

11215

COLLÈGE DE JOLIETTE

Collège d'enseignement général et professionnel —
Joliette, Qué.

C.A.D.P.E.

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/prosip/712035v2-giles-lanctot-larocque-masse-resume-joliette-PROSIP-1981.pdf>
Rapport PROSIP, Collège de Joliette, 1981.
*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

NBN 2J4

S T A G E E X P E R I M E N T A L

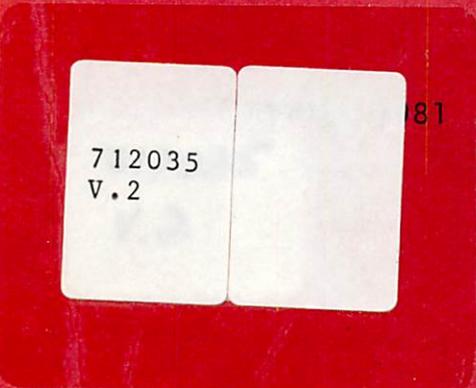
(RECHERCHE D'UN NOUVEAU MOYEN POUR REpondre A
UN OBJECTIF DE POLYVALENCE DE LA
FORMATION DE L'EDUCATEUR(TRICE) SPECIALISE(E))

RESUME

GILES, Claude
LANCTOT, André
LAROCQUE, Jacques
MASSE, Jocelyne Tremblay

81

99-8002



712035
V.2

Dépôt légal - premier trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

STAGE EXPERIMENTAL EN
EDUCATION SPECIALISEE

RESUME

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP).

JANVIER 1981



3000007120342

71-8658
712035 N.2

DEPARTMENT OF AGRICULTURE
INDIAN AFFAIRS

1900

... ..
... ..
... ..
... ..

1900

Il est possible d'obtenir
des exemplaires supplémentaires
de cette publication
en s'adressant à
madame Louise Des Trois Maisons
ou monsieur Gilles St-Pierre

MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL
SERVICE DES PROGRAMMES
EDIFICE "G"
19IEME ETAGE
1035, RUE DE LA CHEVROTIERE
QUEBEC
G1R 5A5

TEL.: (418) 653-3057

Si cette recherche s'est effectuée, c'est grâce à la participation de bien du monde.

Pour l'élaboration de recherche, la mise en place de l'expérimentation, son évaluation constante et l'ensemble de la réalisation, nous remercions: Marie-France, Pierre, Carole, Rita et Gaétane; équipe de professeurs du département qui furent un soutien constant aux auteurs.

Par l'absorption des chocs de changements par leur participation de bonne foi, par leurs critiques et leurs suggestions les étudiants(es) en T.E.S. du Collège de Joliette et les différents milieux de stages de la région ont permis la réalisation de la recherche nous leur en sommes reconnaissants(es).

Nous avons aussi grandement apprécié la collaboration entière des départements d'éducation spécialisée des Collèges de Mérici et de Thethford Mines à l'application des moyens de contrôle.

Et enfin, nous remercions le service des programmes à l'innovation pédagogique de la D.G.E.C. qui a rendu matériellement réalisable cette recherche et tout particulièrement leurs responsables qui surent être des supports stimulants à notre démarche.

L'objectif principal de ce rapport est de fournir une vue d'ensemble des résultats de la recherche effectuée au cours de la période considérée. Les données ont été collectées à l'aide de méthodes rigoureuses et les résultats ont été analysés de manière approfondie. Les conclusions indiquent que les tendances observées sont cohérentes avec les hypothèses formulées au départ. Les implications de ces résultats sont discutées dans la section suivante, ainsi que les perspectives de recherche future.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette section présente le cadre théorique et méthodologique de l'étude. Elle détaille les concepts clés et les variables étudiées, ainsi que les procédures de collecte et d'analyse des données. Le contexte de la recherche est défini par les questions de recherche et les objectifs de l'étude. Les limites de l'étude sont également mentionnées, ainsi que les contributions potentielles de ce travail à la littérature existante.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Plusieurs types de préoccupations ont contribué à notre implication dans un projet de recherche.

Nous devons pour comprendre la démarche de recherche nous situer en 1976-77 au CEGEP de Joliette, où depuis 1973 l'option techniques d'éducation spécialisée s'est implantée. Une équipe d'enseignants(es) s'est formée et s'est posée des questions sur la formation de l'éducateur(trice).

Les questions furent d'ordre différent mais convergentes:

Quel type d'éducateur(trice) formons-nous?

De quel type d'éducateur(trice) la société d'aujourd'hui a-t-elle besoin?

Quels rôles jouent les stages dans la formation?

Doit-on favoriser la spécialisation ou la polyvalence de l'éducateur(trice)?

Peut-on continuer à dispenser un enseignement uniquement "psychologisant" alors que la recherche contemporaine tend à identifier les sources d'adaptation comme sociales?

La formation offerte contribue-t-elle à créer chez le (la) futur(e) éducateur(trice) plus de préjugés face à l'inadaptation que d'ouverture d'esprit?

Doit-on continuer à promouvoir une formation axée uniquement sur le travail en institution fermée, alors que le rapport Batscha entre autres nous dit que l'avenir tend vers la désinstitutionnalisation, que des responsables d'institution nous mentionnent que les éducateurs(trices) en place sont la principale barrière à l'ouverture de l'institution sur le milieu?

Comment peut-on amener des étudiants(es) de 16-17 et 18 ans à comprendre l'adaptation et ces difficultés chez les autres, sans que ceux et celles-ci se centrent sur leur propre processus d'adaptation?

Comment les apprentissages de notre équipe de travail pourraient se concrétiser en une formation plus cohérente?

Comment un processus de remise en question peut-il se systématiser en une recherche d'enseignants?

Toutes ces préoccupations ont bien sûr influencé notre pratique d'enseignants. Elles nous ont aussi amené à préciser que les stages et leurs suites constituaient le pivot central de la formation.

Or, nous vivions une formule de stage qui nous apparaissait de plus en plus insatisfaisante, à savoir: une année complète à raison de 30 heures/semaine dans un seul milieu et ce, pendant les 5e et 6e sessions. C'était la modalité C telle que définie dans les cahiers de l'enseignement collégial d'alors.

Cette modalité permettait un "bain complet" dans le milieu de travail, un apprentissage progressif et intégré d'un rôle d'éducateur(trice) et une très grande adaptation pour ne pas dire assimilation au type de travail d'un milieu et auprès d'une population.

Par contre, possédant les défauts de ses qualités, cette modalité créait une spécialisation outrancière, une faible mobilité face à l'emploi. Des étudiants(es) étaient souvent employés(es) dès la fin de leur stage par le milieu et ce, sans possibilité de retour comparatif sur l'expérience de stage, sans que l'on puisse favoriser les indispensables synthèses théorie-pratique. D'autres étudiants(es) vivaient d'assez importants problèmes d'adaptation s'ils (si elles) devaient découvrir un autre milieu et une autre population dans leur situation de travailleurs(euses).

En somme, cette formule favorisait très peu de polyvalence et avait tendance à susciter une assimilation plus au moins critique au milieu de stage.

Il nous devint alors évident que pour agir sur la polyvalence de la formation il nous fallait modifier la formule de stage, sa forme, son contenu et la suite à donner aux stages.

Cependant, nous demeurions convaincus(es) de l'importance du "bain dans le milieu" pour comprendre celui-ci, y découvrir les personnes y saisir son propre fonctionnement. Cette conviction, les objectifs de polyvalence et les particularités physiques et sociales

de la région nous firent écarter les deux (2) autres modalités de stage alors en vigueur. Modalités A et B, toutes deux utilisant des stages dits "perlés", c'est-à-dire de 12 à 18 heures par semaine étendues sur une année scolaire complète, pour chercher une formule qui pourrait à la fois permettre une découverte vécue du milieu et des personnes; c'est-à-dire développer chez l'étudiant(e): des capacités d'adaptation à des situations et des personnes différentes, une connaissance plus diversifiée du rôle de l'éducateur(trice) et lui permettre de se connaître mieux en relation avec différentes populations et en fin de compte d'effectuer la synthèse théorie - pratique avant l'entrée sur le marché du travail.

Cette démarche coïncidait avec un remaniement complet du programme d'éducation spécialisée amorcé par le comité de coordination provinciale et nous y voyons une excellente occasion d'y apporter de nouvelles considérations sur la formation pratique de l'éducateur(trice). Il va de soi que la recherche porte sur des groupes qui ont vécu l'ancien programme T.E.S.

LA NOUVELLE FORMULE DE STAGE

En 4e session, l'étudiant(e) effectue trois (3) stages dits d'exploration de 5 semaines à raison de 30 heures par semaine auprès de 3 populations différentes: enfants, adolescents(es), adultes et/ou personnes âgées, et ce dans 3 milieux différents dont au moins un milieu de type ouvert.

Pendant ce stage l'étudiant(e), est avant tout un(e) observateur(trice) participant(e) qui doit découvrir le milieu, la population, le rôle de l'éducateur(trice) et se situer face à ces différents éléments. L'étudiant(e) bénéficie comme pour toute autre formule de stage: de supervision individuelle (1 heure par semaine) de supervision collective (2 heures par semaine).

La division de l'expérience de stage en 3 groupes d'âge nous est apparu un moyen pédagogique d'éviter conformément à l'esprit du nouveau programme, "l'étiquetage" abusif de l'inadaptation, convaincu qu'un enfant quelles que soient les difficultés qu'il (elle) vive, est d'abord un enfant, ainsi pour l'adolescent(e), l'adulte et la personne âgée.

Voulant favoriser la découverte la plus large possible et la possibilité pour l'étudiant(e), de vivre différentes adaptations, nous tendons à promouvoir l'exploration de milieux dits ouvert, semi-ouvert et fermé.

En 5e session, le stage est similaire au stage "Bloc" de la modalité B. L'étudiant(e) choisi parmi les milieux et les populations explorés en 4e session, une population et un milieu où il effectuera 30 heures de stage par semaine pendant 15 semaines que nous appelons stage d'intervention où il (elle) aura à expérimenter activement le rôle de l'éducateur(trice).

LA SUITE AU STAGE - SESSION SYNTHESE

La 6e session devrait être complètement remaniée pour permettre à l'étudiant(e) non plus de suivre une série de cours cloisonnés (tels les cours optionnels, personnalité de l'éducateur(trice) en techniques d'éducation spécialisée II ou autres); mais d'effectuer une synthèse personnelle en prenant en main l'orientation qu'il (elle) souhaite donner à la dernière étape de sa formation collégiale.

Cette session devait permettre à l'étudiant(e) de compléter sa formation, de réfléchir et d'exprimer comment il (elle) se voit comme éducateur(trice) avec quelle population il (elle) souhaite s'utiliser, avec quels modes d'intervention il (elle) se senti à l'aise de travailler et dans quel type de milieux.

Dans cette démarche l'étudiant(e) reçoit le support de 3 heures par semaine de "tutorat" où avec 4 ou 5 autres collègues il (elle) pourra échanger, discuter, faire des recherches plus poussées dans des secteurs qu'il (elle) désire approfondir. Les tuteurs(trices) étant nécessairement des enseignants(es) impliqués(es) dans cette 6e session.

De plus, une série de cours-conférence sur 3 grands thèmes: 1) Moi-éducateur(trice),
2) les différentes populations,
3) les méthodes d'approche et les milieux,
sont offerts à raison de 12 heures par semaine aux étudiants(es).

L'étudiant(e) s'étant tracé un programme personnel peut utiliser ces cours-conférences comme compléments à sa formation, en plus de toutes les possibilités de recherches personnelles et collectives par lecture, visionnement de documents audio-visuels, expérimentation et discussions.

Voilà l'ensemble des changements effectués dans le contexte de la présente recherche.

Pour le principal de ces changements, c'est-à-dire le stage d'exploration, nous avons comparé trois (3) groupes d'étudiants(es) vivant des formules de stage différentes; cette comparaison fait donc l'objet de la plus grande partie de ce rapport.

Nous ferons part également de notre pré-expérimentation de la 6e session synthèse et produirons un questionnaire que nous avons pré-expérimenté sur l'ensemble de la formation.

LA METHODOLOGIE

LA METHODOLOGIE

A) Stage d'exploration

Nous voulions vérifier deux grands types d'hypothèses personnelles et professionnelles.

Les hypothèses de type personnel postulent que la capacité d'adaptation de connaissance de soi en termes de capacité, limite et de façon de s'utiliser comme personne seraient développées par la succession de trois (3) situations de stages différentes.

Les hypothèses de type professionnel postulent que l'observation, la découverte des besoins, la connaissance des services, l'utilisation pertinente de ces services et la découverte des rôles concrets de l'éducateur(trice) seraient mieux vécues et intégrées par des stages polyvalents.

La population

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons choisi de comparer trois (3) groupes d'étudiants(es) chacun(e) vivant des situations de stages différentes. Le groupe expérimental vivant les trois (3) stages d'exploration suivi d'un stage bloc en 5e session. Le groupe Contrôle I, la formule (A) c'est-à-dire stage perlé à raison de 12 heures par semaine pendant une année complète suivie de stages perlés en 3e année. Le groupe Contrôle II, la formule B, c'est-à-dire stage perlé à raison de 18 heures par semaine suivi en 3e année de stage bloc.

Ces trois (3) groupes sont relativement de même âge d'une répartition similaire garçons, filles; c'est-à-dire peu de garçons et en 2e année de techniques d'éducation spécialisée.

Par contre, alors que le groupe expérimental et Contrôle I sont relativement de même provenance socio-économique (travailleurs(euses) plus ou moins spécialisé) et dans un même type de maison d'enseignement, collège public de milieu semi-urbain. Le groupe Contrôle I provient d'un milieu socio-économique et culturel nettement plus favorisé: formation collégiale ou universitaire des parents au niveau du revenu presque deux (2) fois plus élevé que les deux (2) autres groupes et vivant dans une maison d'enseignement privé de niveau collégial en milieu urbain.

Les moyens de contrôle

Nous avons choisi et construit et pré-expérimenté des moyens de contrôler chaque hypothèse, sans toutefois prétendre pouvoir isoler les multiples variables surtout en ce qui regarde l'apport de la formation théorique et celle de la situation de stage proprement dite.

Nous avons choisi deux (2) tests dits de "personnalité"; le 16 PF devant nous donner des indices précis sur la capacité d'adaptation, le POI devant pouvoir mesurer de façon très sensible les apprentissages en termes d'actualisation de soi.

Ces deux (2) tests furent passés avant l'expérience de stage et après l'expérience de stage par les trois (3) groupes.

Nous avons modifié et raffiné un questionnaire que nous utilisions déjà pour permettre à nos étudiants(es) un choix de stage plus éclairé. Ce questionnaire fut passé par les trois (3) groupes à la fin de leur expérience de stage de 2e année. Ce questionnaire interroge l'étudiant(e) sur ses capacités, ses limites face à diverses populations, ses motivations de choix d'un stage plus long et ses choix proprement dit en termes de population et de milieu (questionnaire produit en annexe I A).

Nous avons construit un instrument de contrôle des habilités professionnelles, passé par les trois (3) groupes à la fin de leur expérience de stage de 2e année. A partir d'un document audio-visuel: le film "Dernière Neige" de l'O.N.F. qui présente une famille déracinée de son milieu d'origine, défavorisée et dont la mère s'avère incapable de jouer son rôle. Conséquemment aux problèmes de la mère, le père perd son emploi, l'adolescente tente de se substituer à la mère auprès des deux jeunes enfants plus ou moins laissés à eux-mêmes, spectateurs de la désagrégation familiale.

Un questionnaire fut construit demandant l'observation à partir du film, d'enfants, d'une adolescente, de deux adultes et d'un contexte social donné; conséquemment à l'observation, la découverte des besoins de chacune des personnes des services qui peuvent leur être offerts, des services et approches les plus pertinents à choisir le rôle concret que pourrait jouer l'éducateur(trice) auprès des personnes (questionnaire produit en annexe I B).

Le traitement des données

L'analyse des résultats à chacun de ces moyens de contrôle est d'abord effectuée en regard de chacune des hypothèses qu'il devait permettre de vérifier. Ainsi chaque analyse présente les résultats de chacun des groupes d'étudiants(es) et un questionnement des expérimentateurs(trices) face aux résultats.

Ensuite, les différents éléments fournis par chaque moyen de contrôle isolé, sont mis en relation entre eux pour permettre un questionnement plus précis et l'élaboration de nouvelles hypothèses à la lumière des constantes qui se révèlent dans les résultats.

MISE EN RELATION DES DIFFERENTS RESULTATS

E T

FORMULATION D'HYPOTHESES EXPLICATIVES

FORMATION PERSONNELLE

Hypothèse:

Est-ce que la formule de stage expérimental permet d'atteindre plus complètement et rapidement les objectifs de formation personnelle dont l'actualisation de soi et le développement de mécanismes personnels d'adaptation?

1- LE TEST POI ET L'ACTUALISATION

Ce test nous donne des renseignements sur l'évolution des groupes quant à l'auto-actualisation. Les résultats ont été obtenus par la passation de l'épreuve avant et après le stage. Nous rappelons que lorsque nous faisons référence à la "courbe normale" il s'agit d'un groupe référence d'étudiantes américaines du même âge.

RESULTATS AVANT LE STAGE

Le groupe Contrôle I se situe sur la courbe normale du groupe de référence américain; tandis que les groupes Contrôle II et Expérimental ont des résultats qui se ressemblent très fortement: ils se situent en gros à la limite inférieure de la normale pour la moitié des items et en-dessous de la zone moyenne respectivement à 7 items pour le groupe Contrôle II et à 6 items dans le groupe Expérimental.

RESULTATS APRES LE STAGE

Les deux (2) groupes Contrôle II et Expérimental demeurent stables, pratiquement sans variation tandis que les résultats du groupe Contrôle I "descendent" les rejoindre, au point de presque s'y confondre.

De ces comparaisons, nous avons conclu qu'un rapport avec l'hypothèse de formation personnelle, la formule de stage Expérimental ne semble pas favoriser une actualisation de soi plus grande ou moins grande que la formule du groupe Contrôle II. Il n'y a cependant pas de "diminution des valeurs d'auto-actualisation" comme dans le groupe Contrôle I.

Une seconde évidence ressort de la comparaison des groupes et c'est l'émergence de caractéristiques communes qui nous donnent une sorte de "portrait" des étudiants et étudiantes en T.E.S. suite à un stage.

Les grands traits qui ressortent sont les suivants pour les trois (3) groupes après le stage:

- L'orientation dans le temps sous la moyenne témoigne d'une difficulté à vivre dans le présent d'une façon bien intégrée.
- Centration sur autrui plutôt que sur eux-mêmes (c'est-à-dire recherchant l'approbation plutôt que d'agir sur des motivations intérieures).
- Valorisation chez les autres du conformisme plutôt que leur actualisation.
- Tendance à voir l'homme comme fondamentalement mauvais et les valeurs opposées comme irréconciliables plutôt que complémentaires.

- Le domaine le plus fort (pour les trois (3) groupes) (bien que dans la moyenne du standard américain) est la Sensibilité interpersonnelle.
- Capacité d'établir des contacts chaleureux et significatifs avec des personnes.
- Capacité d'accepter la colère et l'agressivité d'autrui et de considérer ces sentiments comme naturels.

2- LE TEST 16 PF ET L'ADAPTATION

Le test 16 PF mesure divers traits de personnalité, dont certains témoignent de la capacité d'adaptation et de l'assurance personnelle, en plus de permettre le calcul du niveau d'anxiété qui est indicatif d'une augmentation ou d'une diminution du stress dans une situation et par conséquent du degré d'adaptation.

Or les résultats révèlent que le niveau combiné d'anxiété ne subit aucun changement suite à l'expérience ni dans le cas du Groupe Expérimental ni chez les groupes Contrôle I et II. Les trois (3) groupes sont dans les limites de la moyenne et y demeurent.

Contrôle I	sten 5	---	sten 5
Contrôle II	sten 6	---	sten 6
Expérimental	sten 5	---	sten 5

La formule de stage Expérimental n'amène donc pas un effet de développement plus grand ou plus rapide de la capacité d'adaptation que les formules des groupes Contrôle I et II.

Par ailleurs, il y a des changements notables dans le groupe Contrôle II après le stage à certains items particuliers. Ces changements ont pour effet de rapprocher les caractéristiques de ce groupe de celles des deux (2) autres, ce qui amène cet énoncé.

- 16-
- Le domaine le plus fort (pour les trois (3) groupes) bien que dans la moyenne du standard américain) est la Sensibilité interpersonnelle.
 - Capacité d'établir des contacts chaleureux et significatifs avec des personnes.
 - Capacité d'accepter la colère et l'agressivité d'autrui et de considérer ces sentiments comme naturels.

2- LE TEST 16 PF ET L'ADAPTATION

Le test 16 PF mesure divers traits de personnalité, dont certains témoignent de la capacité d'adaptation et de l'assurance personnelle, en plus de permettre le calcul du niveau d'anxiété qui est indicatif d'une augmentation ou d'une diminution du stress dans une situation et par conséquent du degré d'adaptation.

Or les résultats révèlent que le niveau combiné d'anxiété ne subit aucun changement suite à l'expérience ni dans le cas du Groupe Expérimental ni chez les groupes Contrôle I et II. Les trois (3) groupes sont dans les limites de la moyenne et y demeurent.

Contrôle I	sten 5 --- sten 5
Contrôle II	sten 6 --- sten 6
Expérimental	sten 5 --- sten 5

La formule de stage Expérimental n'amène donc pas un effet de développement plus grand ou plus rapide de la capacité d'adaptation que les formules des groupes Contrôle I et II.

Par ailleurs, il y a des changements notables dans le groupe Contrôle II après le stage à certains items particuliers. Ces changements ont pour effet de rapprocher les caractéristiques de ce groupe de celles des deux (2) autres, ce qui amène cet énoncé.

Les trois (3) groupes ont tendance à se ressembler davantage après l'expérience de stage quelle qu'en soit la modalité.

FORMATION PROFESSIONNELLE

Hypothèse:

Est-ce que le stage expérimental permet d'atteindre les objectifs professionnels d'une façon plus rapide et complète que les autres formules?

Observation:

Les trois (3) groupes ont tendance à énoncer beaucoup d'interprétations en proportion des faits objectifs notés.

	<u>Interprétations</u>	<u>Faits</u>
Contrôle I	50 %	22 %
Contrôle II	45 %	30 %
Expérimental	32 %	42 %

Le groupe Expérimental montre une légère supériorité à ce niveau sur les autres groupes mais il est difficile de vérifier si ceci est imputable à la formule de stage ou à la formation dans le cours MRO et/ou aux demandes faites en supervision individuelle.

IDENTIFICATION DES BESOINS

Les trois (3) groupes identifient très fortement les besoins émotifs, indépendamment des populations et des situations laissant loin derrière les besoins sociaux, familiaux, matériels.

Interprétation:

Que la formation reçue dans ses cours en T.E.S. et ses cours complémentaires le centrent davantage ou l'amènent à découvrir ce type de besoin plutôt que tout autre.

Services:

Les trois (3) groupes connaissent surtout les services de types familiaux et sociaux et très peu ceux de soutien individuel et émotif, indépendamment de la formule de stage.

ROLE DE L'EDUCATEUR(TRICE)

Pour les trois (3) groupes, quelle que soit la population et les situations on valorise l'approche individuelle avec en appendice la programmation et l'étude de cas. Quelle que soit la formule de stage, la diversité et le nombre de milieux fréquentés.

CAPACITES ET LIMITES PROFESSIONNELLES

Capacités:

Les outils de travail avec lesquels les trois (3) groupes se sentent les plus à l'aise et qu'ils considèrent comme une force sont les mêmes soient:

- le contact interpersonnel (plus accentué pour le groupe Expérimental);
- l'animation (plus accentué pour le groupe Contrôle II).

Limites:

Aussi étrange que cela puisse paraître, les moyens que l'on veut développer davantage sont pratiquement les mêmes que ceux avec lesquels on se considère le plus compétent, soit:

- contrôle du groupe (Contrôle I et II);
- contacts interpersonnels (groupe Expérimental).

N.B. Les trois (3) groupes disent utiliser peu leurs connaissances théoriques et n'expriment pas le désir d'aller puiser beaucoup plus loin dans ce sens.

CAPACITES ET LIMITES PERSONNELLES

Les trois (3) groupes, indépendamment de la formule de stage:

- 1- Se voient comme plus grande capacité personnelle, celle d'établir des relations interpersonnelles. (60%)
- 2- Situent leur plus grande limite dans la difficulté d'être en contact avec eux-mêmes (elles-mêmes). (60%)

ANALYSE GLOBALE ET HYPOTHESES INTERPRETATIVES

- 1- La formation durant les trois (3) premières sessions est centrée sur le savoir, la connaissance (entre autres le stéréotype "le principal outil de l'éducateur(trice) c'est sa personnalité") et ce stage de 4e session poursuit cette démarche sur le savoir, quelle que soit la formule de stage.

N.B. Il est à noter que la recherche a été réalisée dans le cadre de l'ancien programme.

- 2- Le fait de connaître des données ou des idées (savoir) n'amène pas nécessairement une modification de valeur chez l'étudiant(e) et le stage de 4e session ne semble pas l'amener à cheminer significativement dans le sens (cf. POI) d'une plus grande réalisation de lui et des autres. Le groupe Contrôle I donne l'exemple d'une diminution des valeurs d'actualisation pour s'intégrer au conformisme d'une certaine réalité qui est appliquée autant à soi-même qu'aux autres.

- 3- Le fait que les besoins identifiés soient de type émotif et que l'on valorise beaucoup la relation interpersonnelle dans le rôle de l'éducateur(trice) n'est certes pas étranger d'une part à sa formation théorique mais également au fait que:

- c'est la sensibilité interpersonnelle qui ressort comme étant le point dominant dans les capacités mesurées par le POI.

- c'est la plus grande capacité personnelle identifiée à 60% par les étudiants(es).

et ceci est vrai pour les trois (3) groupes quelle que soit la formule de stage.

- 4- Cette identification de capacité personnelle amène une valorisation de l'utilisation des contacts et approches individuelles comme moyens de répondre aux besoins affectifs et surtout dans le groupe Expérimental où on manifeste le besoin de s'y spécialiser davantage.
- 5- Le fait de se connaître ses capacités et les limites de l'intervention personnelle le rendent peut-être davantage sensible aux besoins de type émotif sur lesquels il peut plus facilement agir comme éducateur(trice) avec cet outil.
- 6- Il y a un recoupement frappant entre le test POI qui présente les trois (3) groupes d'étudiants(es) comme étant centrés sur les autres et ne valorisant pas l'autoactualisation et d'autre part la difficulté reconnue à 60% par les trois (3) groupes d'étudiants(es), d'être en contact avec eux-mêmes.

Il faut se demander dans quelle mesure nous visons plus ou moins cet objectif d'actualisation dans la formation (y compris dans les stages) et dans quelle mesure nous l'atteignons (plus ou moins).

- 7- Globalement la recherche ne permet pas de conclure que la formule de stage expérimentale favorise davantage l'atteinte des objectifs de développement personnel et professionnel que ne le permet les deux (2) autres formules utilisées par les groupes Contrôle I et II.

Cependant il est étonnant de constater que quelle que soit la modalité utilisée les étudiants et étudiantes ont tendance à se ressembler davantage après une expérience de stage et cette image va un peu dans le sens d'un conformisme.

- N.B. Il est à noter que cette recherche s'est effectuée auprès d'étudiants et d'étudiantes qui suivaient et programme en vigueur en 1978-79. Les remarques ayant trait aux contenus de cours ou à l'orientation ne se réfèrent donc pas au "Nouveau Programme" qui va davantage dans le sens du développement personnel de l'individu.

SECRET

... ..

... ..

... ..

... ..

CONCLUSION

... ..

... ..

... ..

CONCLUSION

Pendant deux années et demie de recherche, on cherche et on apprend.

On apprend que chercher c'est amorcer un processus de changement pour soi et pour les autres.

Il n'y a qu'à tenter de changer soi-même pour se rendre compte que les schèmes établis sont tenaces, que les déformations toutes professionnelles qu'elles soient ont pris racines. Pour défricher; le travail d'équipe fut indispensable de critique, de soutien.

- C'est ardu d'oser changer même si on le fait volontairement et avec enthousiasme... Provoquer le goût et l'actualisation du changement chez les autres a été une tâche dont on n'avait pas mesuré (minuté) l'ampleur. Nous avons expérimenté les
- résistances paniques chez les étudiants(es) qui tout en étant convaincu de l'opportunité du changement souhaitaient qu'il soit vécu par d'autres une autre année, ... plus tard... c'était après tout "pas si pire avant"...
 - les drames d'enseignants(es) menacés(es) d'idées nouvelles, c'est terrible...
 - les inquiétudes des directions de milieux de stage ... etc.

Nous avons expérimenté l'information jusqu'à la sur-information, la mise en place de processus de participation des intéressés(es), des collaborations nouvelles.

Nous avons appris à nous et à d'autres qu'il est possible (et peut-être pas si mauvais) de vivre dans l'insécurité, car on ne peut en même temps chercher honnêtement et posséder la sécurisante vérité...

On a vécu du soutien de l'implication active d'une équipe d'enseignants(es). On a apprécié l'appui matériel de la direction de l'enseignement collégial et peut être encore plus l'appui moral des responsables du service à l'innovation pédagogique.

On cherche, on s'apprend comment des enseignants(es) peuvent faire de la si mystifiée recherche.

On s'est appris que la pédagogie a peu d'instruments, on a tenté d'en construire sans trahir nos soucis d'enseignants(es) on y est arrivé en partie mais en partie seulement. Ce serait toute une autre recherche à faire...

C'est bizarre mais dans l'enseignement, il y a quelques petites variables qu'on n'arrive pas à isoler. Ou même doit-on tenter de les isoler?... Le collège laboratoire aseptisé n'est pas né... peut-être tant mieux...

On apprend aussi... qu'en cherchant on apprend... on trouve... pas nécessairement ce qu'on cherchait mais peut-être essentiel... pourquoi pas?

Des résultats un jour trop généraux, le lendemain trop précis, mais quand même convergents dans l'ensemble nous ont appris que la formule de stage en elle-même n'est peut-être pas aussi déterminante que nous l'avions cru de prime abord qu'une formule véhicule un contenu, une philosophie, des objectifs, qu'elle est appliquée par des personnes à d'autres personnes et ceci dans des milieux, qui eux-mêmes poursuivent des objectifs d'ordre différent.

Nous avons constaté que le contenu des stages, leur orientation et surtout leur cohérence avec l'ensemble de la formation s'avérait beaucoup plus importante que la modalité de stage à condition que celle-ci permette une certaine polyvalence.

Nous voyions le stage comme un important facteur de changement personnel chez l'étudiant(e). Les résultats des moyens de contrôle nous laisse croire que les stages tout au moins permettent des acquisitions d'ordre professionnel et instrumental beaucoup plus que des modifications personnelles intériorisées et que les changements personnels effectués tendent vers la conformité aux valeurs dominantes plutôt qu'à l'épanouissement et à l'actualisation de la personne.

Ainsi nous constatons que les stages véhiculés par l'ancien programme au lieu d'encourager l'étudiant(e) à devenir un facteur de changement ont plutôt tendance à développer chez eux (elles) un esprit de conservatisme. De là, l'importance, croyons-nous, d'accentuer la formation personnelle avant les stages pour que l'étudiant(e) puisse intérioriser une expérience plutôt que de standardiser ses comportements à ceux du milieu de stage sans même y percevoir de contradiction.

Nous apprécions donc l'opportunité qu'offre le nouveau programme d'accentuer la démarche personnelle de l'étudiant(e), en première année de formation mais croyons que cette concentration sur soi devrait pouvoir se poursuivre systématiquement tout au moins dans les stages de 2^e année par le biais de la supervision individuelle et du travail personnel.

Nous avons aussi pu constater que l'esprit de l'ancien programme était bien implanté, qu'indépendamment des Collèges, des formules de stage, la vision du rôle de l'éducateur(trice) est très similaire et d'aspect très traditionnel. Nous espérons que l'esprit du nouveau programme voulant faire de l'éducateur(trice) un(e) intervenant(e) social(e) saura prendre d'aussi solides racines.

Il nous apparaît cependant que le nouveau programme a bien vite disposé des stages en uniformisant une formule, alors que la définition d'objectifs cohérents avec l'ensemble de ce programme nous semble une démarche plus essentielle et que lesdits objectifs étant clairs et véhiculés de façon stimulante pourraient se concrétiser en des moyens plus souples, plus adaptés aux besoins régionaux.

C'est en cherchant que l'on découvre des pistes...

Contrairement au processus habituel de recherche, nous proposons non pas de rétrécir le champ de recherche mais de l'élargir en deux pôles.

Un premier pôle: d'enquête

Qui est l'employeur de l'éducateur(trice)? quels sont ses objectifs?

Qui sont les éducateurs(trices) en place?

Que sont les étudiants(es) à leur:

- arrivée au CEGEP?
- sortie du CEGEP?
- et après deux (2) ans de travail?

Qui sont les enseignants(es), les superviseurs?
quelles sont les valeurs qu'ils (elles) transmettent?

Un second pôle de réflexion plus théorique

Ce qu'est la marginalité pour notre société. Ce que notre société demande aux personnes travaillant avec/ auprès des marginaux.

Et enfin: Quelles sont les contradictions inhérentes au rôle de l'éducateur(trice)?

LA SUITE AU STAGE

SESSION SYNTHESE

PRE-EXPERIMENTATION DE LA

6E SESSION SYNTHESE

ET SON EVALUATION

6E SESSION EN TECHNIQUES D'EDUCATION SPECIALISEE:
SESSION SYNTHESE

Pour faire suite à la formule expérimentale de stages, à travers lesquels l'étudiant(e) prévoit graduellement sa formation en main, d'abord dans trois stages successifs, soit enfant, adolescent(e), adulte et puis dans un stage intensif de quinze semaines auprès d'une de ces populations et dans un même milieu, nous avons voulu continuer la poursuite de cet objectif de "prise en charge" en offrant à l'étudiant(e), comme session terminale de sa formation collégiale, un session synthèse.

Outre cet objectif de prise en charge de sa formation par l'étudiant(e), ce qui devrait l'amener vers une véritable formation continue, la session synthèse devait, comme le titre même l'indique, permettre à l'étudiant(e) de faire la synthèse de sa formation; c'est-à-dire revenir sur tous les principaux thèmes de sa formation, et la compléter avec de nouvelles informations, discussions, réflexions.

Enfin, la sixième session devait-elle permettre à l'étudiant(e) de vivre une expérience de travail en équipe sur le modèle d'une équipe d'éducateurs(trices) dans le milieu de travail telle qu'elle existe généralement.

Prise en charge

Chaque étudiant(e) bâtissait son propre programme à partir d'un catalogue de sujets, regroupés autour de trois grands thèmes: moi éducateur(trice) - les populations - milieux et approches (1). Ce catalogue conçu par une équipe de six professeurs du département, offrait un éventail de quatre-vingt-neuf sujets auxquels l'étudiant(e) pouvait ajouter ses propres suggestions afin de le compléter. Le programme de l'étudiant(e) devait totaliser un maximum de 180 heures (soit 12 heures/semaine X 15 semaines) en plus d'un 45 heures (3 heures/semaine X 15 semaines) de tutorat dont nous parlerons un peu plus loin.

(1) Cette opération s'est effectuée durant la 5e session.

Pour revenir aux 180 heures, elles pouvaient s'organiser de différentes façons:

- 1) En exposés: si le sujet choisi par l'étudiant(e) était choisi également par 15 étudiants(es) ou plus (2), ce sujet faisait l'objet d'un exposé fait par un des six professeurs de l'équipe. Le temps, la durée et le lieu de cet exposé étaient déterminés à l'avance de telle sorte que l'étudiant(e) pouvait se constituer un horaire personnel de travail.
- 2) En recherche personnelle: si le sujet choisi par l'étudiant(e) était partagé par moins de 15 de ses compères, ce sujet faisait l'objet d'une recherche personnelle de l'étudiant(e). Pour le guider dans cette recherche personnelle, une documentation en textes et en livres de références ou en vidéo lui étaient fournis sur chacun des sujets du catalogue. De plus, l'étudiant(e) pouvait se référer à son (sa) tuteur(trice) et à l'équipe de tutorat, dont nous parlerons plus loin, en discuter avec eux (elles) et ainsi identifier d'autres sources de références.

Synthèse et complément de formation

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons tenté dans le catalogue des sujets de faire le tour des préoccupations abordées au cours de la formation en éducation spécialisée, regroupées autour des trois grands thèmes: moi éducateur(trice), les populations, les milieux et les approches.

1) Moi éducateur(trice)

Qu'est-ce qui fait que moi, en tant que personne, je deviens éducateur(trice)?

L'éducateur(trice) est conscient(e) de lui-même (elle-même) et de son environnement.

Il (elle) intervient en conformité avec ce qu'il (elle) est et ce qu'il (elle) croit.

(2) Le groupe était constitué de 29 étudiants(es).

C'est un(e) intervenant(e) lucide qui sait quels gestes, il (elle) veut poser et pourquoi.

Qu'est-ce que l'adaptation pour moi?

A quoi je m'adapte: le milieu, la société?

Comment je conçois l'épanouissement de la personne dans ce contexte: la vie?

Qu'est-ce qui fait que moi en tant que personne:

- je puisse aider une autre personne;
- sur quels plans je pense aider;
- à partir de quoi je compte aider.

L'étudiant(e) devra faire le lien entre lui, en tant que personne, une population particulière donnée, et les moyens qu'il (elle) préconise pour venir en aide à cette population.

2) Les populations

Auprès de qui je vais travailler?

L'étudiant(e) s'interroge alors sur les populations auprès desquelles il (elle) sera susceptible de travailler, il (elle) tente de saisir la dynamique de ces différentes populations et situe cette dynamique par rapport à un contexte social élargi.

L'étudiant(e) choisit d'abord une population en terme de groupe d'âge, c'est-à-dire enfance, adolescence ou adulte; ou en terme de collectivité, c'est-à-dire regroupement identifié ou identifiable de personnes possible de différents âges.

L'étudiant(e) aborde d'abord le phénomène de l'enfance, de l'adolescence, de l'adulte ou de la collectivité, c'est-à-dire le vécu de..., pour s'intéresser par la suite à des particularités de ce phénomène.

L'étudiant(e) ne s'attarde donc pas à des particularités mais bien à des populations particulières toujours en tenant compte du contexte social à l'intérieur duquel ces populations évoluent.

3) Les milieux et les approches

Comment vais-je approcher cette population?

Cette dernière question est la résultante des deux premières. En effet, l'étudiant(e), sachant qui il (elle) est et connaissant le type de personnes ou de milieux avec lesquels il (elle) veut travailler, pourra tenter d'identifier ses moyens privilégiés d'intervention et de préciser les fondements philosophiques sous-tendus par une telle approche.

Les méthodes - les objectifs - les moyens.

Les avantages et désavantages.

Ce que cette approche me permet d'atteindre ou pas.

L'étudiant(e) est guidé(e) par deux principes dans le choix de ses sujets:

- 1) Le souci de revenir sur des sujets qui l'ont particulièrement préoccupé(e) pendant les deux ans et demi de formation afin de les bien intégrer.
- 2) Aller chercher un complément d'informations sur un certain nombre de sujets qui lui semblent manquant à sa formation actuelle. L'expérience de stages a pu lui être révélateur sur cet aspect.

Travail en équipe:

L'étudiant(e) était appelé(e) à faire sa démarche personnelle au sein d'une équipe de tutorat composée de cinq ou six étudiants(es) sous la supervision d'un(e) tuteur(trice) qui était

un professeur du département. Pour l'étudiant(e), le groupe de tutorat devait avoir une double fonction:

- 1) L'étudiant(e) pouvait aller y puiser le support nécessaire à la réalisation de sa démarche personnelle que sur des questions de fond et des opinions personnelles qu'il (elle) souhaitait confronter avec d'autres.
- 2) L'étudiant(e) pouvait à son tour devenir personne ressource pour d'autres membres de l'équipe.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'équipe de tutorat se rencontrait 3 heures/semaine et le mode de fonctionnement ainsi que les objectifs spécifiques de l'équipe étaient laissés à la discrétion des membres qui la composait.

Production de l'étudiant(e)

Sur le plan individuel

Pour témoigner de la démarche personnelle, l'étudiant(e) devait produire un travail de session portant sur les trois grands thèmes: moi éducateur(trice), les populations, les milieux et les approches.

Le contenu du travail:

- 1) L'éducateur(trice):
 - sa personne
 - son contexte
 - son rôle
 - ses moyens
- 2) Une population particulière
Cette population devait être d'un groupe d'âge donné ou une collectivité donnée dont certaines particularités peuvent entraîner des difficultés d'adaptation.

- la population
- la particularité
- son vécu
- son milieu

3) Les milieux d'intervention et approches

Etant donné le moi-éducateur(trice) et la population particulière choisie, l'étudiant(e) précise comment il (elle) projette l'intervention auprès de cette population, dans quels cadres et pourquoi.

En équipe

A la fin de la session, l'équipe de tutorat était confrontée à une véritable production collective. L'équipe de tutorat, à l'instar d'une équipe d'éducateurs(trices) à partir d'une situation fictive présentée dans un document audio-visuel, choisit un individu ou une population, la définit et élabore une démarche d'intervention pour lui venir en aide et ainsi favoriser son adaptation.

Evaluation de l'expérience

Le projet de session synthèse a suscité beaucoup d'insécurité chez les étudiants(es) lors de sa présentation en cinquième session. L'ampleur de l'objectif de prise en charge semblait peser lourd. L'inquiétude face au bagage de connaissances à acquérir les laissait dans le doute. La formule même de la session synthèse contrastait beaucoup avec les cours continus de 45 heures et venait augmenter les appréhensions face à la lourdeur de la tâche à accomplir.

Pour les professeurs de l'équipe, une banque de documentation à constituer une polyvalence à éprouver et une nouvelle façon de concevoir l'enseignement à expérimenter.

Ceci étant dit, tous et chacun, avec plus ou moins de réticence, plus ou moins d'enthousiasme, nous nous sommes embarqués(es) et nous avons ramé(e) jusqu'à bon port. A la fin de l'expérience, nous avons tenté(e) d'analyser le voyage d'abord avec les étudiants(es), et puis avec l'équipe de professeurs; afin de faire le point et peut-être projeter un nouveau voyage.

Les étudiants(es) ont répondu à un questionnaire que vous retrouverez en annexe I d) et dont nous essaierons en quelques lignes de vous divulguer les résultats.

Objectifs

Tous (toutes) les étudiants(es) considèrent les objectifs de la session comme étant réalistes. 26 sur 27 répondants(es) considèrent avoir atteint dans des proportions variées l'objectif de la prise en charge, alors que 13 seulement ont l'impression d'avoir atteint l'objectif du travail en équipe.

L'équipe de professeurs constatait sensiblement la même chose pour ce qui est de la prise en charge. Quant au travail en équipe, nous croyons que les moyens proposés aux étudiants(es) ne favorisaient pas l'atteinte de cet objectif, entre autres parce que l'équipe, outre le travail collectif de fin de session, n'avait aucune production collective concrète à réaliser, ce qui ne favorisait pas la confrontation des opinions et la recherche d'un consensus.

Contenu

26 étudiants(es) sur 27 considèrent que les sujets abordés durant la session apportaient un complément de formation et 17 croient que ces mêmes sujets faisaient la synthèse de la formation.

Pour l'équipe de professeurs, il serait bon de préciser l'aspect synthèse et complément de chaque sujet, entre autres, en utilisant davantage les connaissances des étudiants(es) pour l'aspect synthèse, et développant le goût de voir des choses insolites ou non standard pour le complément.

Les étudiants(es) ont refait un programme personnel en choisissant des sujets dans le catalogue, s'ils (elles) avaient à revivre une session synthèse. Alors que dans la situation vécue, la majeure partie des sujets choisis faisaient partie du thème moi-éducateur(trice) et populations, les sujets choisis pour la situation fictive en fin de session se retrouvaient majoritairement sous le thème milieux et approches.

Moyens

Les qualificatifs que les étudiants(es) attribuent le plus souvent aux exposés sont clairs, complémentaires, répétitifs et précis. Pour ce qui est de la documentation c'est pertinent, suffisant et diversifié.

Les professeurs considèrent que certains exposés auraient eu avantage à se transformer partiellement en laboratoire et ainsi favoriser l'expérimentation, entre autres pour certaines techniques. En ce qui concerne la documentation, les professeurs ont été de bons vendeurs et les étudiants(es) de bons consommateurs. Ces derniers(ères) ne laissaient rien passer de telle sorte qu'ils (elles) se sont inondés(es) sous la documentation (même de sujets qu'ils (elles) n'avaient pas choisis au point de départ) et que c'était devenu difficile, quasi impossible de digérer toute cette information.

Les étudiants(es) semblent avoir apprécié le tutorat dans le sens où il était à la fois centré sur la démarche personnelle de l'étudiant(e) et sur le travail en équipe, avec une insistance un peu plus marquée pour la démarche personnelle.

Pour nous, nous l'avons mentionné plus haut, le tutorat aurait pu être plus centré sur le travail en équipe à travers une réalisation connexe de l'équipe tout au long de la session. La formule du tutorat ainsi que la constitution des équipes auraient peut-être avantage à se constituer avant la sixième session, soit durant les stages à la 5e session.

Les productions des étudiants(es)

En ce qui concerne le travail individuel, autant il a pu être difficile à saisir et sembler ardu au début pour l'étudiant(e), autant il a été enrichissant et satisfaisant à la fin. Ce travail semblait véritablement permettre à l'étudiant(e) de faire le point et ainsi témoigner d'une démarche personnelle qu'il venait d'effectuer.

Pour ce qui est du travail en équipe, il a permis pour une seule fois de réaliser véritablement un travail en équipe soit de confronter les idées des membres de l'équipe, et d'en arriver à une réalisation concrète commune. Par contre, la production écrite des étudiants(es) ne témoigne pas de la démarche effectuée. Ce genre de travail aurait avantage à être présenté verbalement au (à la) tuteur(trice) tout en présentant son plan écrit d'intervention.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la session synthèse fut une expérience enrichissante autant pour les étudiants(es) que pour l'équipe de professeurs bien que cela soit très exigeant et impliquant pour les deux parties.

8170 180

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE



7120342