

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

L'accompagnement des stagiaires au premier stage du programme collégial de techniques d'éducation spécialisée selon le point de vue de la triade de formation

Par
Judith Montpetit

Essai présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître en Enseignement

Juin 2006

© Judith Montpetit

SOMMAIRE

L'éducation spécialisée est un domaine comportant plusieurs champs d'application possible puisque les clientèles sont variées. Toute personne possédant une difficulté d'adaptation ou de réadaptation peut bénéficier des interventions d'une éducatrice spécialisée ou d'un éducateur spécialisé. La relation d'aide étant appliquée par des personnes envers d'autres personnes, il ne s'agit pas d'une matière aussi logique et prévisible que d'autres sciences plus précises. Cette réalité impose la présence de stages dans la formation pour permettre aux futurs intervenants d'apprendre à se connaître dans des situations d'intervention et d'appliquer des techniques appropriées visant la réhabilitation des personnes en souffrance. La formation collégiale en techniques d'éducation spécialisée dispensée par le Collège de Valleyfield exige trois stages, dont le premier se déroule dès la première année d'études.

Ce stage revêt une importance capitale puisqu'il est le premier contact réel pour l'étudiante ou l'étudiant avec son choix d'études. Cependant, les balises de l'accompagnement de ce stage sont variables et la ligne commune se résume au plan de stage qui est utilisé par l'ensemble des superviseurs, mais appliqué de façon individualiste. Les accompagnateurs, qui sont les intervenants du milieu d'intervention accueillant la ou le stagiaire, possèdent, quant à eux, un document décrivant leurs responsabilités dans le cadre de cette formation pratique ainsi que les responsabilités du stagiaire et du superviseur.

L'importance de ce stage étant indéniable, il importe d'identifier les conditions favorables à mettre en place dans l'accompagnement du stage pour favoriser la réussite de ce stage. Pour ce faire, il faut dégager les étapes vécues par les stagiaires durant ce premier stage, puis identifier leurs besoins à chacune de ces étapes. Cette mise au point permettra alors de déterminer les rôles de chaque acteur de la triade, soit les accompagnateurs, les superviseurs et les étudiants, pour chacune de ces étapes.

Dans le but de répondre à ces objectifs, une collecte de données s'imposait auprès des différents acteurs impliqués. La méthode privilégiée fut des entrevues, de groupe ou individuelles, selon la disponibilité des personnes concernées. Ces entrevues, réalisées à partir d'un guide d'entrevue semi-directif construit spécifiquement pour ces rencontres, ont conduit à des résultats et des recommandations spécifiques à ce premier stage.

Une étape préliminaire au début du stage a été identifiée. Cette étape, constituée de questionnement et d'anxiété pour les futurs stagiaires, devrait être prise en considération par les superviseurs qui pourraient effectuer au moins deux rencontres avec ces étudiantes et ces étudiants pour les informer, les rassurer et les responsabiliser dans leur implication en les amenant à approfondir leurs connaissances du milieu d'intervention dans lequel elles ou ils feront leur premier stage.

Durant le stage, une période d'observation, suivie d'une première prise de contact timide avec la clientèle puis d'interventions plus structurées, constituent le coeur de cette formation pratique. Cette phase doit être ponctuée de rétroaction de la part de l'accompagnateur et du superviseur qui peuvent alors renforcer positivement la ou le stagiaire ou la ou le rediriger dans ses interventions. Puis, la fin du stage, qui impose un détachement à l'égard de la clientèle et la ou le stagiaire, doit être préalablement préparée. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit soutenir la ou le stagiaire dans cette transition de façon à ce que la clientèle ne soit pas affectée par cette coupure, alors que la ou le superviseur peut accompagner la ou le stagiaire dans son vécu affectif face à cette fin.

Comme la littérature se fait très discrète dans le domaine de la formation à l'éducation spécialisée, les recommandations effectuées dans cet essai sont certainement

appropriées à divulguer aux enseignantes et enseignants de ce domaine, qui pourront décider de leur pertinence et de leur utilisation.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	2
INTRODUCTION	13
Premier chapitre – LA PROBLÉMATIQUE	15
1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION EN TES	15
1.1 Les étudiants et étudiantes inscrits en TES	15
1.2 L’approche par compétences au collégial	15
1.3 La formation spécifique en TES au collège de Valleyfield	16
1.3.1 Les cours en TES	17
1.3.2 Les stages	17
1.4 La formation dans le cadre du premier stage	18
1.4.1 La triade de formation à travers la logistique du stage	20
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	22
2.1 La triade	22
2.1.1 Le superviseur	22
2.1.2 L’accompagnateur	23
2.1.3 L’étudiant	24
2.2 Le contenu des supervisions	24
2.2.1 Les observations du milieu	25
2.2.2 Les outils d’intervention	25
2.3 La spécification du problème de recherche et la question générale de recherche	27
Deuxième chapitre – LA RECENSION DES ÉCRITS	28
1.1 La nature de la formation pratique	28
1.2 Les partenaires de la formation pratique	30
1.2.1 L’enseignant dans son rôle de superviseur	30
1.2.2 Le professionnel du milieu de stage	31
1.2.3 L’étudiant dans son rôle de stagiaire	32
1.3 La supervision	33

1.4 Les outils d'intervention pour la supervision	35
1.4.1 Le portfolio	35
1.4.2 Les activités pédagogiques.....	35
1.4.3 Le contrat d'apprentissage	35
1.4.4 Les questions spécifiques.....	36
1.4.5 Le livret d'accueil	36
1.5 Les modèles d'accompagnement du stage	37
1.6 L'état de la question et le problème spécifique.....	39
1.7 Les objectifs de recherche.....	41
Troisième chapitre – LA MÉTHODOLOGIE	43
1. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	43
1.1 Les entrevues.....	43
1.1.1 Les entrevues de groupe.....	43
1.1.2. Les entrevues individuelles.....	44
1.2 L'élaboration du guide d'entrevue.....	45
1.2.1 La construction des guides d'entrevues spécifiques	46
1.3 Les participants	46
1.3.1 Le groupe des superviseurs	46
1.3.2 Le groupe des intervenants du milieu de stage	47
1.3.3 Le groupe des étudiants en premier stage	48
1.4 Le déroulement de la collecte de données.....	49
1.5 La préparation des données pour l'analyse	50
Quatrième chapitre – LES RÉSULTATS.....	52
1. L'ANALYSE DE DONNÉES	52
1.1 L'analyse des données des superviseurs	52
1.1.1 Les étapes du cheminement	52
1.1.2 Les besoins de stagiaires	54
1.1.3 Les rôles de chaque acteur de la triade.....	55
1.1.4 Les facteurs favorisant la réussite du stage.....	55
1.2 L'analyse des données des accompagnateurs	56

1.2.1 Les étapes du cheminement	56
1.2.2 Les besoins de stagiaires	58
1.2.3 Les rôles de chaque acteur de la triade.....	58
1.2.4 Les facteurs favorisant la réussite du stage	59
1.3 L'analyse de données des étudiants	60
1.3.1 Les étapes du cheminement	60
1.3.2 Les besoins de stagiaires	62
1.3.3 Les rôles de chaque acteur de la triade.....	63
1.3.4 Les facteurs favorisant la réussite du stage	64
2. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	65
2.1 La synthèse des résultats	66
2.1.1 Les étapes de cheminement selon les trois groupes d'acteurs	66
2.1.2 Les besoins des stagiaires selon les trois groupes d'acteurs	68
2.1.3 Les rôles de chaque acteur de la triade selon les trois groupes d'acteurs	68
2.1.4 Les facteurs favorisant la réussite du stage selon les trois groupes d'acteurs....	70
2.2 Le retour aux objectifs spécifiques	70
2.3. Les recommandations	72
2.3.1 La phase préparatoire au stage	72
2.3.2 L'uniformisation du mandat des accompagnateurs.....	73
2.3.3 La rencontre entre le superviseur et l'accompagnateur.....	73
2.3.4 La qualité de l'accueil	74
2.3.5 L'utilisation du tableau descriptif des besoins de stagiaires	74
2.3.6 L'appropriation des déterminants de la motivation	75
CONCLUSION	77
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	79
Annexe A - Cours de la formation générale et spécifique en éducation spécialisée.....	81
Annexe B - Compétences spécifiques au programme d'éducation spécialisée.....	84
Annexe C - Guide d'entrevue pour les étudiants et les superviseurs.....	86
Annexe D - Guide d'entrevue pour les accompagnateurs.....	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Description des stages en TES	17
Tableau 2	Objectifs du stage d'initiation en TES	19
Tableau 3	Responsabilités du superviseur de stage en TES	23
Tableau 4	Responsabilités de l'accompagnateur de stage en TES	23
Tableau 5	Responsabilités de l'étudiant en stage en TES.....	24
Tableau 6	Responsabilités de l'accompagnateur en enseignement	32
Tableau 7	Supervision de stage en cinq étapes selon Villeneuve	38
Tableau 8	Superviseurs participant à la recherche.....	47
Tableau 9	Accompagnateurs participant à la recherche.....	48
Tableau 10	Stagiaires participant à la recherche.....	49
Tableau 11	Étapes de cheminement du stagiaire selon les superviseurs	53
Tableau 12	Éléments à mettre en place à la phase préparatoire au stage I	54
Tableau 13	Évolution des besoins des stagiaires selon les superviseurs	54
Tableau 14	Éléments favorisant la réussite du premier stage selon les superviseurs	56
Tableau 15	Étapes de cheminement du stagiaire selon les accompagnateurs	56
Tableau 16	Étapes de cheminement du stagiaire selon les stagiaires.....	60
Tableau 17	Facteurs favorisant la réussite selon les stagiaires.....	64
Tableau 18	Objectifs de la présente recherche	65
Tableau 19	Tableau synthèse des étapes du cheminement d'un stagiaire.....	67
Tableau 20	Tableau synthèse des étapes, des besoins et des rôles de chaque acteur de la triade lors d'un premier stage en TES	71

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Interactions entre les acteurs du stage.....	20
Figure 2	Stagiaire – entre le début et la fin	58

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
MMPI-2	<i>Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2</i>
TES	Techniques d'éducation spécialisée
GPS	<i>Global Positional System</i>
ERIC	Education Resources Information Center

REMERCIEMENTS

La réussite de cet essai n'aurait pu se faire sans l'aide, directe ou indirecte, de différentes personnes. Je tiens donc à remercier sincèrement:

- Mon mari et mes enfants, qui ont vécu avec une mère ou une épouse parfois "dans la lune", absorbée par le contenu de cet essai.
- Marie-Josée Fortin, la conseillère pédagogique au Collège de Valleyfield qui a toujours su faciliter mon cheminement académique et qui démontrait une attitude positive en tout temps.
- Ghislaine Sauvé, la secrétaire attitrée aux enseignantes et enseignants du Collège de Valleyfield, qui a toujours su régler rapidement mes petits problèmes avec le merveilleux monde informatique!
- À tous mes collègues du département de TES, qui s'informaient sporadiquement sur le cheminement de ma maîtrise et qui m'encourageaient à poursuivre.
- À monsieur Pierre Paillé qui m'a surpris à apprécier la méthodologie d'une telle recherche en démontrant sa passion pour ce sujet et en proposant des travaux qui permettent vraiment de cheminer de façon graduelle et logique vers l'étape ultérieure.
- Et surtout à madame France Jutras, qui a accepté d'être ma directrice de recherche et ce, dès le départ, alors que j'étais encore dans les limbes en ce qui concernant la trajectoire à prendre pour mon travail. Elle a cru en moi tout au long de mon projet. Elle a démontré du positivisme constant et une disponibilité irréprochable. Merci France!

Cet essai est le fruit de mon travail. Mais le soutien de chacune de ces personnes l'a rendu encore plus agréable.

*Le stage constitue
pour l'étudiant
une situation
de déséquilibre*

(Colette Gervais, 1999, p. 275)

INTRODUCTION

Enseignant depuis près de cinq ans en techniques d'éducation spécialisée, j'ai offert ma toute première prestation de cours à un groupe de 20 étudiantes finissantes, et ce, sans posséder de formation pédagogique. Psychoéducatrice de formation, j'avais œuvré auprès de plusieurs clientèles différentes dans des milieux d'intervention variés. Malgré mon inexpérience pédagogique, mon passé professionnel diversifié m'a permis d'accéder à cet emploi. Par contre, j'ai vite constaté que je devais m'outiller pour m'assurer de posséder cet art qu'est l'enseignement, et qui consiste, selon mon point de vue, à former des gens pour les amener à devenir compétents et autonomes dans un milieu d'intervention précis.

L'enseignement m'était quelque peu familier puisque j'avais à différentes reprises animé des groupes d'enfants ou d'adultes. La complétion du Diplôme de deuxième cycle en enseignement m'a permis de combler certaines lacunes à ce niveau. Toutefois, comme l'enseignement dans notre programme de formation s'accompagne invariablement d'une tâche de supervision de stages, j'ai rapidement ressenti la nécessité d'avoir des points de repère sur le contenu à dispenser pendant les supervisions offertes aux étudiants et aux étudiantes vivant leurs premières expériences en relation d'aide. Leurs attitudes, leurs craintes, leur excitation m'ont replongée dans mon propre vécu en stage. Âgée d'à peine vingt ans, je m'étais retrouvée en intervention auprès d'adultes en milieu psychiatrique dans un établissement à sécurité maximale: l'Institut Philippe-Pinel. Très peu des apprentissages effectués en classe me semblaient transférables et même utiles à ce moment-là. Ce n'est qu'après quelques semaines, alors que le choc du contact avec la clientèle fut passé, que le cerveau a commencé son travail de construction pour intégrer les notions vues en classe et les mettre en contexte dans ma vie pratique. Et mon superviseur, qui n'avait aucune expérience dans mon domaine d'intervention et qui en était à ses premières armes avec un mandat du genre, n'a malheureusement pas su accomplir un accompagnement efficace. J'ai tout de même eu la chance de vivre

une expérience de stage positive, en grande partie grâce à un accompagnateur expérimenté auquel j'étais jumelée dans le milieu, mais il aurait pu en être autrement.

Les conséquences des erreurs dans ce type de stage peuvent être très néfastes, autant pour le client que pour l'intervenante ou l'intervenant en devenir. Les interventions physiques, verbales et non verbales appliquées par le stagiaire peuvent affecter la santé mentale du client, aggraver sa situation, ou faire basculer la confiance en soi du stagiaire à la suite des réactions du client. La relation d'aide ressemble rarement à un champ de marguerites où il fait bon gambader sans crainte et, même si elle n'est pas un champ de bataille, il y a tout de même quelques mines, parfois bien enterrées, qu'il faut absolument essayer d'éviter.

Ainsi en tant qu'enseignante dans le programme de techniques d'éducation spécialisée et considérant l'importance des stages dans la formation, mon essai porte précisément sur les besoins des stagiaires lors de leur premier stage. Pour mieux comprendre le premier stage en techniques d'éducation spécialisée, le premier chapitre définira l'accompagnement propre au stage de première année au collège de Valleyfield, le lieu institutionnel où se déroule la présente recherche. Le deuxième chapitre propose une recension d'écrits sur les différents éléments propres à un stage en relation d'aide. Le troisième chapitre explique la méthodologie utilisée dans la cadre de l'actuelle recherche, qui prend la forme d'une collecte de données effectuée à l'aide d'entrevues. Et le quatrième chapitre présente une analyse des données recueillies et une discussion des résultats.

Premier chapitre - LA PROBLÉMATIQUE

Comme le premier stage est le centre d'intérêt de cette recherche, le contexte de formation en techniques d'éducation spécialisée (TES), propre au Collège de Valleyfield, sera tout d'abord expliqué. Ces informations nous conduiront ensuite vers le problème de recherche qui porte sur les éléments favorables à mettre en place pour favoriser un accompagnement de qualité lors du premier stage en TES.

1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION EN TES

La section qui suit explique le programme d'éducation spécialisée propre au Collège de Valleyfield bâti selon les compétences imposées par le ministère de l'Éducation.

1.1 Les étudiants et étudiantes inscrits en TES

À chaque automne, le programme d'éducation spécialisée au Collège de Valleyfield accueille 56 nouveaux étudiants et étudiantes qui, pour la plupart, ont terminé leurs études secondaires deux mois avant cette rentrée collégiale. Ils sont alors âgés de 17 ans et la forte majorité sont des jeunes femmes. Dans les trois dernières années, le pourcentage de jeunes hommes présents dans le groupe d'étudiants se situait entre 7% et 14%. Le programme étant contingenté, les étudiants doivent détenir une moyenne académique d'au moins 75% et réussir le test clinique de personnalité MMPI-2 qui est un indicateur de la santé mentale et de la personnalité du participant.

1.2 L'approche par compétences au collégial

L'implantation des programmes par compétences imposés par le ministère de l'Éducation s'est réalisée en 1993 au collégial. Ainsi, l'approche par compétences préconise, entre autres, l'acquisition d'habiletés transversales chez l'étudiante ou l'étudiant et toutes ces habiletés sont enseignées à travers différents cours. Une compétence n'est donc pas nécessairement entièrement acquise dans le cadre d'un seul cours. Le développement des compétences spécifiques à un programme est

poursuivi sur plusieurs sessions en plus d'être en lien avec toutes les autres compétences également en construction.

Au sujet du développement des compétences, Tardif (1997) considère qu'une compétence est démontrée par la maîtrise des interactions entre différentes connaissances, plutôt que par le nombre de connaissances maîtrisées. Ces interactions ne semblent toutefois pas évidentes à créer selon Duclos (2000). Il remarque, par exemple, qu'au primaire l'élève est en contact avec plusieurs programmes isolés les uns des autres : «Il y a une logique verticale à l'intérieur de chaque programme, mais il y a peu de logique horizontale entre les matières.» (p.104) Cependant, il explique que l'enfant a les capacités intellectuelles pour effectuer des transferts d'une matière à une autre, mais que le régime pédagogique en place avant la réforme de l'éducation de l'an 2000 ressemblait à des tiroirs séparés les uns des autres. Il faut penser que les étudiants qui sont présentement à un niveau collégial ont vécu la majorité de leur vie scolaire dans ce système et non pas dans l'approche actuelle liée à la réforme de l'éducation où cette lacune tente d'être comblée, entre autres, par le développement de compétences transversales.

1.3 La formation spécifique en TES au collège de Valleyfield

Le programme d'éducation spécialisée « vise à permettre l'adaptabilité des modes d'intervention selon les besoins des personnes en difficulté » (Collège de Valleyfield, 2005a, p. IV) et comporte deux composantes : « une formation générale et une formation spécifique constituée d'activités d'apprentissage variées sous la responsabilité de plusieurs disciplines et départements. » (*Ibid.*, p.V). La formation générale se divise en trois volets: une formation générale commune à tous les programmes d'études, une formation générale propre au programme d'études et une formation générale complémentaire. La formation spécifique, quant à elle, vise l'atteinte de compétences en lien avec la situation de travail.

1.3.1 Les cours en TES. Comme chaque programme peut diviser les compétences imposées par le ministère de l'Éducation selon les besoins spécifiques de la région, les titres et les contenus de cours dispensés d'un collège à un autre varient. Le programme d'éducation spécialisée du collège de Valleyfield comprend 14 cours de formation générale, 20 cours de formation spécifique et trois stages. Le programme doit faire développer 25 compétences professionnelles. Les compétences visent, entre autres, à optimiser le développement personnel de l'étudiante ou l'étudiant et à développer sa maîtrise quant aux techniques d'intervention à utiliser dans un contexte de relation d'aide. La liste des cours de l'ensemble de la formation, générale et spécifique, se retrouvent à l'annexe A et l'ensemble des 25 compétences propres au programme d'éducation spécialisée sont énumérées à l'annexe B.

1.3.2 Les stages. Barbès (2001) définit le stage comme une expérience où plusieurs émotions émergent de façon paradoxale: l'exaltation et l'épouvante, l'endurance et la fierté. Il le considère comme un lieu « d'élaboration de savoirs » où les connaissances reçues dans les cours prendront leur sens à travers cette pratique. «Le stage est donc un lieu de partage de pratiques professionnelles communes où l'on acquiert son identité et où l'on développe un début de compétence». (*Ibid.*, p. 36) Au Collège de Valleyfield, il y a présentement trois stages inscrits au programme d'éducation spécialisée. Le tableau 1 présente les caractéristiques propres à chacun de ces stages.

Tableau 1 : Description des stages en TES

Titre	Horaire	Durée	Présence hebdomadaire dans le milieu
Stage d'initiation	2 ^e session	105 heures sur 10 semaines	2 jours
Stage d'expérimentation	3 ^e session	270 heures sur 12 semaines	3 jours
Stage d'intervention	6 ^e session	525 heures sur 15 semaines	4 jours

Source : Collège de Valleyfield, (2005b)

Ces stages sont tous accompagnés de supervisions individuelles et collectives, effectuées par des enseignantes et enseignants du programme de techniques d'éducation spécialisée. L'étudiante ou l'étudiant, vivant plusieurs besoins sur les plans cognitif et affectif, se retrouve dans son milieu de stage devant des personnes en difficulté d'adaptation qui s'attendent à recevoir une aide adéquate et efficace. Et ce contexte particulier de relation d'aide se vit sous la pression constante plus ou moins grande représentée par l'observation d'une intervenante ou d'un intervenant qui l'évaluera ultérieurement pour vérifier si elle ou il a atteint les objectifs du stage. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au premier stage puisque nous faisons de la supervision de stage dans ce cadre. C'est pourquoi la section suivante porte sur ce premier stage. Il est à remarquer que nous ne traitons pas des deux autres stages.

1.4 La formation dans le cadre du premier stage

Le premier stage, prenant place à la deuxième session, débute à la sixième semaine de cours puisque les cinq premières semaines comprennent des cours intensifs. Le cours « Clientèle I » ainsi que le cours « L'observation et ses applications » sont dispensés deux fois par semaine durant la période pré-stage, pour n'être dispensés qu'une seule fois par semaine au moment du stage.

Cette façon de faire privilégie un plus grand savoir chez les étudiantes et étudiants lors de leur entrée en stage et permet à la coordonnatrice des stages de terminer les placements dans les milieux de formation. Ce stage constitue leur première expérience avec la clientèle, leur premier affrontement réel face à leur choix professionnel. Comme l'explique Villeneuve (1992): « Cette expérience est en quelque sorte constituée des interactions qui se produisent entre l'environnement et l'individu » (p.181), puisque l'étudiant est alors sorti du « contexte contrôlé » qu'est celui de la salle de classe.

Les milieux de stage sont choisis selon différents critères : la capacité du milieu à mettre en place un contexte favorisant l'atteinte des objectifs, la présence d'un membre du personnel qualifié en relation d'aide et motivé à devenir un accompagnateur ainsi que l'intérêt de l'étudiante ou l'étudiant face à la clientèle. L'ensemble de ces facteurs constituent des éléments favorables à la réussite d'un stage, mais deviennent parfois des contraintes et entraînent des placements tardifs ou retardataires. Ainsi, même si la plupart des étudiantes et étudiants connaissent leur milieu de stage deux semaines avant le début de celui-ci, il y en a toujours quelques-uns qui l'apprennent à la dernière minute ou qui le commencent quelques jours après le début officiel. Et malgré le fait que leur intérêt soit pris en considération, la disponibilité des milieux fait en sorte que les étudiantes et les étudiants ne se retrouvent pas nécessairement dans un milieu qui faisait partie de leur choix.

Le premier stage est un stage d'initiation à la vie professionnelle de technicien ou technicienne en éducation spécialisée. On trouve au tableau 2 les objectifs de ce premier stage.

Tableau 2 : Objectifs du stage d'initiation en TES

-
1. Démontrer des attitudes et des habiletés essentielles à l'éducateur spécialisé.
 2. Décrire la fonction de travail du technicien en éducation spécialisé en interaction.
 3. Questionner certaines situations problématiques.
 4. Planifier ses interventions en fonction des besoins de la clientèle.
 5. Effectuer et évaluer des interventions d'adaptation ou de réadaptation.
 6. Réaliser une activité adaptée au vécu du ou des clients et en lien avec l'action de l'équipe de travail.
-

Source : Collège de Valleyfield (2005c)

Ces objectifs se retrouvent subdivisés en de courts énoncés concrets dans la grille d'évaluation utilisée à deux reprises pendant la session et remplie individuellement par l'accompagnatrice ou l'accompagnateur et l'étudiante ou l'étudiant. Elle est ensuite révisée et décortiquée en présence de la superviseure ou du superviseur, qui évalue ainsi les compétences du stagiaire en relation d'aide.

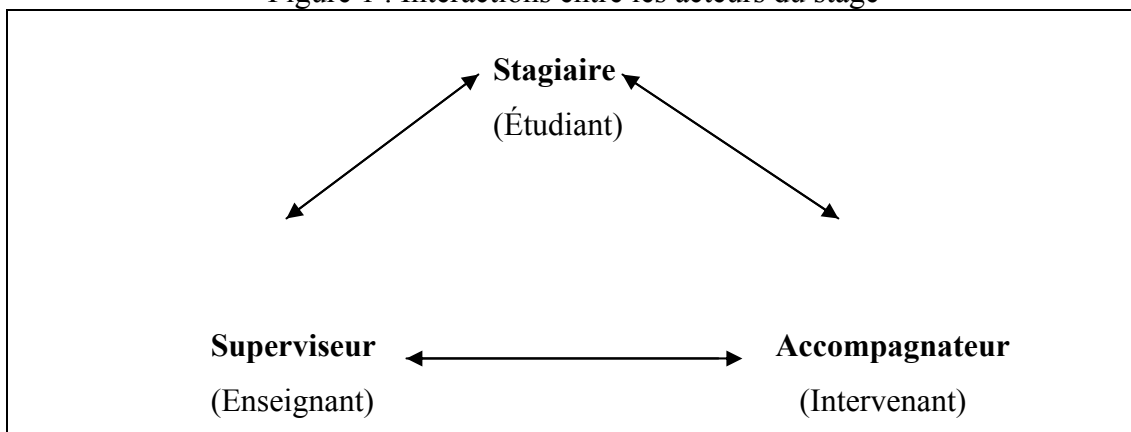
La relation d'aide est un domaine rempli d'ambiguïté puisque l'outil principal d'intervention est un humain, en tant qu'intervenant, et que l'objet de travail est aussi un humain, soit le client. Les stagiaires en tant que futures aidantes et futurs aidants doivent ainsi posséder plusieurs qualités.

Pour offrir leurs services, ils doivent posséder des capacités d'écoute et entrer en contact facilement avec les différentes clientèles; ils doivent s'adapter rapidement et faire preuve de jugement et de discernement pour bien saisir les besoins de ces personnes. Leur personnalité joue ainsi un rôle majeur dans leur travail; c'est en quelque sorte l'outil principal de leur réussite. C'est cet outil qui leur sert à établir un bon contact avec les gens et à gagner leur confiance. (Tremblay, 2000, p. 5)

Nous allons maintenant voir la spécificité de chacun des acteurs de la formation du premier stage.

1.4.1 La triade de formation à travers la logistique du stage. Pour supporter l'étudiante ou l'étudiant dans sa quête de développement de son identité professionnelle et de sa pratique de la relation d'aide, une accompagnatrice ou un accompagnateur et une superviseure ou un superviseur travaillent avec lui durant le stage. Le stage implique ainsi trois acteurs, qui interagissent entre eux. La figure 1 démontre les interactions bidirectionnelles qui se produisent entre chacun des acteurs.

Figure 1 : Interactions entre les acteurs du stage



Avant le début du stage, la superviseure ou le superviseur discute, en personne ou par voie téléphonique, avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur du milieu de stage pour s'assurer que ce dernier comprend bien les objectifs du stage en cours ainsi que ses responsabilités. Par la suite, ces deux acteurs se rencontrent dans le cadre des deux évaluations prévues au plan de cours, soit une à la mi-session et une à la fin du stage. Ces évaluations ont lieu dans le milieu d'intervention et constituent le moment où l'accompagnateur formule ses recommandations et exprime son opinion quant au rendement de l'étudiante ou l'étudiant en stage, et ce, même si c'est au superviseur de décider de la note finale à émettre puisque la réussite du stage ne compte que pour 60% de la note finale. L'autre partie de la note est divisée également entre la participation aux supervisions et le portfolio créé par l'étudiante ou l'étudiant portant sur son vécu et sur les notions apprises durant son stage.

Les modalités de rencontres diffèrent selon le stage. Les supervisions collectives sont plus nombreuses que les rencontres individuelles lors du premier stage, mais l'inverse se produit dans le cadre du troisième stage. Il y a vingt heures de supervision qui sont présentement rattachées au premier stage, incluant le temps consacré aux évaluations dans le milieu de stage. Ce nombre d'heures étant imposé par le ministère de l'Éducation, il est impossible de le réviser à la hausse ou à la baisse. Il y a donc deux supervisions individuelles pendant la session, d'une durée d'une heure chacune, huit supervisions collectives d'une durée de deux heures chacune et deux évaluations d'une durée approximative d'une heure chacune. Les supervisions collectives rassemblent un groupe variant entre quatre et huit stagiaires, vivant leur premier stage, dans des milieux connexes ou totalement différents. Le contenu de ces supervisions est laissé à la discrétion du superviseur, mais les objectifs poursuivis sont les mêmes pour tous les superviseurs qui utilisent le même plan de cours.

Lors des supervisions de premier stage, les superviseurs se retrouvent devant des étudiantes et étudiants âgés en moyenne de 17 ans. Les stagiaires qui se voient confrontés à des situations de crise et à des rencontres avec des adultes en souffrance

doivent travailler en équipe avec des intervenants qui les observent. C'est souvent à ce moment-là que les étudiantes et étudiants réalisent l'importance des connaissances qui leur ont été enseignées depuis le début de leur formation et que certains liens cognitifs se produisent. Ils sont alors assoiffés d'apprendre, de comprendre, de faire des liens tout en ayant besoin d'être sécurisés dans leur vie professionnelle, d'être rassurés sur les sentiments qu'ils vivent. Ils semblent alors démontrer deux besoins importants : au plan cognitif, ils ont besoin de moyens stratégiques pour effectuer le transfert de leurs apprentissages et, au plan émotionnel, ils ont besoin d'avoir un temps et un espace privilégié pour partager leur vécu de stage.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

L'accompagnement des stagiaires, de la part des superviseurs et des accompagnateurs, semble être un élément fondamental pendant leur formation pratique. Cependant la qualité de l'implication de chacun des membres de la triade peut certainement faire varier l'efficacité de ce support. C'est pourquoi nous verrons dans cette section le rôle de chacun des acteurs impliqués dans cette triade, ainsi que le contenu et les outils propres aux supervisions dans le cadre de la formation dispensée au Collège de Valleyfield. Tout cela nous permettra de cibler le problème spécifique auquel s'adressera notre recherche.

2.1 La triade

Le superviseur, l'accompagnateur et l'étudiant ont des responsabilités clairement définies par le programme d'éducation spécialisée du collège de Valleyfield. Dans les sous-sections suivantes, nous allons aborder les responsabilités respectives de chacun.

2.1.1 Le superviseur. Le superviseur, qui rappelons-le est une enseignante ou un enseignant du programme de formation, doit tout d'abord préciser les objectifs personnels du stage avec l'étudiante ou l'étudiant, en combinaison avec les objectifs exigés par le collège. Ses responsabilités sont décrites dans le tableau 3.

Tableau 3 : Responsabilités du superviseur de stage en TES

1. Stimuler l'étudiant à développer son potentiel en utilisant toutes les ressources nécessaires: humaines, matérielles, personnelles.
 2. Favoriser le transfert des acquis en aidant l'étudiant à effectuer le lien entre la théorie vue en classe et sa pratique en stage.
 3. Orienter l'étudiant dans ses travaux de stage ainsi que dans ses défis hebdomadaires à travers son journal de bord.
 4. Assurer la compréhension des politiques de stage par des contacts réguliers avec le milieu de stage.
 5. Assumer l'évaluation du stagiaire en collaboration avec l'accompagnateur.
-

Source : Collège de Valleyfield (2005c)

Les rencontres entre la superviseuse ou le superviseur et l'étudiante ou l'étudiant, à l'exception des évaluations de stage, se produisent essentiellement au collège.

2.1.2 L'accompagnateur. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur, qui possède au moins une année d'expérience dans le milieu d'intervention où elle ou il accueille l'étudiante ou l'étudiant, selon les exigences du département de techniques d'éducation spécialisée du Collège de Valleyfield, doit l'initier à sa future profession en adoptant les comportements énumérés au tableau 4.

Tableau 4 : Responsabilités de l'accompagnateur de stage en TES

1. Favoriser l'adaptation et l'intégration de l'étudiant dans le milieu de stage.
 2. Soutenir l'étudiant dans ses apprentissages.
 3. Informer l'étudiant sur la dynamique du client et sur les techniques d'intervention adéquates.
 4. Servir de référence dans l'action éducative et rééducative du milieu.
 5. Favoriser une prise de conscience, chez l'étudiant, des attitudes professionnelles qu'il développe dans son milieu.
 6. Aider l'étudiant à analyser et effectuer des retours sur les situations vécues auprès de la clientèle.
 7. Se prononcer sur la qualité des gestes professionnels posés par l'étudiant en stage (évaluation).
-

Source : Collège de Valleyfield (2005c)

2.1.3. *L'étudiant*. L'étudiante ou l'étudiant doit jouer un rôle proactif dans le cadre de ses apprentissages. Le plus récent plan de stage du Collège de Valleyfield énumère plusieurs de ses responsabilités qui sont définies dans le tableau 5.

Tableau 5 : Responsabilités de l'étudiant en stage en TES

-
1. Prendre connaissance de la documentation concernant le stage (guide de stage, grille d'évaluation, cahier de suivi, coffre à outils).
 2. Comprendre les objectifs du stage en cours.
 3. Vérifier auprès de l'accompagnateur les objectifs proposés par le milieu.
 4. Fixer ses propres objectifs de stage et mettre en œuvre les moyens pour atteindre ces objectifs.
 5. Planifier son horaire de stage avec son accompagnateur dans le but d'être en présence le plus souvent possible avec la clientèle.
 6. Intervenir de plus en plus directement auprès de la clientèle en respectant son rythme, les étapes de sa formation et les politiques du milieu.
 7. S'impliquer activement dans les supervisions.
 8. S'informer du code d'éthique du milieu de stage et le respecter.
-

Source : Collège de Valleyfield (2005c)

Ces diverses tâches obligent la ou le stagiaire à prendre part activement dans son cheminement. Elle ou il doit faire preuve d'initiative puisqu'elle est celle ou qu'il est celui qui déterminera les limites de son apprentissage dans ce cadre pratique.

2.2 Le contenu des supervisions

Comme il a été mentionné précédemment, il y a deux types de supervision : la supervision collective et la supervision individuelle. La supervision collective constitue une période d'échanges en groupe de stagiaires où l'écoute, le support et le partage d'expériences vécues sont privilégiés. La supervision individuelle est une rencontre entre la ou le superviseur et l'étudiante ou l'étudiant visant à approfondir certains éléments de son cheminement pratique, que ce soit sur le plan technique ou personnel. Il y a trois objectifs visés par les supervisions dans le cadre de la technique en éducation spécialisée: a) développer la compétence professionnelle; b) favoriser le

plein développement et la maturité de l'étudiant face à son action; c) supporter celui-ci dans sa démarche de formation. (Collège de Valleyfield, 2005c). Les superviseurs ont la liberté de décider des moyens qu'ils jugent appropriés à utiliser pour atteindre ces objectifs. Cette façon de faire se traduit par une hétérogénéité quant au style des supervisions présentes dans le programme.

2.2.1 Les observations du milieu. À travers leur formation, les étudiantes et étudiants qui vivent trois stages, sont accompagnés par trois superviseurs différents. Cette méthode fait suite à une politique interne adoptée visant à sensibiliser l'étudiante ou l'étudiant à des approches d'intervention différentes, tel que vécues dans les milieux d'intervention où les intervenants possèdent des formations différentes. Les stagiaires, qui s'informent entre eux sur le style de supervision qu'ils ont pendant une session de stage, font parfois des demandes spécifiques à des enseignantes ou enseignants pour s'assurer qu'ils les supervisent lors de leur prochain stage. Les raisons invoquées sont variables. Selon eux, certains superviseurs sont plus dynamiques et favorisent l'intégration de connaissances en planifiant des activités visant la compréhension de nouveaux concepts ou de théories enseignées à une session précédente, tandis que d'autres superviseurs instaurent des rencontres où l'échange du vécu de stage est le seul élément à l'ordre du jour, ce que les stagiaires déplorent. D'ailleurs, il n'est pas rare d'entendre des étudiants, dans le cadre d'un cours, exprimer leur lassitude face la répétition de l'enseignement d'une notion, qu'ils ont déjà vue dans la cadre d'une supervision, alors que la plupart des autres n'en ont jamais entendu parler. Les superviseurs eux-mêmes démontrent parfois de la surprise lorsqu'ils constatent le contenu des supervisions d'un de leurs collègues: «Ah oui? Tu fais animer la supervision à des stagiaires de première année?» Alors avec une même description d'objectifs à rencontrer dans le cadre de ces supervisions, les superviseurs semblent emprunter des chemins bien différents pour se rendre à ces buts.

2.2.2 Les outils d'intervention. Certains outils sont utilisés par les superviseurs pour faciliter l'atteinte des objectifs du stage, l'expression des émotions vécues et le

transfert des connaissances. Parmi ceux-ci se trouve le journal de bord, qui se résume à un écrit hebdomadaire dans lequel l'étudiant peut exprimer son vécu en stage et qui est transmis au superviseur qui pourra lui donner suite. Le contenu de ce journal personnel peut varier d'un programme de formation à un autre. En éducation spécialisée au Collège de Valleyfield, en plus d'y retrouver un bref résumé de la semaine ainsi que l'analyse d'un point marquant, le journal comprend un exemple d'application de chacun des trois savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) ainsi qu'un défi personnel que l'étudiant se propose lui-même pour la semaine suivante. (Collège de Valleyfield, 2005*d*) Comme l'indique Gervais (1995), le journal constitue «une démarche périodique d'interprétation du quotidien utilisant la voie de l'expression par opposition à celle de l'explication». (p. 553) Les émotions sont privilégiées à travers cet outil où le superviseur peut découvrir l'expérience affective du stagiaire et le soutenir, en plus de le commenter si des situations plus particulières se présentent.

Le document *Coffre à outils I* est mis à la disposition des étudiants, qui en sont à leur premier stage en technique d'éducation spécialisée au collège de Valleyfield. Ce document comprend : a) une fiche de connaissance du milieu sur laquelle se retrouvent les différentes questions pertinentes à répondre par l'étudiante ou l'étudiant pour mieux connaître son milieu; b) un aide-mémoire pour les éléments à inclure dans le journal de bord; c) une feuille comprenant les éléments à considérer dans la mise sur pied d'une activité.

L'autre outil documentaire pouvant être utilisé autant par les superviseurs que par les étudiants, et ce, pour l'ensemble des trois stages, s'intitule le *Guide de stage*. Beaucoup plus volumineux que le coffre à outils, il regroupe vingt textes, scientifiques ou non, en lien avec diverses clientèles, problématiques ou thématiques touchant l'éducation spécialisée. Il contient également dix-neuf outils de réflexion ou d'informations comme, par exemple, la description d'un code d'éthique, une liste visuelle d'émotions et les facteurs favorisant une communication efficace.

2.3 La spécification du problème de recherche et la question générale de recherche

Le premier stage revêt une importance capitale puisqu'il va teinter la perception des étudiantes et étudiants sur le rôle de l'éducatrice spécialisée ou l'éducateur spécialisé en action. Les étudiantes ou étudiants n'ayant pas nécessairement tous reçu un enseignement favorisant le transfert des connaissances entre celles vues dans les cours et celles nécessaires à la pratique, ils ne sont donc probablement pas tous au même niveau de compréhension des notions enseignées et ne possèdent certainement pas tous la même préparation par rapport à ce stage qui s'offre à eux. Des outils sont mis à la disposition des superviseurs et des étudiants et les objectifs des supervisions sont connus de tous à travers le plan de cours commun et, malgré tout, il semble y avoir une disparité dans la qualité de l'accompagnement offert aux stagiaires. Prenant compte de cet aspect de la situation, nous posons la question générale de recherche suivante:

Quelles sont les conditions favorables à mettre en œuvre dans l'accompagnement pour la réussite d'un stage en techniques d'éducation spécialisée?

Dans le prochain chapitre, nous répondrons à cette question générale par la recension des écrits.

Deuxième chapitre – LA RECENSION DES ÉCRITS

De nombreuses recherches, plus spécifiquement dans le milieu infirmier et dans le milieu de l'enseignement primaire ou secondaire, portent sur la question de l'accompagnement de stagiaires. Malgré le fait qu'il ne s'agisse pas de techniques dites humaines, ces écrits comprennent certains éléments intéressants pour la recherche actuelle de par leur implication en relation d'aide. Seulement quelques écrits se sont plus spécifiquement attardés à l'accompagnement de stagiaires évoluant dans un contexte de relation d'aide. Ces recherches relèvent certains aspects spécifiques présents lors d'un accompagnement tels que la nature du stage, les rôles joués par chacun des acteurs composant la triade, le mandat des supervisions, les outils de supervision et les modèles d'accompagnement. Pour effectuer un portrait le plus exhaustif possible des différents aspects de l'accompagnement, ces éléments seront présentés selon les recherches et les réflexions de différents auteurs. On remarquera que les références datent quelque peu. Certaines remontent à 1981 et 1983, mais elles sont essentielles pour bien comprendre la nature de la supervision.

Notre recension des écrits a uniquement porté sur la formation pratique réalisée dans des programmes offerts au Québec. Cela constitue de manière indéniable une limite importante à notre étude. En effet, nous n'avons pas consulté de banques de données comme ERIC qui auraient pu nous donner accès à de la documentation de langue anglaise sur les stages dans le domaine de la psychoéducation et de la psychologie. À cause de cette lacune, peu ou pas de recherches empiriques permettent de donner des assises scientifiques à notre recherche.

1.1 La nature de la formation pratique

Le stage fait maintenant partie intégrante de plusieurs formations, et ce, dans différents domaines. Il représente la formation pratique, la concrétisation du savoir théorique et vise souvent plusieurs objectifs : «la théorie est transformée progressivement en simulation de l'expérience à venir, dans un *role playing* et une

surabondance d'exemples qui font de cette théorie une salle d'attente du véritable apprentissage.» (Rinfret-Raynor et Zuniga, 1983, p. 265-266)

Processus d'apprentissage crucial dans une formation, le stage représente le moment ultime où l'étudiante ou l'étudiant pourra concrétiser ses acquis et confirmer son choix d'études. En enseignement, selon Boudreau (2001) qui est lui-même professeur à l'Université d'Ottawa, le stage est perçu par l'étudiant comme le moment de la formation où il apprendra vraiment. Il est évident pour plusieurs auteurs que le stage possède une dimension importante dans la formation. Par exemple :

Le stage doit permettre la croissance de l'étudiant, favoriser l'acquisition des compétences d'intervention et faciliter le développement d'une identité professionnelle mais il doit aussi décentrer l'étudiant, s'assurer que toute l'expérience ne soit pas référée uniquement à sa subjectivité, à un projet personnel diffus. (Rinfret-Raynor et Zuniga, 1983, p. 272)

Le stage reflète l'importance du lien entre la théorie et la pratique. Selon Villeneuve (1992), il doit y avoir une concertation entre le milieu d'enseignement et le milieu de stage pour offrir « un modèle d'apprentissage où l'action est au service de la réflexion et la réflexion au service de l'action. » (p.180) Le stage doit permettre le développement de compétences par l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne et servir à ordonner les connaissances :

Le stage est une période de formation pratique qui s'insère dans un programme d'étude et qui se réalise dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession. (Villeneuve, 1992, p.181)

Villeneuve enchaîne en citant certains objectifs devant être rencontrés pendant le stage: « la connaissance du milieu de stage, l'expérimentation du processus d'intervention, la vérification sur le terrain des notions acquises au plan théorique, la connaissance de soi comme personne dans l'action (ses valeurs, ses limites) et comme professionnel. » (p.182) Ces objectifs nous conduisent à examiner l'implication des

différents acteurs dans le stage qui sauront faciliter l'atteinte de nouvelles compétences.

1.2 Les partenaires de la formation en stage

Pendant son stage, l'étudiante ou l'étudiant est entouré de deux personnes qui veillent à son cheminement professionnel : l'accompagnateur et le superviseur. Les titres varient d'une profession à une autre et même d'un établissement de formation à un autre, mais le rôle et le mandat demeurent les mêmes. Le titre d'accompagnatrice ou d'accompagnateur sera alors utilisé pour identifier la personne qui reçoit le stagiaire dans son milieu de travail et le titre de superviseure ou superviseur reviendra à la personne qui représente l'établissement scolaire et qui demeure la ressource décisionnelle en ce qui a trait, entre autres, aux évaluations sommatives, aux interruptions précoces de stage et aux animations de supervision. Ces trois acteurs, incluant la ou le stagiaire, possèdent des responsabilités et des mandats différents qui visent cependant tous le même but : le développement de compétences professionnelles propres au domaine d'études de l'étudiante ou l'étudiant. La hiérarchie n'est cependant pas profitable dans cette relation : «La relation entre professeur (accompagnateur) et étudiant, comme la relation entre étudiant et superviseur, doit être égalitaire en ce sens que chacun doit y reconnaître l'apport de l'autre». (Hurtubise, 1981, p.72)

1.2.1 L'enseignant dans son rôle de superviseur. Le superviseur, de par son rôle indirect, peut parfois ressentir une implication moindre que celle qu'il possède réellement. Comme l'indiquent Rinfret-Raynor et Zuniga (1983), la relation au superviseur, que ce soit de l'étudiant ou de l'accompagnateur, est centrale à la valeur du stage et significative en tant qu'étape de croissance et de formation d'un intervenant professionnel. La qualité d'un certain nombre d'apprentissages en situation de stage peut être définie par la relation existant entre le stagiaire et le superviseur ainsi que par la disponibilité de ce dernier.

Villeneuve (1992), quant à elle, souligne l'importante influence exercée par le superviseur sur l'étudiant, puisque ce dernier est en position de vulnérabilité. Une prise de conscience de la part du superviseur lui semble nécessaire, dès le début, pour s'assurer qu'il n'abuse pas de ce pouvoir. D'ailleurs, la phase préparatoire au stage est une période riche en conscientisation, selon elle, puisque la ou le superviseur devra explorer également l'attitude adoptée par la ou le stagiaire face à ses acquis antérieurs et face à ses apprentissages actuels et futurs. Par la suite, le superviseur devra rester vigilant pour s'assurer de la compréhension juste de la ou du stagiaire envers des nouveaux savoirs et du lien pertinent effectué entre ses savoirs théoriques et ses actuels savoirs pratiques. Il doit être éveillé à la possibilité que les stagiaires développent un système parallèle de compréhension, qui n'englobe pas leurs acquis antérieurs. Le superviseur devra alors amener l'étudiante ou l'étudiant à effectuer les liens cognitifs nécessaires pour assurer une cohésion des connaissances qui autrement demeureraient fragmentées.

Gervais (1995), qui abonde dans le même sens que Villeneuve, s'attarde sur un rôle précis du superviseur. Celui-ci consiste à mettre en place un lieu d'intégration des savoirs où la ou le stagiaire pourra actualiser les connaissances apprises durant sa formation théorique. L'intervention du superviseur devra principalement viser l'intégration des éléments qui semblent disparates à l'étudiante ou l'étudiant dans sa formation.

1.2.2 Le professionnel du milieu de stage. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur, dans une situation de stage en enseignement, doit remplir certaines fonctions. Celles-ci seront rapportées pour les besoins de la recherche actuelle dans un cadre de relation d'aide s'appliquant aussi en éducation spécialisée (Ewart, Legal, Rivard et Théberge, 1999). Les accompagnateurs doivent être bien préparés pour leur rôle puisqu'être un modèle ne suffit pas. Leurs responsabilités sont indiquées au tableau 6.

Tableau 6 : Responsabilités de l'accompagnateur en enseignement

Agir comme mentor.

Encourager la réflexion.

Offrir des occasions multiples pour développer les compétences.

Communiquer clairement.

Donner de la rétroaction et des moyens concrets d'amélioration.

Évaluer de façon la plus authentique possible la performance du stagiaire.

Entretenir une relation collaborative avec le superviseur.

Source : Ewart, Legal, Rivard et Théberge (1999)

Dans sa recherche portant sur les raisons menant à un stage réussi en enseignement, Boudreau (2001) dénote certaines attitudes communes chez les accompagnateurs efficaces. Ils sont plus proactifs que réactifs, ils enseignent des techniques de façon explicite et aident la ou le stagiaire concrètement dans sa planification d'activités et d'intervention plutôt que d'attendre que des problèmes surviennent. Les accompagnateurs efficaces expliquent leurs propres interventions et les raisons pour lesquelles ils ont privilégié telle approche et, finalement, ils développent une relation positive avec leur stagiaire.

De plus, comme le souligne Villeneuve (1992), plusieurs écrits confirment l'importance des trois premières minutes lors d'un premier contact. Il serait important que les accompagnateurs soient conscients de ce moment crucial où les perceptions et les impressions du stagiaire s'ancrent solidement en lui, dans le but de favoriser une impression favorable et un bon départ dans leur nouvelle profession.

1.2.3 L'étudiant dans son rôle de stagiaire. L'étudiante ou l'étudiant doit aussi assumer plusieurs responsabilités pour prendre en main les nouveaux apprentissages qui s'offrent à lui en milieu de stage et maximiser cette opportunité de pratique professionnelle où l'erreur est permise.

Villeneuve (1992) croit que la motivation et la disponibilité de l'étudiante ou de l'étudiant constituent les deux éléments essentiels à posséder en ce début de contact avec la pratique. Cela est d'autant plus vrai que la ou le stagiaire se sent en position d'insécurité et de dépendance. Il doit être en mesure d'exprimer ses craintes au fur et à mesure qu'elles se manifestent pour minimiser les répercussions des réactions anxigènes conduisant plus facilement à des erreurs d'intervention. Plus spécifiquement en supervision, le stagiaire doit se permettre de questionner la pratique, de critiquer certaines méthodes d'intervention utilisées par le milieu et d'analyser le contenu de ses propres erreurs. D'ailleurs, la ou le stagiaire doit utiliser ses rencontres de supervisions efficacement et y voir une possibilité de cheminement intéressant sans toutefois les considérer comme une thérapie.

1.3 La supervision

Traber (1983) met en garde les superviseurs envers un rôle qu'ils peuvent être tentés d'endosser : la supervision ne doit pas tenir lieu de psychothérapie, même si elle se positionne parfois très près de la frontière thérapeutique. Elle peut comporter des éléments relevant de la thérapie et produire quelques effets de type thérapeutique, mais elle doit se recadrer dans sa fonction principale qui est la synthèse des acquis effectués dans le milieu de pratique. «Pratiquer la supervision pure, c'est se considérer comme ce fameux miroir qui reflète au supervisé son apprentissage professionnel.» (Traber, 1983, p. 49)

À travers des questions, la ou le superviseur amène l'étudiante ou l'étudiant à clarifier et à analyser son vécu professionnel, ce qui la ou le conduira à effectuer les liens pertinents avec la théorie. La superviseuse ou le superviseur doit faire abstraction de son savoir et plutôt utiliser son savoir-faire et son savoir-être pour amener l'étudiante ou l'étudiant à faire les synthèses elle-même ou lui-même. La supervision, toujours selon Traber (1983), ne doit pas devenir un enseignement substitutif. L'endroit n'est pas propice à l'étalage du savoir du superviseur, ce qui pourrait d'ailleurs décourager le supervisé qui doit plutôt constituer sa propre identité en améliorant sa

compréhension par ses propres liens et sa propre structuration cognitive. Cependant il peut être pertinent, selon lui, de fournir certaines notions précises à la suite d'une situation décrite par le stagiaire dans le but de lui fournir des compléments utiles à sa compréhension de la situation.

À ce sujet, Barbès (2001) explique que la ou le stagiaire ignore parfois qu'elle ou qu'il connaît la réponse à ses questionnements, qu'elle ou qu'il détient un savoir plus grand qu'elle ou qu'il ne le croit. Le superviseur se doit d'être attentif pour retourner l'étudiante ou l'étudiant à elle-même ou lui-même, pour la ou le diriger vers cette connaissance qu'elle ou qu'il détient, mais avec laquelle elle ou il ne fait pas encore de lien. Villeneuve (1992) abonde en partie dans le même sens alors qu'elle explique que le superviseur doit partager son savoir puisqu'il doit faire en sorte de ne pas être le seul à détenir un savoir. À l'encontre de Traber et Barbès, elle croit toutefois que l'ensemble du savoir du superviseur doit être transmis.

Plus spécifiquement à la relation d'aide, et sans s'exprimer sur la transmission du savoir du superviseur, Lajoie (1985) explique que le partage qui se produit en supervision de façon hebdomadaire permet au stagiaire de mieux définir le cadre de l'intervention et d'identifier les émotions que lui fait vivre la clientèle pour ainsi demeurer dans une relation d'aide et ne pas basculer dans la réaction qui devient néfaste autant pour le client que pour lui-même.

En fait, selon Barbès (2001), la supervision constitue une démarche continue d'échanges où le superviseur et l'étudiant développent une relation de confiance qui permet, chez l'étudiant, une prise de conscience quant à ses connaissances actuelles, une réflexion sur les actions et techniques utilisées dans son milieu de stage, le développement d'un savoir professionnel et le partage de ses ressentis. La supervision, individuelle ou collective, doit être propice aux interrogations, aux découvertes, à l'expression des craintes et doit se dérouler dans un contexte d'écoute

et d'acceptation où le jugement est complètement absent. À ce sujet, les outils utilisés dans la cadre de ces rencontres doivent faciliter l'atteinte de ces objectifs.

1.4 Les outils d'intervention pour la supervision

Divers outils peuvent être utilisés en supervision de stage. Notre recension en relève cinq : le portfolio, les activités pédagogiques, le contrat d'apprentissage, les questions spécifiques et la création d'un livret d'accueil.

1.4.1 Le portfolio. L'outil essentiel utilisé dans certaines formations pratiques est le portfolio. Fortement privilégiée dans l'approche par compétences, l'élaboration du portfolio se concrétise en parallèle avec le stage. Certes, travail obligatoire, il demeure un outil de développement pour les stagiaires dans le développement de leur identité professionnelle, sur la problématique concernée et sur les ressources documentaires portant sur le sujet traité. Goupil (1998) a défini le portfolio :

Un portfolio est une collection structurée illustrant le meilleur travail d'un élève. Cette collection démontre les choix effectués, la réflexion et la collaboration. Le portfolio témoigne des réalisations de l'élève dans le temps et dans une variété de contextes.

1.4.2 Les activités pédagogiques. Villeneuve (1992) explique que diverses activités pédagogiques, en lien avec les besoins ponctuels des stagiaires, peuvent aussi être utilisées en supervision. Elles visent à créer un lien entre la théorie et la pratique, à illustrer des notions théoriques ou à éveiller l'intérêt chez les stagiaires sur un sujet précis de façon significative. Elles prennent la forme de différentes stratégies d'enseignement portant sur les thèmes à approfondir en stage comme, par exemple, la communication verbale et non-verbale, les caractéristiques de la clientèle et l'introspection du stagiaire.

1.4.3 Le contrat d'apprentissage. Un autre outil d'intervention est le contrat d'apprentissage. On le retrouve à travers la littérature dans différentes spécialisation: travail social, soins infirmiers, enseignement. Habituellement, un contrat

d'apprentissage contient les objectifs d'apprentissage de l'étudiant provenant des besoins qu'il a lui-même identifiés avec les activités d'apprentissages ainsi que les outils et les ressources matérielles et humaines qui l'aideront à atteindre ses buts professionnels. Ses fonctions principales concernent la responsabilisation et la motivation de l'étudiante ou de l'étudiant face à son stage (Villeneuve, 1992). En service social, il prend la forme d'une entente écrite entre le superviseur et la ou le stagiaire, semblable à celle décrite par Villeneuve, à la différence que cette entente inclut également la forme d'évaluation servant à mesurer les nouveaux acquis et le nombre de crédits rattachés à la formation. (Lemire, 1981)

1.4.4 Les questions spécifiques. Puisque la ou le superviseur doit vérifier la présence de connaissances et d'habiletés requises chez les stagiaires, les questions suscitant une réflexion personnelle peuvent représenter une technique de facilitation du transfert des apprentissages selon Villeneuve (1992) : «Où en suis-je? Qu'est-ce que je fais avec ce que je sais? Qu'est-ce que je vais faire avec ce que je sais faire?» (p. 209)

1.4.5 Le livret d'accueil. En soins infirmiers, une technique utilisée par les superviseurs qui jouent le rôle d'accompagnatrices ou d'accompagnateurs puisque la supervision se fait directement dans le milieu, concerne l'utilisation d'un livret d'accueil destiné aux nouvelles et aux nouveaux stagiaires. Ce livret, servant à faciliter l'adaptation des stagiaires et à présenter le service infirmier où le stage est effectué, comprend entre autres un organigramme des différents responsables, la composition et l'organisation technique du service et une description du matériel disponible. (Fiche technique, Revue de l'Infirmière¹, 1997)

Tous les outils d'intervention que nous venons de voir doivent être appropriés à la démarche effectuée par les stagiaires et être utilisés au moment opportun pour respecter l'étape à laquelle ils se trouvent et ainsi accroître l'efficacité de ces moyens

¹ C'est ainsi que la référence apparaît dans la banque de données Repère.

d'intervention. Les étapes du vécu des stagiaires sont alors à considérer dans le choix d'outils ou de stratégies de supervision.

1.5 Les modèles d'accompagnement du stage

Les modèles d'accompagnement détiennent leur propre spécificité au regard de la personne à qui ils s'adressent (accompagnateur ou superviseur) ainsi que du moment de son application (avant, pendant ou après le stage). Trois modèles ayant été conçus par trois auteurs différents seront définis.

Pour notre premier exemple de modèle d'accompagnement, Hurtubise (1981) définit un modèle propice à l'intervention collective. Ce modèle d'accompagnement doit être réalisé avant le début du stage, car il vise une préparation adéquate au futur contact avec la clientèle. La première étape amène l'étudiante ou l'étudiant à identifier la clientèle avec laquelle il aimerait effectuer son premier stage, et ce, par une réflexion et une rencontre personnelle avec le superviseur qui pourra l'aider à clarifier son idée. La rencontre entre l'accompagnateur du milieu et l'étudiant constitue la deuxième étape, durant laquelle des questions provenant des deux parties pourront clarifier certains points en lien avec le stage. Dans la troisième étape, l'étudiante ou l'étudiant doit effectuer une recherche exhaustive sur son futur milieu de stage dans le but de concevoir un projet de stage comprenant, entre autres, la problématique et les enjeux sur lesquels l'organisme intervient et la place qu'il occupera, comme stagiaire, dans la structure organisationnelle de celui-ci. Après ce travail de recherche, l'étudiant échange avec son superviseur pour identifier les tâches concrètes qu'il désire effectuer lors de son stage et ainsi s'assurer que ces objectifs rencontrent les objectifs élaborés par l'établissement d'enseignement.

Un autre modèle d'accompagnement, portant cette fois-ci sur l'ensemble du stage, est décrit par Villeneuve (1992). Le stage supervisé est divisé en cinq étapes distinctes inscrites au tableau 7.

Tableau 7 : Supervision de stage en cinq étapes

-
1. Entraînement à la tâche
 2. Développement
 3. Conceptualisation et analyse
 4. Signification et réalisation
 5. Action expressive et terminaison
-

Source : Villeneuve (1992)

La première étape du modèle de Villeneuve, l'entraînement à la tâche, propose des activités pédagogiques qui doivent donner lieu à l'acquisition d'habiletés et d'attitudes professionnelles propres au vécu pratique que l'étudiante ou l'étudiant s'apprête à faire. Il s'agit pour la superviseure ou le superviseur de cerner les acquis de l'étudiante ou de l'étudiant, de lui en faire prendre conscience et de l'amener à les structurer. L'étudiante ou l'étudiant doit également effectuer un processus d'identification quant à ses attentes et à ses besoins. Cette étape peut être représentée par un lieu d'échange où les questions de l'étudiante ou de l'étudiant sont nombreuses et où la ou le superviseur doit diminuer l'anxiété de la ou du futur stagiaire.

Le développement, la deuxième étape, se résume à un apprentissage par observation de la clientèle ainsi qu'une observation introspective de la ou du stagiaire par rapport à ce qu'il vit comme débutant dans le stage. Suit l'étape de l'analyse des données recueillies et de la conceptualisation des savoirs théoriques et pratiques permettant au stagiaire d'effectuer des liens entre ses connaissances et d'intégrer divers éléments qui pouvaient lui paraître, auparavant, disparates. La quatrième étape, la signification et la réalisation, amène un sentiment de bien-être chez le stagiaire qui est de plus en plus autonome et qui comprend mieux les différents aspects de son rôle. Son expérience et ses connaissances deviennent alors profitables au milieu d'intervention. Le tout se termine par la communication et le partage du vécu du stagiaire avec le superviseur. Dans cette étape d'action expressive et de terminaison, l'étudiant identifie ses différents savoirs : savoir-être, savoir-faire et savoir. Ces différentes

étapes du modèle de Villeneuve représentent l'évolution des apprentissages chez le stagiaire et proposent ainsi des points de repère pour le superviseur quant au rôle qu'il doit jouer.

Le dernier modèle retrouvé dans la littérature est celui de Barbès (2001). Il s'agit d'un modèle d'accompagnement qui repose sur l'identification de trois phases de l'évolution du stagiaire en éducation spécialisée. Conscient de ces différentes étapes, la ou le superviseur pourra supporter l'étudiant et favoriser le passage d'une étape à une autre. La première phase concerne l'intégration et la prise de responsabilités progressive : la familiarisation avec le personnel et les clients, l'identification des défis possibles à relever, l'expérimentation et l'essai par l'animation d'activités et l'imitation de son accompagnatrice ou de son accompagnateur. La ou le stagiaire doit progresser vers la phase suivante qui est caractérisée par une pratique de réalisation consciente et planifiée de son intervention. Elle ou il est alors en mesure de tenter des interventions selon son propre style, elle ou il développe sa confiance en soi et, par le fait même, s'autocritique pour favoriser une meilleure connaissance d'elle-même ou de lui-même et des interventions efficaces. Finalement, elle ou il accède à la dernière phase où elle ou il intervient de façon opportune avec de plus en plus d'aisance et démontre une conscientisation face à ses interventions dont elle ou il peut expliquer les raisons d'être.

1.6 L'état de la question et le problème spécifique

Les écrits recensés ont permis de mettre en évidence qu'un stage doit être accompagné de plusieurs types d'interventions pouvant faciliter le cheminement de l'étudiante ou l'étudiant. Au départ, l'importance du stage a été confirmée par différents auteurs. Malgré des nuances dans les définitions de cette formation pratique, les auteurs se rejoignent tous par rapport à la ligne directrice du mandat du stage : la mise en œuvre pratique des connaissances acquises dans le cadre de cours théoriques, et ce, dans un milieu de vie réel correspondant au choix professionnel de l'étudiante ou l'étudiant. Plus particulièrement en ce qui concerne la relation d'aide, il

a été rapporté que les émotions vécues durant ce stage font partie intégrante de l'apprentissage pratique de la future éducatrice spécialisée ou du futur éducateur spécialisé.

Les différents éléments présents lors de l'accompagnement des stagiaires ont été rapportés. La triade, composée de l'étudiant, de l'accompagnateur et du superviseur, a été étudiée. Même si chacun de ces trois acteurs possède des responsabilités propres à son mandat, ils doivent travailler en coopération dans un but commun : le cheminement constructif, autant sur le plan cognitif qu'affectif, de l'étudiant vers la réussite de son stage.

Les supervisions qui constituent le lieu de rencontre hebdomadaire entre le superviseur et la ou le stagiaire doivent favoriser sa réflexion sur ses nouvelles habiletés professionnelles, sur son vécu émotif en intervention et sur la création de liens entre la théorie et la pratique. Divers outils d'intervention propres aux supervisions ont été détaillés : le journal de bord, le portfolio, les activités pédagogiques, le questionnement introspectif, le livret d'accueil et le contrat d'apprentissage.

Puis, après avoir vu ces quelques outils pouvant à être utilisés pendant l'accompagnement de stage, trois modèles d'accompagnement basés sur les étapes de cheminement du stagiaire ont été décrits. En identifiant l'étape à laquelle se situe le stagiaire, le superviseur ainsi que l'accompagnateur sont en mesure de lui offrir un support adapté à son cheminement personnel.

Tous ces éléments semblent avoir leur importance spécifique dans l'accompagnement de stagiaires et détenir des incidences sur la réussite du stage. Le modèle d'accompagnement semble être la boussole sur laquelle pourraient se fier les acteurs de la triade pour favoriser le vécu d'un stage positif. Cependant, aucun modèle d'accompagnement spécifique aux techniques d'éducation spécialisée pouvant servir de points de repère autant à l'accompagnateur, au superviseur qu'à l'étudiant, dans

leurs rôles précis à jouer, avant, pendant et après le stage, n'est disponible dans la littérature consultée. C'est pourquoi dans notre essai, nous voulons identifier les rôles précis de chacun des acteurs selon les étapes du cheminement évolutif du stagiaire effectuant son premier stage en techniques d'éducation spécialisée.

Le fait que nous n'avons pas eu accès à de la documentation issue de recherches empiriques publiées en langue anglaise constitue assurément une limite importante de notre recension des écrits. Nous aurions peut-être eu la possibilité d'y trouver des modèles de formation pratique qui auraient pu inspirer la recherche entreprise. Il n'en demeure pas moins que ce que nous avons répertorié constitue des bases qui serviront à orienter cet essai.

1.7 Les objectifs de recherche

Afin de bien dégager les étapes du cheminement des stagiaires ainsi que les rôles de chaque acteur de la triade, nous voulons mettre en évidence le point de vue des trois partenaires de stage. Devant le manque de connaissances au sujet des mandats précis des acteurs du domaine de l'éducation spécialisée au Québec en lien avec les étapes vécues par les stagiaires, notre recherche va viser les trois objectifs suivants se rapportant au premier stage en TES :

- Dégager les étapes du cheminement des stagiaires en techniques d'éducation spécialisée lors de leur premier stage;
- Identifier les besoins spécifiques des stagiaires à chacune des étapes du premier stage;
- Déterminer les rôles de chacun des trois acteurs de la triade pour répondre aux besoins des stagiaires à chacune des étapes de leur cheminement pratique.

L'atteinte de ces objectifs vise à mettre en évidence des éléments qui permettront un accompagnement optimal des stagiaires au cours de leur premier stage en techniques d'éducation spécialisée au Collège de Valleyfield. Dans le chapitre suivant, nous

allons indiquer et justifier la méthodologie retenue pour atteindre les objectifs de recherche.

Troisième chapitre – LA MÉTHODOLOGIE

Dans le but d'atteindre les objectifs de recherche identifiés à la fin du deuxième chapitre portant sur l'accompagnement des stagiaires de première année en éducation spécialisée, nous avons mis en place une collecte de données qui a permis aux différents acteurs de la formation pratique de donner leur point de vue sur le cheminement des stagiaires lors de leur premier stage en éducation spécialisée et sur les rôles de chacun des acteurs de la triade. Dans ce chapitre, nous présentons la démarche effectuée pour recueillir les données.

1. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Lorsque nous analysons nos objectifs de recherche, nous pouvons remarquer que nous devons recueillir des données en fonction de deux volets. Le premier volet a trait aux étapes du cheminement du stagiaire. Nous voulons alors identifier les besoins spécifiques des stagiaires pour chacune de ces étapes. Le deuxième volet concerne les rôles de chacun des trois acteurs de la triade. Nous voulons alors trouver matière visant à répondre aux besoins du stagiaire pour chacune des étapes de son cheminement pratique. Pour arriver à matérialiser ces informations, des entrevues individuelles ou collectives pour chaque catégorie d'acteurs directement concernés, soit les stagiaires, les accompagnateurs et les superviseurs, ont été effectuées.

1.1 Les entrevues

Nous avons privilégié les entrevues pour notre collecte de données car il s'agit d'une façon intéressante et riche de recueillir le point de vue des personnes. Étant donné les problèmes de disponibilité, il était impossible d'effectuer seulement des entrevues de groupe. Certains accompagnateurs ont alors été rencontrés individuellement.

1.1.1 Les entrevues de groupe. L'utilisation de l'entrevue de groupe permet de confronter et de clarifier certaines idées. À ce sujet, Van der Maren (1995) explique que l'animateur doit être discret dans une entrevue collective pour que les participants

puissent émettre leurs accords ou leurs désaccords à la personne qui a communiqué son opinion et non pas à celle qui anime. D'ailleurs, l'animateur doit s'assurer de ne pas avoir exclusivement le regard de la personne ayant pris la parole lorsqu'elle émet son opinion. L'échange ne doit pas prendre la forme d'un dialogue entre l'animateur et la personne qui a pris la parole. La discussion doit inviter les autres participants à poursuivre.

Le groupe de discussion, qui « se prête à l'analyse d'une vaste gamme de problèmes » (Geoffrion, 2003, p. 333) et qui est « une des méthodes de recherche les plus populaires en sciences sociales » (*Ibid.*) a été utilisé pour les groupes d'enseignants et d'étudiants. Cette méthode permet de confronter les opinions des gens et de comprendre le motif des réponses données par les interactions créées dans le groupe. L'entrevue de groupe représente plus que l'addition d'un ensemble d'entrevues individuelles selon Van Der Maren (1995). Elle comporte une richesse au niveau du partage des idées et permet la validation ou la confrontation des opinions émises par les participants eux-mêmes sans que l'animateur ne soit impliqué. L'entrevue de groupe permet d'identifier les représentations d'un groupe de personnes sur un sujet traité, ici l'accompagnement des stagiaires en TES dans le cas présent. Un guide d'entrevue semi-directive a été utilisé pour assurer une flexibilité sur les sujets traités durant la rencontre.

1.1.2 Les entrevues individuelles. L'entrevue individuelle a été utilisée lorsqu'il était impossible de jumeler un accompagnateur avec un autre éducateur de son milieu de travail ayant déjà supervisé une étudiante ou un étudiant en techniques d'éducation spécialisée. Ce type d'entrevue permet à la personne interviewée de donner sa propre opinion sans être influencée ou confrontée par les idées d'une tierce personne. Elle favorise l'élaboration complète de l'idée de la personne et lui permet de clarifier son point de vue à tout moment, puisqu'elle détient le monopole de l'attention de l'intervieweur.

Selon Savoie-Zajc (2003), l'entrevue individuelle repose sur le fait qu'on accorde de l'importance à la communication de l'expérience personnelle de chacun pour contribuer à construire un sens partagé par une communauté de praticiens.

1.2 L'élaboration du guide d'entrevue

Pour animer l'entrevue, un guide d'entrevue a été créé selon les étapes proposées par Paillé (1991) qui sont : a) l'élaboration du premier jet, b) le regroupement thématique, c) la structuration interne des thèmes, d) l'approfondissement des thèmes, e) l'ajout des probes, f) la finalisation du guide.

L'élaboration du premier jet a consisté à mettre sur papier toutes les interrogations et les idées à vérifier qui surgissaient à propos de l'objet de recherche. Il s'agit d'un plan initial désordonné, qui a subi, dans la seconde étape, une organisation thématique alors que les interrogations ont été regroupées autour des thèmes généraux. Chacun de ces thèmes a ensuite été structuré de façon à créer une dynamique intéressante à travers laquelle les critères suivants ont été considérés. Le critère logique permet un déroulement souple et naturel de l'entrevue, le critère émotionnel vise que les personnes interviewées se sentent respectées et que les thèmes délicats soient introduits lorsque la relation est établie et le critère stratégique assure le recueil de données significatives et valides. Cette structuration interne des thèmes a été suivie par l'approfondissement de ceux-ci alors qu'il a fallu s'assurer que les interrogations présentes dans chacun des thèmes couvrent bien l'ensemble du sujet traité. Puisque les interrogations proviennent du premier jet, l'ajout de questions supplémentaires a été nécessaire pour que le thème soit bien décortiqué. Les probes, des mots qui précisent les attentes de l'animatrice sur les questions posées, ont été utilisés pour lui rappeler les objectifs poursuivis par les questions. L'étape consistant à identifier des probes permet d'assurer la fidélité des entrevues. Puis, la finalisation du guide s'est avérée une tâche plutôt technique pour que le guide devienne un outil facile à utiliser et efficace lors des animations, par la mise en relief des probes et l'élimination de la numérotation inutile.

1.2.1 La construction des guides d'entrevues spécifiques. Les guides ont été construits selon la méthode élaborée par Paillé (1991). Plusieurs questions soulevées par les objets étudiés dans la recension ainsi que par la lecture répétée des objectifs de la présente recherche ont tout d'abord été mises sur papier. Quatre thèmes sont ressortis de ces questions : les étapes de cheminement, les besoins des stagiaires, les rôles de chacun des acteurs et les facteurs favorisant la réussite du stage. Ces thèmes s'imbriquant naturellement les uns avec les autres, ils ont été placés dans un ordre logique et successif. L'identification de ces quatre thèmes a permis de distribuer les questions provenant du premier jet dans le thème approprié. D'autres questions ont alors été ajoutées pour permettre la couverture complète de chaque thème. La relecture du guide d'entrevue s'est alors amorcée pour identifier des probes propres à chacun des thèmes.

Le premier guide d'entrevue réalisé est en quelque sorte le guide à partir duquel des adaptations mineures ont été apportés de manière à le rendre utilisable auprès des différents acteurs concernés. Ainsi, ce premier guide a été utilisé tel quel auprès des superviseurs et des stagiaires de première année. Mais il a subi certaines modifications pour les accompagnateurs. Quatre questions, qui portent spécifiquement sur des aspects précis des supervisions, ont été retirées pour ce groupe qui ne possède pas l'expérience pratique pour y répondre. Les deux guides d'entrevue se retrouvent à l'annexe C.

1.3 Les participants

Il y a trois catégories de participants à cette recherche : les superviseurs, les accompagnateurs et les stagiaires.

1.3.1 Le groupe des superviseurs. Les superviseurs, au nombre de huit, représentent les enseignantes et les enseignants du département d'éducation spécialisée du Collège de Valleyfield ayant déjà supervisé des étudiants du programme durant leur premier stage. Toutes ces personnes ont été invitées à participer au groupe de discussion et ont

répondu positivement à cette invitation. Le tableau 8 montre les caractéristiques de ces superviseurs.

Tableau 8 : Superviseurs participant à la recherche

Superviseur	Expérience en enseignement	Expérience en supervision de stagiaires en première année	Formation
S-1	2 ½ ans	1 session	Baccalauréat travail social
S-2	3 ans	2 sessions	Maîtrise en psychoéducation
S-3	3 ans	2 sessions	Baccalauréat en psychoéducation
S-4	3 ans	2 sessions	Baccalauréat en criminologie et maîtrise en travail social
S-5	5 ½ ans	3 sessions	Baccalauréat en psychoéducation
S-6	6 ½ ans	4 sessions	Baccalauréat en psychoéducation
S-7	25 ans	22 sessions	Baccalauréat en service social
S-8	5 ½ ans	3 sessions	Maîtrise en psychoéducation

1.3.2 Le groupe des intervenants du milieu de stage. Les accompagnatrices et les accompagnateurs proviennent de différents milieux d'interventions spécifiques à des stages de première année et ont déjà accompagné des stagiaires de première année de la technique d'éducation spécialisée du Collège de Valleyfield. Lorsque la disponibilité du milieu le permettait, deux accompagnateurs du même milieu ont été rencontrés en même temps. Le tableau 9 présente les milieux d'intervention et le titre des professionnels sollicités qui ont accepté de participer à cette recherche.

Tableau 9 : Accompagnateurs participant à la recherche

Milieu d'intervention	Identification pour la recherche	Titre d'emploi	Accompagnement d'un stagiaire de première année (nombre de fois)	Expérience dans le domaine de l'éducation spécialisée
École primaire	A-1	Éducatrice spécialisée	2	15 ans
Centre d'hébergement de longue durée pour personnes âgées	A-2	Éducatrice spécialisée	6	5 ans
	A-3	Éducatrice spécialisée	3	3 ans
Centre de jour pour personnes atteintes de déficience intellectuelle	A-4	Éducateur spécialisé	2	13 ans
Centre de jour pour personnes atteintes de déficience physique	A-5	Éducatrice spécialisée	3	10 ans
	A-6	Éducatrice spécialisée	3	25 ans
Centre de dépannage alimentaire	A-7	Éducatrice spécialisée	10	15 ans

1.3.3 Le groupe des étudiants en premier stage. Les étudiantes et les étudiants, au nombre de neuf ont été supervisés par la même superviseure, qui se trouve à être la chercheure du présent essai. Ils étaient en stage dans des milieux différents. Leur âge et leur expérience passée diffèrent de l'un à l'autre. Certains avaient déjà de l'expérience en relation d'aide alors qu'ils ont travaillé, par exemple, dans des camps de jour avec des enfants ayant des besoins particuliers, dans des centres pour personnes âgées ou pour personnes atteintes de déficience intellectuelle. Le tableau

10 présente les caractéristiques des neuf stagiaires qui ont été regroupés pour l’entrevue de groupe.

Tableau 10 : Stagiaires participant à la recherche

Identification pour la recherche	Âge	Nombre de sessions au niveau collégial	Expérience en relation d’aide
E-1	27 ans	12 sessions	3 étés
E-2	19 ans	3 sessions	0
E-3	20 ans	4 sessions	5 étés
E-4	19 ans	4 sessions	3 étés
E-5	18 ans	2 sessions	3 ans
E-6	26 ans	2 sessions	6 ans
E-7	19 ans	3 sessions	2 étés
E-8	19 ans	4 sessions	1 an
E-9	24 ans	12 sessions	5 ans

1.4 Le déroulement de la collecte de données

Les superviseurs ont été rencontrés une seule fois, en groupe, pour une entrevue collective d’une durée de deux heures. Cette rencontre s’est déroulée au Collège de Valleyfield dans un lieu fermé où il était certain que nous ne serions pas dérangés. Après avoir été informés du déroulement de la rencontre et avoir été assurés de la confidentialité de leurs propos et que rien dans l’analyse ne permettrait de les identifier, ils ont participé à l’entrevue de façon verbale en émettant leur opinion personnelle sur les sujets présentés par l’animatrice et en réagissant aux opinions émises par les autres superviseurs.

En ce qui concerne les accompagnateurs, les rencontres se sont déroulées dans leurs milieux de travail respectifs, ce qui a favorisé leur collaboration. Il aurait été intéressant de former des groupes d’accompagnateurs provenant de différents milieux. Mais comme cette façon de faire implique une contrainte importante au

niveau de la mise en commun des agendas de tous, ils ont été rencontrés indépendamment. La rencontre, qui se déroulait en présence de deux accompagnateurs du même milieu lorsque cela était possible, a duré environ une demi-heure pour chacun des milieux. Encore ici, avant l'entrevue, la chercheuse a pris soin d'expliquer son déroulement et la confidentialité de leurs propos.

Comme nous l'avons vu, les participants en sont à leur première expérience en stage dans le domaine de l'éducation spécialisée. Ils ont été consultés à une occasion. La rencontre a eu lieu à la septième semaine suivant leur premier contact avec la clientèle, soit trois semaines avant de terminer leur stage. Le fait de les rencontrer vers la fin de leur stage leur permettait d'avoir acquis une expérience appropriée dans le domaine des stages et leur permettait ainsi d'avoir une opinion pertinente à émettre sur le sujet traité. Eux aussi ont été informés de la recherche et assurés du traitement confidentiel de leurs propos.

1.5 La préparation des données pour l'analyse

Pour le groupe de superviseurs, l'entrevue a été enregistrée sur magnétophone dans le but de conserver l'ensemble des opinions et d'éliminer les omissions. L'analyse porte sur l'ensemble de leurs réponses qui relèvent d'opinions et de perceptions. Les résultats sont classés selon les différents thèmes abordés par les participants.

Pour les accompagnateurs, il y a également eu un enregistrement sonore de l'entrevue. Les notes écrites prises pendant l'entrevue ont également servi lors de l'analyse où les données recueillies dans les différents milieux de stage ont été confrontées. Les éléments de réponses ont été rapportés par thèmes.

L'entrevue enregistrée avec le groupe d'étudiants a eu lieu dans le cadre des supervisions prévues à leur horaire et a duré une heure. Les stagiaires ont tout d'abord été appelés à réfléchir individuellement aux questions proposées, puis un échange

verbal en groupe a été amorcé. Les résultats sont encore une fois rapportés selon le thème discuté.

Le quatrième chapitre présente l'analyse des données recueillies et la discussion que nous faisons des résultats.

Quatrième chapitre – LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente, dans un premier temps, l'analyse des propos recueillis pendant les entrevues avec les superviseurs, les accompagnateurs et les stagiaires. Cette analyse nous a conduit aux résultats. Puis, dans un deuxième temps, la discussion permet de créer un lien entre les résultats obtenus, le problème de recherche et la recension des écrits. Ensuite nous avons mis les résultats en relation avec les objectifs du présent essai. Finalement, nous faisons des recommandations en vue d'améliorer la qualité de l'accompagnement.

1. L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données sont rapportées pour chacun des groupes d'acteurs interviewés et respectent les quatre thèmes traités pendant l'entrevue soit : a) les étapes du cheminement, b) les besoins des stagiaires, c) les rôles de chaque acteur de la triade, d) les facteurs favorisant la réussite du stage.

1.1 L'analyse des données des superviseurs

Le groupe de superviseurs perçoit le premier stage comme une manière pour les étudiants d'aller valider leur choix professionnel. C'est une première prise de contact avec la clientèle et par le fait même une façon de constater l'évolution des habiletés nécessaires aux fonctions propres à un technicien ou une technicienne en éducation spécialisée.

1.1.1 Les étapes du cheminement. Pour les étapes vécues par un étudiant lors de son premier stage, les superviseurs en ont élaboré huit qui sont présentées dans le tableau 11.

Tableau 11 : Étapes du cheminement du stagiaire selon les superviseurs

Phases	Étape	Durée	Vécu
Préparation au stage	1	La session précédent le stage	Questionnement face à son futur milieu de stage et face à ses propres compétences et capacités
	2	3 à 4 semaines avant le début du stage	Entrevue avec le milieu; craintes face à leur futur rôle
	3	1 à 2 semaines avant le début du stage	Questions par rapport aux supervisions, anxiété grandissante
Stage	4	2 à 3 semaines	Arrivée dans le milieu; adaptation; confrontation des possibilités du milieu face à leurs attentes
	5	2 à 3 semaines	Intégration à l'équipe; compréhension concrète et application du concept de sympathie/empathie
	6	2 à 3 semaines	Évaluation mi-session; travaux à effectuer dans le cadre du stage; début d'autonomie dans l'intervention
	7	1 semaine	Animation de l'activité dans le milieu de stage
Fin du stage	8	2 semaines	Clarification quant à leur choix professionnel. Capacité d'identifier son intérêt face à cette clientèle. Préparation au détachement

En ce qui concerne la phase préparatoire au stage, les opinions étaient divisées dans le groupe des superviseurs. Certains croient que les futurs et futures stagiaires devraient être rencontrés plus tôt avant le début du stage dans le but de diminuer leur niveau d'anxiété et de bien les outiller face à la nouvelle expérience qui les attend. Tandis que d'autres perçoivent l'anxiété des stagiaires comme positive puisqu'elle est génératrice d'énergie et veulent la maintenir ainsi. L'unanimité était par contre au rendez-vous concernant certains éléments qui devaient être, selon ce groupe, mis en place avant le début du stage comme le montre le tableau 12.

Tableau 12 – Éléments à mettre en place à la phase préparatoire au stage 1
Entrevue sélective par le milieu de stage potentiel

Implication de l'étudiant par des lectures sur la ressource et la clientèle

Répartition plus rapide des étudiants entre les superviseurs

Mise sur papier des objectifs personnels de l'étudiant

De plus, une superviseure a proposé l'idée que les accompagnateurs puissent bénéficier d'une formation de courte durée pendant laquelle ils pourraient apprendre à critiquer constructivement les étudiants, tout en ayant la possibilité de valider leur mandat et de partager leur expérience passée.

Pour visualiser le vécu de l'étudiant au début du stage en comparaison avec son vécu en fin de stage, l'image du porc-épic a été proposée par une superviseure du groupe, qui l'explique ainsi :

« Au début du stage, l'étudiant est dans son coin, tous les pics sortis, sur la défensive, en observation. Il est maladroit et peut piquer les autres. Tandis que vers la fin du stage, il est capable d'approcher les autres, en étant plus calme et en n'écorchant plus les clients au passage. » (S-2)

1.1.2 Les besoins des stagiaires. Les superviseurs identifient que les besoins des stagiaires changent au cours de leur expérience en stage. Le tableau 13 montre l'évolution des besoins de stagiaires lors de leur premier stage.

Tableau 13 : Évolution des besoins des stagiaires selon les superviseurs

Période	Besoins
Avant le stage	Sécurité; être rassurés sur leurs nombreuses questions
Pendant le stage	Rétroaction face à leurs interventions; avoir un modèle de référence; se responsabiliser; identifier leur rôle et prendre leur place dans ce milieu
À la fin du stage	Être guidés dans leur connaissance de soi

Le besoin d'être rassurés, omniprésent au départ, s'estompe peu à peu pendant le déroulement du stage. Les stagiaires développent une routine dans laquelle elles ou ils trouvent leur place et se sentent en confiance. Elles ou ils veulent alors savoir si leurs interventions sont adéquates, puisqu'ils veulent se perfectionner en tant qu'intervenants et ainsi minimiser le nombre d'erreurs possibles. Leur désir de mieux se connaître apparaît alors qu'elles ou qu'ils réalisent l'importance de cette connaissance sur leur façon d'intervenir. Elles ou ils sont à la recherche de leurs forces et limites mais ne savent pas comment s'y prendre. Elles ou ils ont besoin de soutien pour transformer leur vécu quotidien en forces et limites. « Ils croyaient se connaître, mais il ne connaissaient qu'une partie d'eux-mêmes. » (S-2)

1.1.3 Les rôles de chaque acteur de la triade. Dans les rôles attribués à chacun des acteurs de la triade, le groupe de superviseurs se donne comme mandat de créer un lien de confiance lors des supervisions. Cette relation de confiance permet aux étudiants de s'exprimer librement et de ventiler les différents aspects vécus lors de leur stage. Dans l'optique des superviseurs, les accompagnateurs servent de modèles et sont une source de référence en ce qui a trait aux interventions quotidiennes et à l'approche à préconiser, ainsi qu'aux attitudes professionnelles à adopter dans le milieu. Selon le groupe de superviseurs, l'étudiante ou l'étudiant doit être motivé face à ses nouveaux apprentissages. Cette qualité est la manière d'être essentielle que l'étudiante ou l'étudiant doit posséder.

1.1.4 Les facteurs favorisant la réussite du stage. La motivation est un des éléments qui refait surface lorsque les facteurs favorisant la réussite sont questionnés. Le tableau 14 présente l'ensemble des éléments proposés par les superviseurs.

Tableau 14 : Éléments favorisant la réussite du premier stage selon les superviseurs
Un modèle de référence (accompagnateur) adéquat dans le milieu de stage

Une motivation intrinsèque de la part de l'étudiant
Une ouverture d'esprit face aux nouveaux apprentissages théoriques, pratiques et personnels à acquérir dans le cadre du stage
Une relation de confiance présente entre les trois acteurs de la triade
Une responsabilisation de la part de l'étudiant face à ses apprentissages

Une superviseure a conclu la rencontre en expliquant que le premier stage est un tremplin pour l'étudiant. « Ce stage est une sorte de tremplin pour l'étudiant qui l'utilisera soit pour consolider ses croyances face à son choix professionnel, soit pour rediriger son choix d'études. » S-8

1.2 L'analyse des données des accompagnateurs

La raison d'être du premier stage fait clairement l'unanimité chez les accompagnateurs de tous les milieux de stage qui y voient, comme les superviseurs, la possibilité pour le stagiaire de vérifier son choix professionnel par un contact direct avec une clientèle ciblée.

1.2.1 Les étapes du cheminement. Selon ce groupe d'acteurs, les stagiaires traversent trois étapes lors de leur première expérience professionnelle supervisée. Celles-ci sont présentées au tableau 15.

Tableau 15 : Étapes de cheminement du stagiaire selon les accompagnateurs

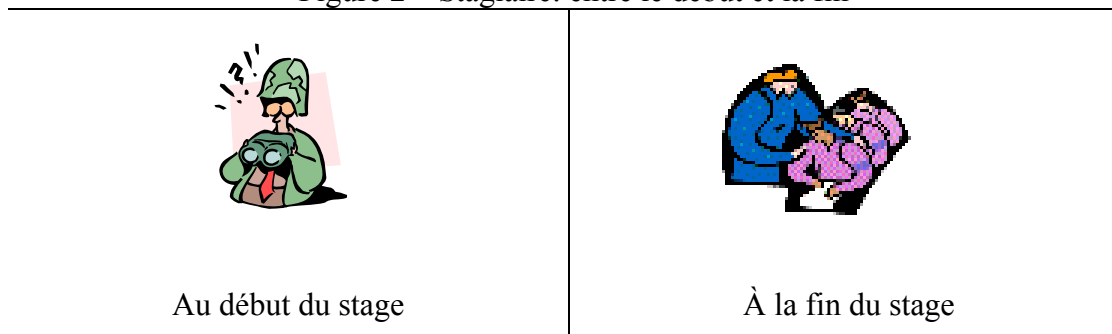
Étape	Durée	Vécu
1	2 à 3 semaines	Observation de la clientèle et de la ressource: choc face à ses attentes
2	3 à 4 semaines	Prise de contact régulière avec la clientèle
3	3 à 5 semaines	Intervention, amorce d'une connaissance de soi (forces et limites)

La première étape d'observation confronte les attentes du stagiaire, qui sont confirmées ou infirmées, envers le milieu de stage et les caractéristiques de la clientèle. D'après les accompagnateurs, cette observation se fait naturellement de la part des étudiantes et étudiants et elle ne répond pas à des exigences clairement définies par les objectifs du stage. Selon le cas, l'adaptation se fera plus ou moins rapidement. Les premières semaines, la ou le stagiaire démontre de la passivité sur le plan des interventions puisqu'elle ou il observe les caractéristiques de la clientèle, les interventions effectuées par les intervenants sur place, la routine existante et tout autre élément lui permettant de se familiariser à ce nouveau milieu de vie. Lorsque cette observation est assez complète, et parfois sous la directive des accompagnateurs qui l'incitent fortement à s'impliquer plus directement, la ou le stagiaire débute une prise de contact plus régulière, bien que malhabile, avec les différents clients. « Après quelques semaines, lorsque l'on voit qu'il tarde à intervenir et qu'il développe une zone de confort dans l'observation, il faut parfois dire carrément au stagiaire de plonger sinon il va passer à côté de son stage. » A-5

La prise de contact, selon les accompagnateurs, est d'abord instinctive et maladroite. Mais avec le temps, elle apparaît de plus en plus planifiée avec certains clients que la ou le stagiaire commence à connaître et pour lesquels elle ou il peut prévoir des interventions adéquates à effectuer. Lorsque la ou le stagiaire est capable de transformer la prise de contact initiale en des interventions plus planifiées, « qu'un questionnement s'effectue avant, pendant et après l'intervention » (A-3), la dernière étape, qui comporte des interventions pertinentes et une amorce au niveau de la connaissance de soi, est alors en cours.

Selon les accompagnateurs, la différence entre un étudiant ou une étudiante qui commence un stage et celui ou celle qui le termine est illustrée par la figure 2. « Au début du stage, le stagiaire est au stade de l'observation, il est en plutôt en retrait, tandis qu'à la fin du stage, il est vraiment plus impliqué auprès de la clientèle, il est parmi eux » (A-5).

Figure 2 – Stagiaire: entre le début et la fin



La où le stagiaire passe donc d'un rôle d'observateur, au début du stage, à celui d'un intervenant en action capable de planifier ses interventions, lorsqu'elle ou il quitte son milieu d'intervention formatif.

1.2.2 Les besoins des stagiaires. En ce qui concerne les besoins des stagiaires, le groupe d'accompagnateurs s'entend pour affirmer que les stagiaires ont besoin d'être très encadrés lors des premières semaines et ainsi d'être sécurisés pendant leurs premiers pas professionnels. Le besoin d'encadrement, même s'il demeure présent tout au long du stage semble perdre de son intensité au fur et à mesure que les semaines s'écoulent. Avec le temps qui passe, la où le stagiaire a besoin d'une personne référence qui lui offre une critique constructive sur son approche et sur ses interventions. Il veut se faire valider dans son choix d'actions rééducatives. « Il veut savoir si ce qu'il fait est correct. Il veut qu'on lui dise ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, pour qu'il puisse corriger son tir. » (A-3). Ce premier stage amène l'étudiante ou l'étudiant à se découvrir, à approfondir sa connaissance de lui-même. « À l'évaluation, le stagiaire est souvent surpris d'apprendre ses forces. Il a souvent plus de facilité à identifier ses faiblesses. » (A-7). La où le stagiaire a donc besoin de se faire refléter l'image qu'elle ou il projette, puisqu'elle ou qu'il n'en est pas nécessairement conscient.

1.2.3 Les rôles de chaque acteur de la triade. En ce qui concerne les rôles propres à chacun des acteurs, les accompagnateurs rapportent tous l'importance qu'ils soient

eux-mêmes disponibles, ouverts et présents pour les besoins des stagiaires. Ils sont conscients du rôle de modèle qu'ils jouent pour ces futurs intervenants. Ils doivent clarifier les interrogations des stagiaires sur différents sujets touchant leur propre milieu d'intervention : la clientèle, le fonctionnement quotidien, leurs ressources financières, l'organigramme, l'approche d'intervention préconisée.

La responsabilité qu'ils attribuent au superviseur est très variable d'un accompagnateur à un autre. Un d'entre eux définit le rôle de superviseur comme une tâche passive où ce dernier doit attendre les demandes des accompagnateurs, principalement dans le cas d'un stage difficile. Trois accompagnateurs croient que le mandat principal du superviseur porte sur la tâche préparatoire au stage. Selon eux, le superviseur devrait s'assurer que le stagiaire est prêt pour le milieu dans lequel il évoluera, qu'il en connaît déjà un peu la structure et surtout qu'il a une connaissance pertinente des caractéristiques de la clientèle. Ils perçoivent le superviseur comme celui qui tient le tout en place. « Il est celui qui gère le stage ». (A-2)

En ce qui a trait au rôle du stagiaire, le groupe d'accompagnateurs le voit comme une personne proactive, qui démontre de l'intérêt envers le milieu par des questions opportunes et une implication active et concrète. La ou le stagiaire doit avoir le désir d'apprendre et la capacité de recevoir la critique. « L'étudiant ou l'étudiante doit faire ses apprentissages à différents niveaux : sur lui-même en tant qu'être humain et sur ses compétences en tant que professionnel. » (A-7). Il doit réaliser l'importance de sa responsabilité dans ce cheminement.

1.2.4 Les facteurs favorisant la réussite du stage. Les opinions des accompagnateurs se rejoignent en ce qui concerne les facteurs favorisant la réussite. La motivation de l'étudiant ou l'étudiante est un élément fondamental pour la majorité d'entre eux. Sans cette motivation, les deux autres acteurs, indépendamment de la qualité de leur soutien, ne pourront contrer la démotivation ou le manque de motivation du stagiaire. De plus, les accompagnateurs considèrent que l'encadrement offert par le milieu

contribue certainement au succès de ce premier stage en éducation spécialisée. La relation qu'ils développent avec la ou le stagiaire favorisera son évolution puisqu'il osera questionner différents éléments lui permettant de maximiser ses apprentissages. « Il faut qu'il y ait une bonne chimie entre l'accompagnateur et le stagiaire, qu'il se sente à l'aise avec nous. Sinon, il se bloque lui-même. » (A-3)

1.3 L'analyse des données des étudiants

Les étudiants se disent impatients d'effectuer ce premier stage qui leur permet de pratiquer les compétences nouvellement acquises.

1.3.1 Les étapes du cheminement

Les étudiants ont tout d'abord défini le premier stage comme un endroit propice pour valider leur choix d'études. Cette portion pratique de leur formation leur permet de vérifier leurs habiletés en relation d'aide et de constater la façon de fonctionner dans un milieu d'intervention typique à leur domaine d'études. « Ça nous permet de savoir si on est dans la bonne branche! » (E-5). Les étapes propres au stage 1 ont été découpées comme l'indique le tableau 16.

Tableau 16 : Étapes de cheminement du stagiaire selon les stagiaires

Phases	Étape	Durée	Vécu
Préparation au stage	1	Quelques jours	Excitation lors de la prise de connaissance du milieu de stage
	2	Les jours ou semaines qui précèdent le début du stage	Stress et énervement face à ce nouveau défi

Stage	3	1 journée	Accueil/adaptation
	4	1-2 semaines	Observation / création des liens
	5	2-3 semaines	Essais/erreurs (premières tentatives d'intervention) / ajustement des interventions
	6	1 heure (à la mi-session)	Évaluation par l'accompagnatrice et la superviseure / prise de conscience de ses forces et de ses limites
	7	4-5 semaines	Routine
Fin du stage	8	2 dernières journées	Détachement

Les étapes décrites précédemment commencent à être vécues avant le début du stage. Avant même de connaître son milieu de stage, l'étudiante ou l'étudiant ressent de l'anxiété en lien avec le fait qu'elle ou il ne connaît pas le milieu dans lequel elle ou il évoluera pour la première fois en relation d'aide. À partir du moment où ce milieu est connu, l'excitation commence. « Moi, j'étais content lorsque j'ai appris mon milieu de stage, j'étais excité de m'imaginer en intervention là-bas » (E-8). Puis cette excitation se transforme rapidement en stress alors qu'elles ou qu'ils se questionnent sur leurs compétences, sur l'accueil qui leur sera réservé autant par la clientèle que par les intervenants et sur leurs responsabilités. « Je me posais plein de questions, je voulais savoir comment ça fonctionnerait, ce que j'aurais à faire exactement, ce que je pouvais faire en tant que stagiaire.» (E-3). La relation avec leur accompagnateur est également un facteur de stress. « J'espérais que ça allait « cliquer » avec mon accompagnatrice » (E-2).

L'étape de l'accueil et de l'adaptation se réalise le premier jour de contact avec le milieu. Cette étape leur permet de connaître le fonctionnement du milieu, l'équipe d'intervenants en place et la clientèle. Puis les jours suivants sont constitués principalement d'observation alors que la ou le stagiaire observe les interventions de son accompagnateur en lien avec les réactions de la clientèle pour éventuellement les

reproduire. « Je regardais comment elle fonctionnait, je la suivais partout comme un chien de poche, j'avais hâte de ne plus être son chien de poche ! » (E-4). Certains milieux ne permettent pas que cette période d'observation perdure puisque le contexte oblige certains stagiaires à s'impliquer rapidement, comme lorsqu'elles ou qu'ils sont dans une classe et que plusieurs demandes surgissent simultanément. La ou le stagiaire ne peut pas se permettre dans un tel contexte de faire preuve de passivité, elle ou il doit s'impliquer. « Moi, je n'ai pas eu vraiment le temps d'observer que j'avais déjà des jeunes qui me parlaient, me questionnaient et me racontaient leur vie » (E-7).

Cette période d'observation, lorsqu'elle est possible, précède la période d'essais et erreurs en intervention de la part du stagiaire. « Les interventions, au début, sont plutôt de style essais/erreurs » (E-5). « Puis, on se corrige, on apprend de nos erreurs et on améliore nos interventions » (E-8). L'évaluation effectuée dans le milieu d'intervention par la superviseure ou le superviseur représente une étape cruciale pour eux puisqu'ils y voient la possibilité de faire un bilan de leurs premières interventions et de leur personnalité. « L'évaluation nous permet d'identifier nos forces et nos difficultés et de savoir comment notre accompagnatrice nous trouve vraiment. En plus, ça permet à la superviseure de savoir comment on se débrouille vraiment ». (E-9) Enfin, la routine semble s'installer alors qu'elles ou qu'ils se sentent à l'aise dans leur milieu et elles ou ils imaginent qu'un détachement devra s'opérer juste avant leur départ. Ils spéculent à propos de cette étape puisqu'elle n'avait pas encore été vécue au moment de l'entrevue de groupe.

1.3.2 Les besoins des stagiaires. En ce qui concerne leurs besoins, les stagiaires nomment l'encadrement comme étant leur besoin premier. Ils désirent recevoir cet encadrement autant de la part de l'accompagnateur que de la superviseure, surtout au début du stage. Au fur et à mesure qu'ils prennent de l'expérience dans leur milieu de stage, ils veulent recevoir l'opinion professionnelle de leur accompagnatrice ou accompagnateur sur leurs interventions. « Moi, j'aime ça que mon accompagnatrice

me dise ce que je fais de bien et ce qui est moins bon. Comme ça, je peux m'améliorer sur-le-champ et ne pas avoir de mauvaises surprises à la fin du stage » (E-3).

En ce qui concerne les supervisions, elles et ils s'attendent à ce que leur superviseur confirme ou infirme leurs actions et leurs questionnements. Et elles et ils veulent pouvoir partager leur nouveau vécu professionnel et apprendre la façon d'intervenir dans d'autres milieux, en écoutant les autres stagiaires.

« Je veux pouvoir me vider le cœur, dire ce qui s'est passé pendant mon stage et écouter ce que les autres ont à dire sur ce que je vis et sur ce qu'ils vivent dans leur milieu de stage. Ça me permet de voir que je suis normal et aussi d'identifier des milieux où j'aimerais possiblement faire mon prochain stage. » (E-7)

Au tout départ, un accueil personnalisé les aide à se sentir en confiance. Ceux qui avaient eu la chance d'avoir du temps avec leur accompagnatrice ou accompagnateur dès le départ avaient ressenti l'importance significative de leur arrivée dans le milieu. « Mon accompagnatrice avait réservé tout son avant-midi pour m'accueillir, m'expliquer son mandat et le mien par le fait même, et m'informer déjà sur la clientèle, sur ceux que je rencontrerais plus souvent. » Les autres stagiaires, qui n'ont pas vécu cet accueil et qui ont plutôt eu droit à des salutations rapides, enviaient leurs collègues lors de cet échange.

1.3.3 Les rôles de chaque acteur de la triade. Selon ce groupe d'étudiants, chaque acteur de la triade a un rôle très précis. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit les soutenir, leur montrer comment ça fonctionne dans le milieu d'intervention, leur apprendre des techniques d'intervention et les diriger. Tandis que la ou le superviseur détient plutôt un rôle de récepteur de confidences, elle ou il doit mettre le vécu du stagiaire en perspective, la ou le faire réfléchir sur ses actions pour l'amener à cheminer. « Elle est comme notre coussin où il fait bon se faire consoler ou se défouler, celle qui nous aide à comprendre et à vivre des moments plus difficiles. C'est celle en qui on a confiance et à qui on veut se confier. » (E-8). La ou le

superviseur doit aussi permettre au stagiaire d'effectuer des liens entre la théorie et la pratique. « C'est celle qui nous aide à faire les ponts entre ce que l'on a vu en classe et ce qui se passe dans le milieu » (E-7).

La ou le stagiaire, dans son rôle, doit appliquer ses connaissances et s'impliquer au maximum dans son stage en étant curieuse ou curieux et en démontrant son désir d'apprendre. « Il faut démontrer notre motivation par la recherche sur le milieu et sur la clientèle et par notre implication dans le milieu. Il ne faut pas rester assis là à ne rien faire et à attendre que ça finisse! ». (E-5)

1.3.4 Les facteurs favorisant la réussite du stage. Un bon nombre de facteurs ont été nommés spontanément par le groupe d'étudiants pour identifier les éléments favorisant la réussite de leur premier stage. Ces facteurs se retrouvent au tableau 17.

Tableau 17 : Facteurs favorisant la réussite selon les stagiaires
Implication et engagement des trois acteurs
Chimie entre les trois acteurs
Confiance en soi
Communication régulière avec l'accompagnatrice et la superviseure
Objectivité
Dynamisme
Transfert de la théorie en pratique
Encadrement adéquat

À ces facteurs se sont ajoutées des rencontres préparatoires au stage. Pour diminuer leur niveau d'anxiété et pour se préparer convenablement à leurs stage, les étudiants préconisent que des rencontres aient lieu avant le début du stage.

« En plus de nous informer sur toute la documentation que nous devons utiliser pendant le stage, c'est intéressant de pouvoir discuter entre nous sur nos futurs milieux de stage et sur le stress et l'anxiété que l'on vit par rapport

à ce défi. Ça nous aide à voir que l'on est pas les seuls à sentir comme cela.» (E-8).

Comme c'est leur première expérience pratique, les étudiantes et les étudiants ont dit que deux rencontres seraient nécessaires avant de commencer leur stage pour bien les préparer à ce qu'elles ou ils vivront.

2. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

La présente recherche avait pour but d'identifier les conditions favorables à la réussite du premier stage en techniques d'éducation spécialisée. Ce problème de recherche nous a conduit vers une recension des écrits, de laquelle nous avons constaté une absence d'écrits québécois sur les stages vécus par des étudiantes et étudiants en techniques d'éducation spécialisée. Même s'il nous a été possible de trouver des éléments propres à certains domaines d'études touchant la relation d'aide, la littérature portant précisément sur les stages en éducation spécialisée est rare, voire inexistante en français pour ce qui concerne la formation collégiale au Québec. Ce manque d'informations nous a conduit à la formulation des trois objectifs, rapportés au tableau 18, pouvant répondre au problème de recherche identifié.

Tableau 18 : Objectifs de la présente recherche

Dégager les étapes du cheminement des stagiaires en techniques d'éducation spécialisée lors de leur premier stage
Identifier les besoins spécifiques des stagiaires à chacune des étapes du premier stage
Déterminer les rôles de chacun des trois acteurs de la triade pour répondre aux besoins des stagiaires à chacune des étapes de leur cheminement pratique

En lien avec ces objectifs ainsi qu'avec la recension des écrits, les résultats de chaque groupe d'acteurs interviewés seront maintenant comparés. Nous pourrions par la suite faire des liens avec les objectifs poursuivis et des recommandations pour améliorer la démarche du premier stage en TES.

2.1 La synthèse des résultats

Les résultats sont regroupés selon les quatre thèmes utilisés durant les entrevues: les étapes du cheminement, les besoins des stagiaires, les rôles de chaque acteur et les facteurs favorisant la réussite du stage.

2.1.1 Les étapes de cheminement selon les trois groupes d'acteurs. Il est tout d'abord à noter que les accompagnateurs ont effectué un résumé plus bref des étapes vécues par les stagiaires en identifiant trois étapes comparativement à huit étapes pour les superviseurs et pour les étudiants, bien que ces huit étapes diffèrent un peu les unes des autres pour ces deux groupes. Les accompagnateurs, contrairement aux deux autres groupes d'acteurs, ont identifié le début des étapes en concordance avec le début du stage. Les superviseurs et les étudiants ont nommé deux ou trois étapes selon le groupe, débutant avant le premier contact dans le milieu d'intervention. Toutefois, les trois étapes identifiées par les accompagnateurs se retrouvent dans les étapes énumérées par les étudiants ainsi que par les superviseurs. La différence entre les étapes notées par les superviseurs et les étudiants se situent au niveau de la vision globale du stage. Les superviseurs ont un regard plus pédagogique sur ce stage et les étapes nommées sont en lien direct avec les travaux à effectuer et démontre une application théorique des objectifs à atteindre. Les étudiantes et les étudiants ont une vision plus émotive de ce stage, ce qui se dénote des étapes reliées aux émotions vécues tout au long du stage. Tout comme Villeneuve (1992) le mentionne, les stagiaires dénotent l'importance de la phase préalable au stage qui les préparera à leur formation pratique et qui les conscientisera, pour reprendre ses propos, sur leurs apprentissages acquis et futurs. En comparant les étapes identifiées pour chacun des groupes, il est possible de conclure à un cheminement d'étapes tel que démontré dans le tableau 19.

Tableau 19 : Tableau synthèse des étapes du cheminement d'un stagiaire

Phases	Étape	Durée	Vécu
Préparation au stage	1	Jours ou semaines qui précèdent le début du stage	Émotions contradictoires face au stage; Excitation et anxiété, appréhension et goût du défi
	2	Les deux premières semaines de stage	Accueil; Adaptation; Observation
Stage	3	3 semaines	Prise de contact avec la clientèle sous formes d'essais et erreurs; Auto-critique face à eux-mêmes
	4	5 semaines	Interventions plus planifiées et personnalisées; Identification de ses forces et limites
Fin du stage	5	Dernière semaine	Détachement

Avant même de commencer son stage, la ou le stagiaire ressent diverses émotions face à cette nouvelle expérience. Elle ou il se pose plusieurs questions sur le milieu, sur les intervenants qu'elle ou il côtoiera, sur la relation qu'elle ou il aura avec la personne accompagnatrice. Par rapport à elle-même ou lui-même, elle ou il se demande si la clientèle lui plaira, si elle ou il sera à la hauteur des interventions à effectuer et si elle ou il vivra des échecs cuisants devant eux. En lien avec les exigences pédagogiques, elle ou il veut comprendre la nature d'une supervision et les exigences académiques. Les stagiaires sont excités face à ce stage, mais leurs nombreuses questions leur font vivre une certaine anxiété jusqu'au jour où le stage débute. Elles ou ils se retrouvent alors à baigner dans ce nouvel univers où la présentation aux intervenants, aux clients et la compréhension du fonctionnement du milieu d'intervention dans lequel elles ou ils évoluent est en branle. Leurs premières expériences d'interventions sont exécutées, puis elles ou ils peaufinent de plus en plus leurs actions éducatives et rééducatives jusqu'à la fin du stage, tout en cheminant personnellement à travers une connaissance de soi leur permettant d'identifier leurs forces et ses limites. La dernière semaine leur permet de boucler la boucle de leur

vécu en tant que stagiaire dans ce milieu en préparant adéquatement la clientèle à leur départ et en se préparant elles-mêmes ou eux-mêmes à ce bris de contact avec la clientèle.

2.1.2 Les besoins des stagiaires selon les trois groupes d'acteurs. Les trois groupes d'acteurs s'entendent sur le fait que les besoins des stagiaires évoluent durant leur cheminement professionnel. Ils identifient tous trois besoins propres au premier stage en TES: 1) le besoin d'encadrement rigoureux au début du stage puis l'assouplissement de cet encadrement au fur et à mesure que le stage progresse; 2) le besoin d'avoir un modèle de référence quant aux interventions à effectuer et aux divers questionnements propres au milieu; 3) le besoin de rétroaction de la part du superviseur et de l'accompagnateur sur leurs interventions et sur leurs forces et limites. Une réponse adéquate à chacun de ces besoins permettra aux stagiaires de développer leur confiance en soi, de comprendre leur rôle et d'identifier les limites de leur mandat d'intervention puis, ultimement, de développer leur connaissance de soi. Le groupe des stagiaires a ajouté, aux besoins nommés précédemment, la nécessité de ventiler sur leur vécu et d'échanger leur expérience en tant que stagiaire avec un groupe de pairs.

Curieusement, aucune des personnes interviewées n'a mentionné, comme l'avait fait Boudreau (2001), l'importance que l'accompagnateur soit proactif dans son rôle et qu'il outille la ou le stagiaire au lieu d'attendre que les problèmes surgissent. Ce qui s'est dessiné sur ce sujet chez les trois groupes d'acteurs concerne le rôle proactif de l'étudiante ou l'étudiant qui doit aller chercher l'aide nécessaire au moment propice. Cette façon de faire lui permet de s'analyser et de constater ses besoins.

2.1.3 Les rôles de chaque acteur de la triade selon les trois groupes d'acteurs. Les caractéristiques des rôles propres aux accompagnateurs et aux étudiants attribués par chaque groupe d'acteur rencontré en entrevue se ressemblent. Par contre, le rôle du superviseur présente plusieurs variations.

En ce qui concerne le rôle des étudiants, leur motivation représente la caractéristique première soulevée par l'ensemble des acteurs. Cette motivation leur permet de s'impliquer activement dans le milieu, d'être proactifs dans leur cheminement, de recevoir la critique, d'effectuer leurs travaux pédagogiques et pratiques avec enthousiasme et ainsi d'améliorer leurs compétences en relation d'aide. Cette façon de penser va dans le même sens que ce qu'affirme Villeneuve (1992) qui considère que la motivation de l'étudiante ou de l'étudiant constitue un des deux éléments essentiels à la réussite du stage, l'autre étant sa disponibilité. Ils doivent être ouverts à effectuer une connaissance de soi qui leur permettra de devenir de meilleurs intervenants.

Les accompagnateurs détiennent le rôle de modèle auprès des stagiaires. Ils doivent être une source de référence au niveau technique en ce qui concerne les interventions, au niveau des connaissances théoriques en ce qui concerne les caractéristiques de la clientèle visée ainsi qu'au niveau du savoir-être en ce qui concerne les attitudes professionnelles à démontrer en contexte d'intervention. Selon les stagiaires, ils doivent également leur offrir une critique fréquente pour qu'ils puissent s'ajuster en cours de route. Ils représentent le GPS (*Global Positional System*) des stagiaires. Villeneuve (1992) rappelle d'ailleurs l'importance cruciale des trois premières minutes lors de la rencontre initiale pour l'ancrage des impressions favorables de la part de l'accompagnateur qui se doit d'être conscient de l'importance de cette première prise de contact, qui aura un impact certain sur la qualité de leur relation et par le fait même sur le déroulement du stage.

Selon les propos rapportés par les différents acteurs, les superviseurs détiennent un rôle qui comprend plusieurs mandats reflétant les attentes de chacun en lien avec ce rôle. La superviseure ou le superviseur doit préparer l'étudiante ou l'étudiant à son futur stage, l'outiller face à la clientèle et au milieu dans lequel elle ou il évoluera. La personne qui supervise doit mettre en place un contexte sécurisant à travers les supervisions où la ou le stagiaire se sentira en confiance de faire des apprentissages à

un niveau plus personnel, de s'exprimer sur son vécu et de commenter celui des autres dans un but constructif. Comme le soulignait Barbès (2001), la ou le superviseur doit s'assurer du développement d'un lien de confiance entre elle-même ou lui-même et la ou le stagiaire pour permettre l'évolution positive de ce dernier ou cette dernière.

Durant les supervisions, elle ou il doit être en mesure de recevoir les diverses émotions des stagiaires et de les faire réfléchir sur leur vécu dans le but de les faire cheminer pour les conduire ultimement, à la fin de leur formation, vers une autonomie professionnelle. De plus, elle ou il doit être disponible pour la personne accompagnatrice si elle a des questions sur son rôle ou sur le mandat du stage ou si le stagiaire présente des difficultés. Et elle ou il doit endosser le rôle relié à l'évaluation qui consiste à attribuer un résultat académique. Contrairement à ce que Traber (1983) avait mentionné concernant le fait que la supervision ne doit pas devenir un enseignement substitutif, certains superviseurs interviewés utilisent ce rôle d'enseignement alors qu'ils approfondissent des concepts qui ne semblent pas être bien compris des stagiaires.

2.1.4 Les facteurs favorisant la réussite du stage selon les trois groupes d'acteurs. Dans l'ensemble des groupes d'acteurs, deux facteurs favorisant la réussite du stage sont identifiés. La motivation de l'étudiant et un encadrement adéquat autant par le milieu que par les superviseurs représentent un gage de succès. En ce qui concerne les autres facteurs convergents vers un stage positif, on retrouve la relation de confiance entre les trois acteurs du stage ainsi qu'une responsabilisation de l'étudiant face à ses apprentissages lui permettant ainsi de concrétiser ses notions théoriques en applications concrètes.

2.2. Le retour aux objectifs spécifiques

Dans le but d'analyser comment sont atteints les objectifs de recherche qui visaient à déterminer les rôles de chacun des acteurs de la triade, en lien avec les besoins

identifiés à chacune des étapes identifiés dans ce premier stage, le tableau 20 résume l'ensemble des résultats combinés.

Tableau 20 : Tableau synthèse des étapes, des besoins et des rôles de chaque acteur de la triade lors d'un premier stage en TES

Étapes	Besoins du stagiaire	Rôle de l'accompagnateur	Rôle du superviseur	Rôle de l'étudiant
1. Frénésie préliminaire Émotions contradictoires face au stage; Excitation et anxiété; Appréhension et goût du défi	Être encadré; Être sécurisé; Normaliser ses sentiments	Inactif	Encadrement, réception d'émotions, réponses aux questions; Création d'un climat de confiance	S'exprimer, effectuer des recherches sur son milieu
2. Entraînement à la tâche Accueil Adaptation Observation	Être encadré; Être sécurisé et dirigé	Se montrer disponible à ses questions; lui présenter le milieu	Répondre à ses questions; Valider son vécu	Démontrer de la motivation; Questionner; S'impliquer dans le milieu; Partager son vécu lors des supervisions
3. Interventions spontanées Prise de contact avec la clientèle sous forme d'essais et erreurs; Auto-critique	Recevoir du feed-back sur ses interventions	L'observer pour lui faire des critiques constructives; L'outiller	L'outiller; Valider ses observations	Essayer des interventions; Débuter une autocritique face à celles-ci

4. Interventions planifiées Interventions personnalisées répondant aux besoins et aux particularités des clients; Identification de ses forces et limites	Être validé dans les interventions qu'il privilégie; S'exprimer sur son vécu	Le supporter dans sa connaissance de soi; Provoquer des situations d'apprentissage	Le supporter dans sa connaissance de soi	Débuter sa connaissance de soi en tant qu'intervenant en identifiant ses forces et ses limites
5. Conclusion du stage Détachement	Être validé dans le cheminement personnel qu'il a effectué; Savoir comment laisser sa trace	Valider la façon qu'il privilégie pour concrétiser son départ; l'accompagner dans ses sentiments	Vérifier avec lui les moyens qu'il utilisera pour se détacher	Se préparer soi-même et préparer la clientèle à son départ; effectuer un bilan de ses acquis et identifier les objectifs à poursuivre pour le prochain stage

Ce tableau permet, pour chacun des acteurs, soit les accompagnateurs, les superviseurs et les étudiants, d'identifier rapidement les mandats propres à chacun dans le but de favoriser la réussite du premier stage en techniques d'éducation spécialisée.

2.3 Les recommandations

À la suite de la discussion des résultats et dans le but de répondre à la question générale de recherche qui visait à identifier les conditions favorables à mettre en place pour l'accompagnement de stagiaires en TES, certaines recommandations sont de mise.

2.3.1 La phase préparatoire au stage. Il serait pertinent que l'ensemble des superviseurs rencontrent les stagiaires au moins deux fois avant le début du stage.

Une première rencontre pourrait servir à expliquer les documents obligatoires à utiliser en stage, en plus de définir les travaux exigés durant leur cheminement pratique. Cette rencontre pourrait être principalement d'ordre pédagogique, mais elle pourrait aussi servir à clarifier le mandat des supervisions. La seconde rencontre, qui se déroulerait la semaine précédent le début du stage, serait une supervision plutôt axée sur les émotions. Les futurs stagiaires pourraient échanger entre eux sur leurs milieux de stage, sur leurs craintes face à la clientèle et face à leur nouveau rôle. Différents outils favorisant une première impression adéquate leur seraient divulgués. Cette supervision leur démontrerait le soutien, déjà présent, de la personne superviseure.

2.3.2 L'uniformisation du mandat des accompagnateurs. L'ensemble des accompagnateurs reçoivent actuellement un document explicatif dans lequel les objectifs des trois stages en TES sont définis, ainsi que les rôles de chaque acteur de la triade. Comme la lecture de ce document s'avère insuffisante, surtout après quelques expériences d'accompagnement, une rencontre pourrait être prévue à chaque début d'année scolaire pour les accompagnateurs potentiels de l'année en cours. Cette occasion servirait à clarifier le rôle de chacun des acteurs de la triade, à définir les limites du mandat des stagiaires, et à partager leur vécu d'accompagnateurs dans le but d'échanger des trucs et de clarifier certaines situations ambiguës. Cette rencontre d'informations interactive pourrait compléter le document qui est actuellement transmis et mieux préparer les partenaires de formation à assumer leurs rôles respectifs.

2.3.3 Une rencontre entre le superviseur et l'accompagnateur. Présentement, les superviseurs effectuent un contact téléphonique auprès de l'accompagnateur, quelques jours avant le début du stage, et s'informent du besoin de celui-ci pour une rencontre explicative concernant son rôle. Dès qu'il ne s'agit pas d'une première expérience d'accompagnement, l'accompagnateur refuse cette visite. Il serait intéressant que cette rencontre ait lieu systématiquement pour clarifier les attentes de

chacun puisque l'accompagnateur n'a peut-être jamais travaillé avec ce superviseur. Et comme les superviseurs possèdent une certaine latitude par rapport aux compétences à atteindre dans le cadre du stage, il serait intéressant que les façons de travailler de chacun soient clairement expliquées dès le départ. Et même si l'accompagnateur et le superviseur ont déjà fait équipe dans le passé, il peut être rassurant pour l'étudiante ou l'étudiant, qui devrait participer à cette rencontre, de comprendre les rôles et les mandats de chacun et de s'engager elle-même ou lui-même à remplir ses responsabilités. Cette façon de faire peut certainement alimenter l'esprit d'équipe devant transparaître dans la triade.

2.3.4 La qualité de l'accueil. Une condition non-négligeable pour l'intégration des stagiaires est la qualité de l'accueil qui leur est réservé. Le premier contact entre l'accompagnateur et l'étudiant devrait être planifié et structuré de façon que la ou le futur stagiaire sente un encadrement dès le départ. Certains milieux exigent de rencontrer l'étudiante ou l'étudiant en entrevue avant de décider si elle ou il pourra effectuer son stage dans leur milieu d'intervention. Cette façon de procéder devrait être généralisée à l'ensemble des milieux, ce qui permettrait une première prise de contact avec le milieu pour la ou le stagiaire, tout en l'informant du choix conscient que le milieu a effectué en l'acceptant, ce qui pourrait renforcer son sentiment d'être désiré.

Par la suite, soit lors de sa première journée ou quelques jours auparavant, un rendez-vous devrait être fixé entre la personne désignée pour l'accompagner et la ou le stagiaire, dans le but de favoriser son adaptation, en lui présentant, entre autres, le fonctionnement du milieu, les intervenants, l'approche préconisée et les responsabilités propres à une ou un stagiaire en TES.

2.3.5 L'utilisation du tableau-synthèse des besoins de stagiaires. Comme le tableau 20 présente un résumé clair et précis des rôles de chacun des acteurs, ainsi que de l'évolution des besoins des stagiaires, il serait intéressant que les superviseurs se

l'approprient dès le début du stage. Elles et ils pourraient ainsi le valider de façon individuelle avec chacun de leurs stagiaires à certains moments durant la session de stage pour vérifier où ceux-ci en sont rendus. Cette analyse permettrait de vérifier si les rôles de chacun sont remplis adéquatement et si le cheminement du stagiaire est progressif.

2.3.6 L'appropriation des déterminants de la motivation. La motivation du stagiaire, qui était le facteur de réussite fondamental selon l'ensemble des acteurs, pourrait être prise en considération par les accompagnateurs et les superviseurs, à travers l'approfondissement de leurs connaissances en ce qui concerne leur influence possible sur cette motivation. Au-delà de dire leur impuissance face à la motivation intrinsèque du stagiaire, ils pourraient se référer aux déterminants de la motivation décrits par Viau (1994), sur lesquels ils ont un certain pouvoir. La perception de soi du stagiaire pourrait être évaluée par la ou le superviseur ou l'accompagnatrice ou l'accompagnateur qui pourra la relativiser selon qu'elle est faussée ou non. Les activités qui sont effectuées lors du stage, que ce soit dans le milieu d'intervention ou dans le cadre des supervisions, devraient poursuivre des buts précis et pertinents dans le cadre de la formation pratique de la ou du stagiaire qui voudra alors s'y investir. Le degré de difficulté de la tâche à accomplir devra mettre la ou le stagiaire dans une situation où le défi lui paraîtra intéressant tout en étant atteignable et en lui permettant d'avoir du contrôle sur cette tâche et sur ses conséquences. Les superviseurs et les accompagnateurs possèdent donc une influence non négligeable sur la motivation de leurs stagiaires. Une prise de conscience de cette influence et des moyens à mettre en place pour la favoriser serait bénéfique pour la réussite du stage.

À part ce qui concerne la recommandation sur la motivation, on peut remarquer l'absence de cadres de référence pour soutenir les recommandations. Cette absence illustre un problème important qui se pose dans le domaine de l'éducation spécialisée: il semble que chaque formateur possède son idée personnelle sur ce que devrait être la formation pour devenir une technicienne ou un technicien en éducation spécialisée.

Cette idée repose bien souvent sur des bases non explicitées de psychologie humaniste où on met l'accent sur le savoir-être, le vécu et les émotions. Il serait sans doute temps que les formatrices et formateurs en TES au cégep se dotent d'un cadre de référence partagé sur les savoirs et savoir-faire requis pour la pratique. Ce cadre pourrait fournir des balises non seulement pour la formation dans les stages, mais aussi dans les cours.

CONCLUSION

Le manque d'uniformité dans l'accompagnement des stagiaires en TES, autant de la part des superviseuses et superviseurs que de la part des accompagnatrices et accompagnateurs, soulevait la question de la qualité du suivi offert aux étudiants lors de leur premier contact direct avec la clientèle. Des entrevues planifiées avec chacun des groupes concernées, soit les superviseurs, les accompagnateurs et les stagiaires de première année en TES, ont représenté une avenue de recherche intéressante à emprunter pour arriver à des recommandations favorisant l'accompagnement optimal de ce premier stage.

Ce premier stage en TES a un impact incontestable sur la vie des étudiantes et étudiants qui l'effectuent. Il possède le pouvoir de clarifier ou de remettre en question le choix d'études, et donc le choix professionnel d'un étudiant. Un encadrement adéquat et régulier doit être mis en place pour assurer son bon déroulement. Même si la reconnaissance de ce stage au niveau ministériel est moindre et que très peu d'heures lui sont allouées, ces heures peuvent toutefois être maximisées pour permettre aux stagiaires une bonne première expérience de stage.

L'implication de chaque acteur de la triade de formation est un des facteurs favorisant la réussite du stage. Tel un casse-tête, chacun possède un morceau permettant d'atteindre le but visé. Il est donc primordial que les étudiants, les accompagnateurs et les superviseurs travaillent ensemble, tout au long du stage, pour favoriser l'atteinte des compétences visées. Même si l'étudiant est le seul à recevoir une note à la fin du stage, les deux autres acteurs impliqués doivent comprendre qu'ils font partie intégrante du processus menant au résultat académique et que l'étudiant ne peut accomplir pleinement son stage sans eux. Car si l'étudiante ou l'étudiant pouvait cheminer seul dans son stage, ce ne serait plus un stage, ce serait un emploi.

La phase préparatoire au stage, dont la nécessité n'est pas encore reconnue présentement par l'ensemble des superviseurs, devrait être minutieusement planifiée. Elle permettrait aux étudiantes et aux étudiants de commencer leur stage en confiance et ainsi de profiter pleinement, dès le début, du potentiel d'apprentissage que leur offre cette formation pratique.

Les superviseurs de stage jouissent actuellement d'une grande latitude dans les méthodes à utiliser pour atteindre les compétences se référant au stage. Il n'est donc pas facile de créer un consensus quant à la façon d'aborder et de préparer ce qui constitue un premier contact avec la pratique pour les étudiantes et étudiants.

Par ailleurs, il faut considérer que les recommandations émises dans cette recherche concernent strictement le premier des trois stages offerts en TES, puisque les stagiaires qui n'en sont pas tous à leur première expérience en stage, n'ont pas les mêmes craintes et les mêmes questionnements que ceux qui voient l'inscription « supervision collective » pour la première fois sur leur horaire. Ces futurs initiés au monde pratique de la relation d'aide ont des besoins d'encadrement plus étroits que ceux qui ont déjà vécu une première expérience de stage. Le deuxième et troisième stage possède probablement leurs propres particularités. Et cette réalité pourrait certainement être l'objet d'une autre recherche. Mais ça c'est une autre histoire!

Il faut noter en terminant que notre recherche a porté exclusivement sur le premier stage du programme collégial de TES au Québec. L'absence de littérature scientifique se rapportant à la formation de techniciens en relation d'aide et l'absence de cadres de référence pour soutenir le rationnel de la formation en TES démontrent qu'il reste encore beaucoup de travail à faire pour rehausser l'ensemble de cette formation, et non uniquement les stages.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision. Manuel pour la supervision de stage*. Montréal : Éditions St-Martin.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 17 (1), 65-84.
- Collège de Valleyfield. (2005a). *Évaluation du programme d'éducation spécialisé du Collège de Valleyfield*. Valleyfield.
- Collège de Valleyfield (2005b). *Guide de stage du Collège de Valleyfield*. Valleyfield.
- Collège de Valleyfield (2005c). *Plan de stage du Collège de Valleyfield*. Valleyfield.
- Collège de Valleyfield (2005d). *Coffre à outils I. Techniques d'éducation spécialisée*, Valleyfield.
- Collège de Valleyfield. (2004). *Programme de formation de techniques d'éducation spécialisée 351.A0*. Valleyfield.
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Les Éditions de l'hôpital Ste-Justine, Collection Parents.
- Ewart, G., Legal, R., Rivard, L.P., Théberge, R. (1999). Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale: une expérience manitobaine. *Éducation et francophonie*, 27(1), p. 2-12.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. In B.Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 333-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique (des enseignants) en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541-560.
- Goupil, G. *Portfolio*. (<http://www.portfolio.imq.qc.ca/defini.html>). Page consultée le 14 décembre 2005.

- Hurtubise, Y. (1981). Formation pratique, supervision et consultation en intervention collective. *Service social*, 30(3), 71-82.
- Lajoie, R. (1985). Une expérience de supervision de groupes d'intervenants dans diverses institutions. *Santé mentale au Québec*, 10(1), 107-113.
- Lemire, S. (1981). Le contrat d'apprentissage : son utilisation dans la formation pratique en service social. *Service Social*, 30(3), 6-27.
- Modèle d'un livret d'accueil et d'encadrement de stage – Fiche technique. (1997). *Revue de L'Infirmière*, 30, 33-36.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de L'association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Université de Sherbrooke.
- Rinfret-Raynor, M., Zuniga, R.B. (1983). Le stage en service social : recherche et réflexion. *Service social*, 32(1-2), 241-273.
- Savoie-Zajc, L. (2003) L'entrevue semi-dirigée. In B.Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Traber, J. (1983). La supervision d'éducateurs spécialisés. *Revue canadienne de psychoéducation*, 12(1), 48-53.
- Tremblay, L. (2000). *La relation d'aide au quotidien*. Montréal: Éditions St-Martin.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Les Éditions du nouveau pédagogique.
- Villeneuve, L. (1992). Le stage supervisé dans un contexte de formation pratique : ses étapes de réalisation. *Pédagogiques*, 10(2), 179-218.

ANNEXE A

**COURS DE LA FORMATION GÉNÉRALE ET SPÉCIFIQUE EN
ÉDUCATION SPÉCIALISÉE**

Session 1

601-101-04 - Écriture et littérature
 340-103-04 - Philosophie et rationalité
 109-103-02 - Santé et activité physique
 ou
 109-104-02 - Efficacité et activité physique

Formation spécifique

350-114-VL - Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
 360-113-VL - L'interaction dans sa vie professionnelle
 351-143-VL - Animation des activités spécialisées
 351-123-VL - La fonction de travail du TES
 351-114-VL - Intégrité : assistance et protection
 351-133-VL - L'adaptation bio-psycho-sociale

Session 2

601-102-04 - Littérature et imaginaire
 340-102-03 - L'être humain
 109-104-02 - Efficacité et activité physique
 ou
 109-103-02 - Santé et activité physique

Formation spécifique

350-214-VL - Psychologie de l'adulte et fondements des approches
 351-223-VL - L'observation et ses applications
 351-218-VL - Stage d'initiation
 351-233-VL - Clientèles I

Session 3

601-103-04 - Littérature québécoise

Formation spécifique

351-323-VL - L'activité comme moyen d'intervention
 351-333-VL - Le plan d'intervention et ses applications
 351-31L-VL - Stage d'expérimentation

Session 4

340-HPZ-03 - Éthique et politique
 604-100-03 - Anglais
 109-105-02 - Autonomie et activité physique
 Complémentaire 1

Formation spécifique

387-413-VL - Sociologie de la société québécoise
 351-414-VL - L'éducateur spécialisé et la relation d'aide
 351-424-VL - Approches cliniques en TES
 351-434-VL - Clientèles II

Session 5

601-HPZ-04 - Communication en sciences et techniques humaines
 604-200-03 - Anglais
 Complémentaire 2

Formation spécifique

351-524-VL - Animation des groupes de clientèles et équipe de travail
 351-534-VL - Famille et réseau
 351-514-VL - L'éthique professionnelle du TES
 351-543-VL - Clientèles III

Session 6*Formation spécifique*

351-623-VL - Projet synthèse
 351-61Z-VL - Stage d'intervention

Source : Collège de Valleyfield, *Programme de formation de techniques d'éducation spécialisée 351.A0* - Mars 2004

ANNEXE B

**COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES AU PROGRAMME D'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE**

- Analyser la fonction de travail de technicienne et de technicien en éducation spécialisée.
- Rechercher des ressources et des services dans la communauté.
- Communiquer avec la clientèle et au sein d'une équipe de travail.
- Examiner des problématiques d'adaptation biopsychosociale.
- Relever des renseignements relatifs aux comportements d'une personne.
- Élaborer des activités de développement et des outils cliniques.
- Évaluer la capacité de soutien du milieu de vie de la personne.
- Porter assistance à une personne ayant besoin de soins.
- Associer des approches, des objectifs et des techniques d'intervention à des problématiques d'adaptation.
- Adopter une conduite professionnelle conforme à l'éthique de la profession.
- Établir une relation de confiance
- Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle
- Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience et des déficits neurologiques et physiques.
- Animer des groupes de clientèle et des équipes de travail.
- Effectuer des interventions auprès des personnes âgées en perte d'autonomie.
- Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de jeunes présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaire.
- Protéger son intégrité personnelle.
- Analyser les relations entre des phénomènes sociaux et des problématiques d'intervention.
- Effectuer des interventions de réadaptation auprès de personnes présentant des troubles de santé mentale et de toxicomanie.
- Effectuer des interventions auprès de personnes vivant l'exclusion sociale et de problématiques de violence.
- Élaborer un plan d'intervention.
- Interagir avec des clientèles appartenant à différentes communautés culturelles
- Effectuer des interventions auprès de personnes en processus de réinsertion sociale ou socioprofessionnelle.
- Effectuer des interventions auprès de personnes en situation de crise.
- Concevoir et exécuter un projet intégré d'intervention.

Source : Collège de Valleyfield, *Programme de formation de techniques d'éducation spécialisée 351.A0* - Mars 2004.

ANNEXE C

**GUIDE D'ENTREVUE POUR LES ÉTUDIANTS ET LES
SUPERVISEURS**

Guide d'entrevue pour les étudiants et les superviseurs

Objectifs :

- Dégager les étapes du cheminement d'un stagiaire en techniques d'éducatrices spécialisées lors de son premier stage.
- Identifier les besoins spécifiques des stagiaires à chacune de ces étapes.
- Déterminer les rôles de chacun des trois acteurs de la triade pour répondre aux besoins du stagiaire à chacune des étapes de son cheminement pratique.

1. Les étapes de cheminement

À quoi sert le stage?

Que devrait contenir la phase préparatoire au stage?

Comment peut-on différencier un stagiaire qui en est à sa première journée de stage d'un stagiaire qui en est à sa dernière?

Quelles sont les étapes vécues normalement par un étudiant qui en est à son premier stage en TES?

Étape 1 :

Étape 2 :

Étape 3 :

Étape 4 :

Etc.

2. Les besoins des stagiaires

Quels sont les besoins des stagiaires en début de stage? au milieu de celui-ci? et dans les deux dernières semaines?

Quels sont les travaux pertinents à effectuer pour un étudiant lors de ce premier stage?

Avant :
Pendant :
À la fin :

Quel devrait être le contenu des supervisions?

Comment les supervisions collectives peuvent-elles être personnalisées dans le but de rejoindre et recevoir le vécu personnel de chacun des stagiaires?

3. Les rôles de chaque acteur de la triade

Comment voyez-vous le rôle de chacun des acteurs?

À quoi servent les supervisions?

Comment le superviseur devrait-il se préparer aux supervisions collectives? individuelles?

Comment l'étudiant devrait-il se préparer aux supervisions collectives? individuelles?

Quelle relation devrait-il y avoir entre l'accompagnateur et le superviseur (et la fréquence)?

Quel est le rôle de chacun des acteurs?
au début du stage :

au milieu de celui-ci :

dans les deux dernières semaines

Les facteurs favorisant la réussite

Qu'est-ce que les étudiants devraient savoir avant de commencer leur stage?

Comment devrait se dérouler les évaluations?

Quels sont les éléments qui favorisent la réussite du premier stage?

ANNEXE D

GUIDE D'ENTREVUE POUR LES ACCOMPAGNATEURS

Quels sont les travaux pertinents à effectuer pour un étudiant lors de ce premier stage?

Avant :

Pendant :

Après :

3. Les rôles de chaque acteur de la triade

Comment voyez-vous le rôle de chacun des acteurs?

À quoi servent les supervisions?

Quelle relation devrait-il y avoir entre l'accompagnateur et le superviseur (et la fréquence)?

Quel est le rôle de chacun des acteurs?

Au début de stage :

Au milieu de celui-ci :

Dans les deux dernières semaines :

4. Les facteurs favorisant la réussite

Qu'est-ce que les étudiants devraient savoir avant de commencer leur stage?

Comment devrait se dérouler les évaluations?

Quels sont les éléments qui favorisent la réussite du premier stage?