

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KATHLEEN GÉLINAS

TRANSFERT THÉORIE/PRATIQUE EN ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE :
ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES BESOINS DES ÉTUDIANTES EN STAGE À
LA TECHNIQUE D'ÉDUCATION À L'ENFANCE

JUIN 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE EN ÉDUCATION
(PSYCHOPÉDAGOGIE)

Direction de recherche :

Jean-Marie Miron, Ph. D.

directeur de recherche

Jury d'évaluation :

Jean-Marie Miron, Ph. D.

directeur de recherche

Isabelle Deshaies, Ph. D.

évaluatrice interne

Marie-Josée Martel, Ph. D.

évaluatrice externe

Sommaire

En 2021, plus que jamais, l'éducation de nos tout-petits demeure un enjeu majeur et d'intérêt public. Les places en CPE étant limitées, les familles ont peine à trouver une garderie pour leurs enfants, et les éducatrices souhaitent être reconnues pour leur travail.

Lalonde-Graton (2003) est claire sur ce sujet : la qualité du service de garde éducatif est portée en grande majorité par les compétences des éducatrices. Les compétences, qui sont explicitées dans le Chapitre 2, soutiennent les différents aspects des activités professionnelles (Weill-Fassina & Pastré, 2004).

Dans le chapitre portant sur la problématique, l'importance du transfert des connaissances de la théorie vers la pratique dans le domaine de la petite enfance sera étudiée. Les futures éducatrices doivent être en mesure d'allier la théorie à la pratique, puisque la compétence du personnel est liée à la capacité du transfert d'apprentissage en milieu réel. C'est pourquoi cette étude s'attarde sur le transfert des connaissances de la théorie vers la pratique dans les programmes de Technique d'éducation à l'enfance (TEE). Hardy et Ménard (2008) mentionnent que les stages favorisent l'application des connaissances apprises dans le milieu de formation. Selon eux, les stages contribuent à la préparation au marché du travail, au développement professionnel et personnel de l'étudiant, aux apprentissages techniques du métier en plus de contribuer à la validation du choix de carrière de l'étudiante. Le contexte de stage est donc un moment clé de la formation, principalement quant aux transferts des connaissances de la théorie vers la pratique. Le processus de transfert dont parle cette recherche est défini comme suit par Frenay et

Bédard (2011, p. 127-128) : « Nous définissons le transfert des apprentissages comme la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes. »

Voici les questions sur lesquelles cette recherche s'attarde : (1) « Est-ce que les stages en TEE permettent aux futures éducatrices de faire face à leur profession et de quelle façon? »; et (2) « Dans le cadre de la TEE, de quelle manière les stages optimisent-ils la mise en application de la théorie vers la pratique? ».

Dans le Chapitre 2, plusieurs concepts sont définis, dont les compétences, le transfert, les apprentissages, la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation. La pratique réflexive en relation avec le transfert des connaissances sera également examinée lors de cette étude, puisque comme l'expliquent Boutet et Villemain (2014), un accompagnement réflexif permet d'augmenter l'efficacité du transfert des connaissances.

Une méthodologie en plusieurs étapes a dû être planifiée pour mener à bien cette recherche. C'est ce dont il sera question dans le Chapitre 3. Cependant, le contexte de pandémie a apporté son lot d'embûches et a obligé quelques modifications en cours de route. Une collecte de données via des questionnaires en ligne a finalement été effectuée auprès des étudiantes du programme TEE du Collège Laflèche.

Dans le chapitre des résultats, quelques constats seront faits tels que le fait que l'ensemble des répondants sont de sexe féminin et fréquentaient évidemment le Collège Laflèche.

Quelques résultats marquants sont ressortis de cette recherche. Entre autres, 87,5 % des étudiantes se disent satisfaites des rétroactions de leurs superviseures face à leur stage. Aussi, 25 % des étudiantes ne se sentent pas suffisamment outillées afin de faire face à leur stage.

Par la suite, la discussion sur ces résultats nous permet de nous poser certaines questions. Par exemple, « Serait-il possible que les objectifs du stage ou les actions demandées pour accomplir le stage ne soient pas suffisamment adaptés et/ou clairs pour que l'étudiante se sente capable de s'y conformer dans cet environnement? » ou encore « Serait-il possible que l'immaturité de la stagiaire soit la raison pour que celle-ci n'ait pas su utiliser adéquatement les outils qui lui étaient offerts? ».

Finalement, en conclusion, quelques limites de cette étude seront énumérées. Entre autres, il sera question du nombre de participantes et du fait qu'un seul établissement collégial a accepté de participer à notre étude. Cette étude laisse la place à plusieurs pistes pour d'éventuelles recherches ultérieures. Il pourrait être intéressant de peaufiner les recherches vers la maturité des étudiantes en stage ou encore, l'importance de la rétroaction dans l'optimisation du transfert des connaissances de la théorie vers la pratique.

Mots-clés : Transfert des connaissances – Théorie/pratique – Stages – Formation collégiale – Pratique réflexive - Compétences

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des figures	xi
Liste des abréviations	xii
Remerciements.....	xiii
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique.....	4
1.1 Transfert des connaissances de la théorie vers la pratique	5
1.1.1 Stage au profit du transfert des connaissances	7
1.1.2 Importance du transfert des connaissances dans l'apprentissage	11
1.1.3 Favoriser le transfert des connaissances	13
1.1.4 Objectifs de stage à la lumière du transfert des connaissances	16
1.2 Rôle des différents partis dans les stages	17
1.2.1 Rôle de l'enseignante dans les stages	18
1.2.2 Rôle de l'accompagnatrice dans les stages	20
1.2.3 Rôle de l'étudiante dans les stages	22
1.3 Outils d'évaluation de stage	23
1.3.1 Outils pour l'étudiante	24
1.4 Question de recherche	27
Chapitre 2. Cadre conceptuel	29
2.1 Types de stages dans divers programmes d'études	30
2.2 Compétences et transfert de connaissances	32

2.2.1	Définitions de quelques concepts clés	32
2.2.1.1	Compétence	32
2.2.1.2	Transfert.....	33
2.2.1.3	Apprentissage	34
2.2.1.4	Contextualisation.....	35
2.2.1.5	Décontextualisation	35
2.2.1.6	Recontextualisation	36
2.2.2	Transfert des connaissances vers le développement des compétences.....	36
2.2.3	Pratique réflexive en relation avec le transfert des connaissances.....	38
2.2.4	Complexité de la profession d'éducatrice.....	39
2.3	De quelle façon les stages soutiennent les compétences prévues au programme.....	41
2.4	Relation entre les cours théoriques et le transfert des connaissances en contexte de stage.....	43
2.5	Objectif de la recherche.....	45
	Chapitre 3. Méthode.....	47
3.1	Contexte de la collecte de données.....	48
3.1.1	Mise en contexte	48
3.1.2	Inconvénients rencontrés	49
3.2	Type de méthodologie	49
3.3	Échantillonnage	51
3.3.1	Type d'échantillonnage	51

3.3.2 Participants	51
3.3.3 Nombre de participants	52
3.4 Procédures de recrutement.....	52
3.5 Outils utilisés	54
3.6 Période de cueillette des données	56
3.7 Données recueillies.....	57
3.8 Analyses faites sur les données recueillies	57
3.9 Considérations éthiques.....	57
Chapitre 4. Résultats	60
4.1 Données personnelles et sociodémographiques	61
4.2 Données sur l'établissement et le programme Technique d'éducation à l'enfance	62
4.3 Données de satisfaction évaluées par les étudiantes.....	63
4.4 Données des questions à court développement	69
4.4.1 Pouvez-vous me raconter un stage ou un moment de stage ou une supervision positive	69
4.4.2 Pouvez-vous me raconter un stage ou un moment de stage ou une supervision négative	70
4.4.3 L'élève en stage en éducation à l'enfance a des besoins nécessaires à sa réussite. Nommez-les.....	71
4.4.4 La stagiaire a tout ce dont elle a besoin pour ses stages (support, outils, accompagnements, cours préalable, etc.) Si oui, expliquez. Sinon, expliquez et nommez les lacunes.	73
4.4.5 Les données de la dernière question à choix de réponses, suivies d'une explication de l'étudiante.....	76

Chapitre 5. Discussion	78
5.1 Résultats face aux questions de recherche.....	79
5.1.1 Questions personnelles et sociodémographiques.....	79
5.1.2 Rétroactions face au stage.....	81
5.1.3 Besoins de la stagiaire	82
5.1.4 Conditions de stage évoquent quels sentiments pour la stagiaire	84
5.1.5 Utilité des outils de stage.....	85
5.1.6 Sentiment d'être suffisamment outillé.....	85
5.1.7 Sentiment d'être en mesure de réussir son stage	86
5.1.8 Temps suffisant pour mettre en pratique pendant le stage	86
5.2 Retombées et recommandations	87
5.3 Limites de l'étude	89
Chapitre 6. Conclusion.....	90
6.1 Résumé de la recherche	91
6.2 Pistes de recherche.....	92
Références	94
Appendice A. Compétences spécifiques du DEC Technique d'éducation à l'enfance	102
Appendice B. Grille du programme Technique d'éducation à l'enfance.....	106
Appendice C. Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage à la Technique d'éducation à l'enfance – Ébauche d'entrevue	108
Appendice D. Certificat éthique de l'UQTR.....	112

Appendice E. Certificat éthique du Collège Laflèche.....	114
Appendice F. Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage à la Technique d'éducation à l'enfance – Formulaire d'information.....	116
Appendice G. Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage à la Technique d'éducation à l'enfance – Formulaire de consentement	120

Liste des figures

Figure

1	Éléments favorisant le transfert des connaissances	28
2	Transfert des connaissances vers l'acquisition des compétences.....	45
3	Thématiques analysées	55
4	Processus éthique et de collecte de données	59
5	Âge des participantes	62
6	Niveau de satisfaction quant aux rétroactions.....	64
7	Les besoins des stagiaires sont comblés.....	65
8	Les stages donnent un sentiment valorisant	65
9	Les outils sont utiles à l'accomplissement du stage.....	66
10	Perception de l'étudiante afin de faire face au stage.....	67
11	Les étudiantes se sentent-elles en mesure de réussir leur stage	67
12	Les étudiantes ont suffisamment le temps de mettre en pratique.....	68
13	Résumé des résultats marquants.....	69
14	Corrélation entre les réponses des étudiantes et les thématiques explorées.....	73
15	Réalité des besoins des stagiaires.....	75
16	Raisons pour lesquelles l'étudiante performe	76

Liste des abréviations

AEC : Attestation d'Études Collégiales

AQCPE : Association Québécoise des Centres de la Petite Enfance

ATE : Alternance Travail Étude

CTRÉQ : Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec

DEC : Diplôme d'Études Collégiales

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

TEE : Technique d'Éducation à l'Enfance

UQAM : Université du Québec À Montréal

Remerciements

J'ai tellement de gens à remercier! Cet accomplissement est pour moi tellement irréel, mais aurait surtout été impossible sans tous les gens qui m'ont accompagnée, supportée, encouragée, obstinée, poussée, « sponsorisée », etc.!

J'ai un parcours scolaire très atypique et rien n'aurait laissé présager que je fréquenterais un jour l'université, encore moins que je terminerais un programme de deuxième cycle. Je souhaite tout d'abord, avant d'amorcer mes remerciements, donner espoir aux jeunes et aux adultes : Peu importe ton parcours scolaire, tu as le pouvoir de le changer, tu as le pouvoir d'y arriver, tu peux accomplir tes rêves les plus fous, simplement si tu le désires! J'ai, pour ma part, fait mon secondaire en six ans, puisque j'avais des échecs. J'ai abandonné le Cégep après avoir eu plusieurs cours en échec également. A après quelques années, je suis retournée aux études comme jeune adulte, au Cégep de Shawinigan et j'ai réussi. J'ai finalement fait mon entrée à l'université à l'âge de 30 ans tout en étant maman de deux jeunes enfants. J'ai réussi, j'ai atteint mon but! Tout se peut, j'en ai maintenant la conviction!

Merci à M. Miron, mon directeur de recherche, le professeur qui m'a poussée vers la maitrise, qui a vu en moi ce que je n'arrivais peut-être pas à voir. Vous avez su m'accompagner, me rassurer, me diriger de main de maître, et ce, jusqu'à la toute fin. Votre accompagnement a été la clé de cette réussite. J'ai été privilégiée d'être votre étudiante!

Bien sûr, tout ça m'aurait été impossible sans le support de mon conjoint, mon partenaire, mon mari, le père de mes enfants, merci Dominique. Sans ta présence, sans ta compréhension devant mes fins de semaine complètes de travaux, mes études et mes soirées de cours, je n'aurais pu y arriver. Je t'aime mon amour!

Merci à mes enfants, Noah et Logan, qui m'ont « parfois » laissée la maison calme afin que je m'adonne à mes études. Je vous aime tellement!. Cette réussite est en grande partie pour vous également. Je souhaite qu'elle vous serve d'exemple!

Merci à ma petite maman Lynda pour tous tes encouragements, pour ton écoute et ta confiance en moi. Je t'adore, tu es un modèle de mère pour moi!

Merci à mes tantes, Lise (André) et Carmen, qui m'ont accompagnée financièrement et moralement dans tout ce processus. Vous avez été pour moi indispensable à la concrétisation de cette ambition. Mon parcours scolaire passé ne vous a jamais fait douter de ce que je pouvais accomplir et vous m'avez supportée jusqu'à la fin. Je vous en serai toujours reconnaissante. Vous êtes des tantes merveilleuses, des modèles de femmes accomplies et des battantes, bisous à vous!

Merci à mes amies et à ma sœur de cœur, vous que j'ai dû négliger parfois, par manque de temps ou par manque de vie sociale. Je suis infiniment reconnaissante de vous

retrouver encore à la fin de ce parcours. Je n'ai pas besoin de toutes vous nommer, vous vous reconnaîtrez. Votre présence en dit long sur notre amitié, je vous aime toutes!

Je terminerai ces remerciements avec un grand merci à la vie pour ce cheminement atypique... J'aime ma vie!

C'est en forgeant que l'on devient forgeron!

Maxime populaire

Introduction

Afin de mettre en contexte cette étude, voici un aperçu historique des événements marquants de la petite enfance au Québec. Les premières garderies populaires ont vu le jour en 1970. Ce fut le premier pas vers une reconnaissance de la responsabilité collective en matière de petite enfance (Association québécoise des centres de la petite enfance [AQCPE], 2019). Au début des années 80, l'office des services de garde à l'enfance est créé afin de gérer les permis et les subventions (AQCPE, 2019). C'est alors que les programmes techniques familiales et garderie d'enfants dans les collèges du Québec ont pris naissance (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019a). Au cours de la décennie 80, des mouvements féministes réclament l'égalité entre les sexes (AQCPE, 2019). Pour sa part, le programme de formation à l'enfance évolue et devient la Technique d'éducation en service de garde (MEES, 2019a). C'est en 1997 que sont créés un réseau de centres de la petite enfance (CPE) ainsi qu'un ministère de la Famille et de l'Enfance. Il était alors possible de discerner la volonté du gouvernement d'offrir des services de garde éducatifs de qualité qui soutiendraient le développement global des tout-petits (AQCPE, 2019). À la suite de ces créations, le programme à l'enfance se voit, lui aussi, subir une mise à niveau et devient la TEE que nous connaissons aujourd'hui (MEES, 2019a).

Selon Lalonde-Graton (2003), la qualité du service de garde éducatif est portée, en grande majorité, par les compétences des éducatrices. Elle mentionne également qu'il est

primordial d'allier la théorie à la pratique, puisque la compétence du personnel éducateur est composée du savoir-être conscient et des connaissances qui le sous-tendent, donc le résultat du transfert d'apprentissage en milieu réel. Il est alors nécessaire, afin d'offrir un service de garde éducatif de qualité, que les étudiantes en TEE bénéficient des outils, de la formation et du soutien optimal à la réussite du transfert des connaissances de la théorie vers la pratique. Ce transfert s'exprime dans les stages, tout au long de la formation.

L'étude qui suit s'intéresse aux besoins des stagiaires en stage à la TEE. Cette étude vise à mettre en lumière les outils et les dispositifs exploités par les collèges, afin de contribuer à la réussite optimale du stage en TEE.

Considérant les nombreux débats concernant la reconnaissance professionnelle des éducatrices et les services de garde éducatifs de qualité (AQCPE, 2019), il est pertinent de mener cette étude portant sur le transfert théorie-pratique.

D'un point de vue scientifique, très peu de recherches dans le domaine de l'éducation sont orientées vers la formation en petite enfance. De ce fait, cette étude comparera certaines données avec le domaine de l'enseignement ainsi que celui des soins infirmiers.

En conséquence, ce mémoire de maîtrise a pour visée de documenter les pratiques favorisant des conditions optimales de transfert de connaissances de la théorie vers la pratique, et ce, plus particulièrement dans le domaine de la petite enfance.

Chapitre 1

Problématique

Dans ce chapitre, nous présentons les principaux éléments de la problématique, soit l'importance du transfert des connaissances de la théorie vers la pratique, les objectifs des stages du programme TEE, le rôle de chacun, les outils d'évaluation et, finalement, les questions de recherche qui en découlent.

1.1 Transfert des connaissances de la théorie vers la pratique

Voici quelques définitions du transfert dont nous discutons dans le cadre de cette recherche :

[...] le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches. (Presseau, 2000, p. 517)

Le transfert de connaissances comprend un ensemble d'activités et de mécanismes d'interaction favorisant la diffusion, l'adaptation, l'adoption et l'appropriation des connaissances les plus à jour possible en vue de leur utilisation dans la pratique professionnelle. C'est un processus qui englobe le partage, l'échange et la transmission de connaissances entre chercheurs et utilisateurs. (Potvin, 2016, p. 119)

Pour leur part, Frenay et Bédard (2011, p. 127-128) mentionnent ceci : « Nous définissons le transfert des apprentissages comme la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes. »

Frenay et Bédard (2011) et Presseau (2000) définissent le transfert, tel qu'exploité dans cette recherche, comme un savoir théorique ou connaissance déclarative vers un savoir pratique ou connaissance procédurale et conditionnelle. Pour sa part, Potvin (2016) évoque le transfert des connaissances de l'enseignant vers l'étudiant.

Nous comprenons du concept de transfert que nous souhaitons exploiter que le nouveau contexte se doit être assez près du contexte de départ. Tel qu'évoqué par Frenay et Bédard (2011), le transfert est possible lorsque l'apprenant bénéficie des ressources essentielles à la compréhension et au contrôle d'une situation et que celui-ci a le pouvoir d'engager ce qu'il a appris antérieurement dans les nouvelles situations pouvant survenir.

Afin d'éclaircir le terme « connaissance » utilisé plus haut, Tremblay (1995) développe celui-ci. Il y a quatre dimensions de la connaissance : les connaissances déclaratives, connues aussi sous le nom du savoir, les connaissances procédurales et conditionnelles, connues sous le nom de savoir-faire et les connaissances métacognitives, connues sous le nom de savoir-être (Tremblay, 1995). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons principalement au savoir et au savoir-faire.

Comme le mentionnent Weill-Fassina et Pastré (2004), les savoirs sont les ensembles à apprendre et les savoir-faire sont les ensembles à maîtriser afin d'atteindre les objectifs de compétences visés. La prochaine section traite de l'utilité des stages pour le transfert

des connaissances, de l'importance du transfert des connaissances pour les éducatrices et des moyens qui le facilitent.

1.1.1 Stage au profit du transfert des connaissances

Dans de nombreuses formations visant l'exercice d'une profession, les stages occupent une place importante (Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec [CTREQ], 2017). Selon le CTRÉQ (2017), le transfert de connaissances représente le mouvement d'un savoir-faire, tel que mentionné plus haut, le savoir-faire étant les ensembles à maîtriser. Il ne faut pas oublier que dans le cadre de l'éducation des jeunes enfants, le savoir-être est tout aussi important, le savoir-être étant défini comme « tout apprentissage associé au domaine social et affectif » (Vienneau, 2017 p. 10). Il implique des interactions plus ou moins fréquentes entre plusieurs groupes d'acteurs travaillant dans des contextes et des environnements organisationnels particuliers (CTRÉQ, 2017). Toujours selon le CTRÉQ, nous pouvons également mentionner l'utilisation des connaissances qui est, selon eux, l'étape du processus du transfert au cours de laquelle les connaissances issues de la recherche et de la pratique sont, entre autres, mises en pratique. Il n'est pas à négliger que les futurs éducateurs(trices) auront entre les mains l'éducation d'une génération : ce ne sont donc pas des éléments qui doivent être pris à la légère.

Au sens de Bronfenbrenner (1979, cité dans Sauvage Luntadi & Tupin, 2012, p. 105), la contextualisation est un « mécanisme par lequel des aspects particuliers de l'environnement agissent sur la pratique ». C'est donc le potentiel d'actualisation du

contexte au sein de la situation d'évaluation et d'apprentissage qui s'y joue. La situation d'évaluation et d'apprentissage expliquée par Sauvage Luntadi et Tupin (2012) élabore un espace de pratique professionnelle qui, par ces situations et ces divers contextes, apporte un enseignement et des apprentissages à l'étudiant. Par exemple, en contexte de stage, un stagiaire peut faire face à une situation « X » avec un enfant « X » pendant une période « X » dans la journée, puis le dénouement et la conclusion se passeront sans anicroche. Le lendemain, le même stagiaire peut faire face à la même situation « X », mais cette fois-ci avec un enfant « Y » pendant une période « Y » dans la journée, puis le dénouement et la conclusion de cette situation seront totalement différents.

Pour leur part, Tardif et Meirieu (1996) mentionnent que le fait de contextualiser une connaissance lui accorde plus de signification et en conséquence, plus de stabilité cognitive. Nous pouvons d'ailleurs considérer le stage comme un contexte apportant une situation d'enseignement et d'apprentissage, tel que défini par Sauvage Luntadi et Lupin (2012) dans le paragraphe précédent. Notons que le contexte des services de garde est particulièrement complexe en raison de l'attention à tous les aspects du développement global de l'enfant, de la relation avec les parents et du mandat institutionnel balisé par le programme « Accueillir la petite enfance » (Ministère de la Famille, 2019)

À la lumière de ces informations, nous pouvons supposer que le contexte des stages au collégial pourrait être la situation à privilégier afin de faciliter le transfert des connaissances tout en contextualisant ces nouvelles connaissances. Nous spécifions ici le

contexte collégial, puisqu'il s'agit du premier niveau d'étude possible menant à une profession dans le domaine de l'éducation à l'enfance. Également parce que, nous le verrons plus loin, les programmes spécifiques d'études collégiales offrent tous au moins un stage en milieu de travail réel (MEES, 2019b).

Nous pouvons définir le stage comme une « Formation ou apprentissage pratique, répondant à une intention pédagogique, qui est supervisé et qui permet l'observation, l'acquisition ou la mise en œuvre de compétences dans un contexte de travail » (MEES, 2019b, en ligne).

Toujours selon le site du MEES (2019b), différents stages sont structurés pour les étudiants. Le stage d'observation qui permet entre autres à l'étudiant de valider son choix de carrière. Le stage d'acquisition de compétences vise à s'intégrer, se familiariser et mettre progressivement en pratique les connaissances apprises. Le stage de mise en œuvre des compétences permet de prendre part activement à toutes les activités, de mettre en œuvre, de façon autonome, des activités plus complexes et de mobiliser l'ensemble de nos connaissances (MEES, 2019b).

Donc, les situations de stage dans les établissements collégiaux sont des compléments à la formation théorique de la technique choisie et permettent la contextualisation des connaissances de l'étudiant.

Selon Hardy et Ménard (2008), les stages favorisent l'application des connaissances apprises dans le milieu de formation. Toujours selon les recherches de Hardy et Ménard, les stages contribuent à la préparation au marché du travail, au développement professionnel et personnel de l'étudiant, aux apprentissages techniques du métier en plus de contribuer à la validation du choix de carrière de l'étudiante. Les recherches de Hardy et Ménard ont été faites auprès d'étudiants de programmes d'études professionnelles. Les diplômes d'études professionnelles (DEP) proviennent, tout comme les diplômes d'études collégiales (DEC), de programmes visant un métier ou une profession et sont octroyés par le ministère de l'Éducation du Québec (Accès Études Québec, 2021; MEQ, 2003).

D'après Tardif et Meirieu (1996), pour agir de façon efficace sur le transfert des connaissances, la contextualisation, la recontextualisation et la décontextualisation sont une démarche nécessaire.

Si contextualiser une connaissance lui accorde plus de stabilité cognitive, la recontextualisation, c'est-à-dire l'application des connaissances dans des situations différentes mais similaires, devient alors plus importante. En transférant cette démarche dans un environnement de stage en TEE, nous pouvons considérer ces processus d'apprentissage comme essentiels. Les situations en milieu de stage sont nombreuses afin de mettre en application les enseignements théoriques de plusieurs façons. Les événements et l'environnement se construisent au fil des minutes et l'étudiante doit mettre en pratique tout son savoir, son savoir-faire et son savoir-être. Toujours selon Tardif et

Meirieu (1996), la recontextualisation mène à une décontextualisation lorsque la connaissance est utilisée dans une situation complètement différente des autres et avec des bases différentes. En contexte de stage, afin d'explorer la décontextualisation, il pourrait être recommandé de changer de milieu de stage ou encore de groupe d'âge. Il serait donc approprié d'avoir plus d'un stage dans le but de décontextualiser les apprentissages.

Vinatier et Altet (2008) affirment que c'est dans la pratique que les différents savoirs acquis sont mobilisés et que c'est cette pratique qu'il est important d'analyser.

[...] il faut d'une part savoir des choses pour faire le lien entre la prescription et la classe, et d'autre part savoir qu'il faut savoir des choses, c'est-à-dire savoir qu'il faut identifier un tel lien, s'inscrire dans un mouvement de contextualisation et décontextualisation. (Netter, 2015, p. 226)

On voit là la nécessité de bien comprendre le transfert des connaissances dans le processus d'apprentissage.

1.1.2 Importance du transfert des connaissances dans l'apprentissage

Nous nous rappelons la définition du transfert évoqué plus haut par Frenay et Bédard (2011, p. 127 - 128) mentionnant que le transfert des apprentissages, c'est la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes. Selon McKeough, Lupart et Marini (1995, cité dans Taktek, 2017), le transfert des connaissances et des compétences se crée sans que l'étudiant n'en soit nécessairement conscient. Taktek (2017) affirme que grâce au transfert des connaissances, l'autonomie, la créativité et l'initiative des étudiants se

développent et qu'ainsi, leurs activités professionnelles sont mieux guidées. Vienneau (2017), quant à lui, mentionne que le terme associé de près à l'apprentissage scolaire est le savoir. Il précise également qu'il y a trois sens au verbe « apprendre ». « Apprendre que », qui est un savoir théorique qu'on appelle aussi des connaissances déclaratives qu'une étudiante peut apprendre en le mémorisant, « Apprendre à », associé au savoir-faire, des connaissances procédurales ou conditionnelles que l'étudiante doit apprendre à accomplir, puis finalement, « seulement apprendre », qui est le savoir-être, la transformation personnelle que l'étudiante a de la discipline apprise. Mayen (2008) expose qu'il y a du savoir dans le faire, qu'il y a une part de conception du savoir dans l'action elle-même. Roegiers (2011) propose, pour sa part, l'apprentissage par le transfert latéral et le transfert opérationnel. Donc, des connaissances théoriques mises en œuvre dans différentes situations. Le fait de pouvoir utiliser les apprentissages dans d'autres situations est un indice que les apprentissages sont acquis (Roegiers, 2011). Nous pouvons penser aux situations de stage qui exigent que l'étudiant mette en pratique son savoir théorique afin d'atteindre les objectifs requis pour son stage.

En fait, la capacité de transférer les connaissances théoriques apprises de la formation théorique au milieu de stage pratique démontre également l'acquisition des connaissances nécessaires à l'emploi, les savoirs s'étant ainsi transformés en compétences.

Roegiers (2011) prétend qu'une compétence se développe parce que les capacités qui la fondent s'exercent progressivement sur des situations variées. Dans le cadre de

l'éducation des jeunes enfants, ces situations sont très diversifiées et complexes tel qu'expliqué par Holdener (2017). Toujours selon cet auteur, une situation complexe serait un réseau de contextes, d'enjeux, de relations mouvantes, se conditionnant et s'influencant mutuellement. Nous pouvons imaginer, par exemple, un stagiaire en train de changer la couche d'un enfant tout en accueillant un autre enfant qui arrive à l'instant, en plus de gérer la bousculade de deux autres enfants un peu plus loin dans le local. Voilà un exemple fréquent dans un contexte d'éducation à l'enfance.

1.1.3 Favoriser le transfert des connaissances

Yamnill et McLean (2001) soutiennent que pour améliorer le transfert, les formations devraient être conçues de façon à offrir la possibilité au stagiaire d'exercer ses apprentissages en plus d'offrir une rétroaction constructive face à ses tâches professionnelles.

Selon les recherches de Frenay et Bédard (2011), il y a trois niveaux de transfert selon les situations faisant appel aux connaissances. Le premier niveau de transfert fait appel aux connaissances acquises en formation lors de situations d'évaluations formatives ou sommatives. Le second niveau de transfert se réfère aux situations de stage ou de pratique professionnelle. Le dernier niveau de transfert fait référence aux activités facultatives rassemblant les connaissances acquises. De ce constat, Frenay et Bédard ont identifié plusieurs facteurs impliqués dans le transfert des connaissances. Il y a tout d'abord l'apprenant ou l'étudiant, l'objet à apprendre, le contexte de formation (contexte physique

et social, les dispositifs mis en œuvre par le formateur et le support de celui-ci, le comportement des apprenants, les normes et objectifs inhérents au contexte), la tâche à transférer et le contexte de mobilisation. De plus, outre ces facteurs, Frenay et Bédard s'entendent pour dire que l'apprenant ou l'étudiant doit posséder les connaissances de base utiles au contexte du transfert. En regard de la notion du transfert, Frenay et Bédard demandent de tenir compte de ceci :

- le transfert implique la mise en relation dans un contexte nouveau d'une connaissance apprise précédemment;
- le transfert mobilise les habiletés cognitives liées au contexte d'apprentissage;
- le transfert fait appel à l'action;
- le transfert se fait en interaction avec les systèmes physiques et sociaux;
- le transfert des connaissances est le fondement de la capacité d'adaptation et du développement professionnel de l'étudiant.

En considérant ces éléments, afin de favoriser le transfert des connaissances, les stagiaires ont besoin de mettre en œuvre leurs apprentissages, tout en ayant une bonne rétroaction sur leurs activités. De plus, les stagiaires doivent posséder les connaissances utiles au transfert en plus d'avoir des objectifs qui puissent bonifier le transfert.

Aussi, selon une recherche menée à l'UQAM par Ménard, Hoffman et Lameul (2017), afin de favoriser le transfert des apprentissages, 50 % des enseignants demandent aux étudiants de faire des liens entre l'apprentissage vu en classe et un exemple concret,

par une analogie ou une anecdote par exemple. Cette recherche démontre donc que de demander à l'étudiant dans quel contexte son apprentissage pourrait lui être utile est une réflexion qui contribue à l'encrage de ses connaissances (Ménard et al., 2017). Donc, lors des apprentissages théoriques, si l'étudiant peut visualiser dans quel contexte cet apprentissage lui sera utile, cela l'aidera probablement à favoriser le transfert de cette nouvelle connaissance.

Une recherche menée par Bigras et al. (2016) a permis d'identifier quatre causes liées aux difficultés des étudiantes du programme d'enseignement à la petite enfance à transférer adéquatement leur connaissance professionnelle en situation réelle : l'immaturité¹ des étudiantes, qui ne laissait pas place à une forte identité professionnelle, le manque d'articulation théorie-pratique et très peu d'heures consacrées à la rétroaction face au stage et finalement, les différences d'enseignement dans le département des sciences de l'éducation. À cela s'ajoute la qualité inégale des milieux de stages. Selon eux, afin d'atteindre des pratiques de qualité élevée et durable, nous avons besoin de programmes qui visent des contextes d'apprentissage actif, collaboratif et axé sur la pratique réelle et réflexive. Est-ce que le programme de TEE permet d'éviter ces difficultés?

¹ Les étudiantes en Technique d'éducation à l'enfance sont plus jeunes que les étudiantes du programme d'enseignement dont il est question ici.

Le prochain paragraphe aborde les objectifs de stage des programmes de niveau collégial, ce qui permettra de mieux comprendre les stages en éducation de la petite enfance et les éventuelles difficultés rencontrées.

1.1.4 Objectifs de stage à la lumière du transfert des connaissances

L'approche « *Competency-Based Education* » (CBE) de Herrscher et Watkins (1980), mentionnée dans Legendre et David (2012), vise à fonder scientifiquement des démarches de formation. Herrscher et Watkins affirmaient qu'il n'y avait aucune distinction entre objectif et compétence, ces termes sont utilisés afin de mentionner les résultats d'apprentissage.

Les compétences sont le point de départ d'un programme d'études dans la définition des objectifs à atteindre pour un programme (MEQ, 2003). Le règlement sur le régime des études collégiales définit l'objectif comme une « compétence, habileté ou connaissance à acquérir ou à maîtriser » (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2021, en ligne). Les compétences des programmes techniques sont définies par le MEES. Par contre, lorsqu'il est question de stage, nous parlons de la construction des cours du programme, ce qui est alors géré par le collège (MEES, 2019b). Puisque chaque objectif vise l'acquisition d'une compétence, l'étudiante a le devoir de développer toutes les compétences demandées dans le cadre de son programme. Les objectifs de stage de la TEE visent, en fait, l'acquisition de 22 compétences (voir Appendice A) liées à ce programme. La tâche d'établir les objectifs de stage est partagée entre le MEES et le

collège. Le ministère impose les compétences à évaluer, mais l'évaluation des compétences relève du collège et de ses enseignants (MEES, 2019b).

Des recherches menées en enseignement ont permis de faire ressortir certaines caractéristiques des programmes efficaces. On y retrouvait entre autres la cohérence des programmes et les objectifs logiques à travers les cours (Darling-Hammond, 2005, 2006, cité dans Legendre & David, 2012). Nous pouvons certainement appliquer ces critères à la formation des éducatrices en petite enfance. Selon Tardif (1993, cité dans Altet, 2012, p. 51),

les savoirs des praticiens de l'enseignement ne correspondent pas à une connaissance, au sens usuel de ce terme; ils réfèrent plutôt à des représentations concrètes, spécifiques, « pratiques » orientées vers le contrôle des situations, la solution de problèmes, la réalisation d'objectifs en contexte.

Nous pouvons comprendre de cette citation que pour devenir un savoir, la connaissance doit se transférer vers la pratique, tout en visant la réalisation d'objectifs. Analysons maintenant le rôle des différents partis concernés dans les stages, toujours dans le but de mieux comprendre l'apport des stages à la formation des futures éducatrices.

1.2 Rôle des différents partis dans les stages

Selon le concept de l'implication des individus de Ardoino (2000, cité dans Jouanchin, 2010), lors d'activité complexe, les individus tendent vers l'une de ces trois positions, agent, acteur ou auteur. Dans une formation, il s'agit pour chacun des partis, enseignants, étudiants et accompagnateurs du stage, de se diriger vers la position d'auteur

pour ainsi se retrouver co-auteur de la formation. À ce moment, chacun des partis devient administrateur, à part égale, de l'accomplissement de cette formation. La formation est faite et doit être réussie par l'étudiant. Par contre, chacun des partis, soit l'enseignant, l'accompagnant et l'étudiant, doit accomplir son mandat respectif. Ils sont tous responsables, à différents niveaux, de la réussite de l'étudiant.

Dans les paragraphes suivants, nous définissons le rôle de l'enseignante, de l'accompagnatrice ainsi que le rôle de l'étudiante lors des stages, en relation avec le transfert des connaissances et l'apprentissage de la future éducatrice.

1.2.1 Rôle de l'enseignante dans les stages

L'enseignante a, entre autres, le rôle d'évaluatrice lors des stages. Elle doit être en mesure de vérifier si l'étudiante a atteint les objectifs du programme, soit les compétences requises à la pratique de la profession. L'enseignante qui supervise doit non seulement voir, mais doit savoir dire (Boutet & Rousseau, 2002). Afin de permettre à l'enseignante d'évaluer ses étudiantes, elle planifie deux ou trois supervisions durant les stages de chacune de ses étudiantes (MEES, 2019b). Également, l'enseignante planifie des rencontres individuelles ou collectives afin d'offrir aux étudiantes une rétroaction générale ou spécifique selon le stage (Cégep de Shawinigan, 2021; Collège Laflèche, 2021). D'ailleurs, selon Bigras et al. (2016), une pratique réflexive et une rétroaction sur le contexte du stage sont nécessaires à l'apprentissage de l'étudiante. L'enseignante doit investiguer afin d'agir de manière adaptée à l'étudiante pour qu'en entretien avec celle-ci,

elle soit capable de voir et comprendre ce dont elle a besoin (Jurado, 2016). Aussi, l'enseignante ne doit pas oublier que les compétences se développent de façon propre à chacun. L'enseignante doit laisser le temps à l'étudiante de progresser simultanément, ce qui implique plus d'une évaluation (Jurado, 2016).

De façon générale, la modalité de l'évaluation revient à l'enseignante, que ce soit magistrale, individualisée ou en formule Alternance-Travail-Étude (ATE), comme expliqué dans le guide pour l'évaluation des compétences (MELS, 2008). Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), l'évaluation des apprentissages doit reposer sur le discernement professionnel de l'enseignante. Le discernement professionnel s'alimente d'informations valides et suffisantes. Il peut également être établi en collaboration avec les collègues et la direction de l'établissement afin d'obtenir un regard plus objectif (MELS, 2008).

Jurado (2016) précise qu'il faut savoir observer l'action de la personne et non le résultat de son activité. La qualité de l'observation est requise comme le souligne Perrenoud (2005, cité dans Jurado, 2016, p. 39) : « L'observation n'a d'intérêt que si l'évaluateur est capable d'observer sans juger, de manière analytique ». L'évaluateur doit s'ajusté à l'étudiant, puis l'aider à nommer ses besoins (Jurado, 2016). L'évaluation peut ainsi évoluer selon la réflexion de l'étudiant et l'ajustement de ses actions (Jurado, 2016).

L’enseignante a également l’obligation d’une rigueur et d’une transparence au vu des buts et des objets d’évaluation du stage (MELS, 2008). À cet effet, plusieurs documents sont remis aux étudiantes lors du stage. Par exemple, des guides contenant les objectifs à atteindre, les travaux à remettre et dans certains cas, des défis ou des discussions à faire avec son accompagnatrice (Cégep de Shawinigan, 2021; Collège Laflèche, 2021).

Somme toute, l’enseignante agit comme guide. Par contre, l’enseignante a également la lourde tâche de vérifier l’acquisition des compétences, de recadrer, de guider, d’accompagner et de sanctionner l’étudiante à sa juste valeur. De plus, aucune norme précise n’est établie par le ministère afin de régir adéquatement et uniformément le contexte des stages. Pour le paragraphe suivant, nous abordons le rôle de l’accompagnatrice, complémentaire à celui de l’enseignante.

1.2.2 Rôle de l’accompagnatrice dans les stages

Plusieurs cégeps ou collèges ont sur le site Internet un formulaire pour les entreprises souhaitant recevoir des stagiaires (Cégep de Trois-Rivières, 2021; Cégep Marie-Victorin, 2021). Il est donc de la responsabilité de l’entreprise concernée de remplir ces formulaires afin de démontrer son intérêt à recevoir des stagiaires au sein de son milieu de travail. Le rôle de l’accompagnatrice est tout aussi important que celui de l’enseignante, notamment en raison de la variété et de la complexité des tâches. En effet, selon Filliettaz, Rémery et Trébert (2014), la qualité de l’accompagnement à l’égard des stagiaires est primordiale.

En se référant à Yamnill et McLean (2001), afin de favoriser le transfert des connaissances, les stagiaires doivent avoir l'occasion de mettre en pratique leurs apprentissages dans des situations les plus authentiques possible. Donc, l'accompagnatrice doit offrir la possibilité aux stagiaires de participer activement aux différentes tâches d'éducatrice. Toujours selon Yamnill et McLean, il est tout aussi important d'offrir aux stagiaires une rétroaction constructive sur les tâches qu'elles ont accomplies. Il est important, dans le rôle d'accompagnatrice, d'observer, de noter, mais surtout de mentionner aux stagiaires les points forts ainsi que les points à améliorer face aux tâches du métier (Yamnill & MacLean, 2001). Puisque comme le mentionne Ulmann (2008), peut-on demander à celui qui apprend de savoir ce qu'il doit apprendre? N'oublions pas que Bigras et al. (2016) expliquent que la pratique réflexive et une rétroaction offertes par la superviseure et l'accompagnatrice sur le contexte du stage sont nécessaires à l'apprentissage de l'étudiante. Les accompagnatrices doivent également laisser l'opportunité aux stagiaires de mettre en pratique leurs apprentissages afin que le transfert des connaissances soit favorisé (Yamnill & McLean, 2001). De plus, l'accompagnatrice peut pister la stagiaire comme le mentionnent Filliettaz et al. (2014) et ainsi favoriser une pratique réflexive.

L'accompagnatrice tient un rôle de guide et de soutien face aux stagiaires. Souvenons-nous que la superviseure se doit, pour sa part, d'évaluer l'étudiante en plus de la soutenir dans ses apprentissages. L'accompagnatrice peut pister la stagiaire sur des

interventions à exercer ou encore elle peut coopérer lors de certaines animations, comme mentionné par Filliettaz et al. (2014).

Dans le domaine de l'éducation, l'accompagnement est exercé et utilisé de façon à engendrer des effets formatifs et ainsi contribuer au développement personnel et professionnel de la personne accompagnée lors de son stage (Charlier & Biémar, 2012). Une accompagnatrice a le mandat d'encadrer la stagiaire dans l'ensemble des activités, d'observer ses pratiques, d'identifier les problématiques (Boutet & Rousseau, 2002). L'accompagnatrice doit également mettre en place un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec la stagiaire, puis collaborer avec la superviseure de stage (Boutet & Rousseau, 2002). Voyons maintenant la responsabilité de l'étudiante dans son stage.

1.2.3 Rôle de l'étudiante dans les stages

L'étudiante, en tant qu'apprenante, se doit de prendre en charge ses propres réussites (MELS, 2008). Par contre, en se référant à la recherche de Bigras et al. (2016), les étudiantes ont-elles la maturité de se prendre en charge dans ces conditions? Selon Jézégou (2010), une étudiante ayant une perception d'efficacité personnelle élevée manifeste plus d'intérêt face à ses apprentissages et utilise mieux ses stratégies d'études. Cette perception d'efficacité personnelle se définit comme la conception qu'une personne se fait de ses propres compétences à accomplir une tâche, ce qu'une personne se croit capable d'exécuter. Cette perception ne reflète pas automatiquement la réalité. L'étudiante, selon Taktek (2017), doit faire preuve d'une motivation continue face à ses

apprentissages. Elle doit optimiser son efficacité de soi, sa conscience et son niveau d'anxiété par rapport à la tâche à accomplir, dans ce cas-ci, les tâches de son stage.

L'apprentissage en stage est constitué de l'environnement qui l'entoure, des ressources, des savoirs, des expertises ainsi que de l'intervention du tuteur. Par contre, ces facteurs d'apprentissage ne sont rien sans l'engagement de la stagiaire (Quang, 2017). Être stagiaire, c'est intervenir : c'est également apprendre à faire ce qu'on ne sait pas faire, tout en le faisant (Boutet & Rousseau, 2002). Voilà le rôle de la stagiaire.

L'étudiante doit avoir la motivation de se mettre en action dans son stage (Taktek, 2017). Une méthode d'apprentissage active est un modèle de formation favorisant grandement le transfert des connaissances et la pratique réflexive (Birman, Desimone, Porter, & Garet, 2000; Pianta & Hamre, 2009, cités dans Bigras & Gagné, 2016). Certains outils sont utilisés afin d'évaluer les stagiaires. Nous en discutons dans les prochaines lignes.

1.3 Outils d'évaluation de stage

Aujourd'hui, l'évaluation des compétences prend plusieurs formes, entre autres quant à la diversification des outils liés aux objectifs à atteindre (Soetewey, Demeuse, Duroisin, Letor, & Malaise, 2014). Le référentiel des compétences pour le programme TEE compte 22 compétences, formant un réseau complexe que l'étudiante doit comprendre et

développer, avec les outils qui lui sont proposés en stage. Voici, dans les paragraphes suivants, les outils utilisés par les étudiantes pendant les stages.

1.3.1 Outils pour l'étudiante

Les entretiens de stage font partie de la formation en enseignement visant à « enfoncez le clou » et ainsi favoriser le transfert des apprentissages (Tominska, Dobrowolska, & Balslev, 2017). Pour les formations en TEE, il y a ce que l'on appelle des rencontres collectives et/ou individuelles qui servent à échanger sur certains moments marquants du stage et obtenir l'avis des confrères et consœurs ainsi que l'opinion de l'enseignante superviseure (Cégep de Shawinigan, 2021; Collège Laflèche, 2021); il s'agit donc d'une forme de rétroaction. Les entretiens pédagogiques offrent à l'étudiante l'opportunité d'avoir une pratique réflexive sur un évènement de stage de son choix (Donnaint, Marchand, & Gagnayre, 2015). Une rétroaction verbale est aussi offerte (Cégep de Shawinigan, 2021; Collège Laflèche, 2021) et en échange, l'enseignante doit être disponible à entendre ce que l'étudiant a à dire (Jurado, 2016). La rétroaction d'un collègue, étudiant ou enseignant peut aider à prendre conscience et à avouer ses difficultés (Boutet & Rousseau, 2002).

Aider un professionnel à passer d'une pensée en acte à une conscience de son activité de pensée est un enjeu fort des dispositifs de co-explicitation. Pour tout professionnel, développer une conscience de son activité, c'est apprendre de ses situations en même temps que se déprendre du contexte dans lequel il se trouve engagé. Cette prise de conscience suppose conceptualisation. (Vinatier, 2011, p. 103)

Nous parlons de “dispositifs de co-explicitation” dans la mesure où le chercheur propose son analyse des situations professionnelles transcrives et la soumet à négociation avec le professionnel concerné. (Vinatier, 2011, p. 107)

En soins infirmiers, des outils comme la grille d'évaluation formative, sommative et hebdomadaire ainsi que le journal de bord de l'étudiante sont utilisés par les enseignants pour l'évaluation de ceux-ci dans ce domaine (Blanchette, Chouinard, & Gueyaud, 2017). Ce sont des outils qui sont utilisés également pour les formations en petite enfance (Cégep de Shawinigan, 2021; Collège Laflèche, 2021).

Le rôle des accompagnatrices varie d'une formation à une autre. Par contre, le rôle essentiel de celles-ci reste sensiblement le même, soit de former, d'accompagner et d'évaluer (Gremion & Coen, 2016; Jorro & Mercier-Brunel, 2016). L'accompagnatrice doit amener l'étudiante à être autonome face à de nouvelles situations, et ce, grâce à la pratique réflexive (Gremion & Coen, 2016), favorisant ainsi un transfert d'apprentissage.

Saussez (2016) parle de l'accompagnement réflexif, cette forme d'accompagnement se caractérise par l'accompagnatrice qui stimule une posture réflexive chez l'étudiante à propos de situations spécifiques liées à son expérience en stage. À la suite de quoi, l'étudiante s'engage dans un questionnement, raisonne et cherche des explications : bref, elle construit du sens (Saussez, 2008). Par exemple, l'accompagnatrice et l'étudiante peuvent se réservier un moment à chaque semaine afin de discuter ensemble de certains moments ou de certaines interventions vécues pendant la semaine, provoquant ainsi des pistes de solutions ou des explications en lien avec certains événements du stage.

Le guide de stage, qui présente clairement les objectifs du stage, permet à l'étudiante de prendre connaissance du déroulement de son stage et d'y réfléchir (Boutet & Rousseau, 2002).

Ainsi, la pratique doit être réfléchie, puisque le but est de former des professionnels et non des exécutants (Perrenoud, 2001). Le professionnel a une compréhension de ses actes, il peut expliquer et justifier chacun de ses agissements, il a acquis des connaissances. L'éducatrice, en raison de la complexité de sa tâche et de son autonomie auprès des enfants, peut être considérée comme une professionnelle. L'exécutant fait ce qu'il a appris à faire parce que c'est ce qu'on lui a montré, sans en avoir le savoir. Dans le prochain paragraphe, nous parlerons du portfolio, un outil très prisé pour la pratique réflexive.

Le portfolio est un outil, facilitant la réflexivité et l'évaluation personnelle (Gusew & Berteau, 2010). Cet outil est également utilisé par quelques collèges du Québec, que l'on nomme également le journal de bord de l'étudiante. Le portfolio actionne une réflexion personnelle, de formation et d'évaluation. Il permet d'être créatif et professionnel (Jurado, 2016). De plus, selon Vacher (2011), l'action de réfléchir est concrétisée par la contextualisation. Le portfolio permet à l'étudiante en formation de prendre conscience de ses attitudes, valeurs, habiletés et connaissances (Gusew & Berteau, 2010). Celui-ci est utilisé dans une perspective de bilan des apprentissages (Gusew & Berteau, 2010). Auparavant, cet outil était aussi utilisé dans le processus d'évaluation des étudiants du primaire et du secondaire dans le cadre de la formation des maitres (Gusew &

Berteau, 2010). Outre le portfolio, des rencontres ou des entretiens sont également utilisés pour contribuer à la pratique réflexive.

Des rencontres collectives ou individuelles entre l'étudiante et son enseignante puis entre l'étudiante et son accompagnatrice sont organisées. L'étudiante se doit d'être présente à ces rencontres. Ces rencontres de rétroaction aident l'étudiante à réfléchir sur sa pratique, à comprendre et à apprendre de ses erreurs, puis à s'améliorer en développant de nouvelles connaissances. Les rétroactions sont une forme d'évaluation formative et favorisent l'engagement de la stagiaire dans son évaluation. Ces rencontres visent le développement professionnel des étudiantes en stage (Portelance & Caron, 2017).

Becker (2007, cité dans Portelance, 2010), évoque la nécessité de mettre les savoirs et les outils cognitifs au service de l'action et de sa conceptualisation, ce qui nous amène à la question de recherche.

1.4 Question de recherche

La qualité des services offerts aux enfants et aux familles dépend de la relation entre les habiletés conceptuelles théoriques et l'expérience pratique de l'éducatrice en place (Lalonde-Graton, 2003). Tout indique l'importance du transfert des connaissances. D'ailleurs, comme l'affirment Tardif et Meirieu (1996), afin de favoriser le transfert des connaissances, celles-ci doivent être contextualisées. La Figure 1 met en image

l'importance des divers éléments mentionnés dans la problématique afin de soutenir le transfert des connaissances chez les étudiantes en stage.

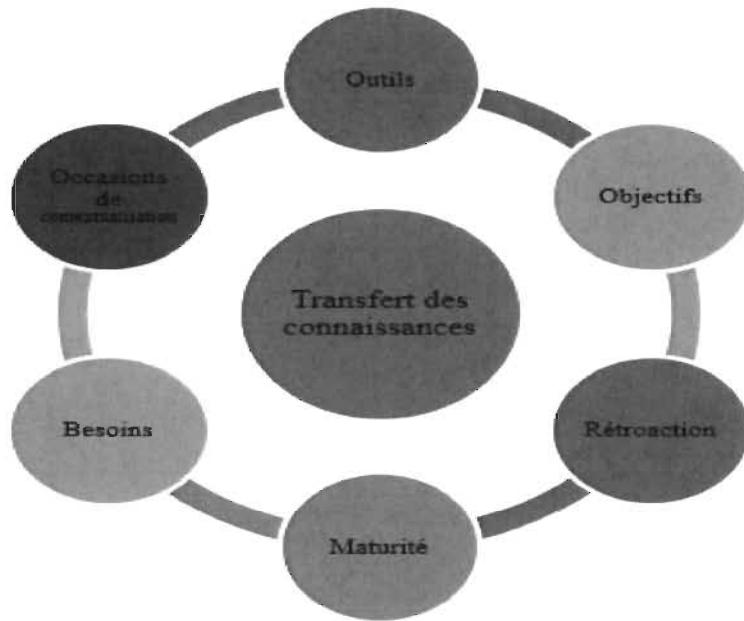


Figure 1. Éléments favorisant le transfert des connaissances.

Les stages représentent donc l'environnement idéal à la contextualisation des connaissances théoriques de l'étudiante. Comme nous l'avons vu, les difficultés des étudiantes peuvent provenir de plusieurs causes. L'apprentissage de l'étudiante est relié aux objectifs de stage, au rôle de chaque personne impliquée et aux outils utilisés. Peu de recherches ont examiné les relations entre ces éléments sous l'angle de la préparation à la profession et du transfert de connaissances. Aussi, nous formulons les questions de recherche suivantes : (1) « Est-ce que les stages en TEE permettent aux futures éducatrices de faire face à leur profession et de quelle façon? »; et (2) « Dans le cadre de la TEE, de quelle manière les stages optimisent-ils la mise en application de la théorie vers la pratique? »

Chapitre 2
Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, il y sera question des types de stage offerts de façon générale dans les divers programmes d'études, de quelques définitions de compétence, de transfert, d'apprentissage, de contextualisation et de décontextualisation, de la complexité de la profession d'éducatrice à l'enfance, du stage et de la mise en œuvre des compétences prévues au programme TEE ainsi que de la relation entre les cours théoriques et le transfert de ces connaissances théoriques en stage.

2.1 Types de stages dans divers programmes d'études

Selon un portrait récent fait par le MEES (2019b), le stage est défini de façon générale comme une activité d'apprentissage faisant partie d'un programme d'études professionnelles, techniques ou universitaires offert par un établissement d'enseignement reconnu. Le stage répond donc à un apprentissage pratique permettant la mise en œuvre de connaissances dans un contexte de travail.

Plusieurs stages s'offrent aux étudiants selon le domaine d'études choisi (MEES, 2019b). Selon le programme d'études, les étudiants peuvent avoir l'opportunité d'avoir des stages d'observation, d'acquisition et d'approfondissement de connaissances et/ou de mise en œuvre de compétences (MEES, 2019b). Ces stages peuvent se produire dans des organisations publiques, des entreprises privées, des organismes communautaires ou des entreprises-écoles, et leur période d'action diffère entre quelques jours à plusieurs mois.

D'emblée, toutes les formes de stages enrichissent la formation initiale de l'étudiant, entre autres en lui permettant de favoriser son inclusion au sein de la sphère professionnelle qu'il a choisie. Tous les stages répondent à une intention pédagogique, donc qui vise un apprentissage (MEES, 2019b).

Le stage d'observation a pour objectif d'aider l'étudiant à valider son choix de carrière, de vivre les principales expériences du milieu de travail choisi, de s'acclimater aux tâches qu'il aura à accomplir et de se familiariser à ce nouveau processus de travail (MEES, 2019b). L'étudiant pourra observer la profession de l'intérieur.

Le stage d'acquisition de compétences vise pour sa part l'intégration graduelle aux tâches du milieu afin que l'étudiant en comprenne le fonctionnement (MEES, 2019b). L'étudiant pourra se familiariser avec les tâches à accomplir et reconnaître les habiletés et les attitudes nécessaires à ces tâches (MEES, 2019b). Ce type de stage lui permettra également de commencer la mise en œuvre de certaines connaissances, habiletés et attitudes acquises au cours de sa formation, puis ainsi s'approprier les futures activités qu'il devra faire lors de son travail (MEES, 2019b).

Finalement, le stage de mise en œuvre de compétences mise sur l'action. L'étudiant doit s'intégrer à son milieu de stage et prendre part activement aux activités (MEES, 2019b). Il doit mettre en œuvre des activités liées à l'emploi, de façon autonome et en tenant compte du milieu de stage (MEES, 2019b). Afin d'accomplir ce stage, l'étudiant

devra faire appel à toutes les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'il a apprises au cours de sa formation afin d'exposer les compétences qu'il a acquises pour cette profession (MEES, 2019b).

Dans les prochains paragraphes, nous parlerons des compétences et du transfert de connaissances. Nous définirons ces concepts et évoquerons des faits sur la profession d'éducatrice à l'enfance.

2.2 Compétences et transfert de connaissances

Il nous semble opportun de définir certains concepts clés présentés dans cette recherche. De plus, les spécificités de la profession d'éducatrice à l'enfance ainsi que la pratique réflexive seront éclaircies.

2.2.1 Définitions de quelques concepts clés

Nous définirons ici-bas le concept de compétence, de transfert, d'apprentissage, de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation. Ces concepts seront évoqués tout au long de cette étude.

2.2.1.1 Compétence. Tel qu'évoqué plus haut, le règlement sur le régime des études collégiales définit l'objectif comme une compétence, habileté ou connaissance à acquérir ou à maîtriser. Pour sa part, Herrscher et Watkins (1980) attestent qu'il n'y a

aucune différence entre objectif et compétence. Dans les deux cas, il s'agit de résultats d'apprentissage.

Roegiers (2011) précise qu'une compétence se développe, puisque les aptitudes qui en sont à l'origine se forment progressivement lors de diverses situations. À la lumière de ces informations, nous pouvons dire que les savoirs se transforment en compétence et que lorsque les connaissances théoriques (savoir) apprises lors de la formation se transfèrent en milieu de stage (savoir-faire), les savoirs sont ainsi transformés en compétence. La définition de compétence abordée par Weill-Fassina et Pastré (2004, p. 214) structure entièrement les propos précédents :

La notion de compétence émerge avec la « pédagogie par objectifs » dont les référentiels ont décomposé les ensembles à apprendre en savoirs et savoir-faire à maîtriser pour atteindre l'objectif fixé, passant ainsi des « connaissances » aux « compétences ».

2.2.1.2 Transfert. Plusieurs définitions de transfert ont été développées dans la problématique de cette recherche. Entre autres, Presseau (2000) explique que le transfert est un processus dans lequel des connaissances sont utilisées dans de nouveaux contextes pour construire ou pour développer de nouvelles compétences. Potvin (2016) évoque plutôt le transfert des connaissances du maître à l'étudiant, mais convient lui aussi qu'il s'agit d'un processus favorisant entre autres l'adaptation et l'adoption des connaissances dans une perspective de pratique professionnelle.

Finalement, Frenay et Bédard (2011) définissent le transfert comme étant la disposition de l'apprenant à utiliser ses connaissances existantes dans de nouvelles situations. Dans cette recherche, nous souhaitons aborder le concept de transfert comme étant le processus permettant l'utilisation de connaissances apprises antérieurement dans de nouveaux contextes.

2.2.1.3 Apprentissage. Brougère (2009) indique qu'apprendre, c'est participer et que participer, c'est apprendre. Il mentionne également qu'apprendre et participer sont indissociables puisque, par exemple, apprendre de la vie au quotidien, c'est y participer (Brougère, 2009). La notion de participation à la vie qu'évoque Brougère peut s'incorporer à la notion de participation au stage.

Vienneau (2017), quant à lui, associe l'apprentissage au savoir. De plus, Vienneau juxtapose les différents apprentissages aux différents savoirs et aux différentes connaissances, soit « apprendre que » est un savoir théorique, donc des connaissances déclaratives, « apprendre à » est un savoir-faire, alors des connaissances procédurales ou conditionnelles et « apprendre » est lié au savoir-être, qu'on peut également nommer des connaissances métacognitives.

Mayen (2008) abonde sensiblement dans le même sens en mentionnant que pour le faire, il doit y avoir du savoir. Aussi, Roegiers (2011) rapporte que les apprentissages sont

acquis lorsque l'apprenant a la capacité d'utiliser ses savoirs dans diverses situations, ce qui nous amène à définir la contextualisation.

2.2.1.4 Contextualisation. Selon Sauvage Luntadi et Tupin (2012), contextualiser, c'est s'approprier des aspects de l'environnement favorable ou pas. Il s'agit d'une organisation, de l'action de ces informations, cette participation vient appuyer le système d'enseignement-apprentissage (Sauvage Luntadi & Tupin, 2012). La contextualisation, c'est cette « construction » des évènements à partir des actes du professionnel (Sauvage Luntadi & Tupin, 2012).

Tel que cité plus haut, Bronfenbrenner (1979) explique que la contextualisation est un « mécanisme », une « action », un « processus » par lequel les différentes situations agissent sur la pratique. Il s'agit de pouvoir actualiser le contexte lors de situations d'évaluation et d'apprentissage. De plus, Tardif et Meirieu (1996) affirment que contextualiser une connaissance rend celle-ci plus stable.

2.2.1.5 Décontextualisation. Minder (2008) explique la décontextualisation comme étant l'objectif de développer des compétences à percevoir et à réutiliser ces connaissances dans des contextes différents. Une pratique réflexive et un regard sur nos actions contribuent à sa réalisation (Minder, 2008).

Pour Rege Colet (2002), la décontextualisation doit venir suite à la contextualisation. L'apprenant doit pouvoir se faire une idée abstraite du contexte de départ, puis en ressortir le canevas de la connaissance qui a été contextualisée. Puis, par une démarche inductive, l'apprenant doit pouvoir appliquer la connaissance décontextualisée dans un nouveau contexte se rapprochant de la situation initiale (Rege Colet, 2002).

2.2.1.6 Recontextualisation. Cités auparavant dans cette problématique, Tardif et Meirieu (1996) définissent la recontextualisation comme étant la mise en œuvre des connaissances dans différents contextes, des contextes comparables. La recontextualisation, c'est d'exercer dans un nouveau contexte la connaissance apprise (Vianin, 2009). Pour sa part, Maume (2017) compare la recontextualisation au transfert. L'apprenant capable de recontextualiser ses connaissances les a, en fait, transférées.

2.2.2 Transfert des connaissances vers le développement des compétences

Tel qu'expliqué plus haut, le transfert des connaissances, passant par une contextualisation, favorise le développement des compétences en plus de faire un rappel des connaissances apprises antérieurement (Frenay & Bédard, 2011). Le transfert des connaissances nous amène à un processus d'adaptation, puisqu'il s'agit d'intégrer les données, venant d'un nouveau contexte, en stimulant les connaissances antérieures nécessaires. Par la suite, l'apprenant peut affronter les nouvelles informations, car il possède en mémoire des connaissances pertinentes et qu'il peut s'en servir à la résolution

de ce problème, puisqu'il perçoit les similitudes entre la situation passée et présente (Frenay & Bédard, 2011).

Crahay (2007) dit que le concept de compétence est ce qui différencie les connaissances acquises à l'école et les savoir-faire dans la pratique. Nous comprenons que le transfert des connaissances est nécessaire au développement des compétences. Barth (1993) va également en ce sens en expliquant qu'un savoir doit être construit activement dès le départ : il doit être compris et non seulement mémorisé afin de pouvoir être recontextualisé. Vianin (2009) insiste autant sur le transfert des apprentissages en enseignement. Selon lui, il s'agit de la raison même d'exister de l'école, soit de permettre aux étudiants d'utiliser les connaissances acquises en classe, à l'extérieur de celle-ci, et ce, de façon autonome et responsable (Vianin, 2009).

Tel que cité dans Minder (2008, p. 439), « Connaitre quelque chose, c'est simplement agir d'une certaine manière. Ce que l'on sait, c'est ce que l'on fait. » Cette affirmation nous démontre que le savoir est directement lié et dépendant du savoir-faire puis qu'afin de maintenir et d'ancrer ce savoir, celui-ci doit être réinvesti en action. Pour abonder dans ce sens, Minder (2008) précise qu'un apprentissage mémorisé n'interviendra pas dans la pratique concrète d'un apprenant. Il s'agit donc d'un élément essentiel à la qualité fonctionnelle de l'apprenant.

2.2.3 Pratique réflexive en relation avec le transfert des connaissances

Bigras et Gagné (2016) évoquent qu'une formation initiale pourrait être plus efficace si celle-ci privilégiait une méthode d'apprentissage active et visait le développement de la pratique réflexive. Tel que le mentionnent Birman, Desimone, Porter et Garet (2000) et Pianta et Hamre (2009, cité dans Bigras & Gagné, 2016), ce modèle de formation favoriserait sérieusement le transfert des apprentissages et par le fait même, les pratiques éducatives de plus grande qualité. Boutet et Villemin (2014) misent également sur un accompagnement réflexif afin d'augmenter l'efficacité du transfert des connaissances.

Les contextes de pratiques professionnelles réelles soutiennent les aptitudes à lier la théorie et la pratique (Hedges & Lee, 2010). Pour ces auteurs, des moments planifiés de pratique réflexive sont nécessaires à la formation des futures éducatrices. Par contre, cette pratique réflexive se doit d'être faite dans un contexte efficace d'accompagnement (Hedges & Lee, 2010). De plus, le soutien que donnent les enseignants aux étudiants est capital pour développer les capacités de pratiques réflexives menant à un apprentissage réel sur ses propres pratiques éducatives (Hedges & Lee, 2010). Afin de soutenir les étudiants dans le discernement de tout ce qui entoure la pratique éducative, Gautier Chovelon (2014) suggère entre autres l'accompagnement de la pratique réflexive.

À la lumière de ces informations, il nous apparaît évident que la pratique réflexive est un élément clé du transfert des connaissances. Le transfert des connaissances qui, nous le rappelons, est la nature propre de l'école selon Vianin (2009). Puis conjointement, la

pratique réflexive et promotion du transfert des connaissances offrent l'opportunité de proposer un service éducatif de qualité supérieure.

2.2.4 Complexité de la profession d'éducatrice

En nous référant à l'Appendice A, nous pouvons constater que les compétences nécessaires et spécifiques à la profession d'éducatrice à l'enfance sont nombreuses, mais également variées. L'éducatrice doit donc faire appel à l'ensemble de ses propres domaines de développement afin de contribuer au développement global de l'enfant. Voici un bref rappel des domaines de développement de l'enfant, selon le ministère de la Famille :

- Le développement physique et moteur : Tout ce qui touche la santé, la sécurité, les besoins de base de l'enfant, soit manger, dormir, se laver, etc. Mais également le développement sensoriel, le schéma corporel, la motricité globale et la motricité fine;
- Le développement cognitif : Ce qui englobe l'attention, la mémoire, la fonction symbolique, les catégories et concepts, le raisonnement, l'éveil aux mathématiques et aux sciences;
- Le développement langagier : Toutes les formes de langage, soit le langage prélinguistique, le langage oral, l'éveil à la lecture et à l'écriture ainsi que le développement graphique;

- Le développement social et affectif: Tout ce qui entoure l'attachement, les relations significatives, le tempérament, le concept de soi, l'identité, les compétences émotionnelles et les compétences sociales.

Alors, l'éducatrice doit animer, inventer ou créer des moments, des opportunités et des occasions pour l'enfant de se développer dans chacune de ces sphères, tout en misant sur les intérêts et le niveau de développement de chacun des enfants se trouvant à sa charge. De plus, l'éducatrice doit offrir une routine stable, des repas équilibrés et des collations ainsi que des moments d'hygiène selon les besoins ou le moment de la journée. N'oublions pas également qu'elle doit assurer l'ordre et la bonne entente, avec des interventions éducatives de qualité, au sein de son groupe d'enfants.

Afin de réussir tout cela, l'éducatrice doit savoir observer, analyser, planifier, agir et réfléchir à tout ce qu'elle met ou mettra en place dans son groupe. Le transfert des connaissances et la pratique réflexive prennent alors tout son sens dans cette portion de la profession d'éducatrice. À la suite de ses observations, l'éducatrice doit être à l'affût de tout indice pouvant être un signe précurseur de toutes difficultés pouvant être rencontrées dans le développement de l'enfant, mais également de tous les signes d'éveil à une habileté quelconque. De plus, s'il s'avérait nécessaire, l'éducatrice pourrait être la porte d'entrée avec les ressources essentielles à l'enfant. Par ces notes et ces observations, l'éducatrice pourrait diriger le parent vers les ressources appropriées.

Pour ajouter à la complexité du rôle de l'éducatrice, celle-ci doit également accorder du temps et du soutien aux parents des enfants de son groupe. L'éducatrice et les parents doivent travailler en équipe afin d'optimiser le développement des enfants qu'elle accueille. Un lien de confiance doit se créer entre l'éducatrice et le parent autant qu'entre l'éducatrice et l'enfant. Cela demande à l'éducatrice de faire appel à ses propres habiletés sociales et affectives, tout en gardant son rôle professionnel.

Vous avez là un simple résumé, appuyé entre autres par les expériences professionnelles de la chercheuse et le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (Ministère de la Famille, 2019), sur les diverses tâches, les nombreuses compétences ainsi que sur la complexité de la profession d'éducatrice.

Nous pouvons également appuyer ce résumé sur les dires de Pirard, Dethier, François et Pools (2019) qui mentionnent que l'accueil de l'enfance nécessite des compétences organisationnelles, réflexives et relationnelles. Pirard et al. (2019) s'entendent pour dire que ces principes directeurs confirment la complexité des fonctions d'accueil de l'enfance. La mise en œuvre de ces principes dépend entre autres des compétences professionnelles de l'accueillant (Pirard et al., 2019).

2.3 De quelle façon les stages soutiennent les compétences prévues au programme

Tel que défini par le MEES (2019b), le stage est une activité d'apprentissage. De plus, le stage répond à l'apprentissage pratique qui permet aux étudiantes de mettre en action

les compétences en contexte de travail. Sachant cela, les stages nous apparaissent indispensables à l'ancrage de ces compétences.

N'oublions pas également les définitions évoquées plus haut, soit celles de la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation. Sauvage Luntadi et Tupin (2012) parle d'acte professionnel, Vianin (2009) évoque, pour sa part, d'exercer les connaissances apprises, tandis que Tardif et Meirieu (1996) mentionnent la mise en œuvre des connaissances. Alors, le contexte de stage nous semble idéal afin de soutenir les compétences prévues au programme et ainsi les mettre en action.

Voici quelques éléments clés de quelques compétences spécifiques au programme TEE que vous pourrez retrouver à l'Appendice A : observer, situer le besoin, établir une relation avec les parents et les enfants, fournir de l'aide, intervenir au regard du comportement, communiquer en milieu de travail, travailler en équipe, agir, animer, organiser, assurer la sécurité, etc. À la lecture de ces éléments, nous pouvons affirmer qu'il est nécessaire pour l'étudiante de côtoyer les enfants et la profession d'éducatrice de près afin d'acquérir ces compétences. Puis, encore une fois, le stage offre cette opportunité aux étudiantes.

Selon le site du Collège Laflèche (2021), il y a trois types de stages offerts pour le programme TEE. Trois stages d'un jour la première année, un stage d'initiation

professionnelle la deuxième année et un stage d'intégration professionnelle à la fin de la dernière année du programme.

En reprenant les types de stages définis par le MEES (2019b) un peu plus haut, nous pouvons facilement associer le stage d'observation aux trois stages d'un jour, le stage d'acquisition des compétences au stage d'initiation professionnelle offert par le Collège Laflèche et le stage de mise en œuvre des compétences au stage d'intégration professionnelle du programme TEE du Collège Laflèche. Ainsi, avec les définitions déjà évoquées ci-haut quant aux divers objectifs de ces stages, il nous apparaît évident que les stages soutiennent, à divers niveaux et de diverses façons, les nombreuses compétences à acquérir au cours de ce programme TEE.

2.4 Relation entre les cours théoriques et le transfert des connaissances en contexte de stage

Voici quelques titres de cours spécifiques (voir Appendice B) se donnant la première année du programme TEE du Collège Laflèche : « Observation de l'enfant », « Vie en pouponnière » et « Approches éducatives » (Collège Laflèche, 2021). Souvenons-nous également que trois stages d'observation d'un jour sont exigés au cours de cette première année. En s'appuyant sur le concept de transfert défini plus haut par Presseau (2000) qui explique que le transfert est un processus dans lequel des connaissances sont utilisées dans de nouveaux contextes afin de développer de nouvelles compétences, il semble alors que les stages d'observation offerts par le Collège Laflèche contribuent à offrir ces nouveaux contextes permettant ainsi de développer de nouvelles compétences. De plus, n'oublions

pas la définition de Brougère (2009) qui affirme qu'apprendre, c'est participer et que participer, c'est apprendre. Encore une fois, cette participation aux trois stages d'un jour pourrait entre autres permettre aux étudiantes d'observer les enfants, de vivre la vie en pouponnière et d'observer diverses approches éducatives sur le terrain même de la profession d'éducatrice à l'enfance.

À la deuxième année du programme TEE du Collège Laflèche (2021), on y retrouve le stage initiation professionnelle, mais également les cours « Intervention au quotidien » et « Travail d'équipe ». Ces cours qui, de par leur simple titre, nous amènent déjà à supposer un savoir-faire. Pensons à Roegiers (2011) qui explique que le fait de pouvoir utiliser les apprentissages dans d'autres situations est un indice que les apprentissages sont acquis. Donc, pouvoir mettre en pratique ces interventions et vivre le travail d'équipe au sein d'une véritable équipe professionnelle de travail en petite enfance contribue à l'acquisition des compétences demandées dans le programme.

À la troisième année du programme TEE du Collège Laflèche (2021), les étudiants doivent suivre les cours « Intervention auprès des enfants aux besoins particuliers », « Communication en milieu de travail et éthique professionnelle », sans oublier le stage d'intégration professionnelle. Ce dernier stage mentionne l'intégration, intégration qui est définie par Contandriopoulos, Denis, Touati et Rodriguez (2001, p. 41) comme étant « le processus qui permet de resserrer les liens entre les acteurs d'un système organisé qui coopèrent à un projet collectif. » Au moyen de ces informations, il nous semble cohérent

que ce dernier stage fasse le pont entre toutes les connaissances théoriques apprises et les compétences à atteindre afin de compléter et de réussir ce programme.

La Figure 2 met en image la relation entre les éléments favorisant le transfert des connaissances, et ce, nous menant vers l'acquisition des compétences nécessaires à la réussite du stage de la TEE.



Figure 2. Transfert des connaissances vers l'acquisition des compétences.

2.5 Objectif de la recherche

Lors des deux précédents chapitres, nous avons mis en lumière la complexité de la profession d'éducatrice en évoquant les nombreuses compétences à atteindre dans le cadre du programme TEE mais également en vous résumant la profession d'éducatrice. Nous avons abordé les principaux éléments favorisant le transfert des connaissances afin que ceux-ci se transforment en compétence nécessaire à la profession. Ces principaux

éléments étant les objectifs de stage, la maturité de la stagiaire, les rétroactions face au stage qui ouvrent la porte à une pratique réflexive, les outils de stage qui favorisent également la pratique réflexive, les besoins de la stagiaire et les occasions de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser, ces occasions qui sont très fréquentes en contexte de stage.

Cette recherche vise à clarifier les besoins des étudiantes en stage en TEE, un domaine de formation très peu exploré jusqu'à présent dans les recherches en éducation. La recherche exploratoire prend alors tout son sens dans cette étude, puisqu'il s'agit d'un « vide » à combler compte tenu du peu d'écrits visant les stages dans le domaine de la petite enfance. Pour atteindre ces objectifs, nous formulons les questions de recherche suivantes : (1) « Du point de vue des futures éducatrices, est-ce que les stages en TEE leur permettent de faire face à leur profession et de quelle façon? »; et (2) « Selon les futures éducatrices, dans le cadre de la TEE, de quelle manière les stages optimisent-ils la mise en application de la théorie vers la pratique? »

Chapitre 3

Méthode

Ce chapitre présente le contexte particulier dans lequel cette collecte de données s'est déroulée. Le type de méthodologie, l'échantillonnage, les outils utilisés, les procédures de recrutement, la période de cueillette de données, les données recueillies, les analyses faites sur ces données ainsi que les considérations éthiques seront développés tout au long de ce chapitre.

3.1 Contexte de la collecte de données

La pandémie a eu son lot d'inconvénients à l'endroit de cette recherche, en voici quelques précisions.

3.1.1 Mise en contexte

En janvier 2020, à des fins de recrutement pour la collecte de données et suite au processus éthique, l'intention de cette recherche a été présentée aux étudiantes de la TEE du Collège Laflèche. Cette collecte de données devait se faire sous forme d'entrevues semi-dirigées auprès des étudiantes en stage en TEE, auprès de leurs superviseures de stage ainsi qu'àuprès de quelques accompagnatrices.

Malheureusement, peu de temps après notre présentation puis ayant eu peu de temps pour compléter le recrutement et la prise de rendez-vous avec les personnes intéressées,

la planète s'est mise sur pause avec une pandémie causée par une maladie à coronavirus, connue aujourd'hui sous le nom de Covid-19.

3.1.2 Inconvénients rencontrés

Les premiers mois de confinement ont complètement assiégié le processus de recrutement. Les étudiantes n'avaient plus l'autorisation ni la nécessité de fréquenter l'école, les rencontres entre des personnes étrangères étaient interdites, sans compter que les lieux physiques de rencontres étaient tous fermés (collège, restaurant, café, etc.). Bref, nos possibilités étaient quasi nulles. La peur et les disponibilités des personnes intéressées ont mis en péril tout le processus.

Lorsque la vie a commencé à reprendre son souffle et que les écoles ont repris du service en septembre 2020, la collecte de données a dû être repensée. Nous ne pouvions pas nous permettre de vivre cette situation une deuxième fois. Donc, à la suite d'un deuxième processus éthique, nous avons modifié la méthode de collecte de données, nous assurant ainsi l'opportunité de compléter cette recherche, ce qui a par contre influé sur le type de méthodologie ciblé au départ.

3.2 Type de méthodologie

À l'origine, l'étude de cas, tel que définie dans Fortin et Gagnon (2016), nous semblait appropriée pour cette recherche. La notion de compréhension des besoins des stagiaires en TEE dans les divers moments de leur stage convenait parfaitement à ce type de

méthodologie. Par contre, le contexte pandémique a écourté et limité les méthodes de collecte de données auprès des sujets visés.

Considérant les divers inconvénients rencontrés en raison de la pandémie et compte tenu des difficultés rencontrées à l'égard du recrutement, le type de méthodologie convenant le mieux à cette recherche fut une recherche qualitative exploratoire de type interprétative.

Selon Fortin et Gagnon (2016), la recherche qualitative est attachée au courant de pensée interprétatif qui demande la compréhension de la perspective du participant par le chercheur. De plus, toujours selon ces auteurs, le but de ce type de recherche est de comprendre l'expérience humaine, du point de vue du participant, selon son expérience et ses propos rapportés lors de la collecte de données.

La recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. (...) Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier [...] (Trudel, Simard, & Vonarx, 2006, p. 39)

De plus, Anadon (2006, cité dans Fortin & Gagnon, 2016), rapporte que :

la recherche qualitative interprétative est de comprendre la signification que les personnes accordent à leur propre vie et à leurs expériences et en quoi consiste la connaissance sous-jacente aux multiples constructions sociales. (p. 28)

3.3 Échantillonnage

Fortin et Gagnon (2016) définissent l'échantillon de cette façon : « Un échantillon est un sous-groupe d'une population choisi pour participer à une étude. » (p. 262).

3.3.1 Type d'échantillonnage

Tel que cité dans Fortin et Gagnon (2016), Gillis et Jackson (2002) soutiennent que les processus non probabilistes sont de mise pour comprendre le fonctionnement propre à une portion de la population. L'échantillonnage non probabiliste de type intentionnel, nécessitant le recrutement de gens répondant aux critères de la recherche, s'est avéré adéquat pour cette recherche. Selon Fortin et Gagnon, l'échantillonnage intentionnel consiste en la sélection de certaines personnes, conformément à des caractéristiques spécifiques de la population à l'étude.

3.3.2 Participants

Pour répondre aux interrogations de cette étude, les participants choisis devaient être étudiants à la TEE (DEC), formule régulière ou intensive, ou être étudiants à l'attestation en éducation à l'enfance (AEC). Ils devaient également soit être en stage au moment de la collecte de données ou avoir complété au moins un stage au sein de ces programmes mentionnés ci-haut.

3.3.3 Nombre de participants

Selon Fortin et Gagnon (2016), la vocation de l'échantillonnage est de recueillir un échantillon de taille raisonnable et ayant un apport significatif lors de l'analyse des données, tout en considérant les ressources et les délais de la recherche. Il est également mentionné dans Fortin et Gagnon que l'échantillon des études qui consiste à explorer ou décrire des phénomènes est de petite taille.

Selon le devis de recherche visé avant la pandémie, nous souhaitions récolter les données d'une dizaine d'étudiantes, d'environ trois superviseures de stage et d'environ trois accompagnatrices, dans les programmes mentionnés précédemment.

À la suite des modifications effectuées dues à la pandémie, le nombre de participantes recherchées s'est limité à huit étudiantes seulement. Il ne faut pas oublier que « la taille de l'échantillon dans les études qualitatives est rarement prédéterminée. » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 278).

3.4 Procédures de recrutement

Le recrutement demande de la part du chercheur une programmation et un partenariat avec le secteur d'activité concerné (Fortin & Gagnon, 2016). Subséquemment à l'élaboration de la problématique, nous avons approché deux collèges afin de connaître leur intérêt face à la participation à cette étude. Un des deux collèges a malheureusement décliné l'invitation à la participation à la recherche dû à un manque de temps de la part

des membres du personnel enseignant. Pour sa part, le Collège Laflèche a répondu de manière favorable et était prêt à nous rencontrer afin d'obtenir de plus amples détails.

Nous avons pris rendez-vous avec une partie de l'équipe du département de l'éducation à l'enfance du Collège Laflèche dans le but de présenter un aperçu général des objectifs et du déroulement de la recherche. Les membres présents à la réunion étaient des enseignantes et superviseures de stage ainsi que la directrice du programme de TEE du Collège Laflèche.

Nous avons présenté un PowerPoint résumant l'historique de la TEE au Québec, suivi d'un aperçu de la problématique et de nos questions de recherche. Par la suite, nous leur avons transmis une ébauche des questions d'entrevues semi-dirigées, s'adressant aux étudiantes, mais également aux superviseures. Nous avons ensuite été invités à présenter à nouveau notre projet de recherche, mais cette fois-ci devant les étudiantes du département de l'éducation à l'enfance. À la fin de la présentation, nous avons fait circuler une feuille sur laquelle nous demandions aux étudiantes intéressées d'y écrire leur courriel afin qu'elles soient contactées pour une entrevue ultérieure. Nous précisons encore une fois que, lorsque nous avons fait cette démarche pour le recrutement, nous n'étions pas encore en confinement.

Tel que mentionné dans les paragraphes du contexte de la collecte de données, nous avons dû modifier nos méthodes de collecte. Donc, à l'été 2020, lorsque nous avons su

que les écoles pouvaient recommencer, nous avons repris contact avec la directrice du département de l'éducation à l'enfance du Collège Laflèche. Malheureusement, la directrice du département avait pris sa retraite, mais elle nous a gentiment redirigés vers la nouvelle directrice du département en lui expliquant les démarches qui avaient été faites préalablement.

Après avoir échangé quelques courriels avec celle-ci, nous avons fait une vidéo expliquant brièvement la recherche. Par l'intermédiaire de la directrice du département, cette vidéo a été partagée à toutes les étudiantes en TEE du Collège Laflèche. Par la suite, lorsque nous avons transformé nos ébauches d'entrevues en questionnaires en ligne, nous avons partagé le lien Internet menant à ce questionnaire à la directrice du département qui a à son tour partagé ce lien avec l'ensemble des étudiantes en TEE, afin de garder les répondants anonymes.

3.5 Outils utilisés

Tout d'abord, des données personnelles et sociodémographiques sont rapportées, dressant un bref portrait des participantes. Par la suite, quelques questions à noter de 1 à 5 sur une échelle de Likert sont évoquées. Ces questions visent à connaître le niveau de satisfaction des étudiantes quant aux rétroactions des professeurs face à leur stage : leurs besoins en tant que stagiaire sont-ils comblés, leurs conditions de stage donnent-elles un sentiment de motivation, d'espoir de gain ou encore un sentiment d'équité, qui les pousse à performer ainsi que les outils proposés pour les stages sont-ils utiles pour

l'accomplissement de leur stage? De plus, cette portion du questionnaire vise également à connaitre le sentiment des étudiantes quant à : se sentent-elles suffisamment outillées pour faire face aux différentes situations vécues en stage, se sentent-elles en mesure de réussir pleinement leur stage et sentent-elles avoir suffisamment le temps de mettre en pratique le métier dans le cadre de leur stage? Pour terminer le questionnaire, les étudiantes devaient répondre à cinq questions à court développement évoquant sensiblement les mêmes thématiques que les questions à choix de réponses.

La Figure 3 expose les diverses thématiques explorées afin de procéder à l'analyse des données.



Figure 3. Thématiques analysées.

Finalement, à la suite des évènements discutés, cette ébauche d'entrevue a été transformée en formulaire en ligne à l'aide de la plateforme « *google forms* » (voir Appendice C). Les questions ont été reprises sous les mêmes thématiques et adaptées pour des réponses à choix multiples ou encore à court développement. La plateforme « *google forms* » offre, avec les réponses récoltées, des résumés sous forme de graphique ou encore en mode Excel pouvant ainsi faciliter la visibilité de certains résultats.

3.6 Période de cueillette des données

À la suite de notre premier processus éthique à l'automne 2019, nous souhaitions pouvoir commencer les entrevues avant la période des Fêtes et les terminer au plus tard pour le mois de mars 2020. Malheureusement, dû à des contraintes de temps, nous n'avons pu rencontrer les étudiantes du Collège Laflèche avant le mois de janvier 2020, soit quelques semaines avant le début de la pandémie.

Tel que nous le préciserons dans les paragraphes ci-dessous, après les modifications éthiques à l'été 2020, nous avons revu notre calendrier de collecte de données. Les formulaires en ligne ont été transmis à la directrice du département de l'éducation à l'enfance du Collège Laflèche à l'automne 2020. Celle-ci a transmis immédiatement le lien à ces étudiantes et la collecte de données a débuté. Après trois mois de visibilité et d'accessibilité au formulaire en ligne, nous avons considéré la collecte de données terminée en février 2021.

3.7 Données recueillies

Ayant communiqué avec la directrice du département de l'éducation à l'enfance du Collège Laflèche à plusieurs reprises, constatant ainsi qu'elle avait partagé notre vidéo explicative ainsi que notre lien Internet menant au formulaire à toutes ces étudiantes, et ce, plus d'une fois, nous avons conclu que nous ne pourrions récolter plus de réponses de la part de ces étudiantes cette année. Notre collecte de données s'est donc arrêtée à huit participantes en TEE du Collège Laflèche.

3.8 Analyses faites sur les données recueillies

Tel que le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), l'analyse de contenu nous permettra de résumer les données recueillies. Une analyse de type thématique est indiquée pour cette recherche, puisque le formulaire de collecte de données a été échafaudé selon des thèmes précis, tel que mentionné ci-haut dans la section 3.5. D'ailleurs, Fortin et Gagnon spécifient que l'analyse débute dès la première collecte de données.

3.9 Considérations éthiques

Nous avons dû passer par quatre certifications éthiques en tout afin de mener à bien cette recherche. Deux demandes ont été complétées avant la pandémie et deux à la suite de cette dernière. Tout d'abord, nous avons effectué une première certification éthique à l'automne 2019 auprès de l'UQTR avec les modalités de méthodologie établies au départ. Nous avons effectué ce même processus auprès du comité éthique du Collège Laflèche. À la fin de l'été 2020, à la suite des événements que nous connaissons, nous avons fait

une demande de modification éthique auprès de l’UQTR puis auprès du Collège Laflèche, afin de préciser les modifications méthodologiques effectuées. Vous retrouverez la certification éthique de l’UQTR reçue à l’automne 2020 à l’Appendice D et la certification éthique reçue également à l’automne 2020, du Collège Laflèche, à l’Appendice E.

En outre, avec les dernières modifications, nous avons pu intégrer l’ensemble des formulaires et des consentements à l’intérieur du questionnaire en ligne. Le formulaire d’information se retrouve à l’Appendice F et le formulaire de consentement de l’étudiante à l’Appendice G.

De plus, tel que mentionné plus haut, puisque nous avons fait appel à la directrice du département de l’éducation à l’enfance comme intermédiaire auprès des étudiantes, tous les questionnaires ayant été remplis par celles-ci sont anonymes. Aucun courriel ni nom n’est rattaché aux réponses reçues. La Figure 4 résume l’essentiel de notre procédure éthique ainsi que les modifications de notre collecte de données. Les encadrés colorés représentent ce qui a finalement été utilisé pour la collecte de données finale.

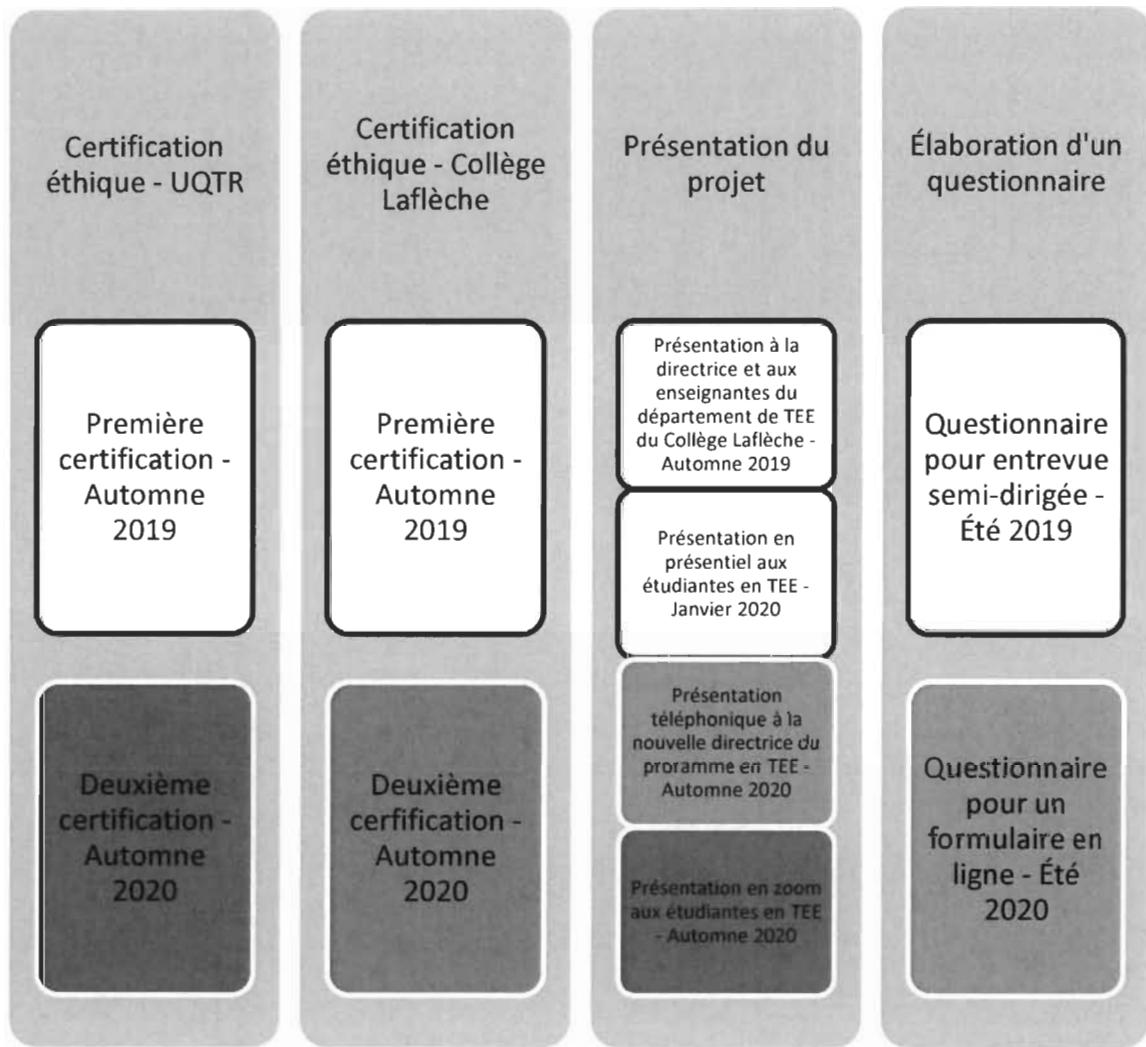


Figure 4. Processus éthique et de collecte de données.

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre présente les résultats du questionnaire rempli en ligne par les étudiantes. Des données personnelles et sociodémographiques, des données sur l'établissement et le programme Technique d'éducation à l'enfance, des données de satisfaction évaluées par les étudiantes ainsi que les données des questions à court développement seront exposées.

4.1 Données personnelles et sociodémographiques

L'échantillon compte huit étudiantes au total, mais l'une d'entre elles n'a pas répondu à l'ensemble des questions à court développement. Ceci dit, ce manque de réponses ne nécessite pas de rejeter son questionnaire. Les résultats obtenus sont ceux recueillis à la fin de la session d'automne 2020.

Afin d'avoir un portrait de chaque étudiante, la première question se voulait être le sexe du participant, la totalité des participantes ont répondu être de sexe féminin. Ensuite, nous souhaitions connaître l'âge de la participante, pour les données sociodémographiques, mais également dans le but de croiser cette donnée avec la thématique évoquant la maturité de la stagiaire. Pour cette question, nous avions 12,5 %, soit une participante de 20 ans, 12,5 % de 22 ans et 12,5 % de 30 ans et plus. Nous avions également 25 %, soit deux participantes de 19 ans et finalement 37,5 %, soit trois participantes de 21 ans (voir Figure 5).

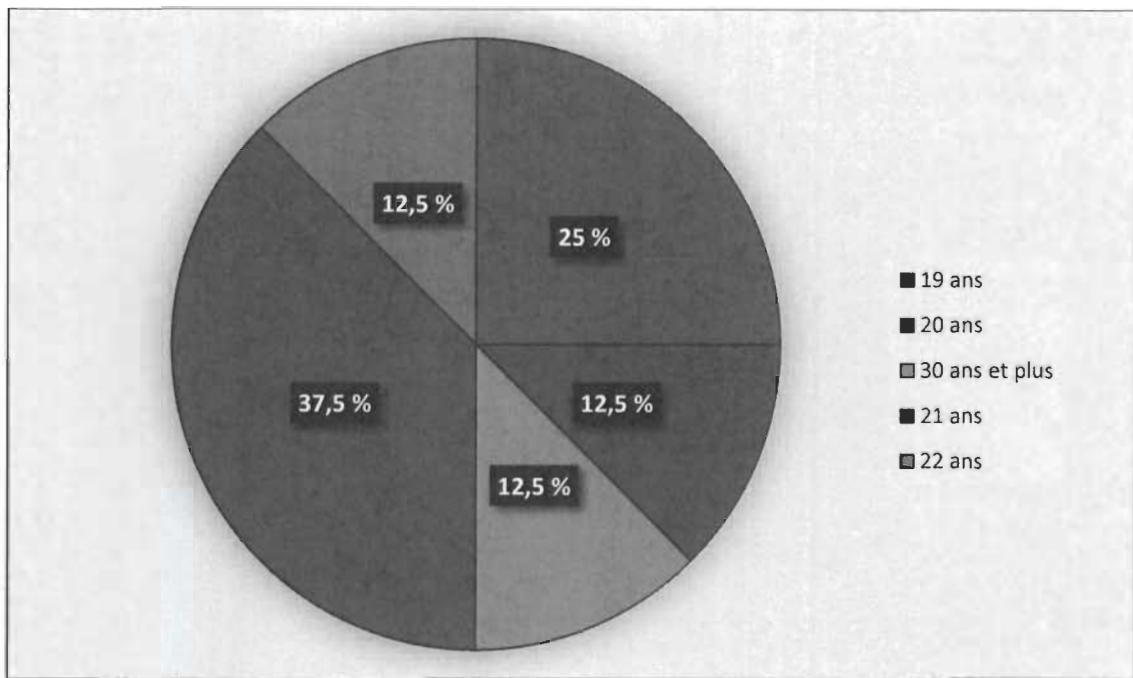


Figure 5. Âge des participantes.

4.2 Données sur l'établissement et le programme Technique d'éducation à l'enfance

Par la suite, bien que notre questionnaire ait été transmis seulement aux étudiantes du Collège Laflèche, nous leur avions demandé quel établissement scolaire elles fréquentaient afin d'avoir la donnée officielle inscrite dans le questionnaire; sans surprise, 100 % des étudiantes fréquentent le Collège Laflèche.

Après quoi, nous souhaitions connaître le programme fréquenté par les étudiantes. Le Collège Laflèche offre deux formules de programme TEE, soit l'intensif, qui est représenté par AEC dans le questionnaire et le programme régulier, qui est représenté par DEC dans le questionnaire. Encore une fois ici, 100 % des étudiantes ont répondu DEC, donc le programme régulier de la TEE.

Afin de poursuivre dans cette direction, nous voulions savoir combien de stages le programme offrait. À cette question, nous avons pu remarquer une coquille. En effet, tous les participantes ont dit faire partie du programme régulier de TEE du Collège Laflèche. Par contre, une des participantes a mentionné avoir trois stages au sein de son programme et les sept autres participantes ont répondu avoir seulement deux stages au sein de leur programme. Nous pouvons soumettre ici deux hypothèses. La participante s'est simplement trompée ou nous nous souvenons que le Collège Laflèche offre la première année trois stages d'un jour, un stage de 24 jours à la 3^e session et un stage de 40 jours à la 6^e session, il est donc possible que cette participante ait considéré les trois stages d'un jour comme étant un stage en soi ou encore que ces trois journées comptaient pour chacune un stage.

Finalement, pour cette section, nous voulions savoir combien de stages avaient été complétés par les participantes. Cinquante pourcent (50 %) des participantes ont répondu deux, 37,5 % ont répondu un seul stage et 12,5 % ont répondu trois stages complétés. Pour terminer, une seule participante était toujours en stage lorsqu'elle a répondu au questionnaire et il s'agissait de son stage 1.

4.3 Données de satisfaction évaluées par les étudiantes

Les prochaines questions avaient toutes comme choix de réponses une échelle de Likert notée de 1 à 5, 1 étant *Insatisfait* et 5 étant *Très satisfait*.

La première question demandait aux étudiantes leur niveau de satisfaction quant aux rétroactions des professeurs face à leur stage : 87,5 % des étudiantes ont répondu 5, donc *très satisfait*, et 12,5 % des étudiantes ont répondu 4, donc *satisfait* (voir Figure 6).

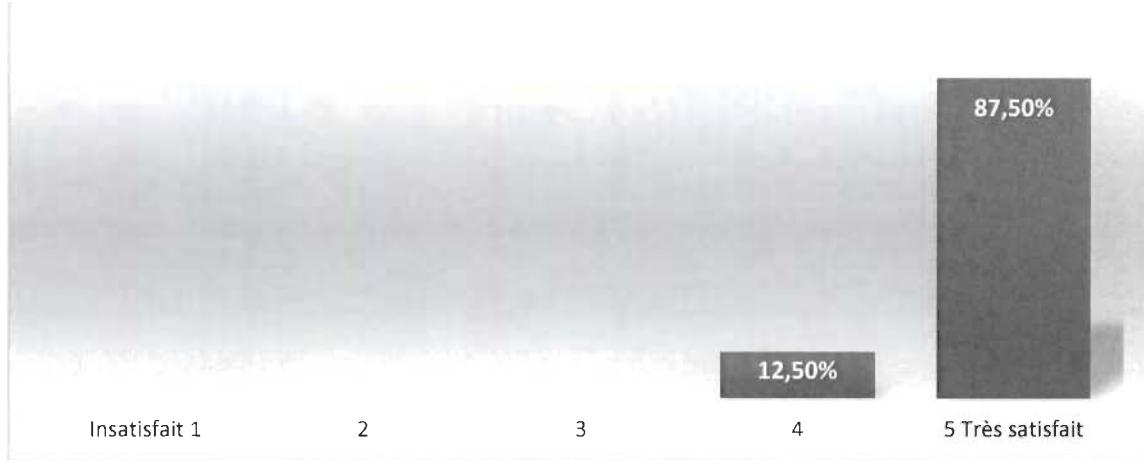


Figure 6. Niveau de satisfaction quant aux rétroactions.

Nous constatons que les étudiantes sont très satisfaites des rétroactions des professeurs en ce qui concerne les stages.

La deuxième question cherchait à savoir si les besoins des stagiaires étaient comblés. Cette fois-ci, les réponses étaient un peu plus partagées. Cinquante pourcent (50 %) des étudiantes ont répondu 5, 37,5 % des étudiantes ont répondu 4 et 12,5 % ont répondu 3 (voir Figure 7).

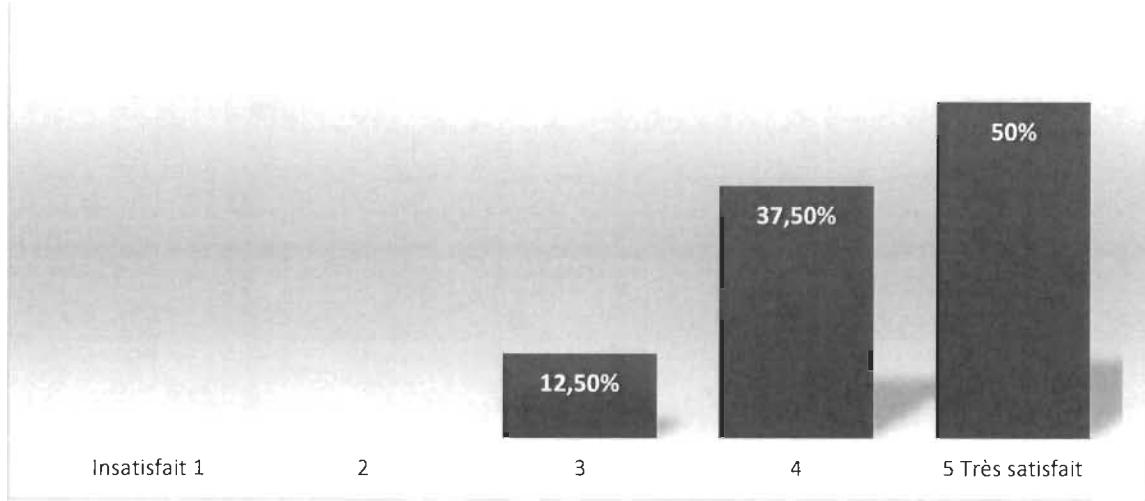


Figure 7. Les besoins des stagiaires sont comblés.

À cette question, bien que 50 % des étudiantes semblent très satisfaites, nous remarquons que les résultats restent partagés.

La troisième question de cette section vérifiait si les conditions de stage donnent un sentiment de motivation, d'espoir de gain ou encore un sentiment d'équité, qui pousse l'étudiante à performer (voir Figure 8). Les résultats ont été identiques à ceux de la section précédente.

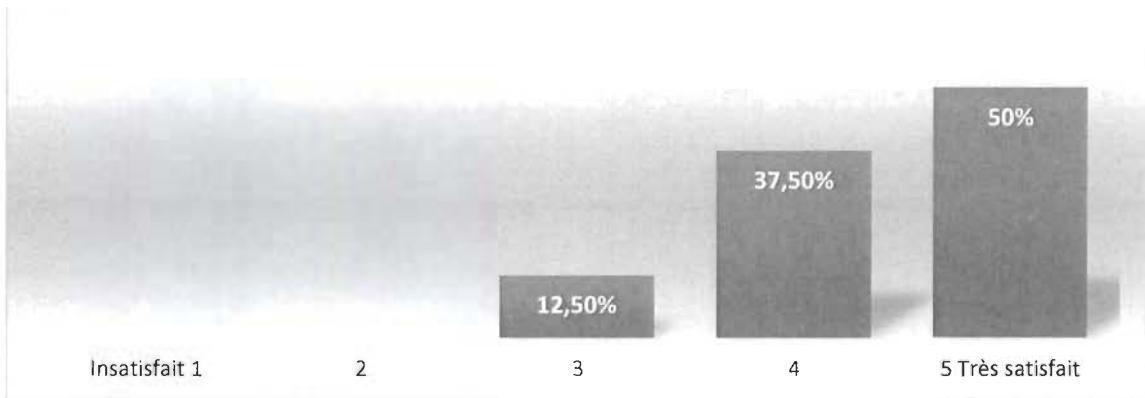


Figure 8. Les stages donnent un sentiment valorisant.

Nous constatons ici également que bien que 50 % des étudiantes semblent très satisfaites des conditions de stage et des sentiments que ceux-ci évoquent, il semblerait que les autres étudiantes ne soient pas autant satisfaites.

La quatrième question soulevait pour sa part l'utilité des outils proposés pour les stages pour l'accomplissement du stage des étudiantes. Seulement 25 % des étudiantes ont inscrit 5, donc *très satisfait*, 62,5 % des étudiantes ont inscrit 4 et 12,5 % ont inscrit 3 (voir Figure 9).

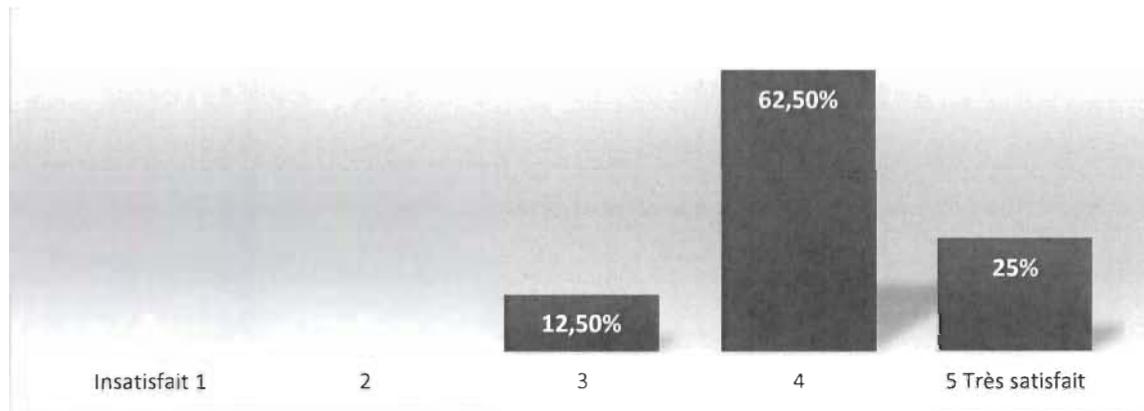


Figure 9. Les outils sont utiles à l'accomplissement du stage.

Nous pouvons remarquer que l'utilité des outils proposés est moins satisfaisante pour les étudiantes que les rétroactions des professeurs face aux stages par exemple.

La cinquième question visait à obtenir la perception de l'étudiante à savoir si celle-ci se sentaient suffisamment outillée pour faire face aux différentes situations vécues en stage. À cette question, 25 % des étudiantes ont répondu 5, 50 % ont répondu 4 et 25 % ont répondu 3 (voir Figure 10).

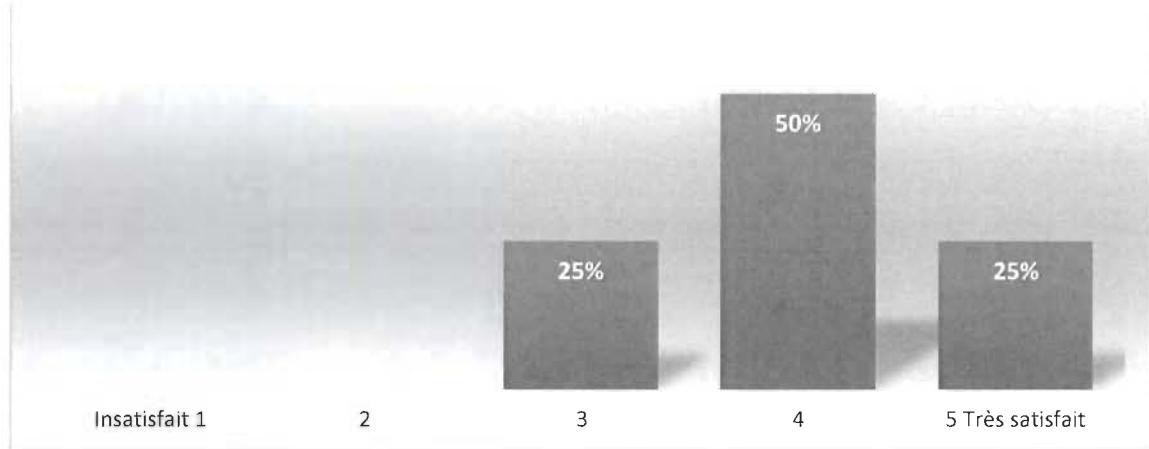


Figure 10. Perception de l'étudiante afin de faire face au stage.

La sixième question demandait si les étudiantes se sentaient en mesure de réussir leur stage : 50 % des étudiantes ont écrit 5, 37,5 % ont répondu 4 et 12,5 % des étudiantes ont répondu 3 (voir Figure 11).

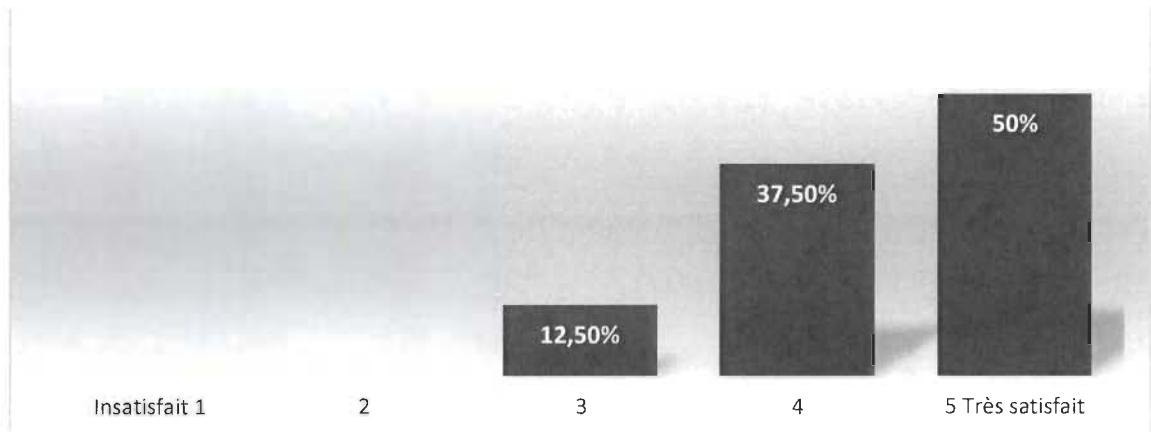


Figure 11. Les étudiantes se sentent-elles en mesure de réussir leur stage.

Finalement, la dernière question de cette section demandait aux étudiantes si elles croyaient avoir suffisamment le temps de mettre en pratique le métier dans le cadre de

leur stage. À cette question, les étudiantes ont répondu à 37,5 % *très satisfait*, soit 5, à 50 % elles ont répondu 4 et à 12,5 % elles ont répondu 3 (voir Figure 12).

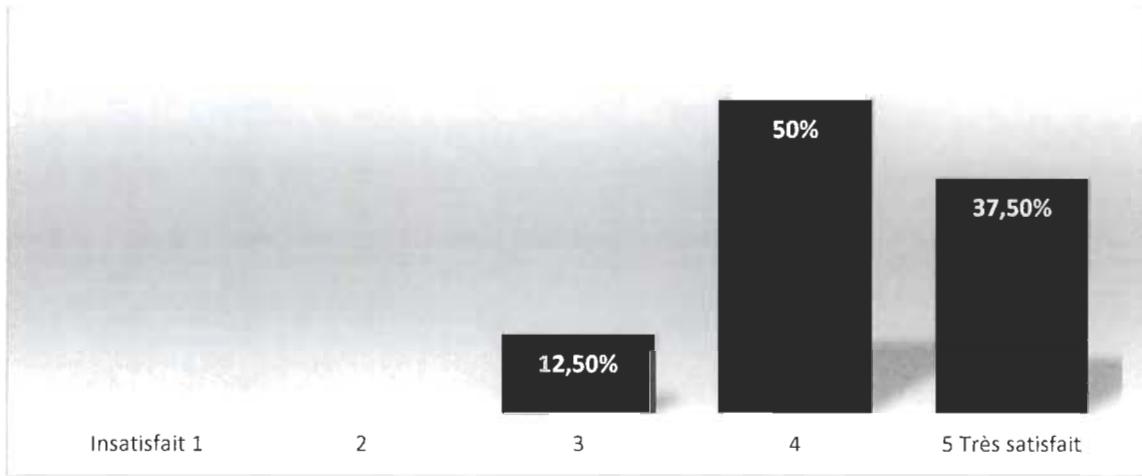


Figure 12. Les étudiantes ont suffisamment le temps de mettre en pratique.

En résumé, nous remarquons que plus de 60 % des étudiantes ne sont pas totalement satisfaites quant au temps de mise en pratique dans leur stage. Seulement 50 % des étudiantes ont répondu 5, donc se sentent très confiantes quant à la réussite de leur stage, 75 % des étudiantes ne sont pas entièrement certaines d'être suffisamment outillées afin de faire face à leur stage, puis 87,5 % des étudiantes sont très satisfaites des rétroactions faites face à leur stage. Pour les autres résultats, tel que vu dans les figures précédentes, les résultats étaient plutôt partagés : 50 % étaient très satisfaites et 50 % étaient satisfaites ou moins. La Figure 13 suivante résume les données marquantes de cette section.

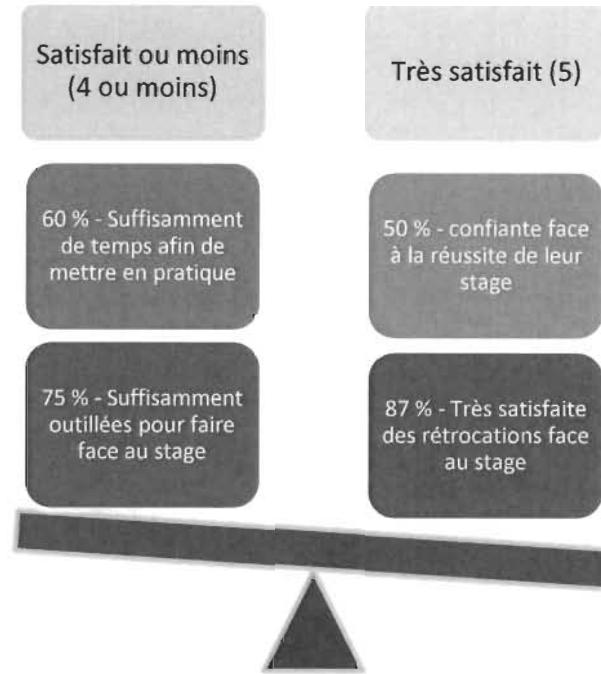


Figure 13. Résumé des résultats marquants.

4.4 Données des questions à court développement

Dans cette section, nous demandions aux étudiantes de répondre brièvement, mais le plus précisément possible à la question. Nous leurs avions également précisé qu'il n'y avait ni de bonnes ni de mauvaises réponses. Celles-ci devaient répondre de façon à ce que la réponse représente le plus sa propre perception.

4.4.1 Pouvez-vous me raconter un stage ou un moment de stage ou une supervision positive

Nous pouvons remarquer, à la suite des réponses données à cette question, que la majorité des bons moments de stage ont été soient soutenus ou soient suivis d'une rétroaction positive de la part de la superviseure de stage. Voici quelques extraits des réponses des étudiantes :

P.3 « Mes deux stages ont été super positifs et j'ai eu de merveilleuses superviseures de stages : je n'ai donc rien à dire. »

P.4 « J'étais à mon premier stage à la pouponnière et j'avais 5 enfants, trois en bas de 12 mois qui devaient faire une sieste le matin et deux de 15 mois qui ne faisaient plus de sieste. Je devais surveiller ces deux derniers tout en endormant celui de 7 mois qui pleurait beaucoup. Je faisais des allers retours entre la salle de dodo et l'espace jeux. Je me sentais dépassée mais par la suite avec ma superviseure de stage, elle m'a confirmé que cela ne paraissait vraiment pas, que je stressais intérieurement et elle m'a même dit qu'elle me trouvait à ma place. Je me suis sentie tout de suite fière de moi. »

P.5 « Ma supervision de stage s'est super bien passée. J'ai bien géré le groupe et ma superviseure m'a fait prendre conscience de mes points forts. Ça m'a donné confiance en mes habiletés d'éducatrice. »

P.7 « J'ai été accompagnée et soutenue par mon superviseur dans mon milieu de stage lors d'un évènement soudain en lien avec le malaise d'un enfant. »

P.8 « Quand j'ai parlé de mes inquiétudes face au stage à ma superviseure, elle a su me rassurer et m'enlever beaucoup de pression. »

À la suite de ces réponses, nous pourrons, dans la discussion, discuter de la place de la rétroaction dans les stages et du soutien donné aux stagiaires.

4.4.2 Pouvez-vous me raconter un stage ou un moment de stage ou une supervision négative

Pour ce qui est des moments de stage négatifs, nous pouvons faire certains liens avec certains éléments de la problématique.

Par exemple, cette étudiante soulève sa perte de motivation devant les réalités de son stage : *P.1 « Je n'ai pas de moment en particulier, mais la motivation disparaît plus le*

stage avance. ». Souvenons que Taktek (2017) mentionne que l'étudiante doit faire preuve d'une motivation continue face à ses apprentissages.

Pour sa part, une autre étudiante évoque plutôt la perte de confiance en soi : *P.5 « Ma première prise en charge s'est plus ou moins bien déroulée. J'avais de la difficulté à gérer le groupe (intervention) et ça a abaissé ma confiance en moi. ». Toujours selon Taktek (2017), l'étudiante doit optimiser son efficacité de soi et sa conscience par rapport à la tâche à accomplir.*

Pour une autre étudiante, il semblerait que la théorie apprise en classe n'était pas représentative de ce que celle-ci avait pu percevoir en stage : *P.7 « Certaines actions d'une éducatrice m'ont déplues, en raison du fait qu'elle n'agissait pas en fonction de ce que nous apprenons en classe, lors d'un stage d'un jour ».*

À la suite de ces résultats, nous discuterons, dans le chapitre de la discussion, de l'impact de la motivation de la stagiaire ainsi que de l'importance du transfert des connaissances de la théorie vers la pratique, mais également des objectifs liés à ces stages.

4.4.3 L'élève en stage en éducation à l'enfance a des besoins nécessaires à sa réussite. Nommez-les.

À cette question, plusieurs éléments nommés par les étudiantes s'apparentent à nos thématiques explorées, le soutien de la superviseure de stage est particulièrement mentionné. Nous vous présentons quelques extraits des réponses des étudiantes et nous

poursuivrons avec la Figure 14 pouvant résumer clairement les éléments évoqués par les étudiantes.

P.1 « Besoin de confiance, besoin de motivation, besoin d'encouragements. »

P.2 « Besoin d'être écoutée, conseillée, soutenue. »

P.3 « Positivités, support, exemples, points à améliorer, besoin d'être bien entourée... »

P.4 « Savoir le développement des enfants de 0 à 12 ans. Connaitre les domaines de développement. »

P.5 « Confiance en soi, connaissance sur l'éducation à l'enfance et des différents milieux, ressources disponibles, comment intervenir avec des enfants à besoins particuliers, comment animer auprès d'un groupe d'enfants et les lois et règlements. »

P.6 « Encadrement, soutien, écoute, conseils, discussion et pratique surtout. Acquérir de la confiance. »

P.7 « L'accompagnement et le fait d'être écoutée. »

*P.8 « Être rassurée »
« Être écoutée »
« Être soutenue »
« Être valorisée »*

La Figure 14 représente la relation entre les diverses thématiques analysées et certains mots-clé retrouvés dans les réponses des participantes.

Rétroaction face au stage	Les outils de stage	Occasion de contextualisation	Maturité	Besoins de la stagiaire
<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'encouragement • Être rassurée • Être écoutée • Être soutenue • Être valorisée • Support • Connaitre ses points à améliorer 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources disponibles • Connaissance théorique • Connaissance des interventions • Connaissance des règlements 	<ul style="list-style-type: none"> • La pratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance en soi • Positive • Acquérir de la confiance 	<ul style="list-style-type: none"> • Être entourée • Être écoutée • Être conseillée • Être soutenue • Être encouragée

Figure 14. Corrélation entre les réponses des étudiantes et les thématiques explorées.

À la suite des réponses des étudiantes mentionnant ce dont elles ont besoin pour réussir, nous pouvons associer certains mots-clés à nos thématiques analysées. Les rétroactions face au stage, les outils de stage et les besoins de la stagiaire sont les thématiques les plus souvent associées aux réponses des étudiantes. Nous pourrons discuter plus amplement de ces résultats dans le chapitre de la discussion.

4.4.4 La stagiaire a tout ce dont elle a besoin pour ses stages (support, outils, accompagnements, cours préalable, etc.) Si oui, expliquez. Sinon, expliquez et nommez les lacunes.

Pour cette question, les étudiantes abordent encore une fois plusieurs éléments des thématiques mentionnés dans la problématique. Certaines réponses vont en faveur de ces éléments et d'autres plus ou moins. Voici leurs réponses.

P.1 « Tous les cours nous aident pour les stages. »

P.2 « Tous les cours du DEC sont préalables au stage. Nous avons des outils d'observation afin d'observer les enfants durant notre stage. »

P.3 « Support : chum, parenté, professeurs, éducatrice accompagnatrice. Cours préalables corrects avant les stages. Outils mis sur table avant de commencer. Accompagnement de la superviseure de stage. »

P. 4 « Les outils ne sont plus adaptés au milieu de garde. Exemple, on doit faire dans les dernières semaines de stage des activités en ateliers et des activités de groupe à tous les jours mais si on se fie au CPE qui utilise High Scope, cela ne fonctionne pas avec leur réalité, qui est 15 minutes d'activités dirigées par jour. »

P.5 « Échéancier (calendrier), activité/matériel déjà préparé (p. ex., trousse d'activités), tous les cours techniques, plus de cours en intervention, cours de premiers soins et les habiletés d'éducatrice à l'enfance. »

P.6 « Il n'y a pas de lacunes à proprement parler, mais je pense que le fait de remettre en place le troisième stage pourrait être bénéfique pour plusieurs étudiantes. »

P.7 « Oui, les stages nous permettent de mettre en pratique ce que nous avons appris en classe, puis les enseignantes nous apportent le soutien nécessaire et travaille pour nous. »

P.8 « Nous avons le cours d'intervention au quotidien en même temps que nous faisons notre premier stage, donc nous rencontrons des difficultés au moment d'intervenir auprès des enfants. »

La Figure 15 représente les éléments mentionnés par les étudiantes qui sont en lien avec les thématiques explorées. Les éléments à l'intérieur des hexagones en couleur sont les éléments qui semblent être présents positivement dans les stages des étudiantes. Les éléments inscrits à l'extérieur des formes colorées sont des éléments qui semblent manquants ou négatifs selon les étudiantes.

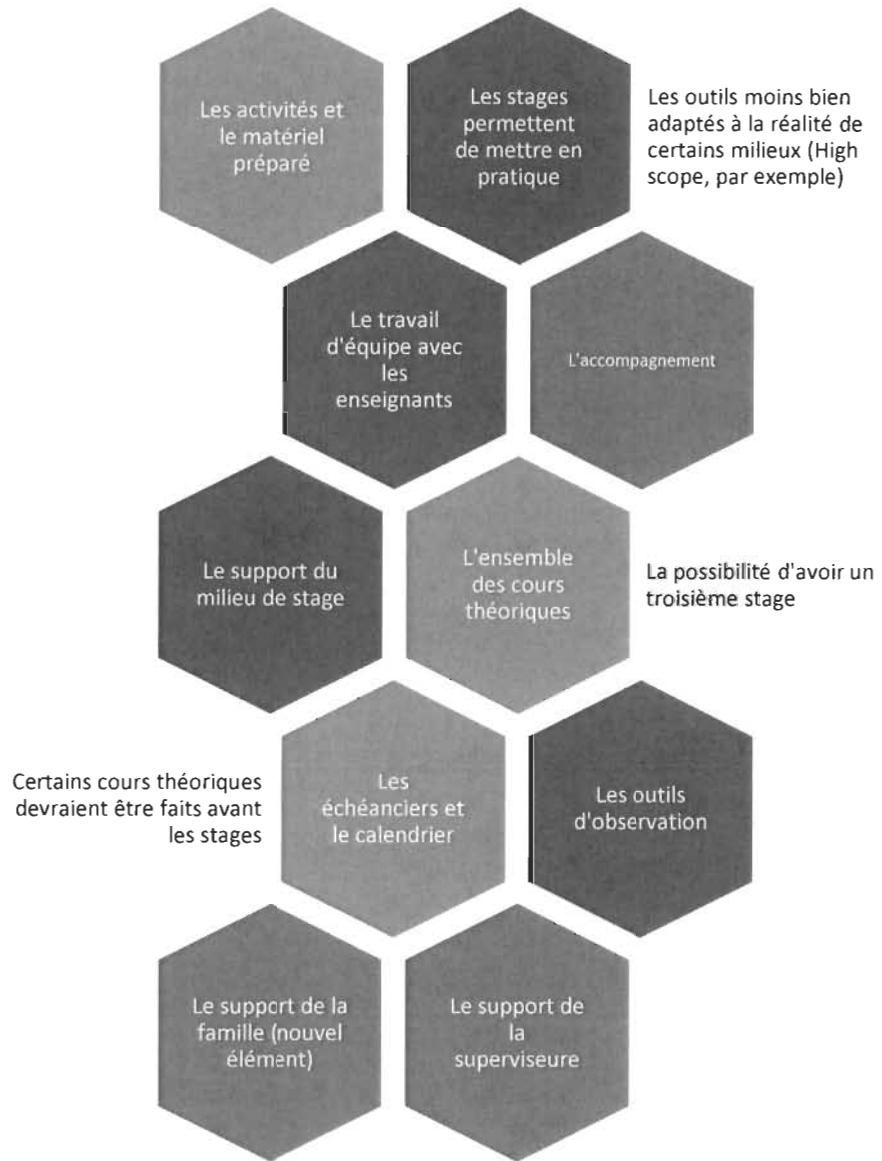


Figure 15. Réalité des besoins des stagiaires.

À la suite de ces réponses, nous discuterons plus amplement, dans le chapitre de la discussion, des divers éléments à considérer lors des stages puis de ce qui pourrait être intégré pour les stages en éducation à l'enfance.

4.4.5 Les données de la dernière question à choix de réponses, suivies d'une explication de l'étudiante

Cette question cherchait à connaitre les raisons pour lesquelles l'étudiante performe.

Les choix étaient les suivants : le sentiment de motivation, l'espoir du gain, le sentiment d'équité et les objectifs visés. Les étudiantes pouvaient cocher plus d'une réponse. La

Figure 16 représente les résultats.

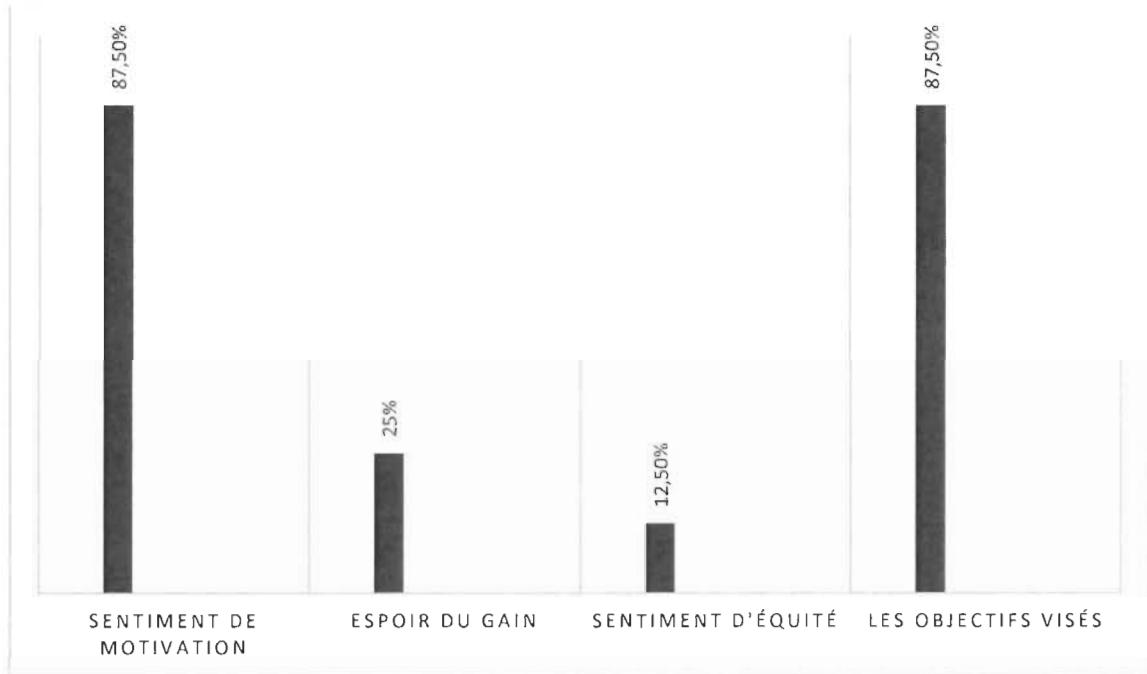


Figure 16. Raisons pour lesquelles l'étudiante performe.

Nous pouvons constater que le sentiment de motivation ainsi que les objectifs visés dans le stage sont des éléments déclencheurs quant au niveau de performance de l'étudiante en stage, ayant tous deux été cochés par 50 % des étudiantes. Vingt-cinq pourcent (25 %) des étudiantes ont répondu l'espoir du gain et seulement 12,5 % des étudiantes ont répondu le sentiment d'équité.

À la suite de ce choix de réponses, nous avons demandé aux étudiantes les raisons pour lesquelles elles avaient fait ces choix. Plusieurs d'entre elles souhaitent avoir un métier, gagner sa vie et être douée dans ce qu'elles font. Par contre, certaines souhaitent simplement terminer et/ou accomplir quelque chose. Voici quelques extraits des réponses reçues dans lequel nous pouvons aussi percevoir l'effet du contexte de la pandémie sur les étudiantes :

P.1 « Mon but est juste de passer mon stage, la motivation n'est vraiment pas présente. Probablement à cause de la situation de COVID. »

P.3 « Être motivée de réussir quelque chose. Vouloir gagner des sous pour le travail accompli. Avoir un objectif de faire ma technique à l'enfance, la réussir et montrer que même avoir un enfant aux études n'est pas un frein à la réussite. Quand on veut et qu'on met les efforts nécessaires, on peut tout accomplir. »

P.4 « Pour moi, les deux vont de pair. Je me sens motivée quand j'accomplis les objectifs que je me suis fixés, encore plus quand je vois l'étincelle dans les yeux des enfants. »

P.5 « Je souhaite terminer ma technique et être une bonne éducatrice à l'enfance. »

P.7 « J'avais hâte de faire mes stages afin de valider mon choix de carrière. J'étais motivée par le processus et par ma réussite. »

P.8 « J'ai hâte de travailler après ma technique et c'est ma motivation. »

Bref, nous avons déjà pu entrevoir plusieurs liens entre les divers éléments de notre problématique et les données récoltées. Nous en discuterons plus amplement dans le prochain chapitre.

Chapitre 5

Discussion

Cette recherche a été menée dans le but de soutenir les pratiques favorisant le transfert des connaissances dans les programmes de TEE afin de contribuer à la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance. Étant donné les circonstances qui ont réduit la cueillette de données, des aspects de la recherche sont encore à développer. C'est pourquoi nous souhaitons tirer le maximum de ce que nous avons recueilli et ainsi proposer des pistes d'exploration. Nous trouverons dans ce chapitre les résultats face aux questions de recherche, les retombées et les recommandations puis les limites de cette étude.

5.1 Résultats face aux questions de recherche

Dans les prochains paragraphes, nous présenterons les liens entre les questions de recherche, les diverses thématiques explorées et les résultats obtenus au questionnaire en ligne.

5.1.1 Questions personnelles et sociodémographiques

Une des premières questions auxquelles les étudiantes ont répondu cherchait à connaître l'âge des participantes. Souvenons-nous qu'une recherche menée par Bigras et al. (2016) avait permis d'identifier certaines causes quant aux difficultés de transfert des connaissances, une de ces causes étant l'immaturité des étudiantes, ce qui ne laissait pas place à une forte identité professionnelle. Poirier et Gagné (1984), par leur recherche sur la maturité vocationnelle, ont permis de confirmer cette hypothèse soulignant que les

étudiants ayant un niveau élevé de maturité vocationnelle utilisent davantage les ressources de leur milieu. Nous pouvons supposer ici que les ressources pour les étudiantes en TEE sont entre autres les outils, les rétroactions, etc. Nous ajoutons également que selon Taktek (2017), l'étudiante doit faire preuve d'une motivation continue face à ses apprentissages, ce qui pourrait être influencé par la maturité de celle-ci. Taktek dit aussi que l'étudiante doit optimiser son efficacité de soi et sa conscience. Par contre, en pensant à la recherche de Bigras et al., l'immaturité de l'étudiante pourrait freiner cet élément. Nous nous rappelons aussi que Boutet et Rousseau (2002) mentionnent que la rétroaction d'un collègue, étudiant ou enseignant peut nous aider à prendre conscience et à avouer nos difficultés. Cela dit, est-ce que l'étudiante a la maturité d'utiliser cette ressource à bon escient?

À la lumière de ces informations et des résultats du questionnaire, il nous est difficile de juger de la maturité de la stagiaire en n'ayant que la composante « âge ». Nous ne sommes pas sans savoir que la maturité ne se compte pas uniquement en nombre d'années de vie et que celle-ci compte plusieurs volets : la maturité émotionnelle, la maturité vocationnelle, la maturité sexuelle, etc., celles-ci se développant indépendamment les unes des autres, chacune à leur rythme, mais s'influencant tout de même à divers niveaux.

Cela dit, en analysant les questionnaires de façon individuelle, nous pouvons remarquer que l'étudiante ayant répondu à quelques reprises moins de 4, soit *moins de satisfaisant*, dans les questions à choix de réponses, a 19 ans. De plus, il s'agit de cette

même étudiante qui a évoqué le manque de motivation à deux endroits différents dans le questionnaire. Aussi, nous avons mentionné au début du chapitre des résultats qu'une étudiante n'avait pas complété le questionnaire en entier, celle-ci avait fait seulement la portion des questions à choix de réponses. Il s'agit de la deuxième étudiante de 19 ans ayant répondu au questionnaire en ligne. Nous pouvons supposer un manque de motivation de la part de l'étudiante devant la tâche à faire, peut-être lié à l'immaturité de celle-ci.

Nous remarquons également, toujours en analysant les questionnaires de manière individuelle, que l'étudiante ayant plus de 30 ans n'a que des réponses positives et/ou constructives tout au long de son questionnaire. Alors, est-ce que le stage permet à l'étudiante de faire face à la profession? Nous pourrions émettre l'hypothèse que cela découle, entre autres, de la maturité de celle-ci. Souvenons-nous de la recherche de Bigras et al. (2016) dans laquelle une des causes identifiées dans cette recherche, expliquant les difficultés de l'étudiante à transférer des connaissances professionnelles en situation réelle, était l'immaturité de celles-ci. Voici maintenant les questions à choix de réponses sur une échelle de Likert.

5.1.2 Rétroactions face au stage

Selon les résultats obtenus, il apparaît que les rétroactions données aux étudiantes par leurs enseignants sont une force du programme TEE au Collège Laflèche. Les étudiantes semblent unanimes sur ce sujet. Souvenons-nous que Yamnill et McLean (2001)

soutiennent que pour améliorer le transfert, les formations devraient être conçues de façon à offrir une rétroaction constructive aux étudiantes face à leurs tâches professionnelles. Bigras et al. (2016) sont également de cet avis et rapportent qu'une rétroaction offerte par la superviseure sur le contexte du stage est nécessaire à l'apprentissage de l'étudiante. Boutet et Rousseau (2002) confirment également que la rétroaction d'un collègue ou d'un enseignant aide l'étudiant à prendre conscience de ces difficultés. Nous pouvons nous référer à la Figure 14 de ce mémoire afin de constater que selon les étudiantes, ce point semble favorable quant au transfert des connaissances dans le cadre du programme TEE du Collège Laflèche.

5.1.3 Besoins de la stagiaire

Nous avons évoqué une première fois les besoins de la stagiaire lors des questions à choix de réponses et afin de préciser ces besoins, nous avons demandé aux étudiantes de développer en précisant quels besoins étaient, ou pas, comblés dans le cadre de leurs stages. Plusieurs réponses indiquent l'importance des cours préalables au stage, donc les cours spécifiques. D'autres mentionnent que le stage est l'occasion de mettre en pratique ce qu'elles ont appris en classe, donc de contextualiser. Une des étudiantes mentionne que le retour d'un troisième stage pourrait être favorable pour les étudiantes, alors donner plus d'occasions de contextualiser, encore une fois.

Frenay et Bédard (2011) l'affirment, l'étudiant doit posséder les connaissances de base utiles au contexte du transfert, donc les cours spécifiques au programme. Nous

pouvons également nous appuyer sur la Figure 2 qui représente la relation entre les éléments tels que la pratique réflexive, le contexte de stage et les cours spécifiques favorisant le transfert des connaissances, afin de nous mener vers l'acquisition des compétences. Ce qui nous laisse penser que les conditions des étudiantes optimisent la mise en application du transfert des connaissances de la théorie vers la pratique.

Une étudiante mentionne que les outils d'observation lui ont été favorables pour accomplir les exigences du stage. D'ailleurs, tel qu'évoqué plus haut, Soetewey et al. (2014) soulignent que l'évaluation des compétences prend plusieurs formes, entre autres quant à la diversification des outils liés aux objectifs à atteindre. D'autre part, plus d'une étudiante mentionne que le soutien et l'accompagnement des différents partis, tels que la superviseure, les enseignantes, l'accompagnatrice, mais également la famille étaient des besoins pour elles dans le cadre des stages. C'est ce que Filliettaz et al. (2014) mentionnent aussi : il est primordial pour les stagiaires d'avoir un accompagnement de qualité. Donc, un accompagnement de qualité ou un accompagnement optimal engendre des effets formatifs et soutient le développement professionnel de la stagiaire (Charlier & Biémar, 2012). Aussi, selon Boutet et Rousseau (2002), un bon accompagnement permet l'échange et l'analyse réflexive avec l'étudiante.

Pour sa part, une étudiante précise que les outils ne sont plus adaptés à certains milieux de garde. Cette étudiante fait référence à un stage qu'elle a fait dans un milieu qui prônait la pédagogie *High Scope*. Elle évoque que la réalité de ce milieu ne reflétait pas

ce qu'elle avait appris ni ce qu'elle devait mettre en action dans le cadre de son stage, par exemple des activités dirigées. Serait-il possible que dans ce cas-ci, les objectifs du stage ou les actions demandées pour accomplir le stage n'étaient pas suffisamment adaptés et/ou clairs pour que l'étudiante se sente capable de s'y conformer dans cet environnement? Serait-il possible que l'immaturité de la stagiaire soit la raison pour que celle-ci n'ait pas su utiliser adéquatement les outils qui lui étaient offerts?

5.1.4 Conditions de stage évoquent quels sentiments pour la stagiaire

Nous avons demandé une première fois, dans les questions à choix de réponses, si les conditions de stage donnaient aux étudiantes un sentiment de motivation, d'équité, d'espoir du gain, qui les poussaient à performer. Nous avions souhaité dans un deuxième temps préciser quel sentiment était prédominant et pour quelles raisons. En se référant à la Figure 16, il semblerait qu'un sentiment de motivation et des objectifs personnels sont à l'origine de leur envie de performer. La majorité des étudiantes mentionnent vouloir terminer, simplement terminer et accomplir quelque chose. Elles s'expliquent à l'aide de ces diverses raisons, par fierté, pour réussir, mais également pour travailler comme éducatrice. L'une d'entre elles mentionnent même, pour être une bonne éducatrice.

Ceci peut nous laisser croire que ce sentiment de motivation et les objectifs que les étudiantes visent sont en partie responsables de leur qualité professionnelle d'éducatrice à l'enfance. Comme expliqué par Jézégou (2010) précédemment, une étudiante ayant une perception d'efficacité personnelle élevée manifeste plus d'intérêt face à ses

apprentissages. Nous pourrions donc penser qu'une éducatrice ayant pour objectif de devenir une bonne éducatrice optimise ses chances de le devenir et par le fait même, va optimiser la qualité des services de garde éducatif.

5.1.5 Utilité des outils de stage

Les réponses étaient plutôt partagées à cette question à choix de réponses sur une échelle de Likert. En nous référant à la Figure 9, nous pouvons remarquer qu'une étudiante a coché 3, que 5 étudiantes ont coché 4 et 2 autres ont coché 5, soit *très satisfait*. Souvenons-nous que Frenay et Bédard (2011) croient que le transfert est possible lorsque l'étudiant bénéficie des ressources essentielles à la compréhension et au contrôle des situations auxquelles il fait face. Cela dit, nous nous référons encore à Poirier et Gagné (1984) qui soulèvent l'importance d'une maturité élevée afin de pouvoir utiliser davantage les ressources de leur milieu. Alors, est-ce les outils qui ne sont pas adéquats ou insuffisants ou est-ce l'immaturité de la stagiaire qui est en cause? D'autant plus que lorsque nous regardons les questions se rapportant aux besoins des stagiaires, les outils y sont mentionnés à quelques reprises comme étant des éléments favorables et positifs pour les étudiantes.

5.1.6 Sentiment d'être suffisamment outillé

Cette question aurait mérité d'être plus élaborée, 25 % des étudiantes ont répondu seulement 3 sur l'échelle de Likert. Il aurait été pertinent de questionner les étudiantes à la suite de cette réponse. Malheureusement, les modifications de la collecte de données ne

nous ont pas permis d'en savoir plus sur ce sujet, mais il pourrait être pertinent d'en connaître les raisons. Tel que Bigras et al. (2016) le suggèrent, est-ce l'immaturité des étudiantes qui ne laisse pas la place à une forte identité professionnelle ou encore le manque de théorie-pratique qui laisse croire aux étudiantes qu'elles ne sont pas suffisamment outillées pour faire face à leur stage?

5.1.7 Sentiment d'être en mesure de réussir son stage

De façon générale, les étudiantes sont certaines de pouvoir réussir leur stage. Encore une fois, cette question n'a pu être étudiée plus en profondeur à la suite des modifications à la collecte de données. Il aurait été intéressant de connaître pourquoi elles se sentent en mesure de réussir. Qu'est-ce que le programme leur apporte pour qu'elles se sentent confiantes et de quelle façon croient-elles pouvoir réussir? L'entrevue semi-dirigée prévue au départ aurait permis cette précision. Par contre, à la suite des réponses obtenues lors de la question à court développement portant sur les besoins des stagiaires, plusieurs ont mentionné l'accompagnement et le soutien, les cours préalables puis les outils à dispositions. Donc, nous pourrions croire que si les étudiantes se sentent en mesure de réussir, c'est que leurs besoins de stagiaires sont en grande majorité répondus.

5.1.8 Temps suffisant pour mettre en pratique pendant le stage

Cette fois-ci, 50 % des étudiantes ont répondu 4 sur l'échelle de Likert, puis 12,5 % ont répondu 3. De plus, lors des questions à court développement, une étudiante avait

évoqué que le retour d'un troisième stage pourrait être un élément favorable pour les étudiantes.

Souvenons-nous de tout ce qui a été mentionné sur la contextualisation. Pour leur part, Tardif et Meirieu (1996) mentionnent que le fait de contextualiser une connaissance lui accorde plus de stabilité cognitive. Puis, Sauvage Luntadi et Tupin (2012) mentionnent que contextualiser, c'est s'approprier des aspects de l'environnement. Finalement, Maume (2017) compare la recontextualisation au transfert et que si l'apprenant est capable de recontextualiser ses connaissances, c'est que celui-ci les a transférées. Nous pourrions supposer que les étudiantes sont, de façon générale, satisfaites des occasions de mettre en pratique, mais que si elles avaient l'opportunité d'en avoir plus, elles y verrraient du positif.

5.2 Retombées et recommandations

Évidemment, puisque cette recherche a été faite à très petite échelle, il est peut-être trop tôt pour entrevoir des retombées marquantes dans les programmes de TEE. Cela dit, certaines pistes pourraient être approfondies. Il y sera question dans la conclusion.

À la lumière de cette recherche, nous recommanderions aux accompagnatrices des stages de laisser suffisamment de place aux stagiaires lors de leur stage. Celles-ci doivent avoir toutes les opportunités possibles afin de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser leurs connaissances théoriques apprises en classe. De plus, les accompagnatrices devraient également prendre le temps, au quotidien, de donner des

rétroactions aux stagiaires afin de les aider à construire leurs connaissances, tel que précisé par Yamnill et McLean (2001) à la section 1.1.3 de cette recherche.

Les enseignants et les superviseures de stage du Collège Laflèche semblent à la hauteur des attentes des étudiantes, tant au niveau de l'accompagnement que des cours spécifiques ou des rétroactions face au stage. Nous encourageons grandement ceux-ci à poursuivre leur bon travail à ce niveau. C'est évidemment une méthode d'enseignement à prôner dans un programme technique, et les enseignants à venir doivent poursuivre sur cette lancée. Les étudiantes de niveau collégial doivent prendre en main leur propre réussite. Elles doivent être conscientes des ressources et des outils mis à leur disposition pour leur réussite. Elles ont une pratique réflexive à développer quant à leur façon de percevoir leur réussite.

Est-il trop tôt pour recommander au MEES de revoir le nombre d'heures de stage nécessaire à la réussite du programme TEE? En tenant compte des éléments mentionnés quant à la maturité des stagiaires, les occasions de contextualisation et du niveau de complexité que demande la profession d'éducatrice à l'enfance, nous nous permettons de faire cette recommandation. Le programme TEE pourrait être prolongé d'une session supplémentaire, une session entière de stage ou de divers stages, qui permettraient à l'étudiante de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser plus amplement les connaissances théoriques, en plus d'acquérir un peu plus de maturité tout au long de cette période. De cette façon, nous irions dans le sens de Tardif et Meirieu (1996) puis de

Sauvage Luntadi et Tupin (2012) qui prônent les moments de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation, et ce, tout en respectant la recherche de Bigras et al. (2016) qui mentionne que l'immaturité des stagiaires peut être une difficulté au transfert des connaissances. De plus, en se référant à tous les débats actuels sur la reconnaissance des éducatrices en petite enfance, un programme prolongé pourrait venir appuyer cette reconnaissance et la rendre, peut-être, plus pertinente au niveau académique.

5.3 Limites de l'étude

Quelques limites, non négligeables, se sont présentées à nous tout au long de cette recherche. Tout d'abord, nous avons eu seulement un établissement collégial ayant accepté de participer à notre étude, soit le Collège Laflèche. Deuxièmement, nous avons eu quelques contraintes avant de pouvoir finalement commencer notre collecte de données, nous parlons évidemment du contexte de la pandémie. Nous en avons précisé les péripéties lors du chapitre sur la méthodologie. Troisièmement, le nombre de participantes que nous avons réussi à atteindre pour accomplir cette recherche est également une limite. Nous pouvons possiblement attribuer une part de responsabilité au contexte de la pandémie pour cette lacune. Il est également possible que la façon dont la recherche ait été présentée, soit de manière virtuelle, ait freiné les étudiantes ou les a simplement moins interpellées.

Chapitre 6

Conclusion

Nous vous présentons finalement la conclusion de cette étude. Un résumé ainsi que des pistes de recherche vous seront exposés dans les prochains paragraphes.

6.1 Résumé de la recherche

Nous avons pu constater que plusieurs éléments influaient sur le transfert des connaissances de la théorie vers la pratique. Nous avons pu en soulever quelques-uns d'entre eux et ainsi faire des liens avec le contexte de stage dans le cadre du programme TEE du Collège Laflèche.

Ayant fait face au contexte de la pandémie au tout début de la collecte de données, nous avons dû revoir certaines méthodes et accepter de poursuivre cette recherche selon de nouvelles modalités. Cela dit, à la suite des résultats obtenus lors de la collecte de données, nous avons pu faire ressortir certains éléments, présents dans le programme TEE du Collège Laflèche, qui étaient favorables au transfert des connaissances et d'autres qui étaient peut-être à peaufiner au niveau du programme lui-même.

La profession d'éducatrice est une profession très complexe et demandant l'acquisition de plusieurs compétences. Les responsabilités sont nombreuses et l'importance de pouvoir contextualiser les connaissances théoriques apprises est d'autant plus primordiale. Des éléments tels que l'accompagnement de la stagiaire, les rétroactions

face au stage, les outils de stage et les occasions de mettre en pratique se sont révélés nécessaires à la favorisation du transfert des connaissances, mais également à la réussite du stage. L’accompagnement et les rétroactions de stage se sont révélés être des besoins comblés chez les étudiantes du programme TEE du Collège Laflèche. Par contre, certaines étudiantes n’étaient pas toutes en accord quant à l’utilité ou la pertinence des outils de stage ou encore les occasions de contextualiser.

6.2 Pistes de recherche

À la suite des limites de cette étude, nous nous permettons de proposer certaines pistes de recherche pouvant être explorées. Ainsi, il serait intéressant de pouvoir comparer un programme TEE, tel qu’offert au Collège Laflèche, à un autre programme technique offrant plus d’heures de stage et ainsi mettre en parallèle le niveau de satisfaction des étudiantes quant à la contextualisation de leurs connaissances apprises, mais également quant à leur sentiment de réussite du stage. L’immaturité de l’étudiante en stage au niveau collégial est-elle un élément probant quant à la capacité de transfert de connaissances de la théorie vers la pratique? La formation de l’enseignant de niveau collégial lui donne-t-il la capacité d’offrir des rétroactions constructives à ses étudiants face aux stages?

Notre étude recherchait le point de vue de l’étudiante. Par contre, il serait intéressant, tel que nous le souhaitions avant la pandémie, d’explorer le point de vue des enseignantes et des accompagnatrices puis ainsi croiser les données de chacune. Bref, à la suite de cette

recherche, plusieurs portes s'ouvrent à nous afin de contribuer encore plus à l'optimisation des programmes de TEE.

Références

Accès étude Québec. (2021). *La valeur d'un diplôme d'études collégiales techniques (DEC) au Québec* [en ligne]. Repéré à <https://accesetudesquebec.ca/>

Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 43-57). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043

Association Québécoise des Centres de la Petite Enfance. (AQCPE, 2019). *Historique* [en ligne]. Repéré à <https://www.aqcpe.com/recherche/historique>

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*, Paris, France : Retz.

Bigras, N., & Gagné, A. (2016). *Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance* [en ligne]. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/19_BigrasGAGne_Memoire_Final.pdf

Bigras, N., Tétreau, L., Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K., & Gagnon, C. (2016, 12-14 juin). *Program theory evaluation of an innovative practicum model for early choldhood education in Canada*. Communication présentée International conference on education and new development, Ljubljana, Slovenia.

Blanchette, P., Chouinard, M., & Gueyaud, J. (2017). Les pratiques évaluatives d'enseignants en soins infirmiers lors des stages : une étude descriptive qualitative. *Recherche en soins infirmiers*, 129(2), 60-72. doi: 10.3917/rsi.129.0060

Boutet, M., & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (Vol. 4). Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M., & Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*. doi: 10.4000/edso.731

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Brougère, G. (2009). Chapitre 21. Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. Dans G. Brougère & A.-L. Ulmann (Éds), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris, France : Presses universitaires de France. doi: 10.3917/puf.broug.2009.01.0267
- Cégep de Shawinigan. (2021). *322.A0 Techniques d'éducation à l'enfance* [en ligne]. Repéré à <https://www.cegepshawinigan.ca/>
- Cégep de Trois-Rivières (2021). *Soutien stages et empolis* [en ligne]. Répéré en mai 2021 de https://formation-mauricie.ca/soutien-stages-emplois/employeurs/?gclid=Cj0KCQjw78yFBhCZARIoAOxgSx0v1itoUKyOHDEKSx3lw7H0qW-OgwAqHJc3BJ5cdxFvxoXzhYUR8R0aAlupEALw_wcB
- Cégep Marie-Victorin. (2019). Formation aux adultes. Technique d'éducation à l'enfance [en ligne]. Repéré à <https://www.collegemv.qc.ca/formation-aux-adultes/reconnaissance-des-acquis-et-des-competences/programmes-dec/techniques-d-education-a-l-enfance-322-a0>
- Charlier, É., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.charl.2011.01.
- Collège Laflèche. (2021). *Stage* [en ligne]. Repéré à <https://www.clafleche.qc.ca/programmes/techniques/education-a-l-enfance/#stages>
- Contandriopoulos, A. P., Denis, J. L., Touati, N., & Rodriguez, R. (2001). Intégration des soins : dimensions et mise en œuvre. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 8(2), 38-52.
- Crahay, M. (2007). Chapitre 2. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal (Éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.motti.2007.01.0045"
- Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec. (CTRÉQ, 2017). Prendre en considération les résultats de la recherche en enseignement [en ligne]. Repéré le 1^{er} novembre 2017 de <https://www.ctreq.qc.ca/>
- Darling-Hammond, L. (2005). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Donnaint, É., Marchand, C., & Gagnayre, R. (2015). Formalisation d'une technique pédagogique favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez des étudiants en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 66-76.
- Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction. Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *@ctivités, Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités*, 11(1), 22-46.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2011). Chapitre 8. Le transfert des apprentissages. Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (Éds), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 125-137). Paris, France : Presses universitaires de France. doi: 10.3917/puf.brgeo.2011.01.0125
- Gautier Chovelon, C. (2014). Mise en mouvement et en image du processus de professionnalisation des Intervenants en milieu éducatif. Repérage d'une simultanéité de trois temps. *Phronesis*, 3(4), 13-25. doi: 10.7202/1028782ar
- Gillis, A., & Jackson, W. (2002). *Research for nurses: Methods and interpretation*. Philadelphie, PE: FA Davis Company.
- Gremion, C., & Coen, P. F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Évaluer : journal international de recherche en éducation et formation (e-JIREF)*, 1(3), 11-27.
- Gusew, A., & Berteau, G. (2010). Chapitre 8. Le portfolio. Dans B. Raudent, C. Verzat, & L. Villeneuve (Éds), *Accompagner des étudiants* (pp. 223-246). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Hardy, M., & Ménard, L. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709.
- Hedges, H., & Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity's: Preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 257-272. doi: 10.1080/1359866X.2010.515939
- Herrsch, B. R., & Watkins, K. (1980). *Competency-based education: An overview*. New York, NY: Media Systems

- Holdener, B. N. (2017). *La complexité dans le métier d'éducateur/trice de l'enfance...* [en ligne]. Repéré à <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=1387>
- Jézégou, A. (2010). Chapitre 2. Diriger, par soi-même, sa formation et ses apprentissages. Dans B. Raudent, C. Verzat, & L. Villeneuve (Éds), *Accompagner des étudiants* (pp. 51-85). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (Éds, 2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours, France : Presses universitaires François-Rabelais.
- Jouanchin, N. (2010). Le stage d'application dans la formation infirmière, représentations et implication professionnelles des acteurs : futurs infirmiers, formateurs et responsables/tuteurs de stage. *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 42-64. doi: 10.3917/rsi.101.0042
- Jurado, M. (2016). L'approche par compétences (APC) : pour une personnalisation de l'évaluation?. *Administration Éducation*, 2(150), 37-43.
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M., & David, R. (2012). Les référentiels de compétences : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation?. Dans J. Desjardins (Éd.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 43-65). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.altet.2012.01.0043
- Maume, M. (2017). *Effets d'une intervention métacognitive, menée en classe de 8P, sur l'autorégulation des élèves et le transfert des stratégies* (Thèse de doctorat inédite). University of Geneva, Suisse.
- Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. Dans Y. Lenoir & P. Pastré (Éds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 110-125). Toulouse : Octarès.
- Ménard, L., Hoffmann, C., & Lameul, G. (2017). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche & formation*, 1(84), 125-140.
- Minder, M. (2008). Chapitre 2 Les variables cognitives. Dans M. Minder (Éd.), *Champs d'action pédagogique : une encyclopédie des domaines de l'éducation* (pp. 437-513). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : le Programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2008). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction* [en ligne]. Repéré à <http://www.formationsorel-tracy.qc.ca/GUIDE%20ENSEIGNANT%20FP%20LOUISE/Annexe%208%20-%20Guide%20%C3%A9valuation%20des%20comp%C3%A9tences.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ, 2003). *Politique d'évaluation des apprentissages* [en ligne]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (MEES, 2019a). *Formation collégiale* [en ligne]. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/enseignants-et-personnel-de-college/references/formation-collegiale/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (MEES, 2019b). *Type de stage* [en ligne]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Stages-etudiants-Types.pdf

Ministère du Travail de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2021). *Chapitre C-29, r. 4. Règlement sur le régime des études collégiales. Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* [en ligne]. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/C-29,%20r.%204>

Netter, J. (2015). La circulation des cartables. Dans P. Rayou (Éd.), *Aux frontières de l'école* (pp. 215-236). Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2(18), 30-33.

Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, É. (2019). Les compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. Dans P. Moisset (Éd.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels* (pp. 47-64). Toulouse, France : Érès. doi: 10.3917/eres.moiss.2019.01.0047

Poirier, P., & Gagné, E. (1984). La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 85-99. doi: 10.7202/900438ar

Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. doi: 10.7202/1002162ar

- Portelance, L., & Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98.
- Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience : un regard sur le transfert de connaissances*. Boucherville, QC : Béliveau éditeur.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544.
- Quang, L. P. (2017). Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire. *Recherche & formation*, 84(1), 65-81.
- Rege Colet, N. (2002). Chapitre 7. La planification pédagogique interdisciplinaire. Dans N. Rege Colet (Éd.), *Enseignement universitaire et interdisciplinarité : un cadre pour analyser, agir et évaluer* (pp. 91-121). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2011). Chapitre 3. Pertinence et limites de la Pédagogie de l'Intégration. Dans X. Roegiers (Éd.), *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire* (pp. 75-97). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Saussez, F. (2016). Présentation. Le formateur face à l'activité et son analyse. Enjeux, écueils et perspectives. *Travail et apprentissages*, 1(1), 7-16. doi: 10.3917/ta.017.0007
- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117. doi: 10.7202/1006488ar
- Soetewey, S., Demeuse, M., Duroisin, N., Letor, C., & Malaise, S. (2014). Chapitre 6. Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences. Quelle(s) cohérence(s), en Belgique francophone, dans un système initialement construit autour de la liberté d'enseignement?. Dans C. Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey (Éds), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 97-115). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Taktek, K. (2017). L'apprenant au cœur du transfert des apprentissages : perspectives d'interventions pédagogiques dans le domaine de l'éducation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 514-542.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.

- Tominska, E., Dobrowolska, D., & Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage : entre l'évaluation formative et certificative. *Phronesis*, 6(4), 22-32.
- Tremblay, R. (1995). Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale : le cas de la philosophie. *Pédagogie collégiale*, 9(1), 8-14.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, 5, 38-55.
- Ulmann, A. L. (2008). *De l'apprentissage situé à la formation des sujets. L'exemple des intervenants sociaux judiciaires* [en ligne]. Repéré à <https://michaelnezet.wordpress.com/2009/01/21/de-lapprentissage-situe-a-la-formation-des-sujets-lexemple-des-intervenants-sociaux-judiciaires/>
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, (66), 65-78.
- Vianin, P. (2009). Chapitre 5. Le transfert et la généralisation des apprentissages. Dans P. Vianin (Éd.), *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* (pp. 175-190). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Vinatier, I. (2011). Comment penser la possibilité d'« apprendre des situations » pour des enseignants en formation : une co-élaboration entre chercheur et praticiens?. *Education Sciences & Society*, 66, 97-113.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Les Presses universitaires de France.
- Weill-Fassina, A., & Pastré, P. (2004). 13. Les compétences professionnelles et leur développement. Dans P. Falzon (Éd.), *Ergonomie* (pp. 213-231). Paris, France : Presses universitaires de France. doi: 10.3917/puf.falzo.2004.01.0213"
- Yamnill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.

Appendice A

Compétences spécifiques du DEC Technique d'éducation à l'enfance

Compétences spécifiques du DEC Technique d'éducation à l'enfance

- 0191 – OBSERVER LE COMPORTEMENT DE L’ENFANT (DEC & AEC)
- 0192 – SITUER LES BESOINS D’UN OU D’UNE ENFANT AU REGARD DE SON DÉVELOPPEMENT GLOBAL (DEC & AEC)
 - Relever des faits d’observation portant sur le développement global des enfants âgés de 0 à 12 ans en vue de dégager leurs principaux besoins et déterminer leur niveau développemental en s’appuyant sur des théories pertinentes.
- 0194 – ÉTABLIR AVEC LES ENFANTS UNE RELATION SIGNIFICATIVE SUR LE PLAN AFFECTIF (DEC & AEC)
- 019A – FOURNIR DE L’AIDE À L’ENFANT (DEC & AEC)
- 019J – INTERVENIR AU REGARD DU COMPORTEMENT DE L’ENFANT ET DU GROUPE D’ENFANTS (DEC & AEC)
- 0197 – COMMUNIQUER EN MILIEU DE TRAVAIL (DEC & AEC)
 - Manifester des attitudes propices à l’établissement d’une relation significative, déterminer les besoins affectifs en contexte de service de garde et adopter une intervention adaptée aux besoins analysés tout en communiquant de façon appropriée dans des situations de travail variées.
- 019D – CONCEVOIR DES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L’ENFANT (DEC & AEC)
- 019E – ORGANISER DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES (DEC & AEC)
- 019F – ANIMER DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES (DEC & AEC)
 - Concevoir, organiser et animer des activités éducatives variées pour des enfants d’âge préscolaire et scolaire, en tenant compte de leurs besoins et de leurs intérêts ainsi que des orientations du programme éducatif.
- 0193 – AGIR DE FAÇON SÉCURITAIRE EN MILIEU DE TRAVAIL (DEC & AEC)
- 0195 – INTERVENIR AU REGARD DE LA SANTÉ DE L’ENFANT (DEC & AEC)
- 0196 – ASSURER UNE SAINTE ALIMENTATION À L’ENFANT (DEC & AEC)
 - Agir de façon sécuritaire dans un milieu de travail, veiller à favoriser le maintien et le développement de la santé de l’enfant et lui assurer une saine alimentation en vue de répondre à ses besoins de base.
- 0199 – ANALYSER LES BESOINS PARTICULIERS D’UN OU D’UNE ENFANT (DEC & AEC)

- 019H – ÉTABLIR UNE RELATION DE PARTENARIAT AVEC LES PARENTS ET LES PERSONNES-RESSOURCES (DEC & AEC)
 - Analyser et déterminer les besoins particuliers des enfants qui présentent des difficultés persistantes et majeures et établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources en vue de répondre à l'ensemble des besoins.
- FK19 – DÉTERMINER LE MODÈLE ET L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE À ADOPTER EN SERVICE DE GARDE ÉDUCATIF (AEC UNIQUEMENT)
 - Analyser les modèles pédagogiques à privilégier en intervention auprès de l'enfant selon les situations d'apprentissage.
- 019C – DÉFINIR L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE À ADOPTER AVEC L'ENFANT (DEC)
- 019K – CONCEVOIR ET RÉVISER LE PROGRAMME ÉDUCATIF (DEC)
 - Concevoir ou réviser le programme éducatif de son service de garde (préscolaire ou scolaire), puis décrire et analyser des situations d'apprentissage avec un enfant au regard de certaines approches pédagogiques et des principes de base du programme éducatif des centres de la petite enfance ou des services de garde en milieu scolaire.
- 0190 – ANALYSER LA FONCTION DE TRAVAIL (DEC & AEC)
 - Décrire et expliquer en quoi consiste la profession d'éducatrice ou d'éducateur dans les différents services de garde et leur contexte d'exercice respectif.
- 0198 – ANALYSER LE CONTEXTE DE VIE FAMILIALE ET SOCIALE D'UNE OU D'UN ENFANT ET EN DÉTERMINER LES EFFETS SUR SON COMPORTEMENT (DEC)
 - Reconnaître l'influence des facteurs sociaux et familiaux sur le développement de la personnalité de l'enfant.
- 019B – EXPLOITER SA CRÉATIVITÉ DANS UN CONTEXTE D'INTERVENTION PROFESSIONNELLE (DEC)
 - Cerner un besoin faisant appel à la créativité et répondre au besoin déterminé en utilisant une démarche de création dans un contexte d'intervention professionnelle.
- 019G – TRAVAILLER EN ÉQUIPE (DEC)
 - Travailler en équipe en vue d'assumer diverses fonctions et responsabilités dans un service de garde.
- 019L – ORGANISER UN SERVICE DE GARDE À L'ENFANCE (DEC)
 - Connaitre le cadre organisationnel d'un service de garde et organiser les ressources du milieu au regard des principes éducatifs et des critères de qualité.

- 019M – ASSURER DES SERVICES ÉDUCATIFS À UN GROUPE D’ENFANTS (DEC)
 - Assurer des services éducatifs à un groupe d'enfants tout en s'engageant dans un processus de développement continu à sa pratique professionnelle.

(Cégep Marie-Victorin, 2019)

Appendice B

Grille du programme Technique d'éducation à l'enfance

Grille du programme Technique d'éducation à l'enfance

Session 1 28 H		Session 2 30 H	
340-101-MQ	Philosophie et rationalité 4 h	109-101-MQ	Activité physique et santé 2 h
601-101-MQ	Français : écriture et littérature 4 h	340-102-MQ	Philosophie : l'être humain 3 h
COM-001	Cours complémentaire I 3 h	601-102-MQ	Français : littérature et imaginaire 4 h
— Cours spécifiques		— Cours spécifiques	
322-513-LF	Analyse de la profession 3 h	322-534-LF	Soins d'urgence et sécurité au travail 4 h
322-514-LF	Santé de l'enfant 4 h	322-554-LF	Éveil à l'expression plastique 4 h
322-523-LF	Observation de l'enfant 3 h	322-563-LF	Vie en pouponnière 3 h
322-544-LF	Créativité 4 h	322-664-LF	Approches éducatives 4 h
350-533-LF	Développement de l'enfant (0-2 ans) 3 h	350-543-LF	Développement de l'enfant (2-5 ans) 3 h
Session 3 28 H		Session 4 28 H	
601-103-MQ	Français : littérature québécoise 4 h	109-102-MQ	Activité physique et efficacité 2 h
— Cours spécifiques		340-KJE-LF	Philosophie : éthique 3 h
322-584-LF	Documentation enfantine et stimulation du langage 4 h	601-KJE-LF	Français : communication et expression 4 h
322-624-LF	Intervention au quotidien 4 h	604-PRO-LF	Anglais : formation propre 3 h
322-F13-LF	Stage I : Initiation professionnelle 13 h	322-573-LF	— Cours spécifiques
350-603-LF	Développement de l'enfant (5-12 ans) 3 h	322-593-LF	Travail d'équipe 3 h
		387-613-LF	Univers des sciences 3 h
		322-634-LF	Contexte de vie familiale et sociale de l'enfant 3 h
		322-713-LF	Psychomotricité 4 h
		Coordination des ressources 3 h	
Session 5 24 H		Session 6 28 H	
109-103-MQ	Activité physique et autonomie 2 h	— Cours spécifiques	
COM-002	Cours complémentaire II 3 h	322-654-LF	Intervention auprès des enfants aux besoins particuliers 4 h
— Cours spécifiques		322-853-LF	Communication en milieu de travail et éthique professionnelle 3 h
322-644-LF	Projet intégrateur 4 h	322-G21-LF	Stage II : Intégration professionnelle 21 h
322-653-LF	Programme éducatif 3 h	Épreuve synthèse de programme	
322-743-LF	Service de garde en milieu scolaire 3 h		
322-823-LF	Expression sonore et dramatique 3 h		
322-833-LF	Alimentation en milieu éducatif 3 h		
322-843-LF	Organisation d'un service garde 3 h	Épreuve uniforme de français	

(Collège Laflèche, 2021)

Appendice C

Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage
à la Technique d'éducation à l'enfance – Ébauche d'entrevue

Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage à la Technique d'éducation à l'enfance

Portrait de l'étudiant(e)

Cette section a pour but de recueillir des informations descriptives générales. Soyez assuré(e) qu'elles demeureront confidentielles et anonymes.

Sexe

- Homme
- Femme
- Je ne souhaite pas le préciser

Âge

Nom de l'établissement fréquenté

Formation en cours

- AEC en éducation à l'enfance
- DEC en éducation à l'enfance

Nombre de stages offerts dans ma formation actuelle

Combien de stages avez-vous complétés jusqu'à présent?

Êtes-vous en stage en ce moment?

- Oui
- Non

Si oui, lequel

1 _____

2 _____

3 _____

Questions à choix de réponses

Pour cette section, veuillez choisir la réponse qui correspond le mieux à votre niveau de satisfaction, 1 étant votre niveau de satisfaction le moins élevé et 5 étant un niveau de satisfaction supérieur. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seulement celle qui représente le plus votre perception.

Votre niveau de satisfaction quant aux rétroactions des professeurs face à votre stage.



Vos besoins en tant que stagiaire sont comblés.



Vos conditions de stage donnent un sentiment de motivation, d'espérance de gain ou encore un sentiment d'équité, qui vous pousse à performer.



Les outils proposés pour les stages sont utiles pour l'accomplissement de votre stage.



Comme stagiaires, vous vous sentez suffisamment outillés pour faire face aux différentes situations vécues en stage.



Sentez-vous être en mesure de réussir pleinement votre stage?



Sentez-vous avoir suffisamment le temps de mettre en pratique le métier dans le cadre de vos stages?



Questions à court développement

Dans cette section, nous vous demandons de répondre brièvement, mais le plus précisément possible, à la question. Encore une fois, il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse, seulement celle qui représente le plus votre perception.

Pouvez-vous me raconter un stage ou un moment de stage ou une supervision positive?

Pouvez-vous me raconter un stage ou un moment de stage ou une supervision négative?

L'élève en stage en éducation à l'enfance a des besoins nécessaires à sa réussite. Nommez-les.

La stagiaire a tout ce dont elle a besoin pour ses stages (support, outils, accompagnements, cours préalable, etc.) Si oui, expliquez. Sinon, expliquez et nommez les lacunes.

Qu'est-ce qui vous pousse à performer dans vos stages? Vous pouvez en cocher plus d'un.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sentiment de motivation | <input type="checkbox"/> Le sentiment d'équité |
| <input type="checkbox"/> L'espoir du gain | <input type="checkbox"/> Les objectifs visés |

Expliquez vos choix de la question précédente

Vous avez terminé!

Merci d'avoir pris de votre temps et d'avoir répondu à chacune des questions

Appendice D
Certificat éthique de l'UQTR



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : *Transfert théorie/pratique en éducation à la petite enfance: étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage à la technique d'éducation à l'enfance*

Chercheur(s) : Kathleen Gélinas
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : **CER-19-257-07.04**

PÉRIODE DE VALIDITÉ : **Du 27 novembre 2020 au 27 novembre 2021**

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématuée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 22 octobre 2020

Appendice E
Certificat éthique du Collège Laflèche



COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS

Trois-Rivières, mercredi 4 novembre 2020

Objet : Demande d'évaluation de l'acceptabilité éthique de votre projet de recherche.

Projet : Transfert théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude de cas sur les besoins des étudiantes en stage à la Technique d'éducation à l'enfance

Chercheur principal : Kathleen Gélinas.

Nº de Certification éthique : CÉR-LAF-2019-10 (modifié)

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche a procédé à l'évaluation de votre projet de recherche sur la base des informations suivantes :

- Le formulaire de demande de certification éthique du CÉR du Collège Laflèche;
- Le contexte, les questions de recherche et la méthodologie;
- Les formulaires d'engagement à la confidentialité;
- Les formulaires d'information et de consentement des participants;
- Le questionnaire;
- La nouvelle lettre de certification éthique du CÉR de l'UQTR.

Après analyse, nous vous confirmons que la modification de votre projet de recherche en raison de la COVID-19 a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche du Collège Laflèche. Vous pouvez, dès maintenant, amorcer vos travaux de recherche. Nous vous suggérons de contacter Mme Annick Côté, coordonnatrice du programme de Technique en éducation à l'enfance.

Veuillez agréer l'expression de nos sentiments distingués,

Pierre Michaud,

Président, Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains, Collège Laflèche.

Appendice F

Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage
à la Technique d'éducation à l'enfance – Formulaire d'information

Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage à la Technique d'éducation à l'enfance – Formulaire d'information

Formulaire d'information

Titre du projet de recherche : Transfert théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude de cas sur les besoins des étudiantes en stage à la Technique d'éducation à l'enfance

Mené par : Kathleen Gélinas, Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, Maîtrise en éducation (Psychopédagogie),

Sous la direction de : Jean-Marie Miron, Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, professeur; Isabelle Deshaies, Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, membre de l'équipe de recherche de l'UQTR et chargée de cours

Source de financement : Aucun

Déclaration de conflit d'intérêts : Aucun

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les besoins des stagiaires en éducation à l'enfance, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et d'autoriser ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche visent à analyser le contexte des stages, plus précisément les stages en Technique d'éducation à l'enfance.

Que savons-nous sur les conditions optimales de stage pour l'étudiante? Sur qui repose la réussite de l'étudiante en stage? Quels sont les besoins des étudiantes dans ces stages? Etc. Cette recherche se soucie de ces questionnements.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à remplir ce questionnaire, d'une durée d'environ 20 minutes, selon vos disponibilités. Les thèmes explorés dans le questionnaire seront :

- Les occasions de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser
- La rétroaction face au stage
- Les objectifs de stage
- Les outils de stage
- Etc.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 20 minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du transfert des connaissances est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir en toute confidentialité à votre expérience face au stage en éducation à l'enfance.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par ce questionnaire anonyme. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire et possiblement d'articles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront ma direction et moi, Kathleen Gélinas. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront conservées dans mon classeur personnel verrouillé et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'affectera en rien les services auxquels vous avez droit. Le fait de

participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique. Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Kathleen Gélinas : Kathleen.Gelinas@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-257-07.04 a été émis le 27 novembre 2020.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Dans le cas d'une utilisation ultérieure des données dans le cadre d'autres projets de recherche : Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur l'éducation? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire dans mon classeur personnel dont seul Kathleen Gélinas y aura accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Vos données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites. C'est-à-dire, jusqu'au dépôt de mon mémoire. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant au chercheur responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions :

Je ne consens pas à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions :

Appendice G

Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des étudiantes en stage
à la Technique d'éducation à l'enfance – Formulaire de consentement

**Questionnaire sur le transfert des connaissances théorie/pratique en
éducation à la petite enfance : étude exploratoire des besoins des
étudiantes en stage à la Technique d'éducation à l'enfance –
Formulaire de consentement**

Consentement de l'étudiant(e)

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Kathleen Gélinas, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet TRANSFERT THÉORIE/PRATIQUE EN ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE : ÉTUDE EXPLORATOIRE DES BESOINS DES ÉTUDIANTES EN STAGE À LA TECHNIQUE D'ÉDUCATION À L'ENFANCE.

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à ce que les réponses à ce questionnaire soient utilisées à des fins de recherche

Oui
Non

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Oui
Non