», «dans le moments de tension, te parler à toi-même, prendre une pause, s'entraider».

On peut supposer que des élèves qui suggèrent à leurs collègues des stratégies pour «bien intégrer» les pratiquent déjà, ou en tout cas les considèrent importantes. En faisant un portrait de l'addition de ces stratégies, on se retrouve devant une méthode de travail qui peut être fort utile et dont l'élève peut s'inspirer comme guide dans son travail. Existe-t-il —à part les échanges spontanés à la cafétéria— des temps et des lieux où les élèves pourraient échanger et s'auto-superviser sur leurs méthodes de travail, sur la manière dont ils apprennent et gèrent leur apprentissage? Que voilà une idée intéressante et prometteuse! À quelles conditions peut-elle se réaliser? Il s'agira, de la part des professeurs, de suggérer, encourager et encadrer juste assez pour que l'initiative des élèves dans ce sens trouve terrain propice ; de la part des élèves, de développer une conviction et un intérêt quant à l'utilité d'échanges autogérés, d'accepter de risquer et de s'engager dans une démarche d'ouverture fondée sur leur initiative et leur responsabilité. Le soutien des professeurs devra sans doute être continu et en même temps discret pour laisser toute l'autonomie des élèves s'exercer. On peut aussi postuler qu'une équipe de professeurs qui pratique elle-même ce type de soutien est mieux préparé pour l'animer chez les élèves!

4.4.2 Suggestions d'élèves à leurs professeurs

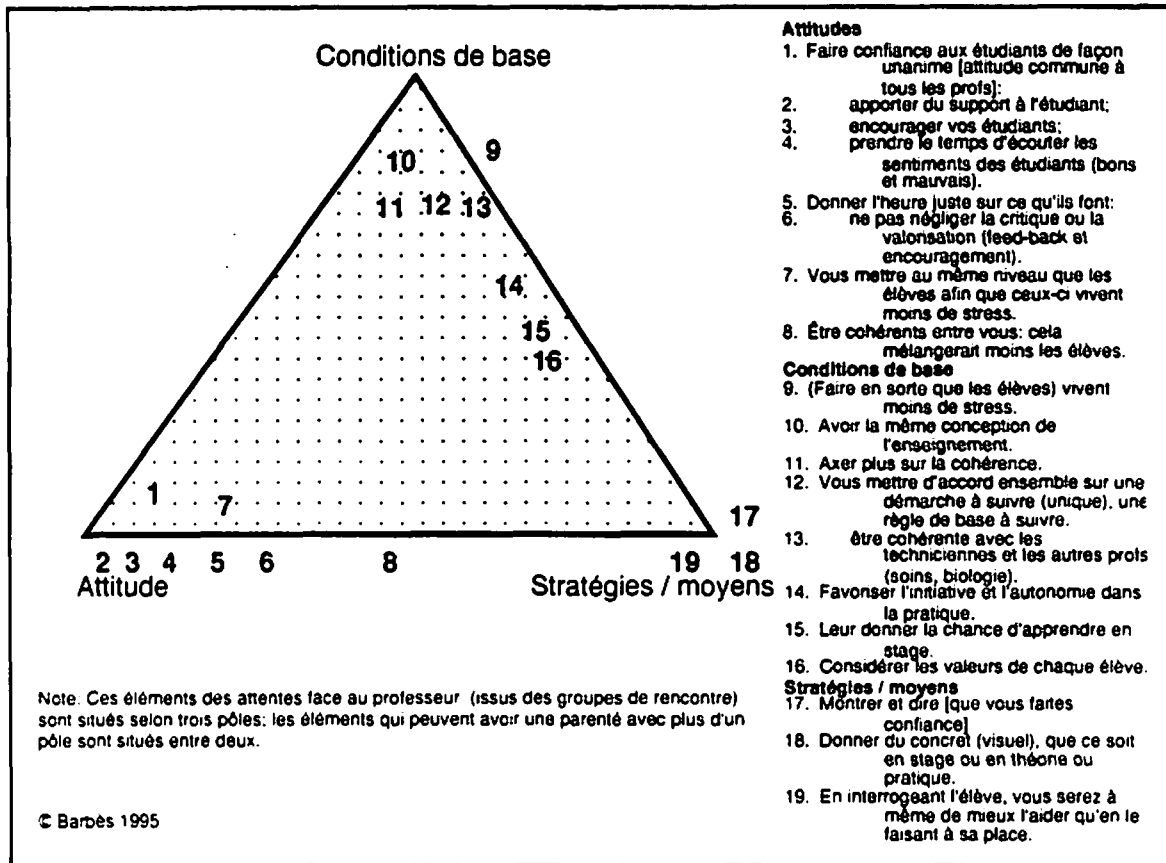
Des suggestions visant à favoriser l'intégration ont été demandées non seulement pour les collègues mais également pour les professeurs. À l'occasion de l'identification et la discussion des éléments utiles à l'intégration, les élèves ont beaucoup parlé de ce qu'ils aimeraient que les professeurs fassent pour leur faciliter cette intégration. Comme activité d'intégration, la question proposée concernant les *professeurs* était : «À un professeur avec qui je me sens à l'aise, je dirais : «Pour bien favoriser chez vos élèves l'intégration des apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de la formation professionnelle (technique), vous devriez...»». Comme chacun y allait de sa créativité selon ses goûts et préférences, les suggestions aux professeurs touchent des aspects très concrets du travail du professeur. On y trouve des conseils, des recommandations, des suggestions, parfois des reproches déguisés... On y décèle des demandes implicites et explicites sur son besoin d'être pris en considération, son besoin de cohérence intra et inter enseignements, son besoin d'obtenir confiance, d'être structuré, d'avoir un enseignement concret, d'être écouté, etc.

Pour la commodité de lecture, les suggestions ont été regroupées comme dans la section précédente. Les trois catégories suivantes : attitudes, stratégies/moyens et conditions de base ont paru commodes en ce qu'elles ramassent des facettes présentes dans tout enseignement. On remarquera que certaines catégories sont davantage «fréquentées» que d'autres : par exemple, en T.E.S., aucune suggestion ne concernent les *attitudes*, tandis qu'en Soins infirmiers, trois suggestions sur 19 concernent les *stratégies / moyens*. Se pourrait-il que ces catégories «délaissées» indiquent que la situation est satisfaisante et qu'on n'a pas grand'chose à suggérer? Si cette hypothèse s'avérait, cela signifierait que les professeurs pourraient *porter une attention particulière* aux éléments favorisant l'intégration théorie-pratique selon les dimensions suivantes :

en Soins infirmiers,	les attitudes et les conditions de base dans l'enseignement ;
en T.E.S.,	les stratégies et moyens dans l'enseignement ;
en Informatique,	les stratégies et moyens, et les conditions de base.

Voici des suggestions aux professeurs, pour chaque programme.

SUGGESTIONS D'ÉLÈVES DE SOINS INFIRMIERS À LEURS PROFESSEURS



SUGGESTIONS D'ÉLÈVES DE T.E.S. À LEURS PROFESSEURS

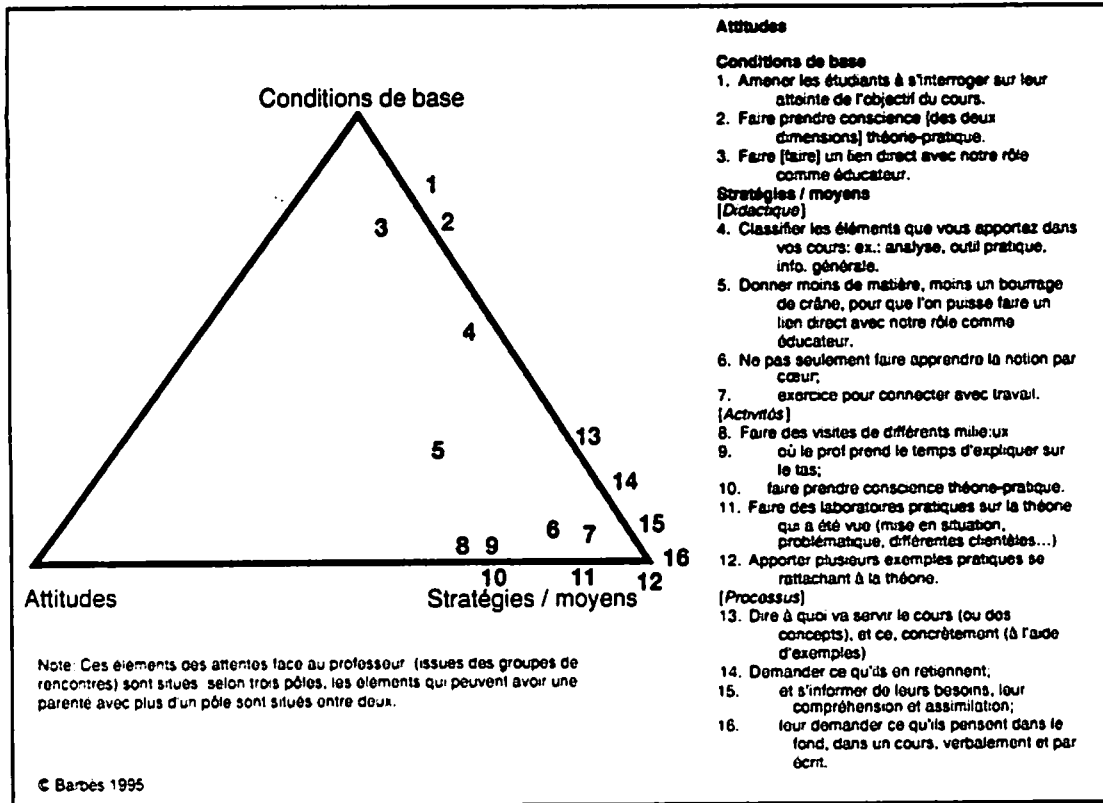
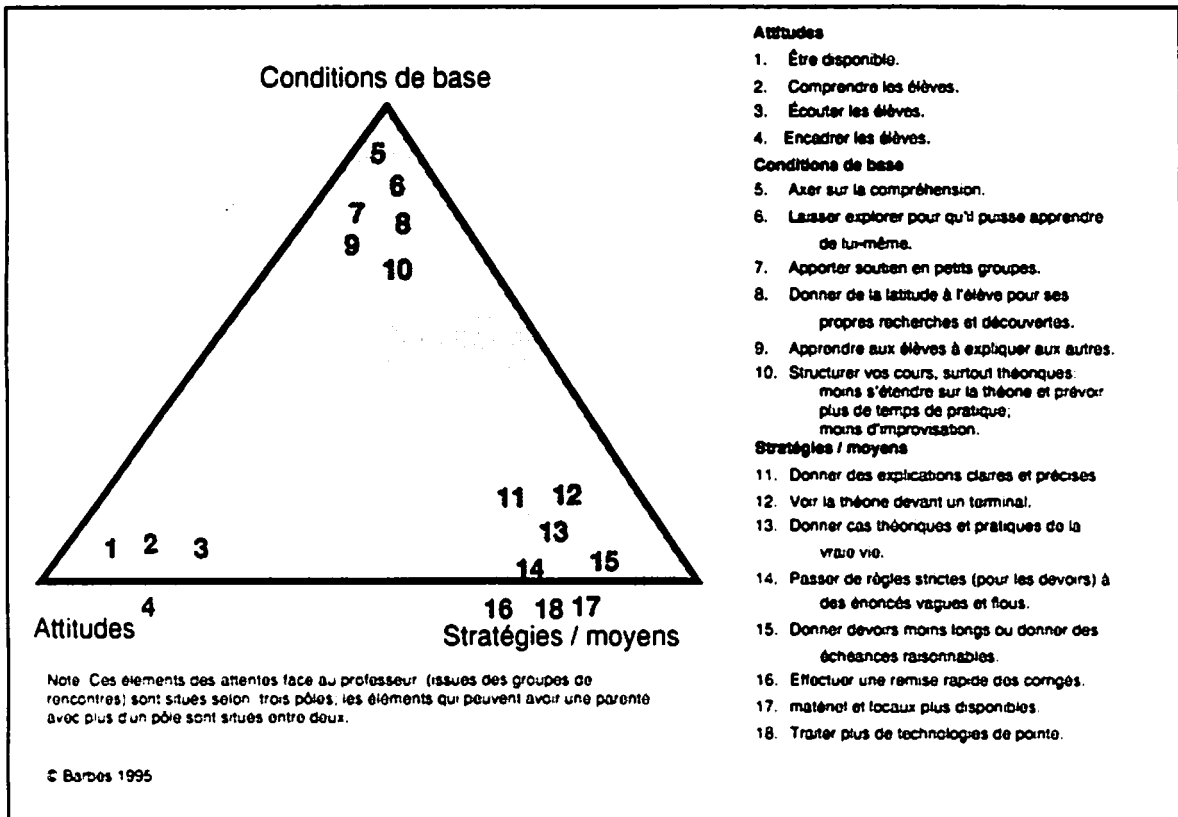


SCHÉMA 4.15

SUGGESTIONS D'ÉLÈVES D'INFORMATIQUE À LEURS PROFESSEURS



Comme complément à ces schémas, mentionnons comment un élève exprime ses attentes (textuel) :

«Axer plus sur la compréhension que les élèves font de votre cours, pour qu'il leur soit plus facile de débiter le travail, mais toutefois en ne donnant pas les réponses précises, par contre en laissant de l'exploration comme vous le faites déjà».

On voit que celui-ci désire à la fois de l'autonomie et du soutien! On y retrouve aussi l'aspect initiative/créativité souligné dans les indices de progression.

4.4.3 Portrait du «professeur inné» : le professeur idéal

À l'occasion des entrevues en groupe, des élèves ont fourni spontanément des éléments du portrait d'un *professeur idéal*, en comparant la manière de faire de professeurs, —certains expérimentés, d'autres moins expérimentés—, en disant ce qui leur plaît et déplaît, ce qui facilite ou non leur travail d'étudiants. Le matériel principal du portrait suivant ressort d'une entrevue clinique collective menée auprès d'élèves de 2^e année d'Informatique, quelques éléments venant d'élèves en T.E.S. L'expression «pédagogue inné» vient des élèves! La plupart des expressions sont des élèves eux-mêmes.

En Informatique, ce matériel a surgi au cours des échanges sur l'énoncé suivant : «Il serait utile que les profs aient une formation pédagogique ou mise à jour, pour une meilleure préparation et structuration du cours». L'élément de l'*expérience* du professeur en tant que professeur est devenu l'objet principal de l'échange. Le chercheur a demandé : «Vous vous attendez à ce que le professeur soit expérimenté. Avez-vous remarqué la différence entre un prof expérimenté et un prof qui l'est moins?»

Les réponses fournies ont constitué la base de ce portrait du *professeur inné*. J'ai pu constater qu'une caractéristique implicite présente dans les opinions de ces élèves est *la qualité de la relation* établie par le professeur avec l'élève individuellement et en groupe.

Un tel portrait comporte, on le verra, un caractère généralisable à n'importe quel enseignement au collège. La classification selon trois pôles : structure, climat, contenu, est couramment utilisée dans l'animation et le travail de groupe ; il est apparu que l'enseignement présente de nombreuses similitudes avec ce domaine. Un quatrième pôle —la personne du professeur— placé à l'arrière et à la base de la pyramide constituée suggère le caractère discret de ces éléments, qui donnent couleur et saveur à l'enseignement : l'expérience, l'autorité, le souci de l'amélioration, la passion d'aider, la relation.

Voici ces éléments apportés par les élèves dans leurs échanges lors des rencontres.

Quand un professeur est un «pédagogue inné», il...

Structure

1. Gère le temps de classe
2. Est structuré
3. Encadre les élèves
4. Ajuste ses explications aux réactions des élèves
5. Est organisé dans ses méthodes pédagogiques

Climat

6. A de l'humour
7. Est détendu
8. Individualise ses réponses aux questions
9. Est disponible après les cours
10. Impose le respect sans menace, avec humour,
11. A toute l'attention des élèves
12. Ne fait pas de «compétition de voix»²⁴

Contenu

13. Est clair dans ses explications
14. Donne des exemples de la vie courante
15. S'adapte aux changements de langages de la profession
16. Adopte une manière aidante de fonctionner, de communiquer sa matière
17. Est à l'aise dans sa matière
18. N'est pas préoccupé seulement par «matière, matière, matière»
19. Identifie les choses importantes
20. Fournit un schéma qui situe les grandes lignes de la formation et des cours les uns par rapport aux autres
21. Fait des rappels de ce qui a été vu antérieurement
22. Résume, à la fin d'un cours, ce qu'on a fait et le situe dans l'ensemble

Sa personne

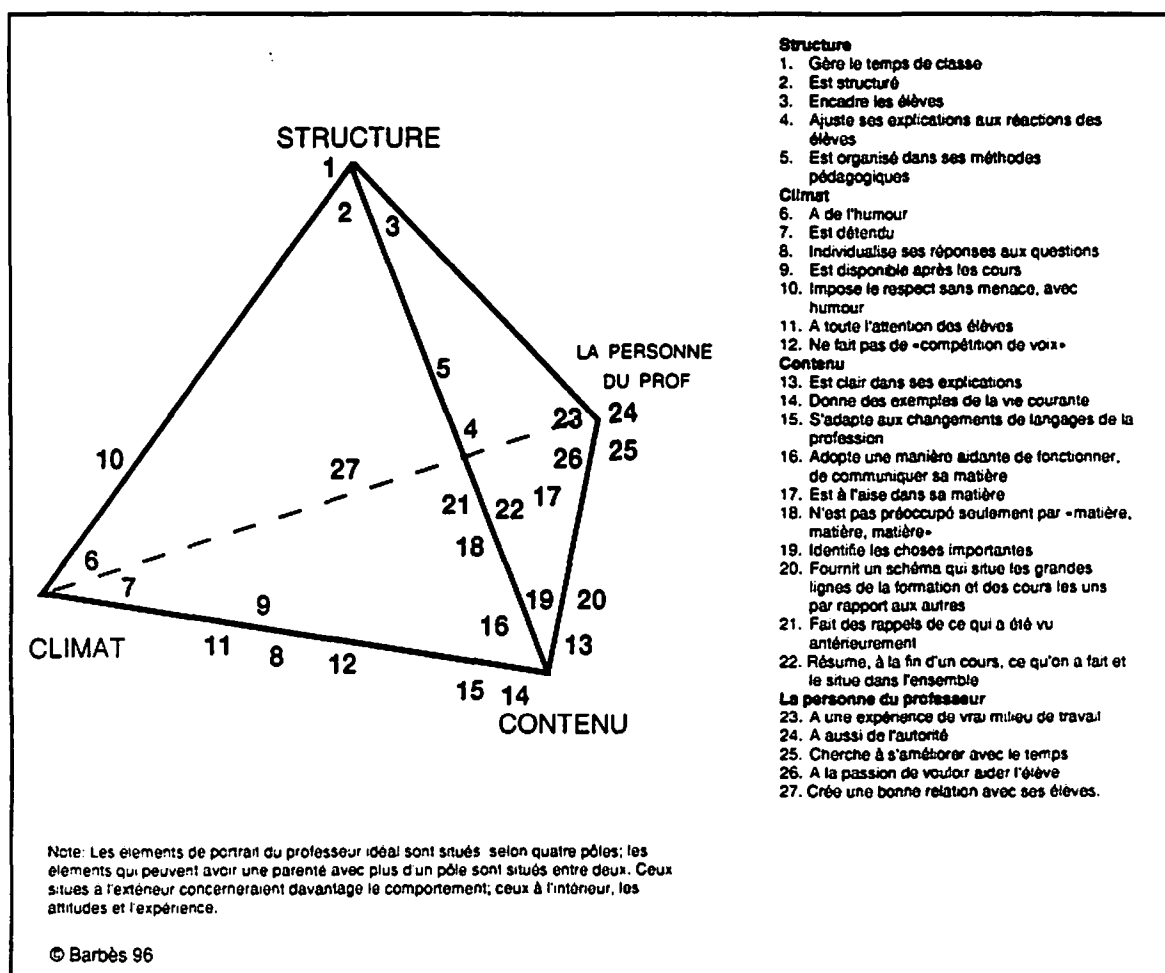
23. A une expérience de vrai milieu de travail
24. A aussi de l'autorité
25. Cherche à s'améliorer avec le temps
26. A la passion de vouloir aider l'élève
27. Crée une bonne relation avec ses élèves.

24. Parler en même temps que les élèves.

Ces mêmes éléments maintenant répartis dans un schéma pyramidal donnent le résultat suivant. Le positionnement «géographique» de chaque élément (par son numéro), fait à titre exploratoire, permet de constater que les éléments mentionnés par les élèves se répartissent de façon sensiblement équilibrée, sur les quatre pôles. On note une plus grande «circulation» sur l'axe climat - contenu ainsi que sur l'axe contenu - structure.

SCHÉMA 4.16

PORTRAIT DU PROFESSEUR IDÉAL, VU COMME «PÉDAGOGUE INNÉ»



Le lecteur peut apprécier par lui-même l'intérêt de ce portrait du «pédagogue inné» et en tirer le profit souhaité. On peut imaginer, par exemple, proposer un tel portrait à ses élèves pour obtenir d'eux une vision de ses forces comme professeur et les points sur lesquels ils suggéreraient de porter attention. On peut raisonnablement penser que leur appréciation rejoindrait fort probablement l'auto-évaluation que le professeur fait spontanément de lui-même!

En guise de conclusion de cette partie sur les suggestions d'élèves à leurs collègues et à leurs professeurs pour favoriser l'intégration théorie-pratique, on ne peut qu'être frappé par l'aspect nuancé des opinions des élèves interviewés.

Tout en exprimant ce qu'on peut considérer comme des attentes précises face à leurs professeurs, les élèves mentionnent aussi des éléments reliés à leurs propres responsabilités, comme structurer eux-mêmes leur temps de travail, poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas, etc. Ces éléments se retrouvent dans les SUGGESTIONS faites aux collègues pour favoriser leur intégration théorie-pratique.

Conclusion

Ce chapitre a permis de présenter les résultats, pour chaque programme, d'éléments reliés aux stages, d'éléments utiles à l'intégration et d'éléments caractérisant la progression dans l'intégration théorie-pratique. Pour chaque programme, j'ai donné et commenté les résultats de données chiffrées, en effectuant des regroupements et élaborant des ébauches de schémas susceptibles de permettre de comprendre le point de vue des élèves de ces programmes.

L'intention de ce chapitre était de présenter les résultats de chaque programme en eux-mêmes et isolément les uns des autres. Cependant, une relecture des analyses sur la progression dans l'intégration suggère les réflexions suivantes.

Il est remarquable que chacun des programmes offre un cheminement de formation original, dont les résultats globaux présentent les mêmes caractéristiques chez les jeunes professionnels qui en sortent. Les élèves de chaque programme ont en effet mis en lumière et insisté sur les mêmes valeurs d'autonomie, de responsabilité, de confiance en soi, qui peuvent être et sont effectivement considérées comme des buts de la formation. Les fruits de la progression dans la formation s'expriment en termes d'accomplissement, d'affirmation de soi, d'indépendance, se concrétisant dans la prise d'initiatives, l'organisation personnelle, les responsabilités, la connaissance de soi-même, etc.

En trois ans, les élèves passent :

- de l'incertitude à la sécurité intérieure ;
- de la dépendance face aux explications et à l'approbation du professeur, à l'organisation personnelle et à l'affirmation de son propre savoir en élaboration ;
- de la difficulté de s'organiser soi-même à l'autonomie dans l'apprentissage ;
- de la perception du professeur comme autorité et source du succès à la perception du professeur comme collègue senior, source d'enrichissement ;
- de l'état de apprenti novice, ignorant tout de la profession, à l'état de jeune professionnel débutant, conscient de pouvoir faire sa place parmi des collègues du domaine ;
- de la dépendance face aux algorithmes fournis par le professeur, à la création de ses propres algorithmes et méthodes de travail ;
- ...

La liste pourrait s'allonger. Remarquons simplement que la tâche du professeur, face à ces dimensions où la progression est remarquable en trois ans, concerne un accompagnement pédagogique et professionnel ajusté aux capacités, aux besoins, aux hésitations, aux forces et fragilités de chaque personne. Les suggestions des élèves à leurs collègues, à leurs professeurs, destinées à favoriser l'intégration théorie-pratique, constituent des pistes adaptables à chaque situation originale, par la créativité des élèves et des professeurs. La formation professionnelle est une œuvre conjointe, dont la réussite dépend de la complicité collaborative établie entre professeurs et élèves, chacun remplissant la responsabilité qui lui revient. Ces sections sur l'intégration théorie-pratique dans chaque programme ont indiqué plusieurs pistes capables d'alimenter cette collaboration.

Épilogue

Dans l'analyse de ces parties du questionnaire, je n'ai pas tellement tenu compte de la distinction entre les *modes d'exercice* des trois domaines professionnels en cause ; par exemple, le type de rapport de l'infirmière et de l'éducateur spécialisé avec leurs usagers²⁵ en regard de celui de l'informaticien avec son client. L'épilogue qui suit pourrait aider à cette prise en compte.

Pour mettre en lumière les caractéristiques du mode d'exercice de chaque profession concernée, on pourrait utiliser un modèle «développemental» de la pratique, comme celui mis au point en soins infirmiers par Peplau (1952) et présenté par Blake (1980, 54-59). Basé sur un certain nombre de concepts-clés, le modèle comporte neuf éléments à partir desquels le champ professionnel est spécifié. Le tableau suivant donne un aperçu de certaines dimensions distinctives des modes d'exercice ou de pratique de chaque profession.

TABLEAU 4.35
SCHÈME CONCEPTUEL
CARACTÉRISTIQUES DE L'EXERCICE DES PROFESSIONS

ÉLÉMENTS (Voir détails au niveau de chaque profession) ²⁶	SOINS INFIRMIERS	TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ²⁷	INFORMATIQUE ²⁸
Postulats	Concernent l'humain, l'infirmière, les soins infirmiers et la profession	Concernent l'humain en situation d'adaptation psycho-sociale, l'éducateur et l'accompagnement	Concernent la communication avec l'humain et avec les appareils informatiques
Buts de l'action	Le soutien face à la maladie, la guérison et la prise en charge	Accompagnement individuel et communautaire dans la prise en charge de son processus d'adaptation	Expertise et consultation pour toute question de fonctionnement, mise au point de systèmes et d'appareils informatiques Résolution de problèmes impliquant l'utilisation d'appareils
Lieux de pratique	Multiplés : écoles, cliniques, hôpitaux, CLSC, pratique privée...	Toutes situations de vie quotidienne dans des milieux sécuritaires, de réadaptation, de transition, scolaires, communautaires...	L'entreprise de service et d'affaires utilisant la technologie informatique

25. Terminologie actuelle au Ministère des Affaires sociales pour désigner celui qui fut le *client*, le *bénéficiaire*, le *patient*...

26. En soins infirmiers, voir par exemple Adam, Evelyne. (1979). *Être Infirmière*. Montréal, HRW, p. 11.

27. Avec la collaboration de Yves Saulnier (département des Techniques d'éducation spécialisée, cégep de Saint-Jérôme).

28. Avec la collaboration de Guy Migneron (département d'Informatique, cégep de Saint-Jérôme).

L'intégration théorie-pratique chez les élèves

Buts de la profession	Mettre en action un processus thérapeutique et interpersonnel rendant possible la santé individuelle (prise en charge de sa santé par le client) et communautaire, incluant l'éducation à la santé et la création de conditions personnelles et communautaires de vie créative, constructive et productive	Mettre en action un processus rééducatif cherchant le développement des capacités et possibilités d'adaptation de la personne dans son milieu, incluant l'animation et la création de conditions de prise en charge pour une vie personnelle et communautaire créative.	Mettre en action un processus d'amélioration de l'efficacité de méthodes informationnelles par la création et la mise au point d'outils informatiques logiciels ; ceci peut comprendre le support technique aux utilisateurs tant au niveau matériel que logiciel
Clients et acteurs	Vision du client comme personne unique, capable d'apprendre et de s'améliorer, soumis à des stress que l'infirmière aide à définir, comprendre et prendre en charge	Sujet capable d'autonomie et de responsabilité, dont les difficultés d'adaptation requièrent un soutien d'accompagnement ponctuel ou permanent ; éducateur spécialisé agissant auprès de l'individu, du groupe et de la communauté	L'individu ou l'entreprise devant utiliser et/ou relier des systèmes informatiques ; l'informaticien analyse les besoins du client, élabore et met en œuvre des programmes informatiques compatibles avec les possibilités des machines
Sources de difficulté	Besoins non comblés, frustrations et conflits de buts Manque de force physique, de volonté et de connaissance	Influences biopsychosociales conduisant à une incapacité provisoire ou permanente de s'adapter	Complexité des systèmes et appareils informatiques ; changements technologiques constants ; difficulté pour l'informaticien d'obtenir de l'utilisateur une définition claire de ses besoins
Cœur de l'intervention	Déficit ou région de dépendance chez le client	Problème (personnel /communautaire) à la source des difficultés d'adaptation	Ignorance des langages et systèmes informatiques chez l'utilisateur.
Processus d'intervention	Phases d'orientation où l'infirmière évalue la situation de départ, d'identification où elle planifie, d'utilisation où elle intervient, et de résolution ²⁹ où elle évalue les résultats	L'observation, l'évaluation, la planification et l'organisation de l'action, l'animation et l'utilisation des événements de la vie quotidienne, la communication en équipe	Écoute des besoins de l'utilisateur, élaboration de protocoles de solution, programmation, vérification de la conformité du produit avec les besoins du client, mise au point de systèmes, documentation des systèmes (manuel d'utilisation), formation de l'utilisateur
Conséquences voulues	Augmentation de l'indépendance dans la satisfaction des besoins chez la personne, ou mort paisible accroissement des possibilités d'intervention en connaissance de cause	Prise de responsabilité par la personne dans son milieu et fonctionnement plus harmonieux Intervention ajustée et décroissante	Autonomie progressive de l'utilisateur face à l'emploi des systèmes informatiques

Ces précisions permettent de constater que les différences de travail, d'approche et de techniques peuvent impliquer des tâches et démarches d'apprentissage particulières aux attitudes pédagogiques du programme de formation. Ainsi que cela a été souligné à plusieurs

29. Faire disparaître peu à peu. (Dictionnaire du français Plus).

L'intégration théorie-pratique dans les programmes

reprises, la culture de chaque profession influe sur la formation ; l'accent différent sur des valeurs et principes, sur des concepts, confère une dynamique originale à chaque programme.

La question du contenu tant théorique que pratique se présente aussi de façon originale dans chaque programme : on peut parler d'une intégration des dynamiques théorie-pratique qui vont prendre des figures différentes d'un programme à l'autre.

Une relecture sous cet angle des analyses présentées ici permettrait certainement plusieurs précisions éclairantes et enrichissantes. Les éléments du tableau sur les modes d'exercice propres à chaque profession peuvent inspirer à chacun une lecture complémentaire et originale.

Conclusion

Introduction

5.1	Bilan sommaire de cette partie de la démarche	251
5.1.1	Conceptions de l'intégration théorie-pratique.....	252
5.1.2	Recommandations d'éléments utiles à l'intégration théorie-pratique.....	255
5.2	Forces et limites de cette recherche.....	258
5.3	Travaux en chantier, perspectives d'approfondissement et de travaux ultérieurs.....	261

Recommandations complémentaires

Épilogue

«L'intégration harmonieuse des éléments théoriques et pratiques suppose également la mise en œuvre de pratiques pédagogiques actives favorisant des démarches d'apprentissage qui conduisent non seulement de l'abstrait vers le concret, mais également de l'observation et de l'expérimentation vers la conceptualisation et l'abstraction et qui utilisent autant les processus d'induction que de déduction. Une pédagogie et une didactique plus actives fondées, par exemple, sur une perspective dite constructiviste et sur une approche par résolution de problèmes, paraissent fécondes pour favoriser les efforts intellectuels de construction et de structuration requis par l'apprentissage scientifique et par le développement de la compétence technique qui s'y rapporte.»

Conseil des Collèges (1992)

Le but de cette recherche était d'identifier les appréciations des élèves de trois programmes techniques au Cégep de Saint-Jérôme (Soins infirmiers, Techniques d'éducation spécialisée et Informatique), appréciations relatives à l'intégration de la théorie et de la pratique dans leur formation, et à condenser les données recueillies pour alimenter l'élaboration d'une approche pédagogique en rapport avec l'intégration théorie-pratique.

Ainsi qu'on a pu le constater, ces objectifs sont atteints : les chapitres 1 à 4 présentent de façon détaillée les appréciations des élèves sur leur vision de l'intégration théorie-pratique et mentionnent nombre d'éléments susceptibles d'alimenter une approche pédagogique. En terminant le présent rapport, je vais indiquer sommairement ce à quoi la recherche PAREA a permis d'arriver précisément et quels sont ces éléments susceptibles d'inspirer des initiatives pédagogiques favorables à l'intégration théorie-pratique. Dans cette conclusion, j'indiquerai aussi les forces et limites de cette recherche, et les perspectives d'approfondissement. En effet, comme cette recherche s'inscrit dans une démarche plus vaste d'études en didactique —ainsi qu'il a été mentionné au début—, je parlerai du chemin qui reste à parcourir pour alimenter une approche pédagogique de l'intégration théorie-pratique suffisamment élaborée.

5.1 Bilan sommaire de cette partie de la démarche

Les appréciations des élèves sur l'intégration théorie-pratique —les éléments qui leur sont ou qui leur seraient utiles pour bien intégrer— ont d'abord été recueillies auprès de petits groupes d'élèves de 2^e et 3^e années de chaque programme. Cette opération a permis d'obtenir 166 énoncés (61 en Soins infirmiers, 56 en T.E.S. et 49 en Informatique) que l'on retrouve tels quels dans le premier chapitre. Ces mêmes élèves ont ensuite commenté quelques-uns de ces éléments en disant en quoi cela les aide ou aiderait à intégrer. Les résultats de ces discussions ont fait l'objet de rapports synthèses dont le texte est présenté également au chapitre 1. Ils ont ensuite indiqué par quels indices on pouvait reconnaître leur progression dans l'intégration théorie-pratique.

L'ensemble du matériel recueilli dans les rencontres (enregistré sur soutien audio) a servi à l'élaboration d'un questionnaire de 150 questions administré à 201 élèves de ces programmes ; le questionnaire permettait à l'élève de fournir une opinion chiffrée, tous programmes confondus, sur des *éléments favorables* à l'intégration et sur leur *conception* de l'intégration, et par programme, sur les stages, la progression dans l'intégration et d'autres *éléments favorables* spécifiques à leur programme.

La condensation des appréciations des élèves sur l'intégration théorie-pratique s'est véritablement effectuée au niveau de l'analyse et du commentaire des résultats au questionnaire au moment de la rédaction du rapport final.

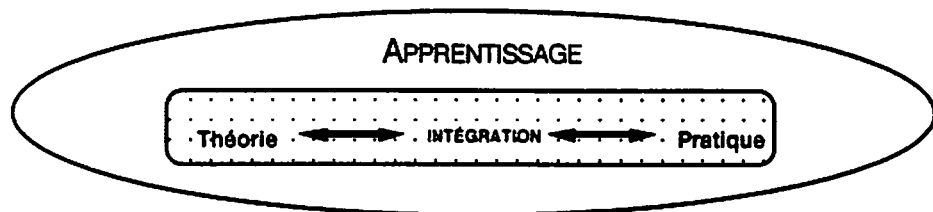
5.1.1 Conceptions de l'intégration théorie-pratique

C'est autour des pôles théorie et pratique, qui leur avaient été suggérés par le chercheur dans les consignes amorçant les échanges en groupe, que s'est polarisée chez les élèves la conception de l'intégration théorie-pratique. En semblant se rallier à des conceptions courantes accordant une antériorité de la «théorie» sur la «pratique», les élèves ont développé davantage les aspects concrets de leur fonctionnement face aux activités d'intégration dans leur apprentissage. Du côté *théorie*, l'apprentissage s'effectue selon eux sur la base d'expériences personnelles antérieures, à l'aide d'exemples, d'illustrations, de schémas qui rendent la théorie concrète, dans des activités d'écoute de l'expérience des autres, de reformulation et d'explications en ses propres termes, en réponse à des questions, à l'intérieur d'interactions avec les professeurs ou des collègues. Les élèves soulignent ici jusqu'à quel point les influencent (positivement ou négativement) • l'aisance du professeur avec sa «matière» ; • la tendance du professeur à se préoccuper davantage de «passer sa matière» en faisant parfois du «bourrage de crâne» ; • la cohérence entre les professeurs et les enseignements ; • leur propre capacité de s'organiser dans le temps, de faire face à des émotions ; • le climat d'apprentissage. Du côté *pratique*, en laboratoire et en stage, les élèves se voient comme mettant en action la théorie reçue ; l'apprentissage s'effectue dans l'action, auprès du «vrai monde», dans des situations concrètes, par des prises de conscience des expériences vécues, du cheminement réalisé, par rappel de sa «théorie», par anticipation des situations à venir, par une recherche personnelle de ses réponses, par des auto-évaluations, des rédactions de bilans et de rapports.

Les conceptions des élèves se sont surtout exprimées et ont été présentées ici dans la logique de l'existence de deux pôles —théorie et pratique— dans l'apprentissage de leur domaine technique. Le schéma suivant illustre cette perspective.

SCHÉMA 5.1

MODÈLE LINÉAIRE DE L'INTÉGRATION THÉORIE-PRACTIQUE



À partir des dires des élèves, sur la progression en particulier, on peut poursuivre la réflexion et proposer de regarder leur expérience de l'intégration théorie-pratique avec une lunette différente, une autre logique, celle d'une construction graduelle de leurs connaissances et de leur savoir professionnel. À travers et à l'aide de nombreux éléments exprimés par les élèves et rapportés par le chercheur —souvent après transformation et relecture à la suite de sa propre réflexion et de ses discussions—, le processus d'apprentissage sous l'angle de l'intégration théorie-pratique pourrait être systématisé comme suit¹ :

L'intégration théorie-pratique est vue comme un ensemble de processus d'apprentissage interreliés en continuelle mouvance et recommencement, dans lesquels se présentent :

1. Il s'agit évidemment ici d'une systématisation du chercheur. Les apports des élèves sur l'ITP ne comportaient pas une telle synthèse, mais des éléments épars qu'on a cherché à comprendre et systématiser.

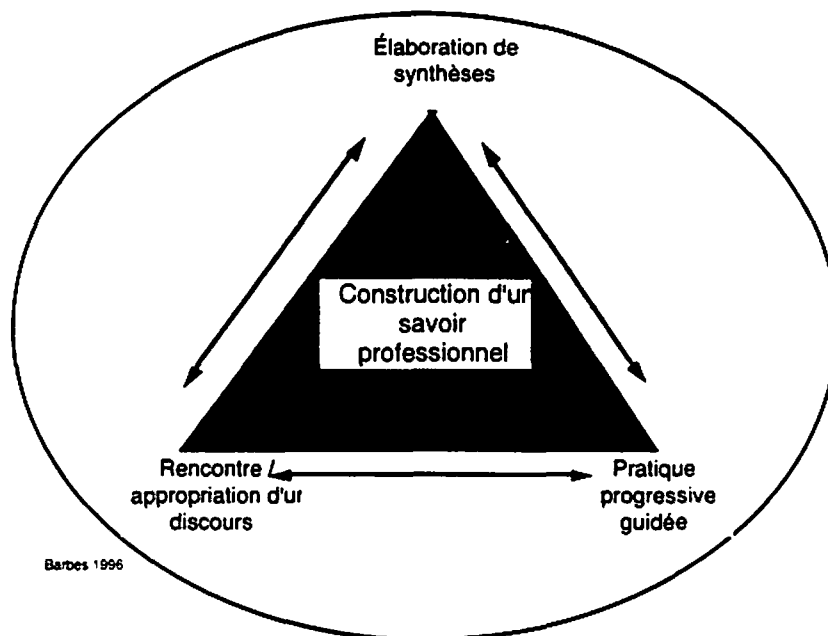
- un 1^{er} aspect de rencontre et d'appropriation d'un nouveau discours ;
- un 2^e aspect de pratique progressive guidée, dans une réalité extérieure à connotation professionnelle directe ou indirecte ;
- un 3^e aspect d'élaboration de synthèses personnelles à l'intérieur et à l'occasion d'un dialogue et d'interactions professionnelles.

L'ITP en situation de formation initiale constitue alors le début de la construction de son savoir professionnel.

Voici ces aspects illustrés dans un schéma : L'intégration théorie-pratique en tant que construction d'un savoir professionnel.

SCHÉMA 5.2

**L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE EN TANT QUE
CONSTRUCTION D'UN SAVOIR PROFESSIONNEL**



Voyons brièvement chacun de ces aspects, avant d'établir une jonction avec les éléments favorables à l'intégration théorie-pratique tels que fournis par les élèves.

- 1. La **rencontre et l'appropriation** d'un nouveau discours par l'élève : le discours rencontré (habituellement exposé par le professeur, mais aussi rencontré dans des lectures, des échanges professionnels...) constitue probablement trois bases de l'action à venir de l'élève.
 - 1) Le discours rencontré agit comme *évocateur* de réalités que l'élève connaît bien et nomme déjà : ces réalités sont chez lui explicitées et partiellement ou complètement ancrées dans une expérience ; ce discours confirme l'élève dans une insertion et un partenariat professionnel et social débutant ou déjà avancé. L'aspect évocateur du discours est d'autant plus fort que

l'élève est avancé dans sa formation (comme en fin de 2^e année et en 3^e année) ;

- 2) Il agit ensuite comme *révélateur* de réalités qu'il vit mais qu'il ne nomme pas beaucoup : ce sont des aspects organisés mais non encore explicités chez l'élève ; ce discours met en lumière des aspects d'une expérience personnelle antérieure ou actuelle, il permet de la nommer, de lui donner sens, et il est en même temps éclairé par elle ;
- 3) Il agit enfin comme *signalement* du nouveau : c'est un signalement pré-organisé, pré-explicité, pas encore ancré chez l'élève. De là l'importance des exemples (fictifs ou réels), des illustrations et schémas, de l'expérience des autres à laquelle il s'identifie et par laquelle il organise peu à peu dans sa pensée ses propres représentations du nouveau.

Ces trois bases de l'action — l'évocation, la révélation et le signalement— constituent autant de «degrés» d'accueil et d'appropriation de «la théorie» dans la perspective d'une pratique.

→2. La *pratique progressive et guidée* dans une réalité extérieure à connotation professionnelle directe ou indirecte : cette pratique est habituellement concomitante à la rencontre et l'appropriation d'un nouveau discours, et constitue certainement le lieu nécessaire de maturation vers une synthèse personnelle de formation (là où l'intégration théorie-pratique sera considérée suffisamment avancée) :

- 1) La pratique progressive et guidée suscite l'*interrogation* sur la correspondance entre les préfigurations effectuées sur la base des signalements (discours) et une pratique demandée et guidée (à laquelle on est invité par le professeur, l'accompagnateur, le superviseur, à travers échanges, cahier d'exercices...). C'est ici que l'élève repasse dans sa tête les signalements qu'il peut avoir l'impression de ne pas se rappeler, ou bien est inquiet de la justesse de ce qu'il se rappelle, et de son adéquation avec la pratique envisagée ; il cherche à reconnaître ses préfigurations de signalements dans le concret à vivre ;
- 2) Cette pratique suscite l'*appréciation* de la correspondance entre les signalements (discours) et une pratique issue de son expérience personnelle sur le terrain ; c'est alors que l'élève se sent stimulé à faire des liens ; une situation problématique «active» les signalements en leur donnant un sens possible ou acceptable, le vécu est vu comme faisant «comprendre la théorie» ;
- 3) Elle suscite l'*ancrage* des signalements dans l'expérience, par confirmation des signalements qui prennent un sens concret dans et par la pratique ; l'élève utilise plus spontanément ses représentations pour prévisualiser les opérations à faire, il comprend sa «théorie» sous un jour nouveau, il fait affaire avec des situations avec davantage de disponibilité et de confiance ; elle permet de passer d'une connaissance par signalements à une connaissance par expérience, d'une représentation par signalements à une représentation ancrée. C'est probablement dans ce passage comme tel que le plus clair de «l'intégration théorie-pratique» se fait.

→3. L'*élaboration de synthèses* personnelles à l'intérieur et à l'occasion d'un dialogue et d'interactions professionnelles :

- 1) L'élaboration de synthèses passe par la *reconstruction* mentale de l'expérience vécue : à l'aide des signalements devenus représentations personnelles ancrées, l'élève prend conscience de plusieurs aspects (facettes) de cette expérience, des liens entre ses expériences, du chemin parcouru et du cheminement effectué, des processus suivis... Cette reconstruction s'effectue en tout temps, avant, pendant et après l'action engagée, comme lors d'un échange, lors de la réflexion préalable,

concurrente ou consécutive à une rédaction, lors des auto-évaluations, lors de la recherche de réponses à des interrogations, des questions... ;

- 2) Elle passe par la *verbalisation*, c'est-à-dire l'expression verbale —orale et écrite—, figurative ou autres de la reconstruction de son expérience, à l'aide du vocabulaire, des modèles de sa profession, etc. Les verbalisations se concrétisent dans les travaux de tout genre : dissertation, rapport de labo ou de stage, journal de bord, exposé et discussion avec collègues de la profession, rapport de recherche, essai, œuvre d'art, théâtre... ;
- 3) Elle aboutit à la *solidification* et la *sédimentation* de ses représentations des signalements confirmés par l'expérience vécue ; les signalements confirmés constituent les connaissances intégrées de l'élève, son savoir débutant.

C'est sur la base de ces connaissances que l'élève sera prêt à s'engager comme débutant dans une pratique professionnelle au cours de laquelle il poursuivra et accélérera la construction progressive de son savoir professionnel. Sa réflexion sur sa pratique le conduira à l'identification, l'enrichissement et la valorisation de son savoir professionnel dans des situations de dialogue et d'interaction professionnels de plus en plus variées (supervision, réflexion dans l'action...).

En synthèse des conceptions de l'ITP, voilà une définition descriptive de l'intégration théorie-pratique sur la base du matériel fourni par les élèves, et systématisée par ma propre réflexion et dialogue de recherche. À cette définition de l'ITP, jumelons maintenant une synthèse des éléments utiles à l'intégration théorie-pratique apportés par les élèves et tels que présentés.

5.1.2. Recommandations d'éléments utiles à l'intégration théorie-pratique

Les élèves se sont prononcés sur les éléments qui sont et qui seraient utiles à cette intégration. Ces éléments sont synthétisés ici quant aux conceptions de l'intégration théorie-pratique telles que nous venons de les présenter. Ils sont de deux ordres : ceux qui sont du ressort du professeur et ceux qui sont du ressort de l'élève (ou encore des deux simultanément). La présentation de ces éléments utiles à l'intégration constitue une forme de *recommandations* aux professeurs (pour l'enseignement) et aux élèves (pour l'apprentissage). La plupart de ces éléments ont été déclarés utiles à l'intégration par de fortes majorités d'élèves dans leurs réponses au questionnaire².

→ En regard de la *rencontre* et *l'appropriation* d'un nouveau discours par l'élève, les éléments utiles sont

PROFESSEUR

- * La présence d'exemples, d'illustrations, de vrais cas, les explications claires et détaillées, d'expériences personnelles du professeur ;
- la présence d'objectifs clairs lors d'exposés du professeur ;
- l'absence de surcharge de matière et de surstimulation dans les exposés ;
- * la disponibilité du professeur pour répondre aux questions ; l'actualisation³ et la maîtrise de sa matière par le professeur ;
- * la cohérence entre le discours et les gestes et attitudes du professeur ;
- une information sur la place et la complémentarité de l'ensemble des cours du programme ;
- * La disponibilité d'une documentation suffisante (volumes) ;

2. Ceux-là sont indiqués par un astérisque. Nous postulons que les élèves auraient également été d'accord sur d'autres éléments mentionnés par leurs collègues des groupes de rencontre, éléments non inclus dans le questionnaire.

3. -Actualisation- réfère à la mise à jour des contenus comme de la pédagogie (par perfectionnement continu des professeurs).

ÉLÈVE

- * le partage d'expériences entre collègues et le travail en équipe ;
- l'obligation d'une étude personnelle de la « matière » ;

PROFESSEUR ET ÉLÈVE

- * l'obligation d'une présentation et d'une compréhension initiale des signalements en vue d'une tâche ;
- * un climat favorable à l'écoute et la réception des signalements.

→ Quant à la *pratique progressive* dans une réalité extérieure, les éléments utiles recommandés sont :

PROFESSEUR

- * le soutien dans l'activité de nommer une pratique avec les termes appropriés ;
- * l'apport de commentaires à l'élève sur ses forces et ses faiblesses, la rétro-action sur ses performances et le caractère chaleureux des rétro-actions ; ;
- * la présence de documents d'accompagnement précis et complets ;
- * la disponibilité du matériel et de locaux suffisants pour les laboratoires et la possibilité d'une pratique régulière en labo ;
- la suggestion de défis par le professeur⁴ ;

ÉLÈVE

- * le contact avec du « vrai monde » dans un « vrai milieu » de travail, par des stages suffisamment longs et nombreux ;
- * des pratiques en laboratoire organisées, supervisées, dans un environnement favorable (disponibilité des aménagements) ;
- * la possibilité de prendre des initiatives personnelles ;
- le travail à des « projets réels »⁵ ;
- * la perception du professeur comme un collaborateur plutôt qu'une « autorité » et l'affirmation adulte de son point de vue ;
- la perception réaliste de ses capacités et possibilités personnelles ;

PROFESSEUR ET ÉLÈVE

- * la qualité de la relation professeurs-élèves.

→ Quant à l'*élaboration de synthèses* personnelles, les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique et recommandés sont :

PROFESSEUR

- * les questions posées par le professeur ;
- * l'échelonnement des dates de remise des travaux et un retour rapide des travaux corrigés ;
- la présence d'algorithmes⁶ appropriés et adaptés aux travaux ;

ÉLÈVE

- * l'effort de compréhension du sens d'un geste ou d'une technique ;
- * la recherche et l'expression de ses propres réponses aux questions ;

4. Inclut monitrice, accompagnateur, superviseur.

5. Qui ont une utilité sociale et non seulement académique.

6. Schémas, plan, principales étapes d'un travail ni trop ni trop peu détaillés, ajustés au niveau de la formation.

- * les occasions de reformulation personnelle des signalements à travers les échanges entre collègues, les exposés aux collègues, les travaux écrits ;
- * les travaux écrits (dissertations de tout genre) permettant d'établir des liens entre les signalements et sa pratique, la rédaction d'observations, l'utilisation du journal de bord ;
- * les auto-évaluations de sa pratique ;

PROFESSEUR-ÉLÈVE

- * les rencontres régulières avec un professeur, les supervisions avec un accompagnateur et un superviseur de stage.

→ Quant à *l'ensemble de ces processus*, les élèves ont mentionné comme éléments utiles à l'intégration :

PROFESSEUR

- * la cohérence, la complémentarité et l'harmonie entre les professeurs au plan des contenus comme des méthodes d'enseignement ;
- * la considération respectueuse de la part les professeurs ;
une articulation et une continuité des apprentissages d'une année à l'autre ;

ÉLÈVE

- une maîtrise satisfaisante de ses émotions ;
- * la confiance dans ses possibilités personnelles et professionnelles ;
- la conscience de la présence continue de l'adaptation aux situations nouvelles ;
- la capacité de profiter de ses erreurs vues comme occasions de progresser ;
- * une organisation de son temps suffisante.

Ces éléments utiles à l'intégration situés en rapport avec des conceptions de l'intégration théorie-pratique constituent l'essentiel de ce bilan sommaire. D'autres éléments particuliers à chacun des programmes ont aussi été présentés (dans le chapitre 4) et représentent un intérêt, spécialement pour les personnes intéressées à ces programmes. Les « suggestions aux collègues et aux professeurs » et le « portrait du professeur idéal » (chapitre 4, n^o 4.4) peuvent aussi contenir d'autres éléments intéressants. Nous nous sommes limités aux éléments apportés dans les groupes de rencontre ou appuyés dans les réponses du questionnaire.

5.2 Forces et limites de cette recherche

La présente recherche offre des points d'intérêt, des forces et des éléments originaux, et également des limites évidentes.

La *richesse* la plus évidente de cette recherche tient au fait qu'elle a été conçue et réalisée par un «acteur de l'éducation»⁷, professeur complété d'un chercheur, éducateur de terrain et qui le demeure. C'est une recherche ancrée dans une pratique professionnelle, pratique qui a été influencée et modifiée par cette même recherche. La lecture et l'interprétation des points de vue étudiants sont influencées par cette pratique, et y renvoient continuellement. Le lecteur est ici devant un rapport de recherche mené par une préoccupation pragmatique, celle d'éclairer, alimenter et enrichir des pratiques étudiantes et professorales concernant l'intégration théorie-pratique.

À notre connaissance, l'exploration et l'analyse aussi poussée de l'opinion d'élèves en formation technique sur leur perception de leurs activités d'intégration théorie-pratique constituent une première dans les collèges du Québec. Le fait d'avoir obtenu l'opinion détaillée de 26 élèves de 3 programmes techniques et la participation de 201 élèves des trois programmes pour répondre à un questionnaire permet de penser que les données recueillies reflètent de façon appréciable les besoins et souhaits, les comportements, les opinions et les attitudes des élèves de ces programmes techniques quant à leur apprentissage.

Autre aspect très intéressant à souligner : chez les élèves ayant participé aux rencontres de groupe, l'enquête à laquelle ils se sont prêtés, le fait de s'interroger et de partager, l'expression et l'écoute que la recherche leur a permises, tout cela a suscité chez eux une réflexion formatrice et une activité d'intégration. Si l'on souhaite que le matériel recueilli puisse éventuellement faciliter l'intégration théorie-pratique chez les élèves et contribuer à un meilleur enseignement en formation technique, DÉJÀ des élèves en ont profité du fait d'avoir participé à la cueillette de données. DÉJÀ, des professeurs ont modifié des pratiques d'enseignement et d'encadrement, du fait d'un contact partiel avec certains des résultats de la présente recherche.

Au plan de la méthodologie, la jonction des méthodes de cueillette de données utilisées —groupe nominal, entrevues cliniques collectives et questionnaire— constitue un point d'intérêt. Les données préliminaires recueillies dans des entrevues de groupe ont été soumises pour confirmation dans un questionnaire à plus de 60% des élèves des programmes concernés. Un certain nombre de compilations et d'analyses quantitatives ont pu permettre de constater jusqu'à quel point l'accord sur les énoncés soumis pouvait être important (plus de 85% en moyenne)⁸. Cependant, les analyses quantitatives ont véritablement pris sens dans les analyses qualitatives qu'elles ont permises et suscitées. Ces analyses qualitatives ont permis une jonction entre un processus rationnel (l'examen attentif des données et une réflexion approfondie) et un processus intuitif dans lequel a été facilitée l'émergence de lignes de force exprimées alors par des recoupements et des schématisations. Les résultats obtenus peuvent présenter une valeur indicative pour des pistes de réflexion et de recherche ultérieures.

Dans ce sens, la présente recherche a la prétention de contribuer —davantage par évocations, réflexions spontanées et certaines amorces de synthèses— à la création d'un

7. L'expression est de Van der Maren (1995, 1-2).

8. Il y a évidemment un piège —cousu de fil blanc— à sonder ainsi l'opinion des élèves sur des idées venant de leurs collègues. Comme on le voit dans le très fort accord général avec l'ensemble des énoncés, on peut se demander pour la plupart des énoncés: «Qui ne serait pas d'accord avec ces affirmations?». En conséquence, quelle information valide et pertinente peut-on obtenir d'une telle recherche? Comme la méthode d'élaboration du questionnaire était empirique, elle ne comportait pas déjà un certain nombre d'hypothèses, basées sur un construit (modèle) théorique, que l'on chercherait à vérifier. La méthode empirique telle qu'utilisée ici avait peut-être le désavantage de nous mettre devant un très grand nombre d'opinions dont il sera difficile de dégager des significations utiles et parlantes. Cependant, cette méthode a aussi présenté l'avantage de nous permettre de «coller» le plus possible aux points de vue des élèves, sans choix idéologiques ou pédagogiques explicites (!) préalables. C'était précisément l'objectif de cette recherche de permettre d'obtenir le point de vue des élèves, le plus possible au-delà des préjugés et idées reçues.

nouveau discours sur l'apprentissage et l'intégration théorie-pratique chez les élèves du secteur technique, discours transposable pour tout élève qui apprend à travers une expérience. En effet, la manière de parler du rapport théorie-pratique dans la formation et des activités d'intégration auxquelles l'élève est invité (et obligé!) présente certainement des éléments originaux. En cherchant à décortiquer plus finement les opérations mentales de construction et reconstruction du sens à partir de l'expérience et leur confirmation dans une pratique, on espère avoir pu contribuer à renouveler le discours sur l'intégration théorie-pratique. Ou tout au moins à évoquer un vocabulaire et des pistes pour le faire. C'est d'ailleurs dans ce sens que des travaux ultérieurs que nous avons déjà entrepris dans le cadre d'études doctorales se dirigent (voir ci-après).

Autant les forces de cette recherche peuvent venir de son originalité et de la méthodologie utilisée, autant ses *limites* tiennent aux mêmes réalités. Au moment de la cueillette initiale des données dans les rencontres de groupe, aucun modèle ou cadre théorique de «lecture» des points de vue des élèves n'avait été précisé. Si cela a l'avantage de ne pas «téléguider» l'opinion des élèves, cela peut aussi avoir eu comme inconvénient de n'avoir pas ciblé de façon suffisante comment recevoir et comprendre ce qu'on désirait obtenir d'eux. D'où l'abondance de matériel (pour ne pas dire «fouillis») devant lequel on a pu se sentir désemparé, et qui a pu contribuer à l'allongement des délais de production du rapport.

De même qu'aucun cadre théorique pré-établi explicite n'encadrerait la cueillette des opinions d'élèves, il en fut de même pour la lecture qui en a été faite, devant aboutir à l'élaboration du questionnaire. Et une fois le questionnaire administré, la multitude de données chiffrées sur une abondance d'éléments épars appartenant à des niveaux conceptuels et sémantiques variés posait le problème de l'interprétation de ces données. Quoi aller chercher de significatif et d'utile dans tout cela pour mieux comprendre l'intégration théorie-pratique? Et comment? Nous nous doutions que la méthodologie choisie pouvait aboutir à ce type de problème.

Une autre limite —ou qui peut être considérée comme telle par certains— concerne l'influence des préjugés, postulats implicites, préférences, préoccupations personnelles du chercheur sur la cueillette comme sur l'interprétation des données. Nous en avons fait mention dans la présentation de la méthodologie de la recherche (chapitre 1).

Au plan de la méthode d'interprétation des résultats, j'ai parlé dans le premier chapitre d'un aspect intuitif, soutenu et alimenté par une réflexion continue, la fréquentation d'auteurs et le dialogue avec des collaborateurs. Il y a ainsi toutes sortes d'influences qui ont joué et amené les résultats ici présentés, certaines identifiées, d'autres pas. On aura constaté la quasi-absence de citations d'auteurs. Lorsque qu'ont été énumérés ci-dessus les thèmes que la fréquentation d'auteurs a permis de toucher, cela a fait référence à des courants de pensée connus (comme l'apprentissage expérientiel, le constructivisme).

Il eut été intéressant d'effectuer par exemple des recoupements entre ces courants et certains points de vue d'élèves rapportés ici. Des tentatives ont été faites dans ce sens, mais n'étaient pas suffisamment avancées ni intégrées pour qu'il soit fécond de les présenter dans l'état actuel de leur maturation.

Il nous apparaît clair que l'utilisation des formules statistiques, en particulier les corrélations, est celle d'un novice qui s'en est davantage servi comme éléments évocateurs de liens, de correspondances, plutôt que comme des bases solides de constatations ou de conclusions. C'est par conséquent avec beaucoup de prudence que doivent être lus les commentaires reliés aux corrélations.

Des efforts importants ont été faits dans le sens de l'élaboration de modèles de l'intégration théorie-pratique, qui n'apparaissent pas ici ; nous aurions aimé en proposer une vision plus large, appuyée sur les auteurs fréquentés. Ces réflexions ne sont pas suffisamment au point pour être publiées présentement. Comme un des objectifs de la recherche était d'énoncer des éléments de modèles, on peut dire que cet objectif est atteint. Les modèles qui ont été suggérés auraient pu tenir compte d'une analyse différenciée de

l'intégration théorie-pratique selon les domaines professionnels (programmes), selon l'année de formation, selon l'expérience antérieure, selon le sexe, etc. Cela peut constituer une limite du présent rapport. Ces considérants pourront entrer en ligne de compte dans des travaux ultérieurs conduisant à l'élaboration d'une pédagogie différenciée.

Certains lecteurs auraient pu s'attendre à recevoir des indications très claires et structurées en réponse à une question qui les habite : comment vais-je concrètement favoriser l'intégration théorie-pratique chez mes élèves, demain matin? Nous aurions pu compléter le présent rapport par une sorte de *Manuel de l'intégration théorie-pratique* à l'intention des élèves comme des professeurs. Nous n'en sommes pas là. Le lecteur peut cependant trouver de nombreux éléments sur des pratiques possibles fécondes, sur une vision de l'apprentissage chez les élèves en formation technique. C'est dire que, chez les professeurs, un travail de formation professionnelle est susceptible de se continuer avec un éclairage complémentaire, différent, possiblement nouveau, qui invite à questionner ses visions de l'élève et ses pratiques. C'est là —entre autres— que des retombées dans la pratique sont susceptibles d'avoir lieu.

En terminant, constatons qu'une *étude exhaustive* des verbalisations dans les textes écrits et l'expression orale des élèves lors des rencontres collectives n'a pas eu lieu. J'ai été contraint d'effectuer une étude davantage superficielle, compte tenu du temps disponible pour arriver en temps utile à la passation d'un questionnaire et de la nécessité de maintenir cette recherche dans certaines limites. Constatons que le choix de faire confirmer les points de vue de ces élèves par leurs collègues, par voie de questionnaire, a éloigné d'une étude plus approfondie des verbalisations enregistrées sur support audio. Une telle étude aurait été une piste très féconde d'une connaissance plus poussée des mécanismes, des manières de faire, de la culture, du vocabulaire, des valeurs d'un groupe d'élève en formation technique, élèves également témoins de leur milieu d'études et de formation professionnelle, des jeunes de leur âge, de pédagogies variées, de leurs besoins... Cela pourrait faire l'objet d'une étude subséquente au présent rapport, car le matériel original est toujours disponible.

5.3 Travaux en chantier, perspectives d'approfondissement et de travaux ultérieurs

Le présent rapport PAREA est la chronique partielle d'une démarche globale d'exploration de la question de l'intégration théorie-pratique. Pour évoquer en quoi consiste la démarche totale, considérons simplement les quelques questions suivantes : quel est le rapport entre les connaissances et le savoir présenté à l'élève par le professeur, et le savoir reconstruit par l'élève lors de la rencontre avec le discours du professeur, et son expérience dans une pratique? Comment l'élève s'approprie-t-il les connaissances, comment construit-il son propre savoir? Quel est le rapport entre la construction du savoir chez le professeur et la construction du savoir chez l'élève? Quelle est la place de l'expérience antérieure et actuelle dans la construction d'un savoir? Comment les savoirs professionnels sont-ils monnayés, adaptés, rendus accessibles aux élèves novices⁹, par les professeurs qui en sont les experts? Comment et sur quels critères le choix de ces savoirs professionnels se fait-il? Quel rapport existe-t-il entre la façon dont le professeur —à titre de spécialiste dans son domaine professionnel— construit son propre savoir professionnel, et la façon dont il accompagnera le novice, à travers une activité didactique et pédagogique appropriée, dans son apprentissage au démarrage et à sa propre construction d'un savoir professionnel?

À ce jour, à l'intérieur de ce vaste chantier, ont été élaborées des ébauches de modèles des rapports entre la pensée et l'action, entre les savoirs et l'expérience, entre la réflexion, l'action et l'expérience, entre les informations, les connaissances et les savoirs. Et également une ébauche de modèle global de l'apprentissage/intégration dans lequel seraient intégrées les composantes du monde de l'élève en apprentissage dans une pratique et celui du professeur dans son action d'enseignement/encadrement.

Ce chantier comporte également —à la fois dans une recherche théorique et des expérimentations de pratique professionnelle¹⁰— une réflexion sur la place de la réflexion dans l'action, sur le savoir professionnel et sa construction permanente.

Voici par ailleurs quelques perspectives d'approfondissement et des pistes à considérer de façon coordonnée pour des travaux ultérieurs¹¹.

A - Les discours professionnels

Compte tenu du fait que les élèves en formation professionnelle sont exposés à plusieurs discours : ceux des professeurs, ceux des praticiens du domaine, ceux des écrits, ceux des collègues en formation, etc. ;

compte tenu que les élèves sont des apprentis novices en début de leur formation, qu'ils sont régulièrement exposés à des discours d'experts qu'ils sont invités à s'approprier eux-mêmes par l'étude et la pratique :

- on pourrait étudier la progression, entre l'état novice et l'état expert, de la construction de la compréhension :
 - de ces discours professionnels communs,
 - et également des situations particulières et singulières —auxquelles par exemple leur expérience de la pratique les expose— en rapport avec l'élaboration de leur propre discours et d'autres représentations.

Cette étude de la progression devrait pouvoir tenir compte des particularités des élèves selon l'année de leur formation. En effet, de nombreuses observations et remarques ont été faites sur les différences entre les élèves débutant le cours (1^{re} année), ceux de 2^e

9. Novice est défini comme la «personne qui n'ayant aucune expérience de situations réelles, dépend entièrement des règles qui lui [sont] enseignées pour accomplir la tâche» (Frenette-Leclerc, 1989, 104).

10. En particulier à l'aide du modèle de supervision élaboré par Louise Vileneuve (1991).

11. Je remercie M. Gérard Potvin de ses suggestions concernant ces perspectives.

et les finissantes (3^e), sans que l'on ait jusqu'à présent dégagé des constantes ou des lignes directrices pour l'enseignement et l'apprentissage. Comme je l'ai mentionné à la fin du chapitre 4, cette étude de la progression pourrait également tenir compte des modes d'exercice propres à chaque profession.

B - L'ancrage des discours professionnels

Compte tenu du fait que, pendant leur apprentissage et leur formation, les élèves vivent au *présent* de multiples expériences (comme personne, comme élève, comme futur professionnel...) qu'ils sont invités à mieux *percevoir*, nommer et décortiquer, par leurs activités de pensée,

compte tenu du fait que les élèves arrivent avec leur bagage d'expériences passées et de *souvenirs* complets ou partiels de ce *passé*, qu'il s'agisse d'expériences reliées à la famille, au monde scolaire, aux amis, au travail ou aux loisirs, etc. —c'est leur savoir d'expérience—,

compte tenu du fait que les élèves engagés dans leur formation technique *imaginent* ce que sera leur *futur*, l'anticipent, y aspirent avec parfois énormément d'investissement affectif et émotif, en l'espérant et en le craignant aussi ;

- on pourrait étudier la progression de la pensée *ancrant* les discours
 - dans la perception du présent, le souvenir du passé et l'imagination du futur ;
 - dans l'appréciation des situations ;
 - dans l'engagement dans les projets ;
 - dans les formes et le degré déjà atteints de maîtrise de l'expression figurative, verbale ou autre ;
- on pourrait étudier la progression de cet ancrage selon l'enrichissement du souvenir :
 - souvenir du vécu, y compris le vécu de la pensée et le vécu-en-pensée ;
 - souvenir du dit, de l'«entendu-dire», du lu ou du «vu-représenté»¹².

Cette étude de la progression devrait pouvoir tenir compte des particularités des différents champs professionnels, selon leurs modes de pratique, leurs spécificités conceptuelles et sémantiques —en s'inspirant entre autres des *caractéristiques des professions dans leurs modes de pratique* (cf. chapitre 4)—.

C - Le sens des représentations de ces discours

Compte tenu du fait que les élèves apprentis sont exposés pendant des temps assez longs à des discours professionnels nouveaux et à des activités d'appropriation de ces discours et du développement de leurs connaissances, aptitudes, habiletés, attitudes et valeurs ;

compte tenu du fait qu'à travers ces expositions et fréquentations, l'évolution de leur formation professionnelle leur fait connaître une maturation de leurs discours et des représentations reliées aux situations et aux événements vécus, pour en arriver au développement de leur savoir professionnel,

12. Le *vécu de la pensée* relève aux activités rationnelles de réflexion de la pensée (analyses, comparaisons, systématisations...), vécu en tant que conscient et réfléchi; le *vécu-en-pensée* relève aux préfigurations, anticipations et visualisations de l'action à venir (imagination du présent, réminiscence du passé, anticipations du futur) sous forme de réflexion consciente ou onirique, de rêve éveillé, rêverie, ...
Le *dit* relève au discours de l'élève; l'*entendu-dire* au discours entendu d'un autre; le *lu*, aux lectures; et le *vu-représenté* à toute représentation (schématique, imagée, illustrée...).

- on pourrait étudier la construction progressive du sens de ces représentations, des situations et des événements ;
- on pourrait étudier la réduction du «degré de théorie» et du déplacement de la «zone de théorie» présents dans le sens des discours et des représentations utilisés dans les études et la pratique professionnelles. C'est-à-dire qu'on pourrait examiner jusqu'où, lorsqu'un élève apprenti continue à utiliser les mêmes discours et représentations —externes notamment—, le sens en est modifié selon l'évolution de la pensée de ce sujet ainsi que de son appréciation et de son utilisation de ces discours et représentations.

De telles études nous amèneraient à entrer à l'intérieur du processus de ce que ce rapport a nommé «intégration théorie-pratique», et qu'on pourrait fort bien nommer «construction d'un savoir professionnel». En début de formation, l'élève n'a initialement en tête ou en esprit qu'une part plus ou moins considérable des mots et formes des discours et représentations des auteurs et maîtres reconnus par la culture — et la culture particulière de la profession à laquelle il se destine—. Ces signes, discours et représentations sont largement en attente de sens chez lui ; ils n'ont pas déjà, dans sa pensée, un sens universel à mettre en relation avec son savoir d'expérience. De fait, une partie de ces signes externes redisent ce que l'élève dit ou se dit déjà : c'est le discours *évocateur* mentionné plus haut. Une partie lui explicite et révèle ce qu'il sait déjà implicitement : c'est le discours *révélateur*. Enfin, une partie lui est signalement de ce qui dépasse son savoir d'expérience et lui permet, grâce à la confiance faite à ses guides (professeurs, superviseurs, volumes, etc.) de baliser sa recherche de réduction de l'inconnu : c'est le discours *signalement*. Il serait d'ailleurs fécond d'explorer l'expérience de l'inconnu et la dynamique de réduction de l'inconnu chez les élèves.

En guise de dernier mot, et en simplifiant un peu les choses, on peut penser qu'au centre de l'«intégration théorie-pratique» dans les études professionnelles au collégial, il y a la dynamique complexe

- de la construction progressive du sens du discours d'autrui,
- et de l'accession à un rôle de partenaire de dialogue et contributeur à un discours commun, dans une situation de pratique professionnelle réelle et d'élaboration significative de discours personnels.

Recommandations complémentaires

À l'occasion de plusieurs éléments de cette recherche, les recommandations des élèves dans l'étude de Côté (1985, 70), se sont trouvées confirmées et précisées. Voici deux de ces recommandations qui, après 11 ans, gardent toute leur pertinence :

«Recommandation 2

Les étudiants recommandent de valoriser, de favoriser et développer des formules pédagogiques qu'ils qualifient de concrètes, et qui, par la pratique et par leur vaste envergure, tendent à : 1) unifier les diverses connaissances acquises dans des cours distincts ; 2) développer l'ensemble de leur personnalité, tout en contribuant à la formation fondamentale ; et 3) permettre l'acquisition de la démarche scientifique et celle d'expériences de travail.

Recommandation 3

Les étudiants recommandent aux intervenants scolaires : 1) de bien identifier leurs objectifs, besoins, intérêts, problèmes et connaissances acquises antérieurement -en milieu scolaire et dans la vie- ; et 2) de relier explicitement le contenu des cours, à l'aide d'exemples, de mises en situations et d'explications, à ces objectifs, besoins, intérêts, problèmes et connaissances antérieures ; c'est là une condition essentielle afin que les étudiants réalisent la signification concrète que les apprentissages possèdent pour eux.»

On remarque que les nombreux éléments présentés et commentés dans ce rapport, et destinés à favoriser l'intégration théorie-pratique, se présentent effectivement (recommandation 2) comme des formules pédagogiques concrètes, basées sur des expériences de travail, unificatrices de connaissances, favorables au développement de la personnalité, contribuant à la formation fondamentale et à l'expérimentation d'une démarche dite scientifique. Quant à la recommandation 3, on croirait être en présence de la synthèse d'une partie du présent rapport : les suggestions des élèves présentent une très grande cohérence et continuité depuis 1985!

S'il fallait ajouter aux recommandations que les élèves ont faites à leurs collègues et à leurs professeurs, je suggérerais aux professeurs les éléments suivants :

- √ Offrir aux élèves des situations d'expression, de partage, de prise de conscience de leur expérience d'apprentissage (de la même façon qu'ont pu le faire les élèves ayant participé aux rencontres de groupe). Nommer son expérience d'élève apprenti incluant ses processus d'apprentissage est très formateur.

Les professeurs doivent suggérer, encourager et encadrer juste assez pour que l'initiative des élèves dans ce sens trouve un terrain propice ; les élèves doivent pour leur part développer une conviction et un intérêt quant à l'utilité d'échanges autogérés, accepter de risquer et de s'engager dans une démarche d'ouverture fondée sur leur initiative et leur responsabilité. Le soutien des professeurs devra sans doute être continu et en même temps discret pour laisser s'exercer toute l'autonomie des élèves.

- √ Aller chercher auprès des élèves leurs évaluations et leurs commentaires sur l'enseignement et l'accompagnement/encadrement qu'ils reçoivent de la part de l'équipe départementale et de professeurs en particulier ; en discuter avec eux en groupe, dans des moments différents des temps d'évaluation de l'apprentissage.

La situation d'échange en groupe permet de ventiler ses frustrations, ses attentes non comblées, ses anticipations, de participer à l'orientation et

l'évaluation du programme : il s'agit là d'une activité importante d'intégration des divers aspects de son propre apprentissage. — Les divers schémas présentés dans ce rapport peuvent servir d'outils pour ces évaluations.

- √ Imaginer, élaborer et mettre au point des lieux et moyens variés de partage et d'échange, entre professeurs, de leur pratique professionnelle d'enseignants : examiner comment on enseigne, encadre, accompagne, apprend soi-même de façon à prendre conscience de la manière dont on le fait avec les élèves. Ceci peut se faire en équipe départementale comme en sous-groupes, selon les besoins. Cette perspective a été abordée dans un atelier au colloque de l'AQPC de 1995 (voir Barbès, 1995 a).

De tels lieux de retour sur la pratique permettent de nommer, de relativiser, de dédramatiser, de reconnaître, de valoriser, d'organiser et de maintenir des pratiques inhérentes à la culture départementale, et d'en imaginer de nouvelles.

La culture départementale, bâtie au cours des ans en s'inspirant de la culture professionnelle spécifique au domaine et de la culture cégépienne, tient à un ensemble de pratiques (comportements, manières de faire, habitudes conscientes et inconscientes, attitudes pédagogiques...), de contenus (informations, connaissances et savoirs identifiés, connus et inconnus, systématisés ou non), de valeurs et d'attitudes explicites et implicites, d'histoires sues et tues, de préjugés conscients et inconscients, d'idéaux affirmés et cachés, et jusqu'aux locaux investis ou désinvestis affectivement...

Les élèves s'imprègnent plus ou moins à leur insu de cette culture départementale à travers l'enseignement reçu, le contact souvent quotidien avec les professeurs, les rétro-actions et évaluations, les lieux fréquentés, et également à travers le vie étudiante, la rumeur, les ouï-dire, les ressentis, les malaises comme les « bienaise », etc.

Une équipe professorale qui se rend capable de regarder sa culture peut en constater les éléments favorables et défavorables à la formation. Et de ce seul fait, souvent, amorcer des changements dans le sens de choix conduisant à des pratiques davantage intentionnelles et conscientes.

- √ Considérer l'intégration théorie-pratique comme un ensemble complexe d'opérations qui font place au savoir antérieur de l'élève, à l'accueil de nouveaux discours, à l'attribution de premières significations à ces discours entendus, à leur vérification dans une pratique qui se complexifie progressivement, à leur expérimentation de plus en plus aisée et variée, à leur discussion et leur appropriation, à l'expression d'abord maladroite et incomplète, puis de plus en plus précise, cohérente, coordonnée et globale des connaissances élaborées.

Ce qui revient à abandonner peu à peu une conception réductrice de l'intégration théorie-pratique qui, dans sa forme la plus simpliste, consiste à recevoir la théorie (la retenir) pour la mettre ensuite en pratique (la transférer en situation).

- √ Effectuer une relecture de leurs pédagogies sous l'éclairage des caractéristiques des modes de pratique de leur profession.

Épilogue

Le dernier mot appartient à une élève. Ce témoignage spontané d'une élève stagiaire¹³ représente l'expression de son intégration théorie-pratique telle que vécue et perçue. On y retrouve plusieurs des éléments caractérisant la conception de l'intégration théorie-pratique présentée dans ce rapport. Cette élève nous indique comment elle apprend son métier :

- elle se met en action dans le stage en intervenant ;
- en même temps, elle s'expose à des signalements nouveaux (cours) ;
- elle observe comment d'autres interviennent (exemples pour elle) ;
- elle exprime une partie de son expérience vécue et écoute des collègues verbaliser la leur lors de rencontres ;
- elle se voit intégrer à ce qu'elle est les signalements reçus et ceux élaborés personnellement ;
- elle considère que tout cela accroît sa confiance en elle-même... ;
- et la rend capable d'être consciente de ses émotions, de les exprimer ;
- elle est consciente du progrès fait et du chemin à parcourir ;
- elle voit nettement la place d'une pratique (stage) dans son apprentissage et l'enrichissement que les cours apportent dans cette intégration.

Voilà une description fascinante du processus de construction d'un savoir professionnel par une de celles qui le vivent.

Voici son témoignage :

Depuis le début de mon stage, j'ai fait du progrès dans ma façon d'intervenir puisque j'ai eu le cours Techniques d'intervention,

j'ai regardé les autres intervenants agir,

j'ai eu des supervisions individuelles et collectives.

Mais j'ai appris à mettre toutes ces connaissances avec ma personnalité.

Je suis beaucoup plus confiante et les émotions qui s'agitent en moi sont plus faciles d'accès pour les mettre en parole.

C'est sûr que je n'ai pas encore trouvé ma façon « complète » d'éducatrice.

Cependant le stage sert à cet apprentissage, et maintenant j'exploite mes cours au maximum pour les intégrer personnellement.

Encore Bravo Cathy¹⁴.

13. Future éducatrice spécialisée à sa 2^e année de formation, à la session Automne 1995. Texte écrit de sa propre initiative à quelques semaines de la fin du premier de ses trois stages.

14. Merci à Cathy Landry d'avoir accepté la publication de son texte.

Références

et

bibliographie

complémentaire

Références

- Aylwin, Ulric. (1992). **La différence qui fait la différence... Entre l'échec ou la réussite pédagogique.** Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 114 p.
- Barbès, Pierre. (1983). **Niveau conceptuel et apprentissage.** Le niveau conceptuel des élèves de Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme et son application aux stratégies d'apprentissage. Cégep de Saint-Jérôme, Recherche et expérimentation pédagogiques, 42 p.
- Barbès, Pierre. (1993). **Intégration théorie-pratique chez les élèves.** Projet de recherche PAREA. Cégep de Saint-Jérôme, janvier 1993.
- Barbès, Pierre. (1995a). «Vous avez dit: "Intégration théorie-pratique"? Vraiment? ou Quand les professeurs retournent à l'école». In **Pour s'y retrouver, pour se retrouver. Le renouveau de l'enseignement collégial.** Actes du colloque du 15^e anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Rivière-du-Loup, 7, 8 et 9 juin 1995. (Atelier 8C42).
- Barbès, Pierre. (1995b). «Des élèves parlent de théorie et de pratique: ...et s'ils suggéraient d'en sortir?». In **Pour s'y retrouver, pour se retrouver. Le renouveau de l'enseignement collégial.** Actes du colloque du 15^e anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Rivière-du-Loup, 7, 8 et 9 juin 1995. (Atelier 9A66).
- Blake, Mary. (1980). «The Peplau Developmental Model for Nursing Practice», in Riehl, Joan P. et Calista Roy. (1980). **Conceptual Models for Nursing Practice.** New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 53-59.
- Boivin, Lise et Gilles Boucher. (1992). **Régime coopératif: relation théorie-pratique.** Cégep de Saint-Jérôme. (Projet de recherche PAREA sur 3 ans 1992-1995).
- Clark, Christopher M. et Peterson, Penelope L. (1986). «Teachers' Thought Processes», in **Handbook of Research on Teaching.** A projet of The American Educational Research Association. Macmillan Publishing Co.; Wittrock, Merlin C., éditeur, p. 255-296.
- Conseil des Collèges. (1992). **L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation.** Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec, Gouvernement du Québec, 413 p.
- Côté, Pierre. (1985). **Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial.** Des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions. Québec, Conseil des collèges. 104 p. (Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1984-1985).
- DeKoninck. (1994). **Le plaisir de questionner dans la classe de français.** Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Dictionnaire du français PLUS à l'usage des francophones d'Amérique.** (1988). Montréal, Centre Éducatif et Culturel inc.
- Durand, Jacques. (1970). «Rhétorique et image publicitaire», **Communications** n° 15, Seuil, pp.70-96.
- Elliott, J. (1976). **Developing Hypothesis about Classrooms from Teacher's Practical constructs.** Grand Forks, North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota, Cité par Saint-Onge (1990), p. 17.
- Ellis, David B. (1992). **La clé du savoir.** Les outils, techniques, trucs, idées, illustrations, directives, exemples, méthodes, procédures, processus, aptitudes, ressources et suggestions qui constituent la clé du succès. Houghton Mifflin Co. 346 p. (Traduction et adaptation de *Becoming a Master Student*. L'Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.) en fait la diffusion, la promotion et la formation au Québec).
- Frederick, P.J. (1987). «Student involvement: active learning in large classes», In Maryellen Gleason Weimer (1987). **Teachnig Large Classes Well.** San Francisco: Jossey-Bass, 45 p.
- Frenette-Leclerc, Claire-Andrée. (1989). **Du mode novice au mode expert. Repères pour la formation professionnelle des Infirmières praticiennes.** Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Département de didactique. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade Maître ès arts (M.A.) en enseignement secondaire et collégial. (Non publié).
- Garagnon, François. (1991). **Business is business.** Paris, Monte-Cristo.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). **Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques.** Paris, Delachaux & Niestlé.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial. (1992). **Cahiers de l'enseignement collégial 1992-1993.** 1. Programmes et cours de diplômes d'études collégiales. Québec, 269 p.
- Hunt, David E. (1971). **Matching Models in Education. The coordination of teaching methods with student characteristics.** Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (O.I.S.E.), 87 p.
- Hunt, D.E., L.F. Butler, J.E. Noy, M.E. Rosser. (1987). **Évaluation du niveau conceptuel par la méthode du paragraphe à compléter.** Montréal, Presses de l'Université du Québec, 126 p. (Trad. Rachel Desrosiers-Sabbath).
- Kolb, David A. (1984). **Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.** Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 256 p.
- Legendre, Renald. (1988). **Dictionnaire actuel de l'éducation.** Paris-Montréal, Larousse, 679 p.
- Morin, André. (1992). **Recherche-action intégrale et participation coopérative.** Laval, Éditions Agence d'Arc.
- Peplau, HE. (1952). **Interpersonal Relations in Nursing.** New York, Putman's.
- Robert, Ivon. (1982). **La pédagogie des visuel-les et des auditif-ves.** Une application d'un modèle neuro-psycho-pédagogique de la personnalité. Cégep du Vieux-Montréal, Département de psychologie, 94 p.
- Robert, Ivon. (1984). **La pédagogie des visuel-les et des auditif-ves: recueil de notes.**

- Torkia-Lagacé, Mirette. (1981). **La pensée formelle chez les étudiants de Collège I: Objectif ou réalité?** Cégep de Limoilou, 232 p.
- Turgeon, Madeleine. (1988). **La réflexologie du cerveau pour auditifs et visuels.** Boucherville: Éditions de Mortagne, 290 p.
- Van der Maren, Jean-Marie. (1995). **Méthodes de recherche pour l'éducation.** Document de référence pour le cours ETA 6032 Problématiques et méthodes de recherche en éducation. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Bibliographie complémentaire

Note: Les articles et ouvrages suivants ont été fréquentés au cours de la présente recherche. Ils touchent à des thèmes directement ou indirectement reliés à l'intégration théorie-pratique: l'apprentissage, l'apprentissage expérientiel, l'expérience, le constructivisme et le cognitivisme, la construction du savoir professionnel, la compétence, l'intégration des apprentissages, l'intégration des savoirs, le savoir d'expérience, les stages, la communauté éducative, le continuum novice-expert, etc.

- Artaud, Gérard. (1981). «Savoir d'expérience et savoir théorique.» *Revue des sciences de l'éducation*, 7 (1), Hiver 1981, pp. 135-151.
- Artaud, Gérard. (1989). *L'Intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- Barbès, Pierre. (1990 a). «Vers une définition du concept de compétence.» In *Cahier-participation* du colloque du 10^e anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, sur le thème «Développer ses compétences» (Québec, 30, 31 mai, 1^{er} juin 1990), pp. 36-46.
- Barbès, Pierre. (1990 b). «Perspectives sur la compétence.» *Pédagogie collégiale*, 4 (1), septembre, pp. 8-11 (Extraits de Barbès, 1990 a).
- Barbès, Pierre et Lise Boivin. (1991). *Les stages coopératifs: un choix adéquat*. Cégep de Saint-Jérôme, Projet PAREA, janvier, 11 p.
- Beaulieu, Jacques et Ginette Sheehy. (1995). «Des communautés éducatives à développer!». In *Factuel* (Revue de la Fédération autonome du collégial), 8 (1), décembre 1995. (Dossier: Une vision collégiale de l'éducation... Quelques pistes).
- Benner, Patricia. (1984). *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park, Calif., Addison-Wesley Publishing Company, 307 p.
- Boivin, Lise. (1989). *Les modules coopératifs*. Rapport final dans le cadre du Papp. Cégep de Saint-Jérôme, juin, 28 p.
- Brien, R., Besançon, J., Leclerc, L.-P., Nizet, I. (1991). «Conception d'un modèle pédagogique de type constructiviste en agrotechnique», in *La didactique des sciences appliquées en enseignement technique et professionnel*, Premier colloque RDF-ACFAS. Thème: les modèles de formation et d'apprentissage. Université de Sherbrooke, 22-23 mai 1991. Éditeur: Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, p. 59-67.
- Caverni, Jean-Paul et C. Bastien, P. Mendelsohn et G. Tiberghien. (1988). *Psychologie cognitive, Modèles et méthodes*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). *L'Intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative*. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Conseil Supérieur de l'éducation, Québec.
- Cyr, Jean-Marc. (1981). «L'apprentissage expérientiel: concepts et processus», in *L'apprentissage expérientiel*, Bernard, H., Cyr, J.M., Fontaine, F., Services pédagogiques, Université de Montréal, version provisoire, pp. 13-40.
- De Landsheere, Gilbert. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. (5e éd.) Paris, Armand Colin-Bourrelly, 453 p.
- D'Hainaut, Louis. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. 5^e éd. Bruxelles, Ed. Labor, 491 p.

- Désilets, Mario et Claude Brassard. (1994). «La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste». **Pédagogie collégiale**, 7 (4), mai, p. 7-10.
- Desjardins, Richard. (1994). «Les savoirs d'expérience des enseignants et des enseignantes: fondements essentiels du développement pédagogique d'une école». In **Vie pédagogique**, 91, novembre-décembre 1994, pp. 44-46.
- Dewey, John. (1968). **Expérience et éducation. (*Experience and Education*, Kappe Delta Piatoffin, Heidelberg College (Ohio), 1938). Trad. Marie-Anne Carroi, Paris, Librairie Armand Colin, 149 p.**
- Dreyfus, H., Dreyfus, S. (1986). **Mind over Machine**. New-York, The Free Press, McMillan.
- Fortin, Nicole. (1984). **Penser les stages**. Gouvernement du Québec - Cégep du Vieux-Montréal, 135 p.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (1993). «Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau». in **Fine pointe**, vol. 8, numéro spécial, avril.
- Killman, R. H. *et al.* (édit.). (1983). **Producing Useful Knowledge for Organizations**. New York, Prager.
- Palkiewicz, Jan. (1992). «La formation au dépassement des étudiants de l'enseignement supérieur», in **Actes du Congrès COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92**, ACCC et AQPC Ed., Conférence 1B3, p. 2.
- Pauchant, Thierry C. (1995). **La gestion de la complexité et l'université apprenante**. Dîner-rencontre organisé conjointement par le regroupement des directrices et directeurs de Service et l'A.C.P.U.M., mercredi 8 février 1995, Université de Montréal. (Photocopie des acétates de la conférence).
- Peck, Scott. (1993). **La route de l'espoir**. Pacifisme et communauté. La dernière chance de la planète. Flammarion, Mieux-être, 406 p. (Trad. de *The Different Drum*, 1987).
- Peck, Scott. (1994). **Ainsi pourrait être le monde**. Pour réapprendre à vivre ensemble. Paris, Robert Laffont, 396 p.
- Potvin, Gérard. (1990). «Savoir enseigner, savoir éduquer.» in **Développer ses compétences**. Actes du colloque 10^e anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC- MESS), Juin. Atelier 3.3.
- Ratté, Gilles. (1994). **Projet éducatif et projet de société**. (Cégep Lionel-Groulx). Manuscrit.
- Ratté, Gilles. (1995). **La notion d'intégration**. Réflexion sur le cours «Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines. Cégep Lionel-Groulx. Inédit.
- Romedier, Jean-Marie et collaborateurs. (1989). **Les groupes d'entraide et la santé. Nouvelles solidarités**. Ottawa/Montréal. Conseil canadien de Développement social, 139 p.
- Saint-Onge. (1990). **Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils**. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 45 p. (Tirés à part • 1990 Pédagogie collégiale).
- Sauvé, Mathieu-Robert. (1995) «Passer de l'université «enseignante» à l'université «apprenante»». In **Forum**, 20 février 1995, p. 4.
- Schön, Donald A. (1986). «Vers une nouvelle épistémologie de la profession face à la crise du savoir professionnel», pp. 66-93. In **Savoir et développement, une perspective mondiale**. Toronto, O.I.S.E., 263 p.
- Schön, Donald A. (1987). **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, Jossey-Bass, 355 p.

- St-Arnaud, Yves. (1992). **Connaître par l'action**. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 111 p. (Collection intervenir).
- Smith, Frank. (1979). **Compréhension et apprentissage**. Un cadre de référence pour l'enseignement. HRW, p. 255.
- Tardif, Jacques. (1992). **Pour un enseignement stratégique**. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Logiques. (Collection Écoles), 472 p.
- Tardif, Jacques et Mario Désilets. (1991). «Une conception cognitive de l'enseignement professionnel». In **La didactique des sciences appliquées en enseignement technique et professionnel**. (1991). [Actes du 1^{er} colloque RDF-ACFAS. Thème: les modèles de formation et d'apprentissage. Université de Sherbrooke, 22-23 mai 1991] Sherbrooke: (Ed.) Université de Sherbrooke, p. 27-38.
- Tardif, M., C. Lessard, et L. Lahaye. (1991). «Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant». in **Sociologie et Société**, printemps 1991.
- Tochon, François V. (1992). «À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?» Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants. In **Revue Française de Pédagogie**, 99, avril-mai-juin 1992, pp. 89-113.
- Tremblay, Gilles. (1994). «A propos de l'approche par compétences appliqué à la formation générale». **Pédagogie collégiale**, 7 (3), mars, pp. 12-16.
- Vandal, Gaston. (1995). «La dynagogie sophrologique, nouvelle pédagogie visant l'apprentissage de l'auto-conscience», in **Actes du 7^e colloque de l'A.R.C.** [Cégep de Jonquière, 25-27 mai 1995]. LaSalle, Québec, Association pour la recherche au collégial, pp. 94-98.
- Villeneuve, Louise (1990). «Le processus d'intégration des apprentissages». **Recherches psychopédagogiques**, 2 (1), p. 31.
- Villeneuve, Louise (1991). **Des outils pour apprendre**. Connaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes. Montréal, Éditions Saint-Martin, 192 p.
- Villeneuve, Louise. (1993). «Le stage supervisé dans un contexte de formation pratique: ses étapes de réalisation». **Pédagogiques**, 10 (2), pp. 179-218.
- Villeneuve, Louise (1994). **L'encadrement du stage supervisé**. Montréal, Éditions Saint-Martin, 199 p.
- Von Glasersfeld, Ernst. (1994). «Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?» In **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. XX, n° 1, pp. 21 à 27.

Annexes

Liste des annexes

ANNEXE I **Fiches pour le «groupe nominal» et les entrevues cliniques collectives**

ANNEXE II **Questionnaire sur l'intégration théorie-pratique**

ANNEXE III **Commentaires écrits d'élèves lors de la passation du questionnaire**

ANNEXE IV **Statistiques d'ensemble sur les répondants**

ANNEXE V **Classements des énoncés 14 à 71 par ordre croissant d'accords**

ANNEXE VI **Autres modélisations du schéma 3.4.**

ANNEXE VII **Cotes originales des énoncés sur la progression dans l'intégration**

ANNEXE VIII **La progression de la maturation en T.E.S.**

ANNEXE I

Fiche pour le
«groupe nominal»
et les
entrevues cliniques
collectives

A



Cégep de Saint-Jérôme, Recherche Barbès

GRUPE NOMINAL

**L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION
PROFESSIONNELLE (TECHNIQUE)**

**POUR BIEN INTÉGRER DANS MA FORMATION PROFESSIONNELLE
(TECHNIQUE) LES APPORTS THÉORIQUES DES COURS ET LES APPORTS
PRATIQUES DES LABORATOIRES ET STAGES...**

cocher (✓) la mention qui vous intéresse et compléter la phrase en un maximum de dix (10) mots chaque fois. Compléter cinq (5) fiches.

IL M'EST UTILE DE...

IL M'EST UTILE QUE...

IL ME SERAIT UTILE DE...

IL ME SERAIT UTILE QUE...

ex.: «Il m'est utile de faire par moi-même les
exercices proposés.»

«Il m'est utile que les profs. parlent de la pratique
dans leurs cours.»

Compléter cinq (5) fiches, s.v.p.

B



Cégep de Saint-Jérôme . Recherche Barbès

L'ENTREVUE CLINIQUE COLLECTIVE

L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE
(TECHNIQUE)

N^o et ÉNONCÉ: (transcrire ici l'énoncé que vous commentez)

EN QUOI L'ASPECT ÉNONCÉ VOUS PARAÎT-IL UTILE POUR BIEN
INTÉGRER VOTRE FORMATION PROFESSIONNELLE (TECHNIQUE)?

C



**L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE
(TECHNIQUE)**

Par quels **indices** peut-on reconnaître la **progression** de l'intégration théorie-pratique chez l'élève passant de la première à la troisième année de sa formation technique?

EN DONNER AU MOINS TROIS.

D



**L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE
(TECHNIQUE)**

En résumé, une dernière recommandation:

À un collègue étudiant:

« Pour bien intégrer les apports théoriques de tes cours et les apports pratiques de tes laboratoires et stages de ta formation professionnelle (technique), **tu devrais...** »

À un professeur que j'apprécie:

« Pour bien favoriser chez vos élèves l'intégration des apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de la formation professionnelle (technique), **vous devriez...** »

ANNEXE II

Questionnaires

sur

l'intégration

théorie-pratique

Note: Pour la passation du questionnaire, chaque programme avait son questionnaire comportant les 1^{re}, 2^e et 3^e parties ci-après, appelées *parties communes*. Et sur le formulaire de chaque programme, suivait la partie *propre au programme* que l'on trouvera ici les unes à la suite des autres.



Cégep de Saint-Jérôme

PROJET DE RECHERCHE P.A.R.E.A.

**L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE
(TECHNIQUE)**

PIERRE BARBÈS

Questionnaires

sur

**l'intégration théorie-pratique
dans la formation professionnelle (technique)**

**destiné aux élèves
de 2^e et 3^e années des programmes**

**TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE
SOINS INFIRMIERS
INFORMATIQUE**

MAI 1994

Présentation

L'intégration des apports **théoriques** des cours et les apports **pratiques** des laboratoires et des stages dans la formation professionnelle (technique) est constamment présente tout au long de vos études. Nous cherchons à connaître ce qui vous aide dans votre intégration des apports théoriques des cours et des apports pratiques des laboratoires et des stages.

Le présent questionnaire a été élaboré à partir d'énoncés formulés par des collègues de votre programme ayant participé à une série de trois rencontres de groupe, de novembre 1993 à avril 1994.

Lors de premières rencontres, ces élèves ont énoncé des éléments de ce qui leur **est utile** et de ce qui leur **serait utile** pour bien intégrer les apports **théoriques** des cours et les apports **pratiques** des laboratoires et des stages dans leur formation professionnelle (technique). Ils ont aussi établi des priorités parmi ces énoncés.

Ils ont ensuite discuté ces énoncés lors de deux rencontres ultérieures, pour préciser en quoi les pratiques identifiées les aident à l'intégration théorie-pratique et à la progression de cette intégration.

Le présent questionnaire vise à recueillir l'opinion de tous les élèves de 2^e et 3^e années de votre programme sur ce qui facilite ou faciliterait l'intégration théorie-pratique dans votre formation; il vous permet aussi d'exprimer comment vous voyez votre manière de faire l'intégration théorie-pratique.

Votre participation à ce questionnaire est très importante puisqu'elle permettra à vos professeurs d'obtenir une meilleure compréhension de vos besoins, de vos manières de faire l'intégration théorie-pratique et des moyens favorables à cette intégration.

Votre participation vous donne aussi l'occasion d'exprimer des suggestions sur le type d'aide et d'encadrement que les professeurs pourront fournir pour vous favoriser l'intégration théorie-pratique.

Vos réponses à ce questionnaire seront confidentielles. D'ailleurs, vous n'avez pas à écrire votre nom sur ce questionnaire. D'autre part, nous nous engageons à garantir, dans toute publication résultant de cette étude, la confidentialité des renseignements obtenus.

Merci de votre collaboration.

Pierre Barbès
94.05.01

**Directives
concernant la façon de répondre au questionnaire**

1. Ne rien écrire sur le questionnaire.
2. Inscrire vos réponses directement et uniquement sur la feuille de réponse.
3. Utiliser un crayon à mine de plomb; noircir complètement le cercle • à marquer.
4. Pour inscrire votre réponse à une question:

 premièrement: repérer dans la feuille de réponse le numéro de la question (ligne) à laquelle vous répondez (cases bleues);

 deuxièmement: noircir complètement le cercle contenant le numéro correspondant à la réponse choisie (cercles de 0 à 9).
5. Suivre les instructions présentées au verso de la feuille de réponse.
6. Pour chaque question (ligne), vous avez droit à une seule réponse. Répondre à chaque question: cela est important pour la crédibilité et la qualité de la présente démarche.
7. S.V.P., remettre le questionnaire avec la feuille de réponse.

EXEMPLE:

Ligne 3: Votre catégorie d'âge

0	16-18 ans
1	19-20 ans
2	21-24 ans
3	25-34 ans
4	35 ans et plus.

Réponse: Si vous avez 21 ans, vous appartenez à la catégorie d'âge n° 2.
Dans la feuille de réponse, veuillez:

- premièrement: repérer la ligne n° 3 qui correspond au numéro de la question;

- deuxièmement: noircir complètement le cercle 2 qui correspond à la catégorie d'âge à laquelle vous appartenez:



PREMIÈRE PARTIE

Identification - profil personnel

- Ligne 1** Votre sexe?
- 0 Femme
1 Homme
- Ligne 2** Votre programme
- 0 Soins Infirmiers (180.01)
ou
1 Techniques d'éducation spécialisée (régime régulier) (351.03)
2 Techniques d'éducation spécialisée (régime coopératif) (351-91)
3 Informatiques (420.01)
- Ligne 3** Votre âge?
- 0 16-18 ans
1 19-20 ans
2 21-24 ans
3 25-34 ans
4 35 ans et plus
- Ligne 4** Combien de sessions vous restera-t-il à compléter dans votre programme actuel à la fin de la présente année?
- 0 aucune session
1 une session
2 deux sessions
3 trois sessions
4 quatre sessions
- Ligne 5** Si vous avez recommencé une ou plusieurs sessions dans votre programme actuel, indiquez la plus récente (recommencer une session signifie que vous avez recommencé un ou plusieurs cours ou stages, ce qui a eu comme conséquence de retarder d'une session ou plus la fin de vos études dans ce programme)
- 0 aucune session
1 1^{re} session
2 2^e session
3 3^e session
4 4^e session
5 5^e session
6 6^e session
- Ligne 6** Vos résultats académiques à la dernière session se situent
- 0 au-dessus de la moyenne
1 dans la moyenne
2 au-dessous de la moyenne
- Ligne 7** Si vous avez étudié dans un autre programme avant de vous inscrire dans votre programme actuel, indiquez dans quelle famille de programmes.
(Si vous avez étudié dans plus d'un programme, indiquer la famille de programme à laquelle vous avez consacré le plus de temps).
- 0 Sciences ou techniques biologiques
1 Sciences ou techniques physiques
2 Sciences ou techniques humaines
3 Sciences ou techniques de l'administration
4 Arts
5 Lettres
- Ligne 8** Toujours si vous avez étudié dans un autre programme avant de vous inscrire dans votre programme actuel, indiquez le nombre de sessions pendant lesquelles vous avez été inscrit/e dans ce programme. (Si vous avez étudié au moins la moitié d'une session, vous la considérez).
- 1 une session
2 deux sessions
3 trois sessions
4 quatre sessions
5 cinq sessions et plus
- Ligne 9** Avez-vous déjà occupé un emploi rémunéré (au moins à 1/5 de temps -un jour/semaine-) dans votre domaine d'études?
- 0 non
Si oui:
1 pendant un an ou moins
2 pendant 2-3 ans
3 pendant 4-5 ans
4 pendant 6 ans et plus

Ligne 10 Avez-vous déjà occupé un emploi rémunéré, (au moins à 1/5 de temps) dans un ou plusieurs domaines autres que celui de votre programme d'études?

0 non

Si oui:

3 pendant un an ou moins

4 pendant 2-3 ans

5 pendant 4-5 ans

6 pendant 6 ans et plus

Ligne 11 Avez-vous déjà occupé un emploi bénévole (au moins à 1/5 de temps) dans votre domaine d'études?

0 non

Si oui:

3 pendant un an ou moins

4 pendant 2-3 ans

5 pendant 4-5 ans

6 pendant plus de six ans

Ligne 12 Avez-vous déjà occupé un emploi bénévole (au moins à 1/5 de temps) dans un (ou plusieurs) domaines autres que celui de votre programme d'études?

0 non

Si oui:

3 pendant un an ou moins

4 pendant 2-3 ans

5 pendant 4-5 ans

6 pendant plus de six ans

Ligne 13 Avez-vous une expérience éducative comme mère ou père de famille?

0 non

Si oui:

1 un enfant

2 deux-trois enfants

3 quatre et plus

Passer à la Partie 2.

2^e partie

Les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique

SECTION COMMUNE AUX TROIS PROGRAMMES

Lors des entrevues en groupe, des élèves de l'un ou l'autre programme ont indiqué que la présence de certains éléments favorise l'intégration de la théorie et de la pratique, et que la présence ou leur plus grande fréquence favoriserait l'intégration théorie-pratique. Les éléments suivants, extraits des points de vue mentionnés par des élèves d'un ou deux programmes (parfois trois), peuvent s'appliquer à chaque programme, selon le cas.

Nous voulons savoir

1. (colonne de gauche) si, de fait, ces éléments sont au moins occasionnellement présents dans votre programme, et si, lorsqu'ils sont présents, ils favorisent votre démarche d'intégration de la théorie et de la pratique;
2. (colonne de droite) si leur plus grande fréquence (ou leur simple présence, advenant leur absence actuelle) favoriserait votre démarche d'intégration de la théorie et de la pratique.

Consignes:

POUR LA COLONNE DE GAUCHE: éléments qui favorisent **de fait** votre intégration théorie-pratique

Pour répondre à chaque énoncé, vous procédez en deux temps:

- 1) vous commencez par vous rappeler si vous avez rencontré cette situation dans votre programme: si vous ne l'avez pas rencontrée, vous cotez «0 Je n'ai pas encore rencontré cette situation dans mon programme»;
- 2) si vous l'avez rencontrée dans votre programme, vous juges de son utilité en choisissant parmi les réponses suivantes:

1	Cela ne m'aide aucunement
2	Cela m'aide peu
3	Cela m'aide de façon notable
4	Cela m'aide énormément

POUR LA COLONNE DE DROITE: éléments qui favoriseraient votre intégration théorie-pratique s'ils se produisaient **plus fréquemment** (ou s'ils étaient présents, advenant leur absence actuelle):

Pour répondre à chaque énoncé, vous procédez en deux temps:

- 1) vous commencez par juger si la situation décrite convient à votre programme; si elle ne convient pas, vous cotez «0 Cela ne convient pas»;
- 2) si la situation convient à votre programme, vous jugez de son utilité en choisissant parmi les réponses suivantes:

1	Cela ne m'aiderait aucunement
2	Cela m'aiderait peu
3	Cela m'aiderait de façon notable
4	Cela m'aiderait énormément

N.B. Vous répondez à la colonne de droite même si vous avez coté 3 ou 4 à celle de gauche. Vous jugez alors si une plus grande fréquence serait préférable.

PORTER ATTENTION À RÉPONDRE AUX DEUX COLONNES

0 Je n'ai pas encore rencontré cette situation dans mon programme 1 Cela ne m'aide aucunement 2 Cela m'aide peu 3 Cela m'aide de façon notable 4 Cela m'aide énormément	0 Cela ne convient pas 1 Cela ne m'aiderait aucunement 2 Cela m'aiderait peu 3 Cela m'aiderait de façon notable 4 Cela m'aiderait énormément
CELA M'AIDE QUAND, DE FAIT... (même rarement)	CELA M'AIDERAIT SI, PLUS FRÉQUEMMENT...

Dans le cours, le professeur donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles.	Dans le cours, le professeur donnait des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles.
Ligne 14 0 1 2 3 4	Ligne 15 0 1 2 3 4
Dans le cours, le professeur donne des exemples concrets (vrais cas) pour illustrer la théorie.	Dans le cours, le professeur donnait des exemples concrets (vrais cas) pour illustrer la théorie.
Ligne 16 0 1 2 3 4	Ligne 17 0 1 2 3 4
Dans le cours, le professeur parle de son expérience vécue pour illustrer un concept, une idée.	Dans le cours, le professeur parlait de son expérience vécue pour illustrer un concept, une idée.
Ligne 18 0 1 2 3 4	Ligne 19 0 1 2 3 4
Pendant les pratiques en labo, le professeur ou la technicienne me fournit le soutien qui me permet de pratiquer efficacement.	Pendant les pratiques en labo, le professeur ou la technicienne me fournissait le soutien qui me permettait de pratiquer efficacement.
Ligne 20 0 1 2 3 4	Ligne 21 0 1 2 3 4
Je sens le professeur disponible à répondre à mes questions et ouvert à mes suggestions.	Je sentais le professeur disponible à répondre à mes questions et ouvert à mes suggestions.
Ligne 22 0 1 2 3 4	Ligne 23 0 1 2 3 4
En labo ou en stage, je reçois des commentaires (rétro-action) sur mes performances, car je sais alors quoi corriger.	En labo ou en stage, je recevais des commentaires (rétro-action) sur mes performances, car je saurais alors quoi corriger.
Ligne 24 0 1 2 3 4	Ligne 25 0 1 2 3 4

PASSER À LA COLONNE II SUR LA FEUILLE DE RÉPONSE

Je reçois sur ma pratique de labo des commentaires autant sur mes forces (bons coups) que sur les points à améliorer (faiblesses).	Je recevais sur ma pratique de labo des commentaires autant sur mes forces (bons coups) que sur les points à améliorer (faiblesses).
Ligne 26 0 1 2 3 4	Ligne 27 0 1 2 3 4
On me félicite chaleureusement pour mes performances.	On me félicitait chaleureusement pour mes performances.
Ligne 28 0 1 2 3 4	Ligne 29 0 1 2 3 4

PORTER ATTENTION À RÉPONDRE AUX DEUX COLONNES

0 Je n'ai pas encore rencontré cette situation dans mon programme	0 Cela ne convient pas
1 Cela ne m'aide aucunement	1 Cela ne m'aiderait aucunement
2 Cela m'aide peu	2 Cela m'aiderait peu
3 Cela m'aide de façon notable	3 Cela m'aiderait de façon notable
4 Cela m'aide énormément	4 Cela m'aiderait énormément
CELA M'AIDE QUAND, DE FAIT... (même rarement)	CELA M'AIDERAIT SI, PLUS FRÉQUEMMENT...
On me propose en stage des défis qui exigent de moi d'aller plus loin dans la mise en action de mes capacités.	On me proposait en stage des défis qui exigent de moi d'aller plus loin dans la mise en action de mes capacités.
Ligne 30	Ligne 31
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
On me fournit des documents d'accompagnement (guide, cahier) précis et complets.	On me fournissait des documents d'accompagnement (guide, cahier) précis et complets.
Ligne 32	Ligne 33
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Pour les pratiques en labo, le local est disponible, et le matériel et le nombre de places en quantité suffisante.	Pour les pratiques en labo, le local était disponible, et le matériel et le nombre de places en quantité suffisante.
Ligne 34	Ligne 35
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Je pratique souvent pour obtenir de la dextérité.	Je pratiquais souvent pour obtenir de la dextérité.
Ligne 36	Ligne 37
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Je pratique en labo pour comprendre ma théorie.	Je pratiquais en labo pour comprendre ma théorie.
Ligne 38	Ligne 39
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Je peux mettre en pratique dans mon stage les techniques apprises en cours ou/et pratiquées en labo.	Je pouvais mettre en pratique dans mon stage les techniques apprises en cours ou/et pratiquées en labo.
Ligne 40	Ligne 41
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Je comprends pourquoi je pose tel geste ou applique telle technique.	Je comprenais pourquoi je pose tel geste ou applique telle technique.
Ligne 42	Ligne 43
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Mon professeur ou accompagnateur ou superviseur me posent des questions.	Mon professeur ou accompagnateur ou superviseur me posaient des questions.
Ligne 44	Ligne 45
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Je réponds aux questions de mon professeur ou accompagnateur ou superviseur.	Je répondais aux questions de mon professeur ou accompagnateur ou superviseur.
Ligne 46	Ligne 47
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Je comprends bien la théorie (ex.: composantes de l'activité, technique de soins, techniques de programmation) avant de commencer à la mettre en action (en labo ou stage).	Je comprenais bien la théorie (ex.: composantes de l'activité, technique de soins, techniques de programmation) avant de commencer à la mettre en action (en labo ou stage).
Ligne 48	Ligne 49
0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

PORTEZ ATTENTION À RÉPONDRE AUX DEUX COLONNES

0 Je n'ai pas encore rencontré cette situation dans mon programme 1 Cela ne m'aide aucunement 2 Cela m'aide peu 3 Cela m'aide de façon notable 4 Cela m'aide énormément	0 Cela ne convient pas 1 Cela ne m'aiderait aucunement 2 Cela m'aiderait peu 3 Cela m'aiderait de façon notable 4 Cela m'aiderait énormément
CELA M'AIDE QUAND, DE FAIT... (même rarement)	CELA M'AIDERAIT SI, PLUS FRÉQUEMMENT...

Je fais des observations écrites pour prendre conscience de la problématique du sujet, de l'utilisateur.	
Ligne 50	0 1 2 3 4

PASSER À LA COLONNE III SUR LA FEUILLE DE RÉPONSE

		Je faisais des observations écrites pour prendre conscience de la problématique du sujet, de l'utilisateur.	
	-	Ligne 51	0 1 2 3 4
Je fais des travaux écrits dans lesquels je dois faire des liens entre la théorie apprise et une situation vécue.		Je faisais des travaux écrits dans lesquels je dois faire des liens entre la théorie apprise et une situation vécue.	
Ligne 52	0 1 2 3 4	Ligne 53	0 1 2 3 4
Je parle de mes expériences de stage avec des collègues, avec un professeur ou superviseur.		Je parlais de mes expériences de stage avec des collègues, avec un professeur ou superviseur.	
Ligne 54	0 1 2 3 4	Ligne 55	0 1 2 3 4
...les professeurs me considèrent comme une personne à part entière et me respectent en tant qu'adulte.		...les professeurs me considéraient comme une personne à part entière et me respectaient en tant qu'adulte.	
Ligne 56	0 1 2 3 4	Ligne 57	0 1 2 3 4
...les professeurs ont de la cohérence entre eux dans la façon de procéder.		...les professeurs avaient de la cohérence entre eux dans la façon de procéder.	
Ligne 58	0 1 2 3 4	Ligne 59	0 1 2 3 4
...les professeurs réfèrent à l'enseignement de leurs collègues de d'autres départements en soulignant la complémentarité.		...les professeurs référaient à l'enseignement de leurs collègues de d'autres départements en soulignant la complémentarité.	
Ligne 60	0 1 2 3 4	Ligne 61	0 1 2 3 4
Je constate et sens l'harmonie entre les professeurs du département.		Je constatais et sentais l'harmonie entre les professeurs du département.	
Ligne 62	0 1 2 3 4	Ligne 63	0 1 2 3 4

PORTER ATTENTION À RÉPONDRE AUX DEUX COLONNES

0 je n'ai pas encore rencontré cette situation dans mon programme 1 Cela ne m'aide aucunement 2 Cela m'aide peu 3 Cela m'aide de façon notable 4 Cela m'aide énormément	0 Cela ne convient pas 1 Cela ne m'aiderait aucunement 2 Cela m'aiderait peu 3 Cela m'aiderait de façon notable 4 Cela m'aiderait énormément
CELA M'AIDE QUAND, DE FAIT... (même rarement)	CELA M'AIDERAIT SI, PLUS FRÉQUEMMENT...

Je suis laissé/e à moi-même pendant mon stage.		J'étais laissé/e à moi-même pendant mon stage.	
Ligne 64	0 1 2 3 4	Ligne 65	0 1 2 3 4
J'ai des rencontres régulières et des échanges avec mon accompagnateur de stage (en Informatique: «superviseur»).		J'avais des rencontres régulières et des échanges avec mon accompagnateur de stage (en Informatique: «superviseur»).	
Ligne 66	0 1 2 3 4	Ligne 67	0 1 2 3 4
Les professeurs parlent positivement des cours donnés par des professeurs de d'autres départements.		Les professeurs parlaient positivement des cours donnés par des professeurs de d'autres départements.	
Ligne 68	0 1 2 3 4	Ligne 69	0 1 2 3 4
Le professeur me montre une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique.		Le professeur me montrait une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique.	
Ligne 70	0 1 2 3 4	Ligne 71	0 1 2 3 4

PASSER À LA PARTIE 3.

3^E PARTIE

Ma conception de l'intégration théorie-pratique

SECTION COMMUNE AUX TROIS PROGRAMMES

Les énoncés suivants ont été tirés des entrevues collectives avec certains de vos collègues. Ces énoncés cherchent à cerner en quoi consiste l'intégration théorie-pratique, telle que vous la voyez.

Consigne:

Indiquez jusqu'à quel point vous êtes d'accord ou non avec ces énoncés?

- 0 Ne s'applique pas
- 1 Tout à fait en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt d'accord
- 4 Tout à fait d'accord

Exemple:

Ligne 105	Plus le prof est à l'aise avec sa matière, plus je comprends facilement.	0	1	2	3	4
-----------	--	---	---	---	---	---

Si cette affirmation ne correspond à rien dans votre expérience ou n'est pas pertinente dans votre programme:

cotez 0 Ne s'applique pas;

Si vous n'êtes pas d'accord avec cette affirmation (vous ne voyez pas les choses comme cela):

cotez 1 Tout à fait en désaccord ou 2 Plutôt en désaccord

Si vous êtes d'accord avec cette affirmation (c'est ainsi que vous voyez les choses):

cotez 3 Plutôt d'accord ou 4 Tout à fait d'accord.

Note: Considérez ici, dans l'exemple donné, non pas si tous les professeurs sont à l'aise, mais si vous comprenez plus facilement quand il arrive qu'un professeur soit à l'aise avec sa matière.

MA CONCEPTION DE L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE						
Ligne 72	Lorsque j'échange avec des collègues sur mes expériences de stage ou de labo, je peux mieux comprendre les concepts et théories vus en classe car les expériences des autres illustrent les concepts et théories.	0	1	2	3	4
Ligne 73	Lorsque j'échange avec des collègues sur mes expériences de stage ou de labo, je peux mieux visualiser certains concepts illustrés par leur expérience.	0	1	2	3	4
Ligne 74	Je comprends mieux un concept ou une théorie quand je peux me rappeler une expérience personnelle qui y est reliée.	0	1	2	3	4
Ligne 75	Je comprends mieux un concept ou une théorie quand il est appuyé par une expérience d'une autre personne (prof ou élève).	0	1	2	3	4

PASSER À LA COLONNE IV SUR LA FEUILLE DE RÉPONSE

- 0 ne s'applique pas
- 1 tout à fait en désaccord
- 2 plutôt en désaccord
- 3 plutôt d'accord
- 4 tout à fait d'accord

Ligne 76	La théorie sans exemple n'est pas concrète pour moi.	0 1 2 3 4
Ligne 77	Écrire mon expérience de stage dans un «journal de bord» (ou autre modalité d'écriture), en me donnant un recul sur mon expérience, me permet de mieux l'intégrer.	0 1 2 3 4
Ligne 78	Dans un exposé, les schémas, dessins ou reproductions m'aident à comprendre la théorie.	0 1 2 3 4
Ligne 79	Je comprends vraiment ma théorie quand je l'explique à un (ou quelques) collègue dans mes propres mots.	0 1 2 3 4
Ligne 80	Il me semble important de me faire ma propre idée de la théorie présentée par le professeur, c'est-à-dire de pouvoir la reformuler dans mes propres termes.	0 1 2 3 4
Ligne 81	Parfois, le professeur est préoccupé de «passer de la matière»: j'ai l'impression que c'est pour moi comme du «bourrage de crâne». Alors je ne retiens pas grand'chose.	0 1 2 3 4
Ligne 82	Dans le stage, je mets en action la théorie apprise.	0 1 2 3 4
Ligne 83	Lorsqu'une situation de stage me questionne, ma théorie apprise en cours est «activée», elle me revient à la mémoire, ce qui me permet de faire face à la situation.	0 1 2 3 4
Ligne 84	Lorsque je rencontre en stage une situation ou une problématique dont j'ai déjà entendu parler en cours, je me sens plus disponible pour faire affaire avec cette situation ou cette problématique.	0 1 2 3 4
Ligne 85	Faire une présentation en classe à mes collègues sur un sujet donné me permet de bien intégrer cette matière.	0 1 2 3 4
Ligne 86	Quand le professeur me pose des questions en faisant semblant ou non de ne pas comprendre mes réponses, je dois m'expliquer davantage et cela m'aide finalement à mieux intégrer ma pratique à ma théorie.	0 1 2 3 4
Ligne 87	Sans concepts et théories, je ne peux prendre conscience de mon cheminement en stage ou en labo.	0 1 2 3 4
Ligne 88	Sans concepts et théories, je ne peux faire de liens entre mes expériences de stage.	0 1 2 3 4
Ligne 89	Avant une pratique en labo ou une intervention en stage, je repasse dans ma tête les opérations à faire.	0 1 2 3 4
Ligne 90	Le contact avec les usagers (clients, patients) ou utilisateurs dans un vrai milieu est primordial pour comprendre la théorie reçue.	0 1 2 3 4
Ligne 91	J'aime mieux commencer par la théorie et faire une pratique après.	0 1 2 3 4
Ligne 92	J'aime mieux commencer par une pratique et voir la théorie après.	0 1 2 3 4
Ligne 93	Pour bien intégrer, il n'y a rien de mieux que la pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 94	Sans pratique en stage ou labo, je ne peux intégrer la théorie vue en classe.	0 1 2 3 4
Ligne 95	Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de progresser dans ma formation technique.	0 1 2 3 4
Ligne 96	Un stage dans un vrai milieu de travail me permet de bien intégrer ma formation technique.	0 1 2 3 4
Ligne 97	Quand je suis en stage avec du «vrai monde», je me sens très stimulé/e à faire des liens théorie-pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 98	Quand je suis en stage avec du «vrai monde», il me semble que ma théorie m'apparaît sous un angle très concret: là je comprends!	0 1 2 3 4
Ligne 99	En stage, je développe beaucoup ma confiance en moi.	0 1 2 3 4
Ligne 100	La cohérence entre les professeurs me permet de savoir à quoi m'en tenir quant à la théorie et à la pratique, en labo ou en stage.	0 1 2 3 4
PASSER À LA COLONNE V SUR LA FEUILLE DE RÉPONSE		
Ligne 101	Lorsque les échéances de travaux prévoient l'échelonnement des remises (pour éviter d'avoir plusieurs travaux à remettre en même temps), cela me facilite l'approfondissement et l'intégration de la matière.	0 1 2 3 4

- 0 ne s'applique pas
- 1 tout à fait en désaccord
- 2 plutôt en désaccord
- 3 plutôt d'accord
- 4 tout à fait d'accord

Ligne 102	Quand je ressens de l'anxiété en classe, en labo ou en stage, j'ai plus de difficulté à comprendre.	0 1 2 3 4
Ligne 103	Quand je ressens de l'anxiété en labo ou en stage, j'ai plus de difficulté à mettre en action la théorie reçue.	0 1 2 3 4
Ligne 104	Je me sens plus disponible à intégrer ma théorie et ma pratique quand je ne me sens pas bousculé/e.	0 1 2 3 4
Ligne 105	Plus le prof est à l'aise avec sa matière, plus je comprends facilement.	0 1 2 3 4
Ligne 106	Si je cherche moi-même la réponse à une question que me pose ma pratique de labo ou stage, je la retiens longtemps.	0 1 2 3 4
Ligne 107	Quand j'arrive en stage, j'ai l'impression de ne me rappeler de rien (de ma théorie).	0 1 2 3 4
Ligne 108	Quand je suis laissé à moi-même en labo ou en stage, je n'ai pas le choix d'appliquer ce que j'ai appris.	0 1 2 3 4
Ligne 109	Le fait d'avoir vécu des expériences en stage me permet de comprendre plus facilement la théorie vue une fois retourné en classe.	0 1 2 3 4
Ligne 110	J'ai l'impression que de la 1 ^e à la 3 ^e année (à la 2 ^e si je suis en 2 ^e), l'organisation des cours me permet d'effectuer une progression continue dans mon intégration théorie-pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 111	J'ai l'impression qu'en deuxième année, j'ai pu vraiment appliquer et intégrer les apprentissages que j'ai faits en 1 ^{re} année.	0 1 2 3 4
Ligne 112	J'ai l'impression qu'en troisième année, j'ai pu vraiment appliquer et intégrer les apprentissages que j'ai faits en 1 ^{re} et 2 ^e années.	0 1 2 3 4
Ligne 113	Le travail en équipe m'aide à intégrer la théorie et la pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 114	Le travail en équipe (en cours, labo ou stage) me permet de développer ma capacité d'intégrer les idées des autres aux miennes.	0 1 2 3 4
Ligne 115	Faire une auto-évaluation de ma pratique de labo ou de stage (par bilan, mise au point, rapport, etc.) me permet de renforcer mes acquis.	0 1 2 3 4
Ligne 116	Quand un travail est annoncé, je suis organisé/e: je commence aussitôt et n'attends pas à la dernière minute.	0 1 2 3 4

Sur les stages en T.E.S.

Ligne 117	Faire un stage dans un vrai milieu de travail dès la 1 ^{re} année m'aiderait davantage à intégrer ma théorie et ma pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 118	En plus du stage bloc de 3 ^e , faire un stage bloc en 3 ^e ou 4 ^e session m'aiderait à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 119	En plus des stages perlés en 2 ^e année, continuer des stages perlés toute l'année en 3 ^e année (3 jours/semaine) m'aiderait à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 120	Des stages rémunérés m'aident (ou m'aideraient) à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	0 1 2 3 4

Sur les stages en Soins infirmiers

Ligne 117	Faire un stage de longue durée dans un vrai milieu de travail m'aiderait vraiment à intégrer ma théorie et ma pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 118	La progression des tâches et responsabilités dans les stages de 1 ^{re} à 3 ^e année est favorable à l'intégration de ma théorie et de ma pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 119	La répartition actuelle des stages en 2 ^e et en 3 ^e me permet de maintenir ma progression dans l'intégration de ma théorie et de ma pratique.	0 1 2 3 4
Ligne 120	Faire les stages de médecine et pédiatrie en 3 ^e (plutôt qu'en 2 ^e) m'aiderait à maintenir ma confiance et ma dextérité, et mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	0 1 2 3 4

Sur les stages en Informatique

Ligne 117	Faire un stage de longue durée dans un vrai milieu de travail m'aide vraiment (pour 2 ^e , m'aidera certainement) à intégrer ma théorie et ma pratique.	0	1	2	3	4
Ligne 118	Faire un stage de longue durée dans un vrai milieu de travail plus tôt dans ma formation (i.e. en 2 ^e année) m'aiderait davantage à intégrer ma théorie et ma pratique.	0	1	2	3	4
Ligne 119	Faire des stages de courte durée dans un vrai milieu de travail dès la 1 ^{re} année m'aiderait davantage à intégrer ma théorie et ma pratique.	0	1	2	3	4
Ligne 120	Des stages rémunérés m'aideraient à mieux intégrer ma théorie et ma pratique.	0	1	2	3	4

PASSER À LA 4^e PARTIE .

4^e partie

Les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique

e n

SOINS INFIRMIERS

Les énoncés suivants ont été établis par vos collègues ayant participé aux rencontres préparatoires. Ces énoncés sont présentés ici textuellement et dans l'ordre prioritaire établi dans le groupe.

Certaines situations existent présentement en SOINS INFIRMIERS, et sont utiles pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de votre formation professionnelle (technique).

Consigne:

Veuillez indiquer l'importance que vous accordez personnellement à chacun des énoncés suivants:

La pratique indiquée est pour moi

- | | |
|---|-----------------------|
| 1 | peu ou pas importante |
| 2 | assez importante |
| 3 | très importante |
| 4 | primordiale. |

Il est possible que certains énoncés reprennent des idées déjà vues dans les parties communes aux trois programmes.

	POUR BIEN INTÉGRER, ...				
Ligne 121	Il m'est utile de recevoir de l'encouragement, d'être rassurée et félicitée en regard de mes performances de stage.	1	2	3	4
Ligne 122	Il m'est utile de pouvoir prendre des initiatives pendant mes stages, pour développer autonomie et confiance.	1	2	3	4
Ligne 123	Il m'est utile d'avoir du «feed-back» sur ma pratique des techniques en labo.	1	2	3	4
Ligne 124	Il m'est utile que le labo soit disponible au plan de l'horaire.	1	2	3	4
Ligne 125	Il m'est utile d'avoir des cours de biologie pour comprendre le fonctionnement de l'humain et avoir réponse à mes questions.	1	2	3	4

PASSER À LA COLONNE VI SUR LA FEUILLE DE RÉPONSE

Ligne 126	Il m'est utile de faire une recherche personnelle permettant de compléter le contenu du cours puisqu'il y a trop de matière vue incomplètement.	1	2	3	4
-----------	---	---	---	---	---

Certaines situations **souhaitables** en SOINS INFIRMIERS **seraient utiles** pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de votre formation professionnelle (technique).

Consigne:

Veuillez indiquer l'importance que vous accordez personnellement à chacun des énoncés suivants:

La pratique indiquée est pour moi

- 1 peu ou pas importante
- 2 assez importante
- 3 très importante
- 4 primordiale.

	POUR BIEN INTÉGRER, ...				
Ligne 127	Il me serait utile que les profs aient entre eux de la cohérence dans la façon de procéder dans tous les domaines.	1	2	3	4
Ligne 128	Il me serait utile qu'un cahier de labo plus détaillé, et en ordre, soit refait.	1	2	3	4
Ligne 129	Il me serait utile d'avoir plus de jours de stage sur trois ans pour mieux me préparer.	1	2	3	4
Ligne 130	Il me serait utile de suivre une infirmière toute la journée à l'hôpital.	1	2	3	4
Ligne 131	Il me serait utile que les cours soient plus axés sur les soins infirmiers (plan de soins, interventions, notes au dossier, calcul de solutés, ...).	1	2	3	4
Ligne 132	Il me serait utile que les profs expliquent leur matière théorique avec plus de précision, avec plus d'exemples (un survol n'est pas suffisant).	1	2	3	4
Ligne 133	Il me serait utile que la matière vue dans les cours respecte les objectifs des cours et qu'on indique les points prioritaires.	1	2	3	4
Ligne 134	Il me serait utile que les stages soient mieux répartis sur les trois années pour s'ajuster aux apprentissages déjà réalisés.	1	2	3	4

PASSER À LA 5^e PARTIE.

5^e Partie

La progression dans l'intégration théorie-pratique

en

SOINS INFIRMIERS

Les énoncés suivants permettent d'apprécier comment s'effectue la progression de l'intégration théorie-pratique dans votre formation.

Ils vous donnent l'occasion de situer votre propre progression dans l'intégration théorie-pratique de la première année à la deuxième année et à la troisième année (selon le cas).

Consigne:

Si vous n'avez pas rencontré dans votre programme la situation décrite, vous cotez:
0 ne s'applique pas.

Si la situation décrite se rencontre dans votre programme et correspond à votre expérience, vous jugez si l'énoncé décrit «1: pas du tout, 2: un peu, 3: beaucoup, 4: énormément» la progression de votre intégration théorie-pratique.

L'énoncé suivant correspond à mon expérience:

- | | |
|---|-------------|
| 1 | pas du tout |
| 2 | un peu |
| 3 | beaucoup |
| 4 | énormément |

	MON INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE A VRAIMENT PROGRESSÉ CAR...					
Ligne 135	J'ai plus de facilité à recevoir et accepter la rétro-action (feed-back) en 2 ^e année qu'en 1 ^{re} et en 3 ^e année qu'en 2 ^e .	0	1	2	3	4
Ligne 136	De la 1 ^{re} à la 2 ^e année (de la 1 ^e à la 3 ^e), mon assurance et mon aisance à répondre aux questions du professeur en stage augmentent: en 1 ^{re} , je devais aller chercher mes réponses dans les volumes, mais aujourd'hui j'ai plusieurs connaissances, alors je réponds plus vite: c'est un automatisme.	0	1	2	3	4
Ligne 137	Au début en 1 ^{re} , en stage, j'étais incapable de m'organiser : il me fallait attendre le professeur pour savoir quoi faire, il me semble que je tournais en rond, je m'occupais difficilement d'un seul usager (client). Mais maintenant, je suis autonome: je prévois les choses à faire, je sais quoi faire et quand le faire, je m'occupe aisément de mon usager (de mes quelques usagers).	0	1	2	3	4
Ligne 138	Pour exécuter les techniques en stage, au début, j'hésitais, j'avais même de la difficulté à me rappeler la séquence. Puis à force de répéter, ma dextérité et ma sécurité se sont accrues. Maintenant, ça va tout seul, car je comprends les liens entre le pourquoi et le comment des techniques.	0	1	2	3	4
Ligne 139	Avant, ma confiance en moi-même était faible: en stage, je doutais de mes possibilités de mettre des techniques en pratique; je devais attendre l'autorisation du professeur. Ce n'est plus ainsi aujourd'hui: je suis plus autonome et consciente de la responsabilité de mes gestes.	0	1	2	3	4

Ligne 140	Pour la planification des soins, auparavant on devait me dire quoi faire et j'attendais souvent. Mais maintenant, je visualise à l'avance ce qu'il y a à faire et je peux en informer le professeur qui constate que je connais mon affaire.	0	1	2	3	4
Ligne 141	Je peux maintenant imaginer à l'avance correctement une situation théorique et même prendre des initiatives personnelles, et il est très rare que j'oublie quelque chose.	0	1	2	3	4
Ligne 142	Devant la rétro-action (feed-back) du professeur, auparavant j'avais peur, j'étais incertaine et je réagissais défensivement. Mais il m'arrive aujourd'hui d'exprimer au professeur les conditions dans lesquelles je veux recevoir sa rétro-action; je ne suis pas une personne qui va «prendre son trou» sans rien dire.	0	1	2	3	4
Ligne 143	Je constate qu'au début, face aux contenus, face aux exigences des professeurs, face aux mesures à prendre en soins, je disais et faisais comme on me disait. Puis je me suis mise à douter et à me poser des questions, à peser le pour et le contre; maintenant, je suis capable de nuancer l'à-propos d'une mesure, d'affirmer mon point de vue.	0	1	2	3	4
Ligne 144	Ma perception du professeur a beaucoup évolué: auparavant, je la voyais comme une autorité dont j'avais peur, je ne pensais pas que j'avais moi aussi des droits. Maintenant, je vois la professeur comme une aide, j'affirme mes droits, je suis capable de m'asseoir avec elle pour clarifier ce que je veux.	0	1	2	3	4
Ligne 145	Ma perception de la collecte de données était auparavant celle d'un «devoir à faire»; mais aujourd'hui, je la vois comme une phase importante de la planification des soins en vue du bien-être de l'utilisateur (client).	0	1	2	3	4
Ligne 146	Il me semble que mon adaptation aux personnes, au matériel, aux manières différentes de faire était ardue, cela me demandait un gros effort. Je comprends maintenant que mon adaptation devra être continue, qu'il y aura toujours des différences et les défis que cela comporte, et en conséquence cela m'est plus facile.	0	1	2	3	4
Ligne 147	Au début, j'ai acquis des notions sur le corps humain (en biologie, en Soins), elles étaient comme éparpillées, je n'avais pas fait d'unité dans tout ça, tandis qu'aujourd'hui je peux visualiser les pathologies, faire des liens avec les soins à donner et justifier ce que je fais.	0	1	2	3	4
Ligne 148	En commençant ma formation, je savais vaguement ce qu'est l'actualisation de moi-même (connaissance de mes points forts et faibles, autocritique, congruence, ...), mais plus j'avance, plus je suis consciente de ce que cela veut dire pour moi et je n'ai plus besoin qu'on me le dise.	0	1	2	3	4
Ligne 149	Ma sécurité personnelle était plutôt faible en 1 ^{re} année, et même en 2 ^e , je me demandais si je parviendrais à acquérir la compétence qu'on attend de moi une fois diplômée. Mais en 3 ^e année, je constate que ma sécurité est acquise: je sais que je suis capable de réussir.	0	1	2	3	4
Ligne 150	Devant mes erreurs, au début, je me troublais, je me trouvais «pas bonne», puis avec le temps, je me suis mise à profiter de mes erreurs (et même celles des autres) pour retenir des leçons dont je me rappelle.	0	1	2	3	4

Veuillez remettre le questionnaire et la feuille réponse.

Merci de votre collaboration.

Pierre Barbès

4^e partie

Les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique

en

ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Les énoncés suivants ont été établis par vos collègues ayant participé aux rencontres préparatoires. Ces énoncés sont présentés ici textuellement dans l'ordre prioritaire établi dans le groupe.

Certaines situations **existent présentement** en **TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE**, et **sont utiles** pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de votre formation professionnelle (technique).

Consigne:

Veillez indiquer l'importance que vous accordez personnellement à chacun des énoncés suivants:

La pratique indiquée est pour moi

- 1 peu ou pas importante
- 2 assez importante
- 3 très importante
- 4 primordiale.

Il est possible que certains énoncés reprennent des idées déjà vues dans les parties communes aux trois programmes.

POUR BIEN INTÉGRER,...		
Ligne 121	Il m'est utile de parler de mes expériences de stage et d'échanger, en supervision individuelle et de groupe, pour comprendre les problématiques, comprendre mes propres comportements, trouver des pistes d'action.	1 2 3 4
Ligne 122	Il m'est utile dans mes cours de voir de nombreux exemples des caractéristiques des clientèles.	1 2 3 4
Ligne 123	Il m'est utile que les profs vivent et pratiquent concrètement ce qu'il enseignent, car je peux visualiser les comportements et attitudes enseignés.	1 2 3 4
Ligne 124	Il m'est utile de faire des travaux dans lesquels je dois faire des liens avec les situations vues et vécues en stage.	1 2 3 4
Ligne 125	Il m'est utile d'avoir un guide de stage auquel je me réfère régulièrement.	1 2 3 4

PASSER À LA COLONNE VI SUR LA FEUILLE DE RÉPONSE

Ligne 126	Il m'est utile que mon superviseur m'aide à faire le lien entre ce que je fais et ce que c'est théoriquement.	1 2 3 4
Ligne 127	Il m'est utile que j'aie une bonne communication avec mon accompagnateur de stage.	1 2 3 4
Ligne 128	Il m'est utile d'avoir des présentations par des élèves en classe sur divers sujets (ex.: clientèles, ...)	1 2 3 4

Certaines situations **souhaitables** en T.E.S. SERAIENT utiles pour bien intégrer les apports **théoriques** des cours et les apports **pratiques** des laboratoires et stages de votre formation professionnelle (technique).

Consigne:

Veuillez indiquer l'importance que vous accordez personnellement à chacun des énoncés suivants:

La pratique indiquée est pour moi

- 1 Peu ou pas importante
- 2 Assez importante
- 3 Très importante
- 4 Primordiale.

	POUR BIEN INTÉGRER,...				
Ligne 129	Il me serait utile que les exemples apportés en classe portent davantage sur des clientèles diversifiées comme les personnes déficientes intellectuelles, les adultes en difficulté, les enfants abusés, en plus des M.S.A.	1	2	3	4
Ligne 130	Il me serait utile d'avoir en 1 ^{re} et 2 ^e , des visites de milieux comme pré-stages avant de faire mon choix de stage et pour mieux comprendre la théorie.	1	2	3	4
Ligne 131	Il me serait utile d'étudier plusieurs clientèles en 3 ^e année.	1	2	3	4
Ligne 132	Il me serait utile d'avoir dans mon programme TES un cours qui m'apprenne à relier la théorie à la pratique.	1	2	3	4
Ligne 133	Il me serait utile d'entendre parler du rôle de l'éducateur auprès de parents en difficulté et de parents d'enfants en difficulté, de femmes violentées, d'abuseurs, ...	1	2	3	4
Ligne 134	Il me serait utile que les professeurs approfondissent les sujets d'intérêt et non seulement revoir le déjà vu.	1	2	3	4

PASSER À LA PARTIE 5.

Partie 5

La progression dans l'intégration théorie-pratique

e n

ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Les énoncés suivants permettent d'apprécier comment s'effectue la progression de l'intégration théorie-pratique dans votre formation.

Ils vous donnent l'occasion de situer votre propre progression dans l'intégration théorie-pratique de la première année à la deuxième année et à la troisième année (selon le cas).

Consigne:

Si vous n'avez pas rencontré dans votre programme la situation décrite, vous cotez: 0 ne s'applique pas.

Si la situation décrite se rencontre dans votre programme et correspond à votre expérience, vous jugez si l'énoncé décrit « 1: pas du tout, 2: un peu, 3: beaucoup, 4: énormément » la progression de votre intégration théorie-pratique.

L'énoncé suivant correspond à mon expérience:

- | | |
|---|-------------|
| 1 | pas du tout |
| 2 | un peu |
| 3 | beaucoup |
| 4 | énormément |

	MON INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE A PROGRESSÉ CAR...	
Ligne 135	En 1 ^{re} année et en stage perlé 1, mon observation (TOCA) et mon analyse étaient embryonnaires et subjectives, tandis qu'en stage perlé 2 et en stage bloc, mon observation et mon analyse sont devenues plus développées et objectives grâce à la théorie qui me permet de nommer et me suggère quoi voir.	0 1 2 3 4
Ligne 136	Dès la 1 ^{re} année, j'étais conscient/e du pourquoi de chaque cours dans ma formation en éducation spécialisée et cela s'est continué en 2 ^e et 3 ^e .	0 1 2 3 4
Ligne 137	C'est surtout en 2 ^e année, avec les stages, que je suis devenu/e conscient/e du pourquoi de chaque cours dans ma formation en éducation spécialisée et cela s'est continué en 3 ^e année.	0 1 2 3 4
Ligne 138	Plus j'avance dans la formation, plus les travaux deviennent complexes et spécifiques à la profession: je découvre l'importance de faire des liens et deviens conscient/e de ce que cela rapporte en compréhension.	0 1 2 3 4
Ligne 139	J'ai plus de facilité à mettre des mots sur mes pensées et ressentis en 3 ^e qu'en 2 ^e année (en 2 ^e année qu'en 1 ^{re} année).	0 1 2 3 4
Ligne 140	Plus j'avance dans ma formation, plus je constate que les connaissances acquises en classe se greffent à mes propres expériences de stage.	0 1 2 3 4
Ligne 141	En 3 ^e année (ou 2 ^e), je fais des liens théoriques avec le vécu de stage de plus en plus souvent et spontanément.	0 1 2 3 4
Ligne 142	Les travaux dans lesquels j'ai des liens théoriques à faire avec le vécu de stage m'apparaissent de plus en plus enrichissants à mesure que j'avance dans la formation.	0 1 2 3 4

Ligne 143	De 2 ^e année à 3 ^e année (ou de 1 ^{re} à 2 ^e), mon intervention (auprès des usagers) devient plus spontanée parce que j'ai plus confiance en moi du fait d'avoir un bon bagage d'information.	0	1	2	3	4
Ligne 144	En 3 ^e année, et déjà en 2 ^e , je me réfère davantage à mes propres expériences d'intervention lors d'exposés théoriques en classe.	0	1	2	3	4
Ligne 145	Grâce à la confiance en moi-même et à la capacité de m'affirmer, je prends plus facilement ma place en 3 ^e qu'en 2 ^e année (en 2 ^e qu'en 1 ^{re}).	0	1	2	3	4
Ligne 146	En stage perlé 1, je distingue difficilement quelques éléments d'une situation observée, tandis qu'en stage bloc, je distingue aisément plusieurs éléments d'une situation et les hypothèses de compréhension viennent plus rapidement.	0	1	2	3	4
Ligne 147	Plus j'avance dans ma formation, moins j'ai peur et moins j'hésite à donner mon opinion en supervision en groupe et en équipe d'éducateurs.	0	1	2	3	4
Ligne 148	Au début des stages, j'avais l'impression d'appliquer très laborieusement (de façon ardue et malhabile) les notions apprises en cours, tandis que progressivement et surtout en stage bloc, je ne pense même plus à ma théorie, c'est spontané. Je l'applique aisément.	0	1	2	3	4
Ligne 149	Au début de mes stages en 2 ^e année, je me connaissais moins et je voulais aider «à tout prix»; mais à la fin de 2 ^e et en stage bloc, je tiens plus compte de mes capacités et limites: c'est que j'ai intégré plusieurs choses.	0	1	2	3	4
Ligne 150	Au début de mes stages perlés, mon intervention était réactive (je réagissais aux situations) sans beaucoup comprendre; mais à la fin de 2 ^e et en stage bloc, je prévois davantage les situations, mon intervention est plus spontanée, aisée et intentionnelle.	0	1	2	3	4

Veuillez remettre le questionnaire et la feuille réponse.

Merci de votre collaboration.

Pierre Barbès

4^e partie

en

INFORMATIQUE

Les éléments utiles à l'intégration théorie-pratique

Les énoncés suivants ont été établis par vos collègues ayant participé aux rencontres préparatoires. Ces énoncés sont présentés ici textuellement et dans l'ordre prioritaire établi dans le groupe.

Certaines situations **existent** **présentement** en INFORMATIQUE, et sont utiles pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de votre formation professionnelle (technique).

Consigne:

Veillez indiquer l'importance que vous accordez personnellement à chacun des énoncés suivants:

La pratique indiquée est pour moi

- 1 Peu ou pas importante
- 2 Assez importante
- 3 Très importante
- 4 Primordiale.

Il est possible que certains énoncés reprennent des idées déjà vues dans les parties communes aux trois programmes.

POUR BIEN INTÉGRER, ...		1	2	3	4
Ligne 121	Il m'est utile d'être bien soutenu par des profs pendant les pratiques de labo.				
Ligne 122	Il m'est utile que les groupes de labo soient petits pour que le prof me soit disponible.				
Ligne 123	Il m'est utile de comprendre la logique et les techniques présentées en cours théorique avant de commencer en labo.				
Ligne 124	Il m'est utile que le prof donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles (dans la théorie).				
Ligne 125	Il m'est utile d'aider les autres car j'apprends souvent en expliquant.				

PASSER À LA COLONNE VI SUR LA FEUILLE DE RÉPONSE

Ligne 126	Il m'est utile de faire un stage de longue durée seul dans un vrai milieu de travail.				
Ligne 127	Il m'est utile que les profs soient cohérents entre eux dans les explications de leurs attentes face aux travaux.				

Ligne 128	Il m'est utile de faire un projet «réel» pour une entreprise «extérieure», parce que c'est un projet qui sera réellement mis en marché; c'est motivant et ça prépare un emploi éventuel car on se fait connaître.	1	2	3	4
Ligne 129	Il m'est utile de travailler en équipe pour trouver une solution à un problème.	1	2	3	4
Ligne 130	Il m'est utile que les profs donnent des explications «vagues» (un minimum d'explications) pour les travaux pratiques (TP), pour pouvoir chercher par moi-même.	1	2	3	4

Certaines situations **souhaitables** en INFORMATIQUE seraient utiles pour bien intégrer les apports théoriques des cours et les apports pratiques des laboratoires et stages de votre formation professionnelle (technique).

Consigne:

Veuillez indiquer l'importance que vous accordez personnellement à chacun des énoncés suivants:

La pratique indiquée est pour moi

- 1 Peu ou pas importante
- 2 Assez importante
- 3 Très importante
- 4 Primordiale.

POUR BIEN INTÉGRER, ...					
Ligne 131	Il me serait utile que les profs prévoient des échéances plus raisonnables, en regard de l'ensemble des travaux.	1	2	3	4
Ligne 132	Il me serait utile que certains profs soient plus disponibles après les heures de cours.	1	2	3	4
Ligne 133	Il me serait utile que les profs aient une formation pédagogique ou une mise à jour, pour une meilleure préparation et structuration du cours et moins d'improvisation.	1	2	3	4
Ligne 134	Il me serait utile que les profs connaissent et maîtrisent bien ce qu'ils enseignent pour éviter des pertes de temps.	1	2	3	4
Ligne 135	Il me serait utile que le matériel soit plus disponible aux étudiants (horaire et occupation des locaux).	1	2	3	4
Ligne 136	Il me serait utile que les profs passent davantage de temps à présenter les nouvelles technologies de pointe et moins celles en voie de disparition.	1	2	3	4
Ligne 137	Il me serait utile que les devoirs soient corrigés et remis <u>avant</u> d'avoir à en faire un autre, pour ne pas répéter les mêmes erreurs.	1	2	3	4

PASSER À LA 5^e PARTIE.

5^e partie

La progression dans l'intégration théorie-pratique

en

INFORMATIQUE

Les énoncés suivants permettent d'apprécier comment s'effectue la progression de l'intégration théorie-pratique dans votre formation.

Ils vous donnent l'occasion de situer votre propre progression dans l'intégration théorie-pratique de la première année à la deuxième année et à la troisième année (selon le cas).

Consigne:

Si vous n'avez pas rencontré dans votre programme la situation décrite, vous cotez: 0 ne s'applique pas.

Si la situation décrite se rencontre dans votre programme et correspond à votre expérience, vous jugez si l'énoncé décrit «1: pas du tout, 2: un peu, 3: beaucoup, 4: énormément» la **progression de votre intégration théorie-pratique**.

L'énoncé suivant correspond à mon expérience:

- 0 ne s'applique pas
- 1 pas du tout
- 2 un peu
- 3 beaucoup
- 4 énormément

Ligne 138	Au début, en informatique, j'avais beaucoup besoin du soutien des professeurs qui étaient effectivement très présents; plus ça avance, plus ils m'ont laissé/e aller par moi-même, surtout à l'approche du stage (pour 3 ^e).	0	1	2	3	4
Ligne 139	Mon autonomie dans les travaux évolue de la manière suivante: au début, par exemple pour la programmation, le professeur me dit «tu fais ça comme ça, comme ça, comme ça»; puis plus tard: «tu peux faire ça de telle, telle façon»; ensuite, je découvre que je peux faire les choses d'une autre façon; enfin, je peux mélanger toutes ces manières de faire à ma façon.	0	1	2	3	4
Ligne 140	En 1 ^{re} , mes difficultés étaient reliées surtout à l'organisation de mon temps, à la compréhension des exposés et des pratiques à faire, à suivre le rythme des cours; mais maintenant, j'ai moins de difficultés car j'ai appris à me prendre en main à travers la progression des exigences des cours.	0	1	2	3	4
Ligne 141	Ma confiance en moi-même a beaucoup évolué, car en 1 ^{re} , lors de mon exposé oral, j'étais incertain/e devant tous ces gens inconnus et mes faibles connaissances en informatique. Mais maintenant, je suis pleinement confiant/e car je connais mes collègues, je suis à l'aise dans le sujet que j'ai choisi, j'ai eu du temps pour me préparer.	0	1	2	3	4
Ligne 142	Autant auparavant j'hésitais à affirmer clairement ce que je savais d'une question, autant maintenant (en stage pour 3 ^e) (dans le travail d'équipe pour 2 ^e) je suis capable de dire: «c'est telle chose, j'en suis sûr».	0	1	2	3	4

Ligne 143	En 1 ^{re} et 2 ^e , j'ai besoin d'indications précises et détaillées pour les travaux de labos: mon initiative consiste à suivre les consignes. Plus tard, je commence à prendre des initiatives personnelles. Mais rendu en 3 ^e année, j'apprends à fonctionner avec un minimum d'indications, et même seulement avec des explications vagues.	0	1	2	3	4
Ligne 144	Tandis qu'auparavant, je comptais beaucoup sur le prof pour recevoir des explications (je ne pouvais pas avancer sans cela), aujourd'hui, je me débrouille et m'organise davantage par moi-même, ce qui fait que je suis moins en retard dans mes travaux	0	1	2	3	4
Ligne 145	De plus en plus, dans mes travaux, je peux arriver à temps en m'organisant moi-même, ce qui me rend capable, dans les travaux d'équipe, d'être responsable de ma partie et de ne pas retarder l'équipe.	0	1	2	3	4
Ligne 146	En 1 ^{re} année, j'ai besoin de vérifier tout de suite, en allant au labo, si je comprends ce que le prof a dit; mais plus je pratique, plus j'en arrive à essayer ce que je pense qui va fonctionner; en fin de compte, j'obtiens mes propres résultats que je peux fièrement présenter au prof.	0	1	2	3	4
Ligne 147	Pendant ma formation, je trouve que les professeurs exigent énormément (me font «rusher»): parfois je me demande s'ils n'exagèrent pas, en tout cas, je peste contre ça. Mais je constate que cette manière de fonctionner me prépare très bien (2 ^e : va très bien me préparer) au stage où je dois répondre à des exigences de l'utilisateur et où je devrai me débrouiller par moi-même.	0	1	2	3	4
Ligne 148	Les travaux pratiques dans la formation sont organisés de façon telle que je peux découvrir peu à peu mes propres goûts et intérêts par rapport au champ de travail où je veux aller.	0	1	2	3	4
Ligne 149	Auparavant, en 1 ^{re} surtout, je devais attendre les explications du prof pour avancer en labo; je suis maintenant plus autonome car je peux prendre des initiatives et je peux fonctionner avec seulement quelques explications, ce qui laisse place à ma créativité.	0	1	2	3	4
Ligne 150	Plus j'avance, plus je constate que les pratiques en labo me sont utiles pour apprendre individuellement les bases de l'informatique; puis ensuite, s'ajoute l'apprentissage du travail en équipe, pour en arriver finalement en 5 ^e session et en stage à une pratique qui sert aux utilisateurs. Je passe donc d'un apprentissage pour moi-même à un apprentissage centré sur les autres.	0	1	2	3	4

Veuillez remettre le questionnaire et la feuille de réponse.

Merci de votre collaboration.

Pierre Barbès

ANNEXE III

**Commentaires écrits
d'élèves
lors de la passation
du questionnaire**

On trouve ici réunis tous les commentaires que des élèves ont fait spontanément sur la feuille blanche réservée à cette fin, lors de la passation du questionnaire.

J'ai trouvé intéressant d'inclure ces commentaires dans le présent rapport puisqu'ils donnent une couleur originale et particulière aux opinions fournies de façon chiffrées. Ils donnent aussi une information que les données chiffrées ne peuvent fournir.

Les commentaires ont été regroupée sous les titres: organisation, pédagogie, progression, attitudes et questionnaire. C'est le seul traitement qu'ont subi ces opinions. Je laisse à chacun le soin d'utiliser ce matériel comme bon lui semble. (Seules les fautes d'orthographe ont été corrigées. Les expressions sont présentées telles quelles).

Soins infirmiers

Organisation

- ✓ *Je trouve que la quantité de matière avant un examen est trop grande. Le cours de soins devrait être échelonné sur 4 ans au lieu de 3, ce qui faciliterait grandement l'apprentissage, ce ne serait plus du «bourrage de crâne».*
- ✓ *Je suis satisfaite en général de la façon dont on me prépare pour le marché du travail. Je ne sais pas si il serait possible d'organiser des journées de stage où une étudiante suivrait toute la journée une infirmière, mais il m'est arrivé à quelques reprises d'avoir la chance d'accompagner une infirmière pendant une partie de la journée et il est vraiment incroyable d'apprendre autant en si peu de temps!
Évidemment les professeures sont très qualifiées mais les infirmières possèdent le rythme et l'organisation concrète que je devrais avoir. Là encore il faut bien choisir l'infirmière que l'on suivra.*
- ✓ *J'ai trouvé qu'en 3^e année, il m'était difficile d'aller pratiquer au labo de soins inf. Les 1^{re} année prenaient toute la place, aucun local disponible pour nous. Il me semble qu'on devrait prioriser les 3^e année vu qu'on finit.*
- ✓ *Il serait beaucoup plus intéressant et plus rassurant d'entrer sur le marché du travail dans le domaine de la santé en ayant beaucoup plus d'expérience. Il serait important d'augmenter les stages afin de combler de ce manque. Merci.*
- ✓ *Dans la technique avoir tous les papiers dans un cahier serait un atout car chaque cours a sa théorie par contre ce sont toutes des feuilles libres. En faire un cahier serait très apprécié.*
- ✓ *Faire nos stages plus longtemps serait encore plus efficace pour bien intégrer.*

P.c.q. quand ils sont trop courts, on ne peut pas vraiment se sentir bien. Car quand on commence à bien fonctionner, à connaître le département et le personnel, on doit partir.

Pédagogie

- ✓ *Il est plus facile de comprendre lorsqu'un cours n'est pas lu par le professeur. Car la lecture nous sommes capables de la faire à la maison. Je trouve que l'on a assez d'heures de cours sans avoir à se faire faire la lecture.*
- ✓ *Je trouve que les profs «certains» font du bourrage de crâne, qu'ils ne saisissent pas bien leur matière, par contre, certains profs sont excellents, ils connaissent leur matière et peuvent donner un cours sans «lire» leurs notes.
De plus, en stage, il est bien d'être un peu laissé à soi-même sauf qu'il faudrait peut-être des groupes moins nombreux pour pouvoir avoir plus de disponibilité du professeur. Quand on est 6 étudiantes et que l'on est toujours en train de chercher le professeur afin de faire vérifier un médicament ou pour effectuer une technique, c'est fatiguant et on ne peut donner des soins qui selon moi sont adéquats.*
- ✓ *La plupart des profs donnent un bon enseignement, certains laissent à désirer. J'ai trouvé que les (certains) profs mettaient plus l'accent sur la pathologie que les soins inf. à prodiguer.*
- ✓ *Je trouve quelquefois que les profs sont très théoriques et non pratiques. Cela devient quelquefois très frustrant.*

Progression

- ✓ Je remarque une grosse différence entre les cours et les profs de 1^{re} et 2^e année. En 1^{re} année, on dirait qu'on est là à attendre que les profs fassent le tri en espérant être choisies comme future infirmière. La 1^{re} année est très générale. La 2^e année, c'est vraiment du «nursing». On fait énormément de liens grâce aux 3 jours de stage/sem. De plus, on est considéré plus sérieusement.

Attitudes

- ✓ Ce questionnaire m'a remis en question.
- ✓ J'aurais aimé qu'il y ait justice autant pour les adultes que les jeunes étudiants qui sortent du secondaire. Parfois certains profs avaient du favoritisme...
- ✓ Il est arrivé également que certains profs. interprètent nos actions en stage sans valider. Nous, étudiants, devons être capables d'écoute et de respect mais ce n'est pas toujours le cas de certains profs en S.I.
- ✓ En regard de la question 144, personnellement ça va car j'ai eu des

professeurs ouverts. Mais je connais certains professeurs qui ne sont pas aussi ouverts, (ou pas du tout!), et avec qui je ne me serais pas confronté. Si elles disent bleu, je dis bleu; si c'est noir selon elles, c'est noir. Et ceci, pour la simple raison qu'elles ont le gros bout du bâton dans la réalité, et qu'elles s'en sont déjà servi. J'ai au moins su développer ma capacité d'observation et de jugement sur ce point.

Questionnaire

- ✓ Le questionnaire est bien fait et cerne bien la relation théorie-professeurs-pratique. J'espère que des améliorations du programme soins infirmiers seront faites le plus tôt possible.
- ✓ Je trouve que les parties 3-4-5 sont vraiment pertinentes et adaptées à notre vécu réel. Mais la partie 2 est plus difficile à saisir. J'aurais plutôt formulé ces questions de façon à demander si ces actions sont dans la réalité mises en pratique.
- ✓ Passez ce test avant le jour «J» de l'examen final. Merci!

T.E.S

Organisation

- ✓ J'ai trouvé qu'on ne parlait pas assez de ma clientèle «personnes âgées».
- ✓ Dans la dernière session en T.E.S., il serait beaucoup plus intéressant et plus aidant si l'on voyait plus de clientèles. Dans nos cours, c'est trop précisément sur une sorte de clientèle et c'est dommage.
- ✓ En régime coopératif, nous n'avons pas de supervision de groupe, mais j'ai quand même parlé des échanges avec mes collègues et amis.
- ✓ Pourquoi travailler si peu la première année et tant en 3^e.
- ✓ J'ai pour ma part suivi il y a trois ans une formation en T.E.S. à l'école [...]. Ce programme consistait à suivre 22 cours en l'espace de sept mois, c'est-à-dire de janvier à juillet. Il m'a été très difficile de m'adapter au cégep étant habituée à des cours intensifs 5 jrs semaine de 9 h à 5 h. Aujourd'hui je peux dire que ma première année a été un vrai bourrage de crâne et j'ai dû donner des bouchées doubles afin d'être en mesure de continuer ma formation. Mais

je trouve qu'il n'y a pas de juste milieu - Les cours intensifs c'est trop et le cégep il y a une perte de temps qui démotive.

- ✓ Les stages perlés (même si on n'en avait seulement qu'une session) devrait être 4 jours/sem. on n'a pas vraiment le temps de connaître la clientèle et c'est plus difficile d'intervenir.
- ✓ Commentaire par rapport à la ligne 120: les stages rémunérés nous permettraient de nous consacrer entièrement sur nos études sans avoir à travailler à l'extérieur. On aurait davantage d'énergie pour approfondir notre théorie-pratique.
- ✓ Ce qui serait l'idéal c'est d'avoir la formation d'éducateur spécialisé en 4 ans. Car la première année sert bcp à se découvrir. Donc l'arrivée de nos stages seraient peut-être plus facile en se connaissant plus et en ayant plus d'infos sur les clientèles, les milieux nos choix seraient plus éclairés.
- ✓ Il arrive que les objectifs demandés pour réussir son stage ne soient pas directement reliés avec les exigences du milieu... Donc, si nous voulons un poste à cet endroit de stage (bloc) après, nous devons prendre les

bouchés doubles pour répondre à toutes les exigences... du stage et du milieu.

- ✓ Il serait utile en T.E.S. d'avoir des cours de premiers soins.
- ✓ Ce serait intéressant qu'en première année (et même dans les autres années) on nous propose des places pour faire du bénévolat. Le bénévolat est une excellente manière d'intégrer la théorie et nous fait connaître des clientèles pour nous aider dans nos choix futurs (préférences, expériences).
- ✓ Peut-être vérifier la qualité de certains professeurs... et la cohérence de voir la même matière (ex. les personnes âgées en détail) 2 fois: en psycho II, adaptation II.
- ✓ Je trouve que nous apprenons plus dans le régime coopératif car nous avons une session complète de stage ou de cours, donc nous pouvons mettre tout nos efforts à une place à la fois. Merci!
- ✓ Par contre, l'organisation des stages coop est mauvaise, nous ne sommes au courant de rien.

Pédagogie

- ✓ Je me rends compte que ce qui m'a beaucoup marqué, c'est de parler de mes expériences de stage avec d'autres stagiaires. Dans les cours, ça n'est pas suffisant. D'autant plus que mes accompagnateurs n'étaient pas très disponibles.
- ✓ Je trouve très difficile de faire des liens entre les deux [théorie-pratique]. Dès la 1^{re} année les profs devraient nous donner plus d'exemples personnels de leur vécu d'éducateur cela pourrait nous aider, cela aurait pu m'aider personnellement.
- ✓ Il va sans dire qu'il est nécessaire d'avoir des stages pour mieux comprendre la théorie.
- ✓ Les vidéos, les coupures de journaux, les faits vécus sont des éléments qui aident énormément la compréhension des techniques et des clientèles (comme dans le cours adaptation II).
- ✓ Il devrait y avoir plus d'info sur le travail avec la famille.
- ✓ Ce que j'aimerais apporter c'est par rapport à ma supervision individuelle. Car durant celle-ci je me suis senti constamment évalué, je n'ai pas senti de support. La façon dont je vois ça, c'est que je devais toujours

amener des faits d'observations écrits et parlés dans lesquels j'étais évalué, et mon superviseur ne tenait aucunement compte de moi. Je n'ai ressenti aucun support, donc ce fut très difficile d'amener un bon contact avec cette personne. Et je pense que mes supervisions en ont souffert.

- ✓ Je crois qu'il faut à tout prix que notre professeur soit disponible et attentif à nos questionnements. Il est de plus important d'avoir une bonne supervision avec notre prof. et les autres étudiants afin de relever les éléments positifs et négatifs de nos multiples expériences de stage. Pour terminer, je crois qu'il serait nécessaire de faire plus de liens entre le pratique et le théorique! C'est un élément important qu'il me manque à travers mes apprentissages de stage!
- ✓ Je vois une chose qui serait essentiel de changer dans l'avenir c'est la façon de mettre des notes pour les stages. Je me rends compte que c'est très subjectif certains superviseurs nous disent qu'ils ne mettent pas de notes plus hautes que 80% tandis que d'autres vont mettre des 90%. Je trouve ça très injuste. En + certains superviseurs ont de la difficulté à faire preuve de souplesse, avec les gros travaux et les stages c'est très difficile d'arriver.
- ✓ Je crois que la pratique est primordiale pour vraiment intégrer les notions vues en classe. Je me sens plus devenir professionnelle et sûre de moi en faisant «du plancher» que des cours théoriques. Je voudrais aussi souligner que les cours théoriques ne sont pas moins importants au contraire ils font en sorte qu'on puisse comparer et lier la théorie à la pratique.
- ✓ -Manque d'uniformité dans les travaux des superviseurs individuels.
-Cours de première année (créativité, expression) ne sont pas très pertinents. Il y a moyen d'amener les gens à ce qu'ils se connaissent sans les infantiliser.
-Les travaux ne sont pas toujours adéquats. Il est pertinent de faire une réflexion mais pas en travail de session en 2^{ème} année!!!
- ✓ Je trouve que tous les professeurs font une bonne «job» et que les cours sont appropriés.
- ✓ Je trouve que la théorie et la pratique sont très bien proportionnées en T.E.S.

Progression

- ✓ Il y a un grand apprentissage entre la 1^{re} session et la 6^e session. On se découvre en tant que personne, nous reconnaissons mieux nos capacités et limites et cela nous aide énormément dans notre apprentissage. L'éducation spécialisée c'est s'aider soi-même.
- ✓ Je crois qu'il est normal que nos connaissances soient plus approfondies quand nous sommes en troisième année. J'ai beaucoup appris durant mes stages de 4^{ième} session c'est-à-dire Perlé 2 ainsi que mon stage bloc.
- ✓ Je crois que les cours de 1^{re} sont plutôt à titre personnel que professionnel (combattre la timidité...) mais, il est sûr qu'ils aideront quand même un bon développement professionnel.
- ✓ Les stages sont très importants pour notre cheminement. Ça nous aide à faire des liens entre la pratique et la théorie. Pour moi personnellement cela m'a donné confiance en moi.
- ✓ C'est certain que l'on voit qu'il y a une progression mais les profs sont tellement super.

Attitudes

- ✓ Je crois que lorsqu'un étudiant veut vraiment s'impliquer, j'ai trouvé les profs de T.E.S. très disponibles et ouvert (Merci!)
- ✓ • Les outils sont là, à nous de s'en servir. Et maintenant que je termine mon D.E.C. je constate, que la paresse a été souvent au rendez-vous durant ma technique. Comment contrer la paresse?? pas de réponse!!!
- ✓ • Peut-être donner une période de cours où l'on pourrait faire nos travaux. Pour minimiser les heures de travail à la maison. Je sais que c'est très utile de travailler pour soi-même à la maison il faut le faire pour mieux s'enrichir. Cependant, je crois que l'on comprends cela seulement à la fin de notre D.E.S. (sic!)
- ✓ La formation en tant que telle, est très enrichissante. Je sais, que moi, j'ai pu évoluer énormément là-dedans et je trouve cela bien de travailler sur soi comme certains cours de la formation le permettent. En tant que futur éducateur, je trouve important de se connaître avant.

- ✓ Et je ne suis pas en accord avec ce que disent certains profs car ils ne vivent pas vraiment ce qu'ils enseignent. Ex. J'ai vécu de l'autoritarisme à un moment donné et ce n'est pas ce qu'on enseigne à être.
- ✓ Les professeurs de T.E.S. sont vraiment super! Ils nous comprennent et nous respectent comme nous sommes. Nous formons une belle famille.
- ✓ En plus, on apprend beaucoup à nous connaître et cela est très bien. Ça nous permet de mieux connaître nos limites et nos forces.

Questionnaire

- ✓ Question 30-31: pas dans mon 1^{er} stage, beaucoup dans mes 2^e et 3^e.
Question 44: oui pour professeur et superviseur; non pour l'accompagnateur dans mes 3 stages
Question 58: parfois il manque de communication et on voit 3 fois la même chose en détail durant la session (fonctions du moi)
Question 64: J'aime qu'on me laisse expérimenter, mais qu'il y ait quelqu'un pour m'aider à faire un retour
Question 66: accompagnateur = quelqu'un du milieu
Question 72: En coop ça a manqué (supervisions de groupe)
Question 116: pas organisé surtout en 3^e parce que, moins motivé à la théorie. Besoin de pratiquer
Question 118: C'est ce que j'ai fait en coop
Question 120: pas pour l'argent, mais parce ça m'a donné + de pratique et que je n'ai pas travaillé chez Mc Donald's (sic)
Question 124: on en fait un peu trop
Question 125: Nous n'en avions pas!?
Question 130: Je me suis arrangée pour les faire moi-même.
- ✓ J'aurais aimé plus remplir le questionnaire dans l'avant-midi car après 2 cours je trouve que ma concentration était moins présente.
- ✓ Je trouve que les questions ne sont pas les bonnes! On devrait nous demander ce qu'il s'est passé au cours de ces trois ans, plutôt que de nous demander comment cela aurait dû se passer. Aussi, il serait trop facile de nous identifier avec la Section # 1. Merci. (signé).
- ✓ Je trouve cela très utile de remplir ce genre de questionnaire, ça nous permet donner

- notre opinion ou notre avis. On (se) sent plus concernés et cela nous aide.
- ✓ J'ai trouvé que quelques questions étaient plutôt complexes. Mais avec l'intensité des questions, je suis persuadée que cette étude vous mènera loin!
 - ✓ Ce questionnaire m'a permis de comprendre plusieurs choses et de réaliser des choses des choses auxquels je ne m'avais jamais vraiment arrêté. (sic)
 - ✓ Je crois que ce questionnaire vous démontrera notre vision de l'intégration et que vous avez besoin de cette vision pour donner de bon cours, c'est une très bonne idée, elle devrait se répéter aux 2-3 ans.
 - ✓ Merci de prendre en considération nos opinions!
 - ✓ Ça donne un bon produit fini à la fin! Bravo! De plus, ça nous permet de prendre du recul et de se revoir aller tout au long des ces 3 belles années. Merci! (signé)¹.
 - ✓ Il y avait bcp de questions qui revenaient.
 - ✓ J'ai trouvé difficile de généraliser les questions. Des fois le cheminement me correspondait mais l'énoncé non.
 - ✓ Belle recherche et Bonne chance!
 - ✓ Ce questionnaire m'a beaucoup situé dans le où je suis rendu, dans ma formation. Mais il est beaucoup trop long!
 - ✓ Les questions étaient pertinentes mais le questionnaire était trop long.
 - ✓ Ce travail aurait peut-être été pris au sérieux si nous ne le faisons pas toujours dans les autres cours.²
 - ✓ Vous auriez pu nous demander si ça nous tentait de faire une recherche...
 - ✓ Trop long et pratiquement inutile.
 - ✓ Questionnaire beaucoup trop long, la fin d'la session est dure et on est tanné!
 - ✓ Trop long ce questionnaire. Nous manquons d'intérêt à la fin, jusqu'à 100 questions ça va! après...
 - ✓ J'ai trouvé ça ben plate et trop long. On a déjà assez de travaux sans prendre du temps pour cela une chance malgré tout que vous vous êtes réajustés.
 - ✓ En ce qui concerne les stages et mon accompagnateur j'ai beaucoup de difficulté à répondre parce que je n'ai pas eu un très bon accompagnement. Je voyais mon accompagnateur 5 minutes dans le corridor entre deux élèves.
 - ✓ Très long à remplir et partie 2 pas très claire. Mais si ça peut servir...
 - ✓ Je m'excuse mais ce test n'a pas été complété très sérieusement. Je n'avais pas la tête à cela après avoir fait un examen qui m'a demandé beaucoup de réflexion et de stress. Merci. Ça aurait dû être donné pour faire à la maison, la tête reposée!
 - ✓ Peut-être le faire une semaine ou deux avant la fin de session. Un test de ce genre après 2 examens, un gros travail et une nuit de 3 heures, ce n'est pas vraiment intéressant. Mais bonne chance quand même dans votre recherche.
 - ✓ Très long, surtout pour la dernière journée d'école!
 - ✓ Disons que j'aurais préféré le faire à un autre moment mais... Les réponses ne sont peut-être pas tous véridiques, dans le sens que ça dépendait du professeur, de la matière... Il y a bien des choses à prendre en considération...
 - ✓ Questionnaire intéressant et pertinent mais j'avais malheureusement de la difficulté à me concentrer sur les énoncés après une fin de session chargée. Bref, je suis épuisée et soulagée. Bonne fin de journée. Continuer votre beau travail.
 - ✓ Je trouve important de faire cette recherche pour enfin savoir que pense les étudiants de leur formation. Bravo!!!
 - ✓ J'ai trouvé que le questionnaire était très intéressant à faire, ce questionnaire nous fait retourner en arrière et c'est en y répondant qu'on s'aperçoit de bien des choses!

¹ Commentaire d'une élève qui a participé aux rencontres de groupe de la recherche.

² Référence aux collaborations demandées par la recherche sur les stages coopératifs (Boivin-Boucher, 1992).

Informatique

Organisation

- ✓ *Les systèmes et équipement que l'on utilise ne sont pas vraiment conformes à ceux du marché. On arrive en stage et on a l'impression de ne rien connaître, il faut réapprendre.*
- ✓ *Concernant l'enseignement de nouvelles technologies; la question me semble difficile à répondre. Je comprends très bien que l'on enseigne pas Progress comme base de données...*
- ✓ *Je pense qu'il serait bon que certains professeurs apprennent à s'organiser avant de nous dire qu'il faut planifier son temps. Il n'est pas très stimulant de travailler comme des «malades» pour ensuite attendre des mois avant de voir les résultats.*
- ✓ *A la première session il devrait y avoir un cours de 2 hrs/semaine obligatoire sur la gestion de temps. (pratique pour les sessions suivantes...) Surtout lorsqu'il y a beaucoup de travaux et de cours.*

Pédagogie

- ✓ *Je trouve qu'on ne pratique vraiment pas assez la théorie vue en classe.*
- ✓ *On a quand même de bonnes bases données par certains profs.*
- ✓ *Les périodes de laboratoires sont très importantes. Plus que la théorie.*
- ✓ *Concernant les échéanciers de travaux: la théorie devrait suivre en même temps.*
- ✓ *La pratique permet vraiment de nous aider à intégrer la matière, mais il ne faut pas négliger la théorie qui est essentielle à la compréhension. L'université par contre est très théorique, ce qui est bon dans un sens.*

Progression

Attitudes

Questionnaire

- ✓ *Les questions sont redondantes.*
 - *Certaines réponses ne s'appliquent qu'à certains enseignants.*
 - *Pour certaines questions, oui je suis satisfait mais j'en veux davantage.*
- ✓ *Il y a des questions dont la formulation devrait être refaite. En effet, certaines questions s'appliquent en partie, mais elles ne correspondent pas entièrement. C'est pourquoi les résultats contiennent, parfois, des réponses comme «ne s'applique pas!»*
- ✓ *Je n'ai pas besoin de rien ajouter, le questionnaire cernait très bien le sujet.*
- ✓ *C'est un questionnaire bien préparé mais un peu trop long à mon goût. Les questions sont très bien posées sauf la partie des questions 14 à 71. Je ne comprenais pas très clairement mais après l'avoir relu une 2^e fois j'ai mieux compris.*
- ✓ *De plus amples renseignements dans mon rapport de fin de stages.*

ANNEXE IV

**Statistiques
d'ensemble
sur les
répondants**

Répartition des répondants par programme et par année, selon le sexe

Progr.	2 ^e année			3 ^e année			Total		
	F	H	Tot	F	H	Tot	F	H	Tot
180	26	1	27	13	2	15	39	3	42 (21,2%)
351.01	43	3	46	36	11	47	79	14	93 (47%)
351.91	20	1	21	7	3	10	27	4	31 (15,7%)
420	4	16	20	4	8	12	8	24	32 (16,2%)
TOTAL	93 (81,5%)	21 (18,5%)	114 (57,6%)	60 (71,4%)	24 (28,6%)	84 (42,4%)	153 (77,3%)	45 (22,7%)	198 (100%)

Répartition par programme et par année, selon l'âge et le sexe														
Signification des codes:							0	16-18 ans			3	25-34 ans		
							1	19-20 ans			4	35 ans et plus		
							2	21-24 ans						
Code des âges	2 ^e année						3 ^e année						TOTAL	
	0	1	2	3	4	Tot	0	1	2	3	4	Tot		
180:F	1	10	8	3	4	26	-	3	5	3	2	13	39	42
H	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-	1	2	3	
351.01:F	10	21	8	3	1	43	-	21	12	1	2	36	79	93
H	-	2	-	1	-	3	-	2	6	3	-	11	14	
351.91:F	-	12	6	2	-	20	-	6	-	1	-	7	27	31
H	1	-	-	-	-	1	-	1	2	-	-	3	4	
420:F	-	3	-	1	-	4	-	-	3	-	1	4	8	32
H	2	8	4	1	1	16	-	5	3	-	-	8	24	
TOTAL L:F	11	46	22	9	5	93	-	30	20	5	5	60	153	198
H	3	10	4	3	1	21	-	8	12	3	1	24	45	
TOTAL L	14 (12%)	56 (49%)	26 (23%)	12 (10%)	6 (5%)	114 (100%)	0	36 (45%)	32 (38%)	8 (9,5%)	6 (7%)	84 (100%)	198	

ANNEXE V

Classement
des énoncés 14 à 71
par ordre croissant
d'accords

Tableau 3.3.a
Résultats globaux de la deuxième partie du questionnaire - Énoncés 14 à 71

**Classement en ordre croissant d'accord
des énoncés DE RÉALITÉ**

Cela m'aide de fait quand... (énoncés pairs), cela m'aiderait si plus fréquemment... (énoncés impairs)	Énoncés de réalité (pairs)		Énoncés souhait (impairs)	
	% acc	AP	% acc	AP
% acc: pourcentage d'accord sur l'utilité de l'élément pour l'intégration t-p AP: ne s'applique pas ou données manquantes (n)				
68, 69. Les professeurs parlent positivement des cours donnés par des professeurs d'autres départements.	63,3	51	62,9	39
64, 65. Je suis laissé/e à moi-même pendant mon stage.	66,4	46	62,6	35
60, 61. Les professeurs réfèrent à l'enseignement de leurs collègues d'autres départements en soulignant la complémentarité.	68,8	41	74,2	20
62, 63. Je constate et sens l'harmonie entre les professeurs du département.	71,9	13	81,7	12
34, 35. Pour les pratiques en labo, le local est disponible, et le matériel et le nombre de places en quantité suffisante.	73,8	72	91,7	65
58, 59. Les professeurs ont de la cohérence entre eux dans la façon de procéder.	75,8	20	94,7	9
70, 71. Le professeur me montre une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique.	78,3	18	92,7	6
44, 45. Mon professeur ou accompagnateur ou superviseur me posent des questions.	80,9	4	82,7	7
50, 51. Je fais des observations écrites pour prendre conscience de la problématique du sujet, de l'utilisateur.	82,4	11	86,1	11
52, 53. Je fais des travaux écrits dans lesquels je dois faire des liens entre la théorie apprise et une situation vécue.	84,1	9	79,3	10
66, 67. J'ai des rencontres régulières et des échanges avec mon accompagnateur de stage (en Informatique: -superviseur-).	84,1	28	90,4	20
36, 37. Je pratique souvent pour obtenir de la dextérité.	84,3	45	88,2	46
38, 39. Je pratique en labo pour comprendre ma théorie.	85	51	87,9	49
28, 29. On me félicite chaleureusement pour mes performances.	85,2	15	91,2	4
32, 33. On me fournit des documents d'accompagnement (guide, cahier) précis et complets.	85,5	12	93	11
20, 21. Pendant les pratiques en labo, le professeur ou la technicienne me fournit le soutien qui me permet de pratiquer efficacement.	86,7	48	89,4	47
56, 57. Les professeurs me considèrent comme une personne à part entière et me respectent en tant qu'adulte.	87,4	7	93	1
48, 49. Je comprends bien la théorie (ex.: composantes de l'activité, technique de soins, techniques de programmation) avant de commencer à la mettre en action (en labo ou stage).	88,3	2	93,1	10
18, 19. Dans le cours, le professeur parle de son expérience vécue pour illustrer un concept, une idée.	88,4	8	88,6	13
22, 23. Je sens le professeur disponible à répondre à mes questions et ouvert à mes suggestions.	88,6	5	93,2	7
26, 27. Je reçois sur ma pratique de labo des commentaires autant sur mes forces (bons coups) que sur les points à améliorer (faiblesses).	88,6	49	91,7	41
40, 41. Je peux mettre en pratique dans mon stage les techniques apprises en cours ou/et pratiquées en labo.	89,2	22	94,4	19
46, 47. Je réponds aux questions de mon professeur ou accompagnateur ou superviseur.	89,2	4	84,7	8
42, 43. Je comprends pourquoi je pose tel geste ou applique telle technique.	89,4	-	91,2	5
24, 25. En labo ou en stage, je reçois des commentaires (rétro-action) sur mes performances, car je sais alors quoi corriger.	92,2	19	94,4	20
30, 31. On me propose en stage des défis qui exigent de moi d'aller plus loin dans la mise en action de mes capacités.	92,7	19	92,5	12
54, 55. Je parle de mes expériences de stage avec des collègues, avec un professeur ou superviseur.	92,8	17	89,1	15
16, 17. Dans le cours, le professeur donne des exemples concrets (vrais cas) pour illustrer la théorie.	95,5	-	96,4	4
14, 15. Dans le cours, le professeur donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles.	97,5	-	93,8	5

Tableau 3.3.b
Résultats globaux de la deuxième partie du questionnaire - Énoncés 14 à 71

**Classement en ordre croissant d'accord
des énoncés SOUHAIT**

Cela m'aide de fait quand... (énoncés pairs), cela m'aiderait si plus fréquemment... (énoncés impairs)	Énoncés de réalité (pairs)		Énoncés souhait (impairs)	
	% acc	AP	% acc	AP
% acc: pourcentage d'accord sur l'utilité de l'élément pour l'intégration t-p AP: ne s'applique pas ou données manquantes (n)				
64, 65. Je suis laissé/e à moi-même pendant mon stage.	66,4	46	62,6	35
68, 69. Les professeurs parlent positivement des cours donnés par des professeurs d'autres départements.	63,3	51	62,9	39
60, 61. Les professeurs réfèrent à l'enseignement de leurs collègues d'autres départements en soulignant la complémentarité.	68,8	41	74,2	20
52, 53. Je fais des travaux écrits dans lesquels je dois faire des liens entre la théorie apprise et une situation vécue.	84,1	9	79,3	10
82, 83. Je constate et sens l'harmonie entre les professeurs du département.	71,9	13	81,7	12
44, 45. Mon professeur ou accompagnateur ou superviseur me posent des questions.	80,9	4	82,7	7
46, 47. Je réponds aux questions de mon professeur ou accompagnateur ou superviseur.	89,2	4	84,7	8
50, 51. Je fais des observations écrites pour prendre conscience de la problématique du sujet, de l'utilisateur.	82,4	11	86,1	11
38, 39. Je pratique en labo pour comprendre ma théorie.	85	51	87,9	49
36, 37. Je pratique souvent pour obtenir de la dextérité.	84,3	45	88,2	46
18, 19. Dans le cours, le professeur parle de son expérience vécue pour illustrer un concept, une idée.	88,4	8	88,6	13
54, 55. Je parle de mes expériences de stage avec des collègues, avec un professeur ou superviseur.	92,8	17	89,1	15
20, 21. Pendant les pratiques en labo, le professeur ou la technicienne me fournit le soutien qui me permet de pratiquer efficacement.	86,7	48	89,4	47
66, 67. J'ai des rencontres régulières et des échanges avec mon accompagnateur de stage (en Informatique: -superviseur-).	84,1	28	90,4	20
28, 29. On me félicite chaleureusement pour mes performances.	85,2	15	91,2	4
42, 43. Je comprends pourquoi je pose tel geste ou applique telle technique.	89,4	-	91,2	5
26, 27. Je reçois sur ma pratique de labo des commentaires autant sur mes forces (bons coups) que sur les points à améliorer (faiblesses).	88,6	49	91,7	41
34, 35. Pour les pratiques en labo, le local est disponible, et le matériel et le nombre de places en quantité suffisante.	73,8	72	91,7	65
30, 31. On me propose en stage des défis qui exigent de moi d'aller plus loin dans la mise en action de mes capacités.	92,7	19	92,5	12
70, 71. Le professeur me montre une manière ou une méthode de faire mes liens théorie-pratique.	78,3	18	92,7	6
32, 33. On me fournit des documents d'accompagnement (guide, cahier) précis et complets.	85,5	12	93	11
56, 57. Les professeurs me considèrent comme une personne à part entière et me respectent en tant qu'adulte.	87,4	7	93	11
48, 49. Je comprends bien la théorie (ex.: composantes de l'activité, technique de soins, techniques de programmation) avant de commencer à la mettre en action (en labo ou stage).	88,3	2	93,1	10
22, 23. Je sens le professeur disponible à répondre à mes questions et ouvert à mes suggestions.	88,6	5	93,2	7
14, 15. Dans le cours, le professeur donne des explications claires, précises, détaillées, compréhensibles.	97,5	-	93,8	5
24, 25. ...en labo ou en stage, je reçois des commentaires (rétro-action) sur mes performances, car je sais alors quoi corriger.	92,2	19	94,4	20
40, 41. Je peux mettre en pratique dans mon stage les techniques apprises en cours ou/et pratiquées en labo.	89,2	22	94,4	19
58, 59. Les professeurs ont de la cohérence entre eux dans la façon de procéder.	75,8	20	94,7	9
16, 17. Dans le cours, le professeur donne des exemples concrets (vrais cas) pour illustrer la théorie.	95,5	-	96,4	4

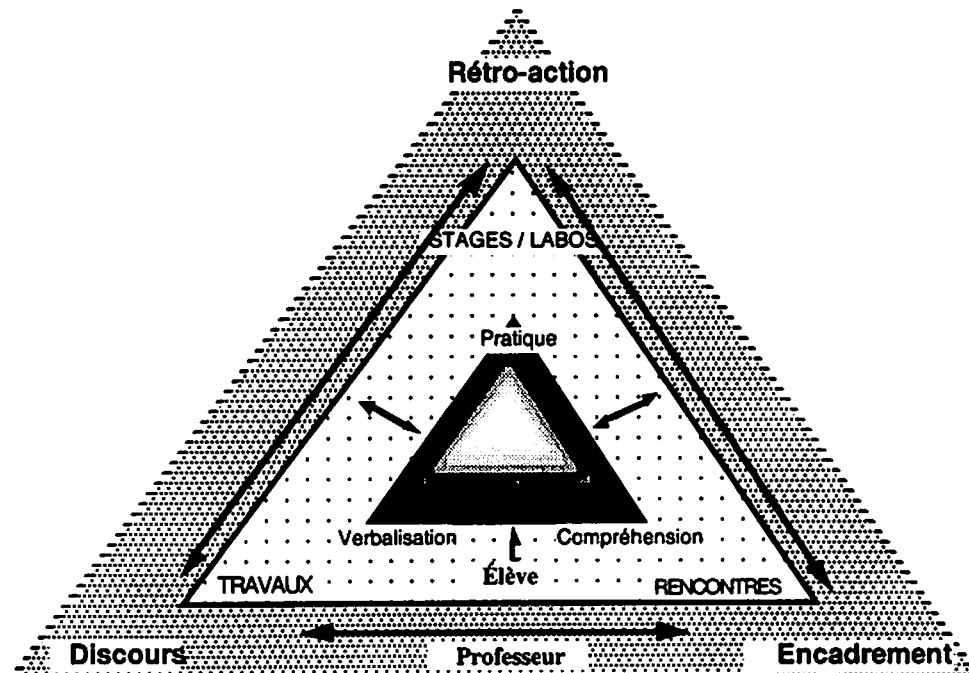
ANNEXE VI

Autres modélisations du schéma 3.4

**Schéma du rapport
de l'élève à lui-même
et du rapport
élève-professeur
dans l'intégration
théorie-pratique**

Autres modélisations du Schéma 3.4
Schéma du rapport de l'élève à lui-même et du rapport élève - professeur
dans l'intégration théorie - pratique

Une représentation différente du schéma 3.4 pourrait consister à mettre au sommet des triangles les pôles *pratique* - STAGES-LABOS et *RÉTRO-ACTION*, suggérant par là et mettant en évidence la fonction unificatrice de l'action (de la pratique). Contrairement à la version 3.4 où la perspective est celle de l'apprentissage, ici la perspective est celle de l'action professionnelle.

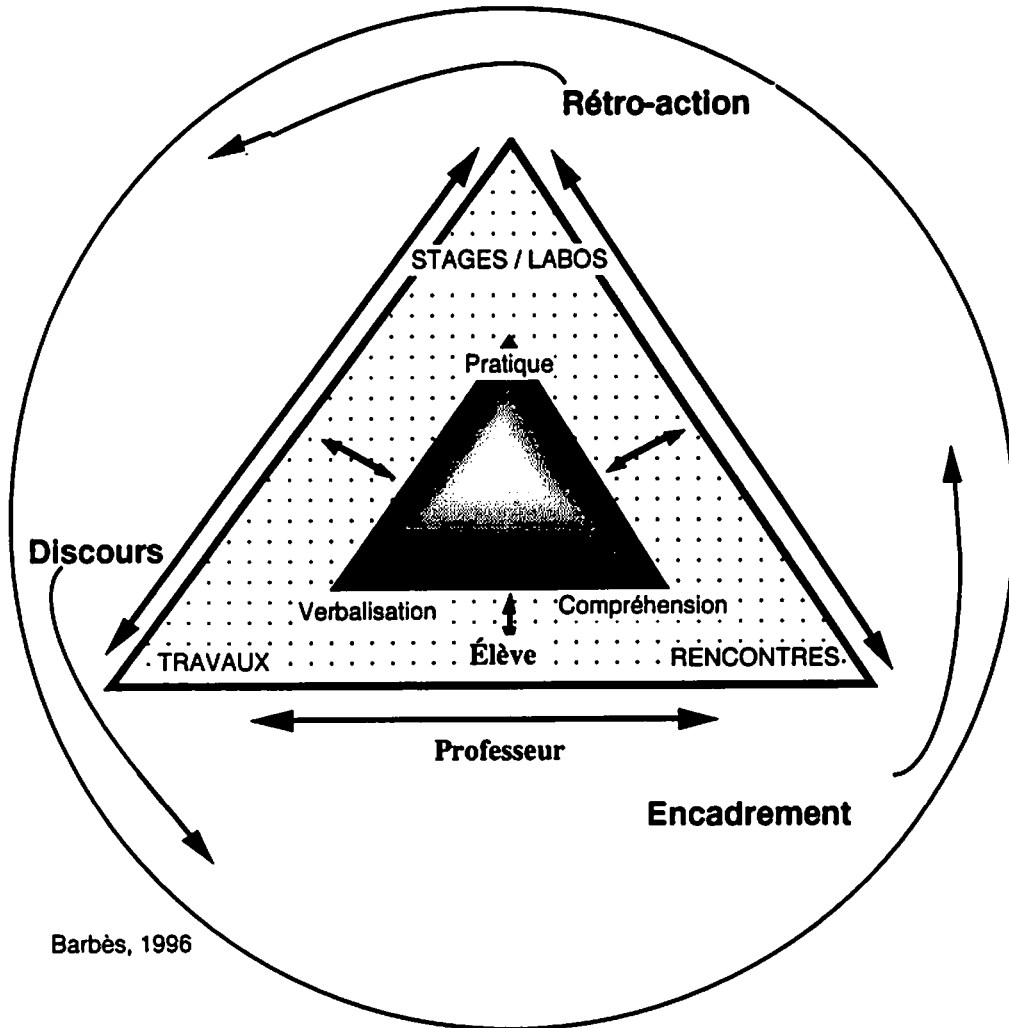


Barbès, 1996

On a ici placé le *discours* du professeur dans le même pôle que la *verbalisation* et *TRAVAUX* chez l'élève.

Une autre modélisation pourrait placer les rôles du professeur dans un cercle autour des opérations et situations d'exercice chez l'élève, pour suggérer que le *discours*, la *RÉTRO-ACTION* et l'*ENCADREMENT* par le professeur peuvent se retrouver à n'importe quel pôle chez l'élève.

Voici ce schéma.



Barbès, 1996

ANNEXE VII

**Cotes originales
des énoncés
sur la progression
dans l'intégration**

Cotes originales des énoncés sur la progression dans l'intégration en S.I.

«Ceci correspond à mon expérience:

1: Pas du tout; 2: Un peu; 3: Beaucoup; 4: Énormément;
N.S.P.: ne s'applique pas»

NOS	MON INTEGRATION THEORIE-PRACTIQUE A VRAIMENT PROGRESSE CAR...	Année	1	2	3	4	N.S.P.
Ligne 135	J'ai plus de facilité à recevoir et accepter la rétro-action (feed-back) en 2 ^e année qu'en 1 ^{re} et en 3 ^e année qu'en 2 ^e .	2 ^e 3 ^e	6 6 28,6%	6 1 16,7%	13 4 40,5%	2 1 7,1%	3 7%
Ligne 136	De la 1 ^{re} à la 2 ^e année (de la 1 ^{re} à la 3 ^e), mon assurance et mon aisance à répondre aux questions du professeur en stage augmentent: en 1 ^{re} , je devais aller chercher mes réponses dans les volumes, mais aujourd'hui j'ai plusieurs connaissances, alors je réponds plus vite: c'est un automatisme.	2 ^e 3 ^e		4 1 11,9%	15 8 54,8%	8 6 33,3%	
Ligne 137	Au début en 1 ^{re} , en stage, j'étais incapable de m'organiser: il me fallait attendre le professeur pour savoir quoi faire, il me semble que je tournais en rond, je m'occupais difficilement d'un seul usager (client). Mais maintenant, je suis autonome: je prévois les choses à faire, je sais quoi faire et quand le faire, je m'occupe aisément de mon usager (de mes quelques usagers).	2 ^e 3 ^e	1 1 4,8%	3 3 14,3%	10 4 33,3%	13 7 47,6%	
Ligne 138	Pour exécuter les techniques en stage, au début, j'hésitais, j'avais même de la difficulté à me rappeler la séquence. Puis à force de répéter, ma dextérité et ma sécurité se sont accrues. Maintenant, ça va tout seul, car je comprends les liens entre le pourquoi et le comment des techniques.	2 ^e 3 ^e	1 2,4%	1 2 7,1%	10 4 33,3%	16 8 57,1%	
Ligne 139	Avant, ma confiance en moi-même était faible: en stage, je doutais de mes possibilités de mettre des techniques en pratique; je devais attendre l'autorisation du professeur. Ce n'est plus ainsi aujourd'hui: je suis plus autonome et consciente de la responsabilité de mes gestes.	2 ^e 3 ^e		4 3 16,7%	10 4 33,3%	13 8 50%	
Ligne 140	Pour la planification des soins, auparavant on devait me dire quoi faire et j'attendais souvent. Mais maintenant, je visualise à l'avance ce qu'il y a à faire et je peux en informer le professeur qui constate que je connais mon affaire.	2 ^e 3 ^e		2 1 7,1%	12 6 42,9%	13 8 50%	
Ligne 141	Je peux maintenant imaginer à l'avance correctement une situation théorique et même prendre des initiatives personnelles, et il est très rare que j'oublie quelque chose.	2 ^e 3 ^e		6 3 21,4%	17 8 59,5%	4 4 19%	
Ligne 142	Devant la rétro-action (feed-back) du professeur, auparavant j'avais peur, j'étais incertaine et je réagissais défensivement. Mais il m'arrive aujourd'hui d'exprimer au professeur les conditions dans lesquelles je veux recevoir sa rétro-action; je ne suis pas une personne qui va «prendre son trou» sans rien dire.	2 ^e 3 ^e		7 1 19%	9 7 38,1%	11 7 42,9%	
Ligne 143	Je constate qu'au début, face aux contenus, face aux exigences des professeurs, face aux mesures à prendre en soins, je disais et faisais comme on me disait. Puis je me suis mise à douter et à me poser des questions, à peser le pour et le contre; maintenant, je suis capable de nuancer l'à-propos d'une mesure, d'affirmer mon point de vue.	2 ^e 3 ^e		7 21,4%	10 7 40,5%	10 6 38,1%	
Ligne 144	Ma perception du professeur a beaucoup évolué: auparavant, je la voyais comme une autorité dont j'avais peur, je ne pensais pas que j'avais moi aussi des droits. Maintenant, je vois la professeur comme une aide, j'affirme mes droits, je suis capable de m'asseoir avec elle pour clarifier ce que je veux.	2 ^e 3 ^e	1 2,4%	6 21,4%	10 7 40,5%	9 5 33,3%	1 2,4%
Ligne 145	Ma perception de la collecte de données était auparavant celle d'un «devoir à faire»; mais aujourd'hui, je la vois comme une phase importante de la planification des soins en vue du bien-être de l'utilisateur (client).	2 ^e 3 ^e	1 2,4%	1 2,4%	16 7 54,8%	9 7 38,1%	1 2,4%

Ligne 146	Il me semble que mon adaptation aux personnes, au matériel, aux manières différentes de faire était ardue, cela me demandait un gros effort. Je comprends maintenant que mon adaptation devra être continue, qu'il y aura toujours des différences et les défis que cela comporte, et en conséquence cela m'est plus facile.	2 ^e 3 ^e	1 2,4%	1 2,4%	15 8 54,8%	11 6 40,5%	
Ligne 147	Au début, j'ai acquis des notions sur le corps humain (en biologie, en Soins), elles étaient comme éparpillées, je n'avais pas fait d'unité dans tout ça, tandis qu'aujourd'hui je peux visualiser les pathologies, faire des liens avec les soins à donner et justifier ce que je fais.	2 ^e 3 ^e	1 2,4%	3 7,1%	9 9 42,9%	14 6 47,6%	
Ligne 148	En commençant ma formation, je savais vaguement ce qu'est l'actualisation de moi-même (connaissance de mes points forts et faibles, autocritique, congruence...), mais plus j'avance, plus je suis consciente de ce que cela veut dire pour moi et je n'ai plus besoin qu'on me le dise.	2 ^e 3 ^e		4 9,5%	14 6 47,6%	9 9 42,9%	
Ligne 149	Ma sécurité personnelle était plutôt faible en 1 ^{re} année, et même en 2 ^e , je me demandais si je parviendrais à acquérir la compétence qu'on attend de moi une fois diplômée. Mais en 3 ^e année, je constate que ma sécurité est acquise: je sais que je suis capable de réussir.	2 ^e 3 ^e	2 4,8%	4 11,9%	6 7 31%	4 7 26,2%	11 26,2%
Ligne 150	Devant mes erreurs, au début, je me troublais, je me trouvais «pas bonne», puis avec le temps, je me suis mise à profiter de mes erreurs (et même celles des autres) pour retenir des leçons dont je me rappelle.	2 ^e 3 ^e		4 3 16,7%	11 5 38,1%	12 7 45,2%	

Cotes originales des énoncés sur la progression dans l'intégration en T.E.S.

«Ceci correspond à mon expérience:

1: Pas du tout; 2: Un peu; 3: Beaucoup; 4: Enormément;

N.S.P.: ne s'applique pas»

Nos	MON INTÉGRATION THÉORIE-PRACTIQUE A PROGRÉSSÉ CAR...				Année								
Ligne 135	En 1 ^{re} année et en stage perle 1, mon observation (TOCA) et mon analyse étaient embryonnaires et subjectives, tandis qu'en stage perle 2 et en stage bloc, mon observation et mon analyse sont devenues plus développées et objectives grâce à la théorie qui me permet de nommer et me suggère quoi voir.	2 ^e	3 ^e	1,6%	2,4%	1	9	7	37	20	16	5	4%
Ligne 136	Dès la 1 ^{re} année, j'étais consentante du pourquoi de chaque cours dans ma formation en éducation spécialisée et cela s'est continué en 2 ^e et 3 ^e .	2 ^e	3 ^e	9,7%	40,3%	7	25	18	20	17	7		19,4%
Ligne 137	C'est surtout en 2 ^e année, avec les stages, que je suis devenue consentante du pourquoi de chaque cours dans ma formation en éducation spécialisée et cela s'est continué en 3 ^e année.	2 ^e	3 ^e	1,6%	12,9%	1	9	22	23	30	46	4	3,2%
Ligne 138	Plus j'avance dans la formation, plus les travaux deviennent complexes et spécifiques à la profession: je découvre l'importance de faire des liens et deviens consentante de ce que cela rapporte en compréhension.	2 ^e	3 ^e		3,2%	2	2	24	19	25	41		62,1%
Ligne 139	J'ai plus de facilité à mettre des mots sur mes pensées et ressentis en 3 ^e qu'en 2 ^e année (en 2 ^e année qu'en 1 ^{re} année).	2 ^e	3 ^e	0,8%	8,9	1	2	21	31	20	33	7	5,6%
Ligne 140	Plus j'avance dans ma formation, plus je constate que les connaissances acquises en classe se greffent à mes propres expériences de stage.	2 ^e	3 ^e		6,5%	2	2	25	32	29	30		47,6%
Ligne 141	En 3 ^e année (ou 2 ^e), je fais des liens théoriques avec le vécu de stage de plus en plus souvent et spontanément.	2 ^e	3 ^e	0,8%	12,9%	1	4	28	29	25	24	1	0,8%
Ligne 142	Les travaux dans lesquels j'ai des liens théoriques à faire avec le vécu de stage m'apparaissent de plus en plus enrichissants à mesure que j'avance dans la formation.	2 ^e	3 ^e	2,4%	11,3%	2	3	28	30	25	24		39,5%
Ligne 143	De 2 ^e année à 3 ^e année (ou de 1 ^{re} à 2 ^e), mon intervention (auprès des usagers) devient plus spontanée parce que j'ai plus confiance en moi du fait d'avoir un bon bagage d'information.	2 ^e	3 ^e	0,8%	4,8%	1	5	17	29	30	39	2	1,6%
Ligne 144	En 3 ^e année, et déjà en 2 ^e , je me réjouis davantage à mes propres expériences d'intervention lors d'exposés théoriques en classe.	2 ^e	3 ^e	0,8%	9,7%	1	2	24	26	25	29	6	4,8%
Ligne 145	Grâce à la confiance en moi-même et à la capacité de m'affirmer, je prends plus facilement ma place en 3 ^e qu'en 2 ^e année (en 2 ^e qu'en 1 ^{re}).	2 ^e	3 ^e	1,6%	12,9%	1	8	17	30	23	31	5	4%
Ligne 146	En stage perle 1, je distingue difficilement quelques éléments d'une situation observée, tandis qu'en stage bloc, je distingue aisément plusieurs éléments d'une situation et les hypothèses de compréhension viennent plus rapidement.	2 ^e	3 ^e	1,6%	6,5%	1	2	24	23	28	11	1	22%

Ligne 147	Puis j'avance dans ma formation, moins j'ai peur et moins j'hésite à donner mon opinion en supervision en groupe et en équipe d'éducateurs.	2 ^e	3 ^e	1	1	3	21	40,3%	30	48,4%	3,2%	2
Ligne 148	Au début des stages, j'avais l'impression d'appliquer très laborieusement (de façon ardue et malhabile) les notions apprises en cours, tandis que progressivement et surtout en stage bloc, je ne pense même plus à ma théorie, c'est spontané, je l'applique aisément.	2 ^e	3 ^e	1	6	14	30	47,6%	29	28,2%	7,3%	9
Ligne 149	Au début de mes stages en 2 ^e année, je me connaissais moins et je voulais aider - à tout prix - ; mais à la fin de 2 ^e et en stage bloc, je tiens plus compte de mes capacités et limites: c'est que j'ai intégré plusieurs choses.	2 ^e	3 ^e	1	5	26	32	37,1%	20	53,2%	2,4%	3
Ligne 150	Au début de mes stages passés, mon intervention était réactive (je réagissais aux situations) sans beaucoup comprendre; mais à la fin de 2 ^e et en stage bloc, je prévois d'avantage les situations, mon intervention est plus spontanée, aisée et intentionnelle.	2 ^e	3 ^e	2	6	28	38	40,3%	22	48,4%	4%	5

Cotes originales des énoncés sur la progression dans l'intégration en Informatique

«Ceci correspond à mon expérience:
1: Pas du tout; 2: Un peu; 3: Beaucoup; 4: Énormément;
N.S.P.: ne s'applique pas»

NOS	MON INTEGRATION THEORIE-PRACTIQUE A VRAIMENT PROGRESSE CAR...	Année	1	2	3	4	N.S. P.
Ligne 138	Au début, en informatique, j'avais beaucoup besoin du soutien des professeurs qui étaient effectivement très présents; plus ça avance, plus ils m'ont laissé/e aller par moi-même, surtout à l'approche du stage (pour 3 ^e).	2 ^e 3 ^e	2 2 12,5%	5 3 25%	8 5 40,6%	4 2 18,8%	1 2 3,1%
Ligne 139	Mon autonomie dans les travaux évolue de la manière suivante: au début, par exemple pour la programmation, le professeur me dit «tu fais ça comme ça, comme ça, comme ça»; puis plus tard: «tu peux faire ça de telle, telle façon»; ensuite, je découvre que je peux faire les choses d'une autre façon; enfin, je peux mélanger toutes ces manières de faire à ma façon.	2 ^e 3 ^e	1 1 6,3%	2 7 6,3%	13 7 62,5%	4 3 21,9%	1 1 3,1%
Ligne 140	En 1 ^{re} , mes difficultés étaient reliées surtout à l'organisation de mon temps, à la compréhension des exposés et des pratiques à faire, à suivre le rythme des cours; mais maintenant, j'ai moins de difficultés car j'ai appris à me prendre en main à travers la progression des exigences des cours.	2 ^e 3 ^e	5 6 34,4%	5 15,6%	8 3 34,4%	2 2 6,3%	2 1 9,4%
Ligne 141	Ma confiance en moi-même a beaucoup évoluée, car en 1 ^{re} , lors de mon exposé oral, j'étais incertain/e devant tous ces gens inconnus et mes faibles connaissances en informatique. Mais maintenant, je suis pleinement confiant/e car je connais mes collègues, je suis à l'aise dans le sujet que j'ai choisi, j'ai eu du temps pour me préparer.	2 ^e 3 ^e	4 1 15,6%	7 1 25%	4 6 31,3%	3 3 18,8%	2 1 9,4%
Ligne 142	Autant auparavant j'hésitais à affirmer clairement ce que je savais d'une question, autant maintenant (en stage pour 3 ^e) (dans le travail d'équipe pour 2 ^e) je suis capable de dire: «c'est telle chose, j'en suis sûr».	2 ^e 3 ^e	2 6,3%	5 3 25%	9 6 46,9%	3 2 15,6%	1 1 6,3%
Ligne 143	En 1 ^{re} et 2 ^e , j'ai besoin d'indications précises et détaillées pour les travaux de labos: mon initiative consiste à suivre les consignes. Plus tard, je commence à prendre des initiatives personnelles. Mais rendu en 3 ^e année, j'apprends à fonctionner avec un minimum d'indications, et même seulement avec des explications vagues.	2 ^e 3 ^e %	2 6,3%	4 5 28,1%	4 4 25%	6 3 28,1%	4 12,5%
Ligne 144	Tandis qu'auparavant, je comptais beaucoup sur le prof pour recevoir des explications (je ne pouvais pas avancer sans cela), aujourd'hui, je me débrouille et m'organise davantage par moi-même, ce qui fait que je suis moins en retard dans mes travaux	2 ^e 3 ^e	5 2 21,9%	8 2 31,3%	4 6 31,3%	2 2 12,5%	1 3,1%
Ligne 145	De plus en plus, dans mes travaux, je peux arriver à temps en m'organisant moi-même, ce qui me rend capable, dans les travaux d'équipe, d'être responsable de ma partie et de ne pas retarder l'équipe.	2 ^e 3 ^e	1 3,1%	2 3 15,6%	10 4 43,8%	6 5 34,4%	1 3,1%
Ligne 146	En 1 ^{re} année, j'ai besoin de vérifier tout de suite, en allant au labo, si je comprends ce que le prof a dit; mais plus je pratique, plus j'en arrive à essayer ce que je pense qui va fonctionner; en fin de compte, j'obtiens mes propres résultats que je peux fièrement présenter au prof.	2 ^e 3 ^e	3 63,%%	8 4 37,5%	7 2 28,1%	5 3 25%	1 3,1%
Ligne 147	Pendant ma formation, je trouve que les professeurs exigent énormément (me font «rusher»): parfois je me demande s'ils n'exagèrent pas, en tout cas, je peste contre ça. Mais je constate que cette manière de fonctionner me prépare très bien (2 ^e : va très bien me préparer) au stage où je dois répondre à des exigences de l'utilisateur et où je devrai me débrouiller par moi-même.	2 ^e 3 ^e	2 6,3%	4 3 21,9%	7 3 31,3%	7 6 40,6%	2 6,3%
Ligne 148	Les travaux pratiques dans la formation sont organisés de façon telle que je peux découvrir peu à peu mes propres goûts et intérêts par rapport au champ de travail où je veux aller.	2 ^e 3 ^e	3 2 15,6%	5 4 28,1%	7 5 37,5%	4 1 15,6%	1 3,1%

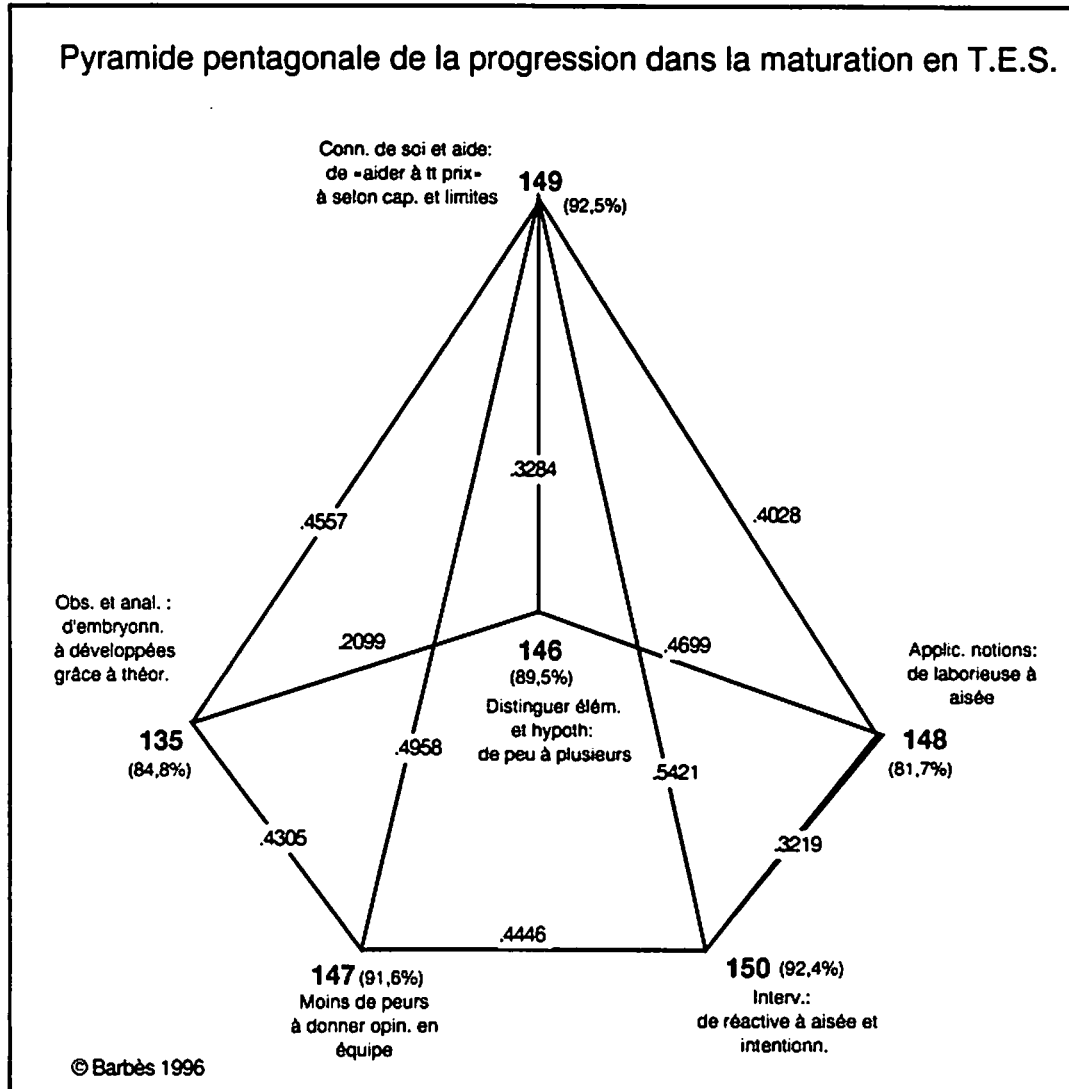
Ligne 149	Auparavant, en 1 ^{er} surtout, je devais attendre les explications du prof pour avancer en labo; je suis maintenant plus autonome car je peux prendre des initiatives et je peux fonctionner avec seulement quelques explications, ce qui laisse place à ma créativité.	2 ^e 3 ^e	2 6,3%	5 21,9%	10 50%	3 18,8%	1 3,1%
Ligne 150	Plus j'avance, plus je constate que les pratiques en labo me sont utiles pour apprendre individuellement les bases de l'informatique; puis ensuite, s'ajoute l'apprentissage du travail en équipe, pour en arriver finalement en 5 ^e session et en stage à une pratique qui sert aux utilisateurs. Je passe donc d'un apprentissage pour moi-même à un apprentissage centré sur les autres.	2 ^e 3 ^e		3 25%	11 46,9%	5 25%	1 3,1%

ANNEXE VIII

**La progression
de la maturation
en T.E.S.**

La progression de la maturation en T.E.S.

Un dernier schéma synthèse établi une fois toutes ces études terminées et fait à partir des résultats bruts, donne une nouvelle image des relations entre ces énoncés.



Les accords de l'énoncé 149 présentent les relations les plus fortes avec les accords de quatre énoncés: 150, 147, 135 et 148 (corrélations au-dessus de 0.4), puis 146. L'énoncé 149 serait comme le pivot de plusieurs événements de la progression dans l'intégration: se connaître davantage et en être rendu à pouvoir tenir compte de ses capacités et limites (énoncé 149) est relié d'abord à une intervention moins réactive et plus préventive; puis à la capacité actuelle d'affirmer son point de vue en ayant vu ses peurs diminuer (énoncé 147); puis à une observation et une analyse plus développées et objectives.

