

L'accompagnement en formation à l'enseignement de stagiaires en situation de handicap : perspectives d'enseignantes associées

Associate teachers supporting student teachers with disabilities: training, information and support needs

El acompañamiento por docentes asociadas de practicantes en situación de discapacidad: necesidades de formación, de información y de apoyo

France Dufour, Ruth Phillion, France Dubé, Isabelle Vivegnis and Naomi Grenier

Volume 52, Number 1, Spring 2024

Prise en compte de la diversité étudiante en contexte de stage
The School and Diversity: Experiences of immigrant students and staff

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1111733ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1111733ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dufour, F., Phillion, R., Dubé, F., Vivegnis, I. & Grenier, N. (2024).

L'accompagnement en formation à l'enseignement de stagiaires en situation de handicap : perspectives d'enseignantes associées. *Éducation et francophonie*, 52(1). <https://doi.org/10.7202/1111733ar>

Article abstract

Supporting student teachers with disabilities is a concern for many associate teachers (AT) mandated to guide them in the development of their professional skills. These ATs want to know more about the accommodation and support measures available. However, there are no clear guidelines for practicums. We therefore conducted an exploratory questionnaire with fifty-three ATs who had already accompanied at least one SWD trainee. This article presents the challenges the student teachers faced, the actions the ATs took to help them handle their main challenges and the training needs of the ATs. The data was analyzed based on a frame of reference defining five markers that would ensure effective support for student teachers. The results highlight that since they want their student teachers to succeed, the majority of ATs advocate both a caring and directive approach, in which they offer advice about the profession, especially on lesson planning.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2024

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

L'accompagnement en formation à l'enseignement de stagiaires en situation de handicap : perspectives d'enseignantes associées

Associate teachers supporting student teachers with disabilities: training, information and support needs

El acompañamiento por docentes asociadas de practicantes en situación de discapacidad: necesidades de formación, de información y de apoyo

France DUFOUR

Professeure agrégée, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
dufour.france@uqam.ca

Ruth PHILION

Professeure titulaire, Université du Québec en Outaouais Québec, Canada
Ruth.Philion@uqo.ca

France DUBÉ

Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
dube.france@uqam.ca

Isabelle VIVEGNIS

Professeure agrégée, Université de Montréal, Québec, Canada
isabelle.vivegnis@umontreal.ca

Naomi GRENIER

Doctorante, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
grenier.naomi@courrier.uqam.ca

Résumé

L'accompagnement en stage d'étudiantes en situation de handicap (SH) en formation en enseignement constitue une préoccupation pour plusieurs enseignantes associées (EA) ayant le mandat de les accompagner dans le développement de leurs compétences professionnelles. Ces EA souhaitent mieux connaître les mesures d'accommodement et d'accompagnement pouvant leur être offertes. Or, il n'existe pas de balises claires pour orienter les mesures à déployer en contexte

de stage. Nous avons donc mené une recherche exploratoire par questionnaire auquel ont répondu 53 EA ayant déjà accompagné au moins un stagiaire en SH. Cet article présente les défis rencontrés par les stagiaires, les actions mises en place par les EA pour les aider à relever leurs principaux défis ainsi que les besoins de formation des EA pour mieux les accompagner. Les données ont été analysées en s'appuyant sur un cadre de référence définissant cinq balises pour un accompagnement de qualité. Les résultats mettent notamment en exergue qu'étant soucieuses de la réussite de leurs stagiaires, la majorité des EA préconisent à la fois une posture bienveillante et directive en offrant des conseils associés à la profession notamment au regard de la planification d'activités d'enseignement.

Abstract

Supporting student teachers with disabilities is a concern for many associate teachers (AT) mandated to guide them in the development of their professional skills. These ATs want to know more about the accommodation and support measures available. However, there are no clear guidelines for practicums. We therefore conducted an exploratory questionnaire with fifty-three ATs who had already accompanied at least one SWD trainee. This article presents the challenges the student teachers faced, the actions the ATs took to help them handle their main challenges and the training needs of the ATs. The data was analyzed based on a frame of reference defining five markers that would ensure effective support for student teachers. The results highlight that since they want their student teachers to succeed, the majority of ATs advocate both a caring and directive approach, in which they offer advice about the profession, especially on lesson planning.

Resumen

El acompañamiento en la práctica profesional de los estudiantes en situación de discapacidad (SH por su sigla en francés) en formación docente constituye una preocupación para varias docentes asociadas (EA por su sigla en francés) que se encargan de acompañarles en el desarrollo de sus competencias profesionales. Estas EA desean conocer mejor las medidas de acomodamiento y acompañamiento que se les puede ofrecer. Sin embargo, no existe límites claros para orientar las medidas a desplegar en contexto de práctica. Por lo tanto, hemos llevado a cabo una investigación exploratoria por medio de un cuestionario contestado por 53 EA que ya han acompañado por lo menos a un estudiante en práctica en SH. Este artículo presenta los desafíos encontrados por los practicantes, las acciones implementadas por las EA para ayudarles a contemporizar con sus principales desafíos así como con las necesidades de formación de las EA para acompañarles mejor. Los datos fueron analizados apoyándose en un marco de referencia estableciendo cinco marcas para asegurar el acompañamiento de los estudiantes. Los resultados ponen de relieve que la mayoría de las EA, siendo preocupadas por el éxito de sus estudiantes en práctica, preconizan a la vez una postura benevolente y directiva proporcionando consejos en relación con la profesión, particularmente respecto a la planificación de actividades de enseñanza.

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la formation à l'enseignement, d'une durée de quatre années, est constituée de différents cours universitaires et de quatre stages en milieu scolaire, équivalant à 700 heures. Les stages aident les stagiaires à faire face aux réalités concrètes de la profession en étant en relation avec les élèves, les collègues et les parents. Ils jouent un « rôle crucial » dans le développement des compétences (MEQ, 2020, p. 92). La visée de cette formation pratique est de bien préparer les futures enseignantes¹ à leur insertion professionnelle (MELS, 2008). Cet article porte sur l'accompagnement de stagiaires en enseignement ayant une condition diagnostiquée (nommées stagiaires en SH²) offert par des EA. Nous présentons d'abord le contexte de la formation à l'enseignement et la problématique inhérente aux mesures d'accommodement et d'accompagnement des stagiaires en SH. Le cadre de référence est ensuite présenté, soit les cinq balises essentielles à un accompagnement de qualité de Colognesi et al. (2021). Ensuite, les aspects méthodologiques sont détaillés, suivis par l'analyse et l'interprétation des résultats ainsi que la conclusion.

L'accompagnement est une démarche complexe relevant de la singularité et des caractéristiques de chaque étudiante (Boucenna, 2015), plusieurs EA soulignent qu'il s'avère souvent plus complexe et imprévisible lorsqu'il s'agit de stagiaires en SH (Lebel et al., 2016; Phillion et al., 2019). Ces étudiantes, qui sont de plus en plus nombreuses à poursuivre des études postsecondaires (Doucet et Phillion, 2016; Fortier, 2018), voient leur conditions regroupées selon qu'elles présentent un trouble (santé mentale, déficitaire de l'attention, d'apprentissage, spectre de l'autisme, langage et de la parole) ou une déficience (auditive, visuelle, motrice et organique). Au Québec, les personnes étudiantes en SH représentent 5 % de la population étudiante universitaire. Parmi ces étudiantes en SH, 9 % étudient en sciences de l'éducation (AQICESH, 2021).

Par ailleurs, les superviseures et les EA se sentent peu outillées pour accompagner les stagiaires en SH, lesquelles sont parfois plus ou moins préparées à répondre aux exigences en stage et vivent des problèmes d'adaptation de divers ordres (Braun-Antony et al., 2013; Lebel et al., 2016). D'ailleurs, au Québec, dans les formations destinées aux superviseures et aux EA, aucun contenu ne porte sur les stagiaires en SH (Lebel et al., 2016). Cette situation complexifie le rôle des formatrices, faute de formation ciblée sur cette problématique, de soutien particulier et de balises claires relatives aux mesures d'accommodement et d'accompagnement à leur offrir.

Or, selon les chartes canadienne (1982, Art.15) et québécoise (1976, Art.10) des droits et libertés, les universités ont l'obligation de mettre en place des mesures répondant aux besoins de ces étudiantes en SH. Bien qu'il existe des balises pour les mesures à offrir en lien avec les cours (ex. temps additionnel pour les examens) (Phillion, 2016), il existe peu de balises spécifiques concernant les mesures à offrir pour guider les superviseures de stage et les EA (Ducharme et Montminy, 2012; Phillion et al., 2019). Les quelques mesures connues pour les étudiantes ayant un trouble (ex. apprentissage, déficit d'attention, santé mentale) portent sur une gestion flexible du temps (ex. prolonger le stage, réduction des heures de stage/semaine) et le recours à des aides technologiques (ex. synthèse vocale) (Abels, 2005; Akins et al., 2001; Phillion et al., 2019). Ce manque de balises maintient le flou actuel quant aux droits et obligations des universités et des milieux de stage (Ducharme et Montminy, 2012), en plus de soulever des préoccupations relatives : « 1- à l'éthique (divulgaration de la condition, respect de la confidentialité, risque d'atteinte à la sécurité de l'étudiant ou d'autrui), 2- à l'équité envers les autres étudiants, 3- au jugement évaluatif (atteinte des compétences et valeur du diplôme) et 4- au type d'accompagnement à offrir » (Phillion et al., 2019, p. 67).

Les différents enjeux associés à cette problématique portant sur l'accompagnement à offrir aux stagiaires en SH sont à l'origine de cette recherche qui vise à donner une voix aux EA qui accompagnent ces stagiaires. Trois objectifs spécifiques à cet article³ en découlent : 1) Identifier les défis rencontrés par les stagiaires en SH; 2) Identifier les actions mises en place par les EA pour aider les ESH à relever leurs défis en stage; 3) Identifier les besoins de formation/information et de soutien des EA pour accompagner ces stagiaires.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence choisi pour cette étude est issu des travaux de Colognesi et al. (2021) proposant cinq balises pour assurer un accompagnement de qualité aux étudiantes. Selon ces auteurs, la relation est préalable à tout accompagnement. Elle nécessite l'établissement d'un lien de confiance pour que la stagiaire puisse progresser dans ses réflexions et ses apprentissages (Colognesi et al., 2019). L'accompagnement mise donc avant tout sur la relation établie vers un but à atteindre et renvoie à un cheminement plus qu'à une fin en soi (Vivegnis, 2019).

La première balise vise à *établir un cadre relationnel positif et sécurisant*. Elle constitue l'élément essentiel à partir duquel les autres balises s'inscrivent. La création d'un climat d'écoute et de bienveillance est nécessaire pour favoriser l'ajustement des pratiques. Ce climat se coconstruit par un engagement mutuel où chacun s'implique, se transforme et s'accomplit.

La deuxième balise enjoint à *tenir compte des talents des accompagnés*. Ce qui signifie miser sur les forces comme levier d'apprentissage et s'éloigner de la vision déficitaire de la stagiaire qui met la loupe sur ses difficultés et ses lacunes. Il est plutôt recommandé d'adopter une approche centrée sur son expertise, ses connaissances et ses compétences en tentant de comprendre ses décisions et en acceptant son rythme de développement professionnel dans le respect des échéances universitaires. C'est par la valorisation des forces de la stagiaire et en encourageant ses initiatives qu'une relation positive peut se développer et favoriser des rétroactions authentiques, ce qui implique aussi la prise en compte des défis et besoins des étudiantes.

La troisième balise consiste à *personnaliser son accompagnement et nécessite d'adapter sa posture*. Il s'agit d'apprendre à connaître l'étudiante, notamment ses motivations, ses besoins, ses défis ainsi que les objectifs qu'elle se donne. L'accompagnatrice doit continuellement s'adapter en tenant compte du contexte, en variant les postures d'accompagnement : imposeur, organisateur, co-constructeur, facilitateur et émancipateur (Colognesi et al., 2019). L'importance de la rétroaction est mise de l'avant. Hattie et Timperley (2007) proposent quatre niveaux de rétroaction, centrés sur : la tâche (ou retour correctif), le traitement de la tâche (processus), l'autorégulation et la personne. Les deux derniers seraient les plus efficaces.

La quatrième balise précise qu'il serait souhaitable de *soutenir l'apprentissage de l'étudiante tant dans les situations formelles qu'informelles* et rappelle, qu'en contexte de travail, le professionnel apprend également par les apprentissages informels qui peuvent être implicites, réactifs ou délibérés. L'accompagnement qui en découle peut porter sur les tâches du métier, que ce soit montrer comment effectuer une planification, répondre aux questions, coévaluer les pratiques ou encore offrir des conseils et des pistes de régulation. C'est aussi stimuler la réflexivité et la pensée critique à l'égard des décisions à prendre et des problèmes à résoudre. La réflexivité gagne en efficacité lorsqu'elle est accompagnée par des pratiques favorisant l'autoévaluation, comme la rétroaction vidéo basée sur la pratique filmée, les écrits réflexifs et l'analyse de pratiques entre pairs. L'une des visées est de développer l'autonomie et l'émancipation.

La cinquième balise vise à *montrer à l'étudiante qu'elle n'est pas seule, mais intégrée dans un contexte et un réseau*. Il s'agit de faire découvrir les collègues et les activités de l'école et de faciliter le travail collaboratif. Ce réseau représente une source d'apprentissage, de soutien, de bien-être, mais également de reconnaissance des difficultés et des tensions qui peuvent émerger de la vie scolaire. En effet, les difficultés des stagiaires ne se limitent pas à la pédagogie et à la didactique. L'intégration dans l'organisation scolaire et l'appropriation de la culture de l'école nécessitent de collaborer et de gérer les relations interpersonnelles qui peuvent être source de tensions.

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

La présente recherche est exploratoire, qualitative et descriptive (Van der Maren, 1996). Les résultats se focalisent sur les données obtenues auprès de 53 EA ayant répondu à un questionnaire en ligne portant sur l'accompagnement des stagiaires en SH. Les caractéristiques des participantes, l'instrument de collecte et le type d'analyse de données sont décrits ci-dessous.

Participantes à la recherche

Le profil sociodémographique des 53 EA se décline ainsi : elles sont majoritairement francophones (94%), de sexe féminin (85%), âgées de 41 ans et plus (77%) et ont fait des études universitaires de 1^{er} cycle (74%). Elles cumulent entre 11 et 20 ans d'expérience en enseignement (78%). Elles travaillent dans l'un des 12 centres de services scolaires du Québec. Leur contexte d'enseignement est le suivant : 13% sont au préscolaire, 51% enseignent au primaire, dont 13% en adaptation scolaire et 39% sont au secondaire, dont 9% en adaptation scolaire⁴.

Instrument de collecte

Le questionnaire a été élaboré à partir de la recension des écrits et du questionnaire élaboré par Pihl et al. (à paraître) pour les ESH (défis, mesures offertes et souhaitées). Il s'agit d'un questionnaire en ligne logé sur la plate-forme LimeSurvey, en version francophone et anglophone. Le questionnaire comporte des questions à choix de réponses et plusieurs questions ouvertes portant sur les principales thématiques de la présente recherche : besoins et défis des stagiaires, mesures d'accompagnement offertes (actions) par les EA ainsi que leurs besoins en termes de formation/information et de soutien pour mieux accompagner ces stagiaires.

Analyse des données

Les données issues des choix de réponses ont servi à décrire le profil des participantes ainsi que certaines données sur les stagiaires en SH qu'elles ont accompagnées : nombre, conditions diagnostiquées, défis rencontrés. Une analyse de contenu des commentaires en réponse aux questions ouvertes a été effectuée à partir des thèmes prédéfinis susmentionnés, tout en prenant en compte les thèmes émergents (Paillé et Mucchielli, 2012). Une première chercheuse a fait une analyse synthèse des commentaires, laquelle a été révisée par une deuxième chercheuse. Elles ont ensuite procédé à une synthèse consensuelle finale.

ANALYSE DES RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Les résultats décrivent l'essentiel des réponses des 53 EA portant sur l'identification des conditions diagnostiquées (troubles et déficiences) des stagiaires en SH qu'elles ont accompagnées, sur les trois principaux défis de ces stagiaires (peu importe leur condition) ainsi que sur les actions

qu'elles ont posées pour soutenir leurs stagiaires à surmonter leurs principaux défis. Finalement, les besoins des EA pour mieux accompagner ces stagiaires sont présentés.

Les conditions diagnostiquées des stagiaires en SH accompagnées par les EA

Les 53 EA devaient indiquer la ou les conditions diagnostiquées des stagiaires en SH qu'elles ont accompagnées au cours de leur carrière (voir tableau 1). Un total de 119 stagiaires ont été accompagnés. Les EA ont majoritairement accompagné des stagiaires présentant une condition correspondant à un trouble (107/119). En effet, 29 EA ont accompagné 48 stagiaires présentant un trouble déficitaire de l'attention (TDA) et 33 stagiaires ayant un trouble de santé mentale (TSM), 11 EA ont accompagné 16 stagiaires ayant un trouble d'apprentissage (TA), cinq EA ont accompagné une stagiaire ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et quatre EA ont accompagné cinq stagiaires ayant un trouble du langage et de la parole (TLP). Pour les stagiaires ayant une condition correspondant à une déficience (n=10), quatre EA ont accompagné cinq stagiaires ayant une déficience auditive, trois ayant une déficience motrice, deux EA ont accompagné une stagiaire ayant une déficience visuelle grave et deux autres EA ont accompagné deux stagiaires ayant une déficience organique.

Tableau 1

Nombre d'enseignantes associées ayant accompagné des stagiaires en SH selon les conditions diagnostiquées (nombre et %)

Trouble	N ^{br} et % EA (N = 53)	N ^{br} et % Stagiaires (N = 119)	Déficience	N ^{br} et % EA (N = 53)	N ^{br} et % Stagiaires (N = 119)
TDA/H	29 (55%)	48 (40%)	Auditive	4 (8%)	5 (4%)
TSM	29 (55%)	33 (28%)	Motrice	3 (6%)	3 (3%)
TA	11 (21%)	16 (13%)	Visuelle grave	2 (4%)	2 (2%)
TSA	5 (9%)	5 (4%)	Organique	1 (2%)	2 (2%)
TLP	4 (8%)	5 (4%)	-	-	-

Les principaux défis des stagiaires en SH

Les EA devaient choisir, à partir d'une liste de 18 propositions, les trois principaux défis de leurs stagiaires jugés les plus importants, et ce, sans tenir compte de la ou des conditions de leurs stagiaires. Les trois principaux défis (voir tableau 2) se déclinent comme suit : 1- le stress et l'anxiété (72%), 2- l'organisation et la gestion du temps (51%) et 3- la gestion des émotions *ex aequo* avec la divulgation de leurs besoins (25%). Dans une moindre proportion, les EA ont identifié les défis suivants présentés par ordre d'importance : la rédaction des travaux liés au stage, la rédaction des notes évolutives, composer avec la fatigue, démontrer son savoir-faire, la communication orale et le respect des règles de communication écrite, démontrer ses savoirs, être en relation avec le personnel et les élèves, suivre un horaire de travail régulier, se déplacer dans l'école et composer avec la douleur et enfin, l'accessibilité dans l'école.

Tableau 2

Les trois principaux défis des stagiaires en SH selon les EA

Défis des stagiaires	N ^{br} EA (%)
Composer avec le stress et l'anxiété	38 (72%)
Organisation et gestion du temps	27 (51%)
Composer avec les émotions, divulgation de leurs besoins	13 (25%)
Rédaction travaux et notes évolutives, composer avec la fatigue	9 (17%)
Démontrer son savoir-faire	7 (13%)
Communication orale et respect des règles de communication écrite	5 (9%)
Relation avec le personnel, démontrer ses savoirs, relation avec les élèves	4 (8%)
Horaires de travail régulier	3 (6%)
Déplacement dans l'école, composer avec la douleur	2 (4%)
Accessibilité dans l'école	1 (2%)

Actions posées par les EA pour aider les stagiaires en SH à surmonter les principaux défis

Cette section résume les actions posées par les 53 EA en soutien aux stagiaires en SH afin qu'elles puissent composer avec leurs trois principaux défis susmentionnés. Un total de 90 actions ont été mentionnées. L'ensemble des propos écrits par les EA ont été analysés selon les défis et sous le prisme du cadre de référence portant sur cinq balises à considérer pour favoriser un accompagnement de qualité (Colognesi et al., 2021). Les actions préconisées par les EA sont présentées par ordre d'importance accordée à chacune d'elles.

Balise 1 Établir un cadre relationnel positif et sécurisant

La majorité des propos des EA cadrent avec cette première balise (40 EA)⁵. Les EA sont soucieuses de créer un lien de confiance avec leur stagiaire en instaurant un climat d'accueil, d'écoute, d'ouverture et de bienveillance. Elles se rendent disponibles, favorisent le dialogue et offrent du soutien émotif. Elles prennent du temps pour rassurer, dédramatiser, recadrer, encourager et questionner sur leurs besoins. Les actions sont majoritairement associées au défi 1, *composer avec le stress et l'anxiété* (24 EA). Une EA l'exprime ainsi : « Donner un espace pour exprimer le stress. Aider à désamorcer certaines situations » (E41). Pour une autre, il s'agit de : «...rassurer, accompagner, poser des questions, laisser du temps, réexpliquer » (E46). Deux EA disent recourir au cellulaire pour se rendre encore plus disponibles, joignables à tout moment, et une autre profite du dîner ou de la fin de la journée pour : « discuter de tout et de rien pour qu'elle puisse s'ajuster et avoir confiance en elle » (E52).

Pour le défi 3, composer avec les émotions, six EA décrivent des actions dont l'intention ressemble à celle liée au stress, soit de rassurer. Une mentionne veiller à « dédramatiser, aider à remettre dans le moment présent, permettre un temps pour se calmer, retrouver un contrôle » (E14). Elles aident à dédramatiser la situation lorsque les stagiaires se sentent débordées et fragilisées par des défis qu'elles rencontrent en stage (ex. faire face à une évaluation difficile, défis de gestion de la classe). Pour le défi 2, organiser et gérer le temps, une seule citation visait aussi à rassurer : « Je la rassurais en lui disant "ce qui n'est pas fait cette semaine sera remis à la semaine prochaine" » (E3).

Peu importe les défis, les EA semblent mettre l'accent sur la création d'une relation de confiance basée sur l'accueil, l'écoute et la bienveillance dans un dialogue ouvert et constructif. Ce qui rejoint les propos de maitres de stage et de superviseuses selon une étude réalisée en Belgique (Dondeyne et al., 2022). Ces résultats s'avèrent positifs puisque selon les auteurs du cadre de référence (Colognesi et al., 2021), la relation est préalable à tout accompagnement.

Balise 3 Personnaliser son accompagnement et adapter sa posture

En lien avec cette balise, 37 EA disent accompagner davantage, adapter les exigences selon le rythme, les besoins et les défis des stagiaires. Selon leurs propos, elles montrent comment faire, effectuent des rappels, donnent de la rétroaction centrée sur la tâche et certaines tentent de trouver des solutions ensemble. Les postures qui semblent être adoptées relèvent surtout de l'imposeur et de l'organisateur, mais aussi du co-constructeur surtout pour le défi *composer avec les émotions*.

La majorité des actions déclarées par les 21 EA concernent le défi 1, *composer avec le stress et l'anxiété*. Comme mentionné, elles accordent plus de temps et de soutien aux stagiaires : « [...] offrir plus de temps avant de faire les rétroactions et les autoévaluations : tout le soutien offert normalement, mais décuplé dans l'espace et le temps » (E31). Elles accompagnent pour identifier les sources de stress et dédramatiser » (E44). Également, elles s'adaptent au rythme de la stagiaire : « prise en charge progressive et plusieurs retours » (E85). Elles modulent les attentes selon les besoins de la stagiaire comme prendre le relais » (E34), enlever une tâche, lui proposer de quitter plus tôt, ou de prendre une pause (E39). Il s'agit de mesures relatives à flexibilité temporelle fréquemment proposées par les superviseuses de stage à leurs stagiaires ayant une condition associée à un trouble (Phillion, et al., 2019).

Selon les réponses de 12 EA au regard du défi 2, *organiser et gérer le temps*, elles investissent beaucoup de temps pour aider et suivre de près les stagiaires : « il faut réexpliquer, poser des questions, modéliser, offrir des rétroactions fréquentes » (E46) ou « donner de l'aide supplémentaire pour l'organisation et la gestion du temps » (E41). Une EA précise qu'elle doit s'investir en soirée à cause de la remise des planifications « à la dernière minute » (E41). Elles accompagnent de façon plus soutenue pour aider les stagiaires à planifier des activités d'enseignement et à s'organiser. Trois EA adaptent les exigences aux besoins de la stagiaire. L'une rapporte « diminuer la charge de travail et aller graduellement » (E47). Les EA semblent adopter principalement des postures d'imposeur (fais comme ça), d'organisateur (essaie d'abord ça) et dans une moindre mesure de co-constructeur (faisons ensemble). Elles veulent aider en montrant comment faire plutôt que favoriser le développement de l'autonomie, probablement parce qu'elles mettent l'accent sur ce qu'il y a à améliorer plutôt que sur les forces. Soulignons qu'aider en montrant est lié avec la générativité (Houde, 2010) qui est souvent aussi motivé par un désir de « transmettre » son expertise. Elles auraient ainsi tendance à moins faire appel aux postures de facilitateur et d'émancipateur. Trois EA ont décrit des actions pour le défi 3, *composer avec les émotions*, qui relèvent de la posture de co-constructeur en faisant ensemble pour : « trouver des solutions » (E46) ou « faire nommer les stratégies que l'étudiant utilise pour gérer ses émotions » (E41).

Comme souligné dans plusieurs études, il ressort que personnaliser son accompagnement aux stagiaires en SH nécessite un travail supplémentaire pour celles aux prises avec un TSM, un TSA, un TA ou encore un TDA/H (Cawthon et Cole, 2010; Dondeyne et al., 2022; Phillion et al. 2019). À l'instar de l'étude de Dondeyne et al. (2022), nous constatons que les EA semblent plus enclines à aller vers une posture directive plutôt qu'une posture émancipatrice, un constat soulignant la tendance naturelle des formatrices à *donner* conseil plutôt qu'à *porter* conseil, et ce malgré qu'il est démontré que la transmission d'informations et les conseils prodigués aux stagiaires sur les tâches ne suffisent pas à développer les compétences professionnelles (Vivegnis, sous presse).

Balise 4 Soutenir l'apprentissage dans les situations formelles et informelles

Les actions de 27 EA visent le soutien à la préparation aux tâches du métier qui sont centrées essentiellement sur la planification d'activités d'enseignement. Pour cette balise, les actions rapportées par 14 EA ciblent le défi 2, *organiser et gérer le temps*. L'accompagnement offert se décline essentiellement sous la forme de conseils portant sur l'utilisation de stratégies ou d'outils d'organisation et de gestion du temps, lesquelles impactent sur la qualité des planifications d'activités d'enseignement. Parmi les suggestions proposées pour le quotidien, on retrouve l'utilisation de l'agenda scolaire, d'une liste de matériel pour les activités, d'une « grille-horaire » pour mieux gérer le temps (E6), des aide-mémoire visuels, d'une minuterie, l'« utilisation de post-it » (E10) ou de codes de couleurs pour la gestion des différents groupes classes (E17). Une autre suggère de « prévoir une limite de temps pour chaque tâche à accomplir » (E39). Elles rappellent les attentes des planifications et demandent de les présenter à l'avance pour proposer des modifications ou « anticiper les difficultés et trouver des solutions préalablement » (E33). Elles proposent des moyens pour bien se préparer à leur enseignement comme arriver plus tôt pour la mise en place du matériel. L'une suggère de faire une « répétition de sa présentation chez elle afin de chronométrer le temps approximatif de l'activité » (E1). Le constat est semblable dans l'étude de Dondeyne et al. (2022) où beaucoup d'aide est consacrée à la préparation du stage et à la planification.

Cinq EA rapportent des actions pour le défi 1, *composer avec le stress et l'anxiété*. Elles ont aussi tendance à prodiguer des conseils. Plusieurs sont d'ordre plus personnel et visent à prendre soin de leur santé : faire de la méditation, de la visualisation, mieux manger et dormir plus. En voici un exemple : « Je lui ai proposé [...] une routine, une hygiène de vie (alimentation, alcool, sommeil, activité physique), régler un problème à la fois » (E9). Quatre EA conseillent sur le plan organisationnel, en proposant des stratégies, des outils pour faire baisser le stress et l'anxiété liés au stage, particulièrement sur la planification et la gestion du temps. Elles ont aussi formulé des moyens comme : établir ses priorités, se créer des aide-mémoire, préparer et tester le matériel à l'avance, organiser son horaire et planifier les séquences de son enseignement ainsi qu'« avoir un plan B » (E2). Il s'agit de stratégies mises en place par les stagiaires en SH de l'étude de Pillion et al. (à paraître).

Cinq EA proposent des moyens pour le défi 3, *composer avec les émotions*. Il s'agit surtout de conseils pour aider la stagiaire à identifier et vivre ses émotions et travailler en amont pour éviter de devenir trop émotive. En voici un exemple : « identifier un geste concret qu'elle pourrait poser en classe de manière à se rassurer et garder le contrôle, puis de noter ses impressions, ses émotions à chaud et ensuite à tête reposée, revenir sur la situation réelle et son ressenti » (E35). Enfin, trois participantes mentionnent des actions pour le défi *divulguer ses besoins* visant à encourager les stagiaires à nommer leurs besoins liés à leur condition. Une EA le mentionne comme suit : « Je prends le temps lors des journées de préstages, du partage de leurs besoins, défis et attentes face au stage » (E6).

En somme, les EA semblent davantage centrées sur l'aide et la rétroaction sur les tâches de la profession, dont la planification de l'enseignement et la gestion du temps, en donnant des conseils. Ce qui n'est guère surprenant puisque c'est l'une des principales compétences à développer chez les stagiaires concernant l'acte d'enseigner, tant en formation que durant l'insertion professionnelle (Carpentier et al., 2019).

Deux balises dans l'angle mort de l'accompagnement des EA

Seulement trois actions sont en lien avec les balises 2 et 5, visant respectivement à prendre à compte les talents des stagiaires et à les soutenir en les impliquant dans un réseau. Ces deux angles morts peuvent s'expliquer d'une part, par les limites du questionnaire. En effet, nous les avons

questionnées les EA sur les actions posées pour soutenir les stagiaires à relever leurs principaux défis et non sur l'ensemble de leur accompagnement. Ces angles morts peuvent, d'autre part, s'expliquer par les priorités des EA, lesquelles semblent offrir de nombreuses rétroactions et conseils afin de leur permettre de relever leurs nombreux défis. On constate également que la relation EA stagiaire semble s'incarner principalement dans leur dyade en occultant la communauté éducative, notamment les membres de l'équipe-école qui pourraient être de précieuses sources de soutien et d'apprentissage. Or, à l'instar de Malo (2021), il semble que les EA ont tendance à avoir une vision déficitaire des stagiaires en mettant l'accent sur les défis, les difficultés ou les manques. Miser sur les forces est un levier puissant et qui ne signifie pas faire fi des défis (Colognesi et al., 2021).

Les besoins d'information, de formation et de soutien des enseignantes associées

Les EA ont été interrogées sur leurs besoins de formation/information et de soutien au regard de l'accompagnement à offrir aux stagiaires ayant une condition diagnostiquée. Des besoins de formation/information ont été mentionnés par 42 participantes (79%). D'abord, 18 EA (34%) souhaitent connaître les mesures d'accommodement et d'accompagnement pouvant être offertes ainsi que les ressources disponibles afin de mieux adapter leurs interventions aux besoins des stagiaires. Certaines veulent être renseignées sur la condition ou le handicap (9; 17%). Le quart (13; 25%) des EA considèrent qu'elles devraient être informées sur les conditions, les défis et les besoins des stagiaires avant le stage par l'université afin de s'y préparer (8; 15%). Pour d'autres EA (5; 9%) cela revient à la personne stagiaire elle-même de le mentionner à leur EA. De plus, une EA souligne le besoin de baliser l'accompagnement et l'évaluation du stage : « Je devrais être outillée par rapport à ce que je peux faire. Je soutiens ou je pallie, mais jusqu'où? Quels sont les seuils de réussite pour ces étudiants? Ce n'est pas clair » (EA14). Une autre se questionne en rapport avec le dosage entre jugement évaluatif et soutien : « Jusqu'où on peut aider pour évaluer de façon juste? » (E52). En effet, porter le double rôle de soutien et d'évaluation constitue un défi lorsqu'il est porté par la même personne (Gremion et Coen, 2016).

Besoin de soutien

Plus du tiers des participantes (19; 36%) précisent leur besoin de soutien. Dix EA souhaitent être soutenues par la superviseure et travailler en collaboration tout en ayant accès à leur vision concernant les défis des stagiaires. L'EA 13 l'exprime comme suit : « Connaître la vision du superviseur de stage face aux défis du stagiaire. Meilleur travail d'équipe teinté de réalisme face à la sortie du stagiaire sur le marché du travail ». Trois EA veulent être soutenues par l'université, une personne-ressource, lors de situations plus difficiles. Enfin deux EA veulent être soutenues par les «membres de l'équipe école ainsi que la direction» (E30), ou encore, avoir un «espace de discussion avec d'autres enseignants associés ou d'autres superviseurs» (E37).

Au final, les besoins de la majorité des EA se résument à être formées et soutenues à l'égard des mesures (accommodement, accompagnement) à offrir pour mieux soutenir les stagiaires en SH avant le stage et connaître leur marge de manoeuvre durant le stage, ce qui correspond aux résultats de plusieurs études (Dondeyne et al., 2022; Lebel et al., 2016; Phillion et al., 2019). Certaines souhaitent être accompagnées par les superviseures et l'université pour les situations plus complexes, un constat qui se dégage également des travaux de Phillion et al. (2019). Cette formation est d'autant plus importante que plusieurs EA confondent le diagnostic avec les défis des stagiaires, sans réaliser que la condition diagnostiquée ne renseigne aucunement sur les défis spécifiques à chaque étudiante (Phillion et al., 2023).

En somme, cette étude révèle des cibles de formation. En plus de ce qui est précédemment évoqué, la formation doit également porter sur comment accompagner les stagiaires à nommer leurs besoins (Dufour et al., 2019) puis les outiller à développer leurs postures émancipatrices (Vivegnis, 2016; 2019) favorisant l'autonomie et la réflexivité chez les stagiaires en SH. Ces résultats corroborent les résultats de plusieurs recherches (Brau-Antony et al., 2013; Lebel et al., 2016; Phillion et al., 2019) indiquant que les formatrices se sentent peu outillées pour accompagner les stagiaires en SH et souhaitent une formation à cet égard.

Conclusion

Cet article présente les résultats d'un questionnaire auquel ont répondu 53 EA. Ces dernières révèlent les actions (mesures de soutien) mises en oeuvre pour accompagner les stagiaires en SH à relever leurs trois principaux défis : composer avec les stress et l'anxiété, organiser et gérer le temps puis composer avec les émotions et divulguer ses besoins.

Les actions ont été analysées à travers le prisme du cadre de référence de Colognesi et al. (2021) présentant cinq balises pour offrir un accompagnement de qualité. Il apparaît que les EA semblent ouvertes et soucieuses de créer une relation de confiance sécurisante (balise 1), ce qui se traduit surtout par une personnalisation de l'accompagnement (balise 3) et une adaptation de leur soutien, notamment en prenant plus de temps pour les aider à composer avec leurs émotions, leur stress et leur anxiété. Les actions des EA au regard de l'organisation et de la gestion du temps se démarquent en se situant davantage dans l'accompagnement dans des situations formelles (balise 4) alors qu'elles ont tendance à donner des conseils orientés sur les tâches du métier, dont la planification d'activités d'enseignement. Les postures que semblent adopter les EA sont plus directives qu'émancipatrices. D'ailleurs, on constate que les forces des stagiaires sont peu prises en compte comme levier d'apprentissage laissant entrevoir une vision plus déficitaire (Malo, 2021) des stagiaires en SH. Par ailleurs, les EA reconnaissent un besoin de formation et de soutien pour mieux accompagner les stagiaires à surmonter leur défis tout en favorisant le développement de leur autonomie professionnelle.

Enfin, une limite de la recherche est liée au questionnaire. En effet, les réponses écrites manquent parfois de nuance, notamment au regard des actions des EA pour aider les stagiaires à surmonter leurs défis. Comme il n'est pas évident de savoir ce qu'elles ont réellement fait, nous ne pouvons pas présumer de la posture adoptée. À cet égard, les analyses d'entretiens individuels réalisés avec un sous-groupe d'EA ayant répondu au questionnaire nous permettront d'approfondir cet aspect.

Notes

[1] Puisque les personnes ayant participé à la recherche ainsi que celles inscrites à la formation à l'enseignement sont majoritairement des femmes, le féminin est utilisé pour désigner les étudiantes, les enseignantes associées et les superviseuses de stage.

[2] En référence au modèle social du handicap (Fougeyrollas, 2016), le terme étudiantes ou stagiaires en situation de handicap (SH) désigne les personnes ayant une condition (ex. dyslexie) les amenant à rencontrer ou non des obstacles selon les tâches à accomplir (ex. lire et écrire) et selon le soutien offert par l'environnement pour leur accomplissement (ex. accès ou non à des aides technologiques pour la lecture).

[3] Cette recherche financée par le FRQSC comporte plusieurs volets. Seul le volet EA est traité dans cet article.

[4] Le total est de 103% car deux EA enseignent à deux niveaux.

[5] Certaines actions s'intègrent dans deux balises, ce qui explique que le total d'actions selon les balises et celui selon les défis ne concordent pas nécessairement.

Bibliographie

Abels, A. (2005). *The internship match process and suggestions for applicants with disabilities. Resource Guide for psychology graduate students with disabilities* (2^e édition). American Psychological Association. (<https://www.apa.org/pi/disability/resources/publications/second-edition-guide.pdf>)

Akins, W., Change, C. et Page, F. (2001, 18 octobre). *Accommodating student teachers with special needs*. [communication orale]. Georgia Association of Teacher Educators, Atlanta. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459575.pdf>)

Association Québécoise interuniversitaire des conseillers aux ESH (AQICESH). (2021). *Statistiques 2021-2022*. (https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2023/03/Statistiques_2021-2022_sans_universite.pdf)

Boucenna, S. (2015). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. *Éducation et socialisation*, 38. (<https://doi.org/10.4000/edso.1258>)

Brau-Anthony, S. et Mieusset, C. (2013). Accompagner des enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères. *Recherche et Formation*, 72, 27-40. (<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2022>)

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. (<https://doi.org/10.7202/1067212ar>)

Cawthon, S.W. et Cole, E.V. (2010). Postsecondary Students Who Have A Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2), 112-128.

Colognesi, S., Deprit A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B., Raucet, C., Varzat, C., Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre*. (2^e éd., p. 69-86). De Boeck.

Dondeyne, S., Dufour, F., De Hoe, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2022, 5-6 mai). *Accompagner des stagiaires en enseignement en situation de handicap : quelles postures privilégier ?* [Communication orale]. 9^e Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la profession enseignante (CRIFPE), Montréal.

Doucet, M. et Pillion, R. (2016). L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux. *Éducation et francophonie*, 44(1), 1-8. (<https://doi.org/10.7202/1036169ar>)

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf)

Dufour, F., Dondeyne, S. et Nieuwenhoven, C. (2019, 27-31 mai). *Recherche exploratoire auprès de stagiaires en situation de handicap dans des programmes de formation à l'enseignement en Belgique et au Québec*. [Communication orale]. 87^e congrès de l'ACFAS, Gatineau, Québec.

Fortier, M. (2018, 7 mars). Le nombre d'étudiants souffrant de déficience bondit dans les établissements postsecondaires. *Le Devoir*. (<https://www.ledevoir.com/societe/education/522005/enseignement-superieur-explosion-du-nombre-d-etudiants-en-difficulte>)

Gremion, C., et Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 11-27.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77/1pp. 81-122. Cités dans Colognesi, S., Deprit A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B., Raucant, C., Varzat, C., Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre*. (2^e éd., p. 69-86). De Boeck.

Houle, R. (2010). *Des mentors pour la relève*—Édition revue et augmentée. Les Presses de l'Université du Québec.

Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement en situation de handicap : points de vue de formateurs de terrain. *Éducation et Francophonie*, 44(1), 199-214. (<https://doi.org/10.7202/1036179ar>)

Lebel, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Bélair, L. M. (2019). Le travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires dans l'enseignement supérieur : perspectives compréhensives et modalités de mise en place. *Phronesis*, 8(1-2), 1-4. (<https://doi.org/10.7202/1066580ar>)

Malo, A. (2021, 3-7 mai). *Perspective non déficitaire : fondements théoriques et implications méthodologiques* [communication orale]. 88^e congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke et Université Bishop's (en ligne), QC, Canada.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec, QC, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique. Gouvernement du Québec.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Philion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I. et Bergeron-Leclerc, C. (2023). Stratégies à déployer et accompagnement souhaité en stage par les étudiants en situation de handicap. *Revue internationale de Formation et Profession*.

Philion, R. et Bourassa, M. (Sous presse). Un modèle d'accompagnement de stagiaires en situation de handicap. *Revue internationale de pédagogie universitaire*.

Philion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C. et Vivegnis, I. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis*, 8(1-2), 64-80. (<https://doi.org/10.7202/1066585ar>)

Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations du personnel enseignant quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et Francophonie*, 44(1), 215- 237. (<https://doi.org/10.7202/1036180ar>)

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). De Boeck.

Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas*. Thèse. [Montréal] [Trois-Rivières], Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières, 475 p.

Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Revue Phronesis* 8(1-2):48-63.