Cenas Educacionais

Dossier Thématique
SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES STAGIAIRES DÈS LA FORMATION INITIALE

e-ISSN: 2595-4881

COMMENT FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT EN SITUATION DE HANDICAP SELON LES FORMATRICES UNIVERSITAIRES ET DE TERRAIN?

HOW TO PROMOTE THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING TRAINEES WITH A DIAGNOSED DISABILITY ACCORDING TO UNIVERSITY AND FIELD TRAINERS?

COMO PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIOS NO ENSINO COM DEFICIÊNCIAS DIAGNOSTICADAS SEGUNDO A FORMADORES UNIVERSITÁRIOS E DE CAMPO?

France Dufour [1]
Ruth Philion [2]
France Dubé [3]
Naomi Grenier [4]
Isabelle Vivegnis [5]

Manuscrit soumis le: 14 octobre 2024.
Approuvé le: 9 mai 2025.
Publié le: 3 novembre 2025.

Résumé
Le nombre de personnes étudiantes dans les universités québécoises présentant une condition diagnostiquée s'élève à 28 930 et 10% d'entre elles sont inscrites en sciences de l'éducation (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap , 2025). Alors que toutes les universités proposent un service leur offrant des mesures d'accommodement spécifiques aux cours et aux examens, peu de repères concernent l'accompagnement à leur offrir en stage. Les formatrices (superviseures de stage et enseignantes associées) le déplorent et se questionnent relativement à leur rôle et à leurs responsabilités. Dans cet article, nous présentons le point de vue de 74 formatrices ayant répondu à un questionnaire portant sur l'accompagnement des stagiaires en enseignement en situation de handicap (SH). D'abord, les forces et les défis de ces stagiaires sont décrits ainsi que les mesures d'accompagnement mises en œuvre par les formatrices en s'appuyant sur le modèle d'accompagnement de stagiaires de Colognesi et al., (2021). Nous terminons en présentant les besoins de formation formulés par les formatrices pour mieux accompagner le développement professionnel des stagiaires en SH.

[1] Docteur en Sciences de Éducation de Université de Montréal. Professeur à Université du Québec à Montréal.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8219-1976 Contact: dufour.france@uqam.ca
[2] Docteur en Éducation de Université d'Ottawa. Professeur à Université du Québec en Outaouais.
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-0471-6791 Contact: ruth.philion@uqo.ca
[3] Docteur en Éducation de Université de Montréal. Professeur à Université du Québec à Montréal.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1177-6663 Contact: dube.france@uqam.ca
[4] Doctorante en Éducation de Université du Québec à Montréal. Maîtrise en Éducation de Université de Sherbrooke.
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9997-4427 Contact: grenier.naomi@courrier.uqam.ca
[5] Docteur en Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Professeur à Université de Montréal.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3395-3329 Contact: isabelle.vivegnis@umontreal.ca

e-ISSN: 2595-4881

Mots-clés: Étudiants en situation de handicap; Université; Formation à l'enseignement; Stage; Accompagnement.

Abstract
The number of students in Quebec universities with a diagnosed condition is 28,930 and 10% of them are enrolled in educational sciences (AQICESH, 2024). Although all universities offer a service providing specific accommodation measures for courses and exams, there are few benchmarks for the support to be offered to them during internships. Trainers (internship supervisors and associate teachers) deplore this and question their role and responsibilities. In this article, we present the point of view of 74 trainers who responded to a questionnaire on supporting trainee teachers with disabilities (TSD). First, the strengths and challenges of these trainees are described as well as the support measures implemented by the trainers based on the trainee support model of Colognesi et al. (2021). We conclude by presenting the training needs formulated by the trainers to better support the professional development of SH trainees.

Keywords: Students with disabilities; University; Teaching training; Internship; Support.

Resumo
O número de estudantes universitários do Quebec com diagnóstico de alguma doença é de 28.930, dos quais 10% estão matriculados em cursos de formação de professores (AQICESH, 2024). Embora todas as universidades ofereçam medidas específicas de adaptação para disciplinas e exames, existem poucas diretrizes sobre o apoio que podem fornecer durante o estágio supervisionado. Os formadores de professores (mentores de alunos e professores adjuntos) lamentam essa situação e questionam seu papel e responsabilidades. Neste artigo, apresentamos as perspectivas de 74 formadores de professores que responderam a um questionário sobre o apoio a alunos de licenciatura com deficiência. Primeiramente, descrevemos os pontos fortes e os desafios enfrentados por esses estagiários, bem como as medidas de apoio implementadas pelos formadores, com base no modelo de apoio a alunos de licenciatura de Colognesi et al. (2021). Concluímos apresentando as necessidades de formação identificadas pelos formadores para melhor apoiar o desenvolvimento profissional de alunos de licenciatura com deficiência.

Palavras-chave: Alunos com deficiência; Universidade; Formação docente; Estágio; Apoio.

Introduction et contexte

Au Québec, tous les programmes de formation à l'enseignement comportent un important volet pratique équivalant à environ 700 heures de stage en milieu scolaire, à raison d'un stage annuel, sur les quatre années du baccalauréat (Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ, 2001). La fonction des stages est déterminante pour le développement professionnel du futur personnel enseignant en le confrontant aux réalités de la profession et en étant en relation avec les élèves, les collègues, ainsi que les parents (Ministère de l'Éducation, 2020).

e-ISSN: 2595-4881

L'accompagnement des stagiaires est assuré principalement par deux formatrices. L'enseignante associée (EA)[6], une enseignante d'expérience dotée de compétences et d'une expertise reconnue dans son milieu scolaire, est responsable de l'encadrement des stagiaires au quotidien (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS, 2008). Elle participe à leur évaluation en collaboration avec la superviseure de stage mandatée par l'université. La fonction de la superviseure consiste essentiellement à soutenir, encadrer et évaluer le cheminement des stagiaires ainsi qu'à jouer un rôle de personne-ressource autant pour les EA que pour les stagiaires (MELS, 2008). L'EA et la superviseure sont considérées comme des coformatrices et celles-ci peuvent bénéficier d'activités de formation (MELS, 2008).

Par ailleurs, le nombre de personnes étudiantes présentant une condition diagnostiquée, désignées « étudiantes et étudiants en situation de handicap » (ESH), est en constante croissance aux études supérieures. Dans les universités québécoises, pour l'année 2023-2024, on constate une hausse de 7,89%, ce qui totalise 28 930 ESH, dont 10% font partie des sciences de l'éducation (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap – AQICESH, 2025).

Les ESH peuvent être aux prises avec l'une ou plusieurs conditions diagnostiquées réparties en deux catégories: 1) une déficience psychique ou neurologique liée à un trouble (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité – TDAH –, trouble d'apprentissage –TA –, trouble de santé mentale – TSM –, trouble du spectre de l'autisme – TSA –, trouble du langage ou de la parole – TLP); ou 2) une déficience physique (motrice, organique, auditive ou visuelle (Fougeyrollas, 2016).

- Problématique

La présence des ESH à l'université a obligé la révision des pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'accompagnement. Des services d'aide pour ces personnes ont été instaurés dans toutes les universités québécoises afin qu'elles puissent montrer leur plein potentiel, sans être désavantagées par leur SH, en leur offrant une chance de réussite égale à celle de leurs pairs sans SH (Ellefsen, 2015; Philion et al., 2024). Plus concrètement, il s'agit de réduire

[6] Nous avons choisi de féminiser le texte étant donné que la majorité des personnes ayant participé à la recherche sont des femmes.

e-ISSN: 2595-4881

les obstacles à la réussite dans le respect des exigences en permettant des mesures d'accommodement et d'accompagnement. Parmi les principales mesures d'accommodement proposées par les services d'aide, certaines concernent les cours (ex. enregistrement) alors que d'autres ciblent la passation d'un examen (ex. accéder à un local particulier). Toutefois, ces mesures d'accommodement ne sont pas transférables en stage, sauf pour accorder une gestion flexible du temps (ex. délai additionnel pour la remise du rapport de stage) et l'accès à des aides technologiques dans certains contextes (ex. logiciel correcteur) (Abels, 2005; Philion et al., 2019).

Étant donné le peu d'accommodements pouvant être offert, l'accompagnement constitue, selon Philion et al., (2019) la pierre angulaire pour favoriser la réussite des stagiaires en SH. Il contribue à augmenter la confiance en soi des stagiaires et la persévérance dans leurs études (Lebel et al., 2016; Monfette, 2018). Or, peu de repères sont proposés aux formatrices au regard des mesures d'accompagnement à offrir aux stagiaires en situation de handicap (SH) et elles se questionnent relativement à leur rôle et à leurs responsabilités (Dufour et al., 2024; Lebel et al, 2016; Philion et al., 2019; Philion et al., 2023).

Étant donné le peu de recherches sur l'accompagnement des stagiaires en SH en enseignement , cet article vise, d'une part, à décrire, à partir du point de vue de formatrices, les défis rencontrés par ces stagiaires et les mesures d'accompagnement offertes pour composer avec leurs défis et, d'autre part, à préciser les besoins de formation des formatrices pour mieux accompagner les stagiaires en SH. Trois objectifs découlent de cette visée: 1) Décrire les principales forces et défis des stagiaires en SH selon la perspective des formatrices; 2) Décrire les mesures d'accompagnement (les actions) qu'elles ont mises en place pour aider les ESH à relever leurs principaux défis[7]; 3) Identifier les besoins de formations des formatrices pour mieux accompagner les stagiaires en SH[8].

Nous présentons dans cet article les résultats issus des réponses de 74 formatrices ayant répondu à un questionnaire portant sur l'accompagnement des stagiaires en SH en formation en enseignement, suivis d'une synthèse interprétative et conclusive. La prochaine section présente le cadre de référence de Colognesi et al. (2021) ayant servi pour l'analyse des actions posées par les formatrices lors de l'accompagnement des stagiaires en SH.

7 Dans le cadre de cet article, seuls les trois principaux défis des stagiaires en SH sont présentés.

8 Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC)

e-ISSN: 2595-4881

- Cadre de référence: les cinq balises de l'accompagnement

L'accompagnement des stagiaires en enseignement en SH est au centre de la présente recherche. Selon la définition de Paul (2016), accompagner implique de se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. Faisant écho aux travaux de Paul, Colognesi et al. (2021) proposent un cadre de référence, constitué de cinq balises, sur l'accompagnement de stagiaires. Comme les défis des stagiaires en SH sont similaires à leurs collègues stagiaires, mais exacerbés par la situation de handicap, ce cadre a été privilégié dans une visée inclusive.

D'abord, la première balise implique que l'accompagnement se déroule dans un cadre relationnel positif et sécurisant, dans un contexte d'écoute, de respect et de bienveillance. Les attentes et les besoins sont partagés et les moments de rencontre sont planifiés. C'est une relation de confiance permettant un dialogue ouvert et constructif portant sur les besoins et les difficultés. Il s'agit d'encourager la stagiaire, la soutenir et l'aider à se réguler tout en reconnaissant ses efforts.

La deuxième balise incite à tenir compte des talents, à reconnaître les forces comme des leviers de progression du développement des compétences plutôt que de tabler uniquement sur les difficultés. La formatrice respecte le rythme du développement professionnel de la stagiaire. Elle s'assure de comprendre ses décisions et l'aide à évoluer à partir des apprentissages réalisés en offrant des rétroactions claires pour soutenir les progrès.

La troisième balise met l'accent sur la nécessité d'offrir un accompagnement personnalisé et adapté aux besoins et défis de la stagiaire tout en la responsabilisant. La formatrice est invitée à adapter ses actions selon le contexte et les besoins à partir de ces cinq postures, qui se déclinent dans un encadrement de plus en plus centré sur les actions des stagiaires, à savoir: 1) l'*imposeur* montre comment faire (« fais comme ça »); 2) *l'organisateur* aide à prioriser les actions pour surmonter les défis (« essaie d'abord cela »); 3) *le coconstructeur* échange et argumente avec la stagiaire pour connaître son point de vue (« faisons ensemble »); 4) *le facilitateur* est disponible et intervient si nécessaire et à la demande de la stagiaire (« je suis là en cas de besoin »); 5) *l'émancipateur* est celui qui laisse le plus d'autonomie à la stagiaire, car il reconnaît ses compétences à réaliser les tâches relatives au métier (« je te fais confiance »). L'accompagnement personnalisé s'appuie également sur

e-ISSN: 2595-4881

quatre niveaux de rétroaction tant dans les situations formelles qu'informelles portant soit sur: 1) la tâche, 2) le traitement de la tâche, 3) l'autorégulation, tout en se centrant sur 4) la personne, notamment en valorisant ses efforts.

Pour la quatrième balise, l'accompagnement incite l'apprentissage en situations formelles et informelles. Selon diverses formules, allant de l'étude de cas, à l'entretien, l'observation et la rétroaction, ou encore lors d'échanges informels, la formatrice profite de toutes les opportunités pour soutenir l'apprentissage des tâches du métier ainsi que la réflexivité et la pensée critique de la stagiaire. Ces occasions d'apprentissage visent le développement de l'autonomie, la prise de décisions, la résolution de problèmes et la régulation de la pratique en offrant des pistes, des conseils ou en répondant aux questions.

La cinquième balise vise à favoriser un accompagnement qui tient compte du contexte dans lequel il se réalise ainsi que du réseau professionnel. L'accompagnatrice fait découvrir l'école et facilite son intégration sociale et sa mise en relation avec les membres de l'équipe-école. Il s'agit de lui ouvrir la voie vers les interactions sociales et le travail collaboratif dans le réseau professionnel. En somme, selon Colognesi et al. (2021, p. 86) « accompagner, ça s'apprend » et les balises se veulent des repères pour le développement des compétences d'accompagnement, ce qui nécessite du temps et qui peut être facilité par le partage entre pairs.

Méthodologie

En vue d'atteindre les trois objectifs de recherche, nous avons privilégié une recherche qualitative descriptive par le biais d'un questionnaire. Après avoir présenté celui-ci, nous exposons la méthode d'analyse de données suivie du profil des participantes.

- Instrument de collecte de données et méthode d'analyse

Les données de recherche de cet article ont été collectées par un questionnaire en ligne (LimeSurvey UQAM), élaboré par les chercheuses, portant sur l'accompagnement des stagiaires en enseignement en SH. Les thèmes du questionnaire sont: les forces et les défis des stagiaires; les mesures d'accompagnement offertes (les actions posées) par les

e-ISSN: 2595-4881

formatrices; la formation souhaitée pour mieux accompagner les stagiaires en SH. Il contient des questions à choix de réponses et des questions ouvertes visant à recueillir des commentaires écrits. Par exemple, les formatrices étaient invitées à écrire les actions proposées aux stagiaires pour les aider à surmonter leurs défis.

Pour les questions à choix de réponses, les occurrences ont été compilées pour chacun des thèmes susmentionnés. Les réponses aux questions ouvertes ont été regroupées selon les mêmes thèmes (Paillé et Mucchielli, 2012). La codification des verbatim, d'abord réalisée par une chercheuse, a ensuite été revue pour validation par deux autres chercheuses. Les réponses portant sur les mesures d'accompagnement et les actions posées ont été analysées selon les cinq balises du cadre Colognesis et al. (2021). Par exemple, pour le défi de la gestion du stress et de l'anxiété, le verbatim « Faire nommer la situation stressante pour dédramatiser » a été regroupé sous le thème « rassurer » et sous la balise 1: cadre relationnel.

- Formatrices participantes

Des démarches distinctes de recrutement des participantes ont été réalisées. Pour rejoindre les superviseures, les 12 universités[9] québécoises offrant les programmes de formation à l'enseignement ont été approchées. Pour solliciter la participation des EA, des démarches auprès des 70 centres de services scolaires (CSS) du Québec ont été menées afin de faire cheminer la demande jusqu'aux EA.

Au total, 74 formatrices ont répondu au questionnaire électronique. La plupart, soit 80%, sont des femmes et 78% d'entre elles sont âgées de 41 ans et plus. Les 21 superviseures proviennent de 8 universités, dont 6 francophones, et supervisent dans 19 programmes différents. Quant à leur expérience en supervision, 62% rapportent entre 1 et 10 ans. Pour leur part, les EA sont employées dans 12 CSS francophones. Elles enseignent principalement au primaire (51%) et au secondaire (39%). Une proportion de 69% des EA cumule 16 ans et plus d'expérience avec les stagiaires.

Les 74 formatrices rapportent avoir accompagné des stagiaires en SH présentant majoritairement un trouble diagnostiqué: TDAH (59%), TSM (53%), TA (27%), TSA (14%) et TLP (9%) et dans une moindre mesure, des stagiaires ayant une déficience physique:

[9] 9 universités francophones et 3 anglophones

e-ISSN: 2595-4881

auditive (7%), motrice (7%), visuelle (5%) et organique (4%). La majorité des formatrices, soit 80%, mentionne avoir suivi une formation d'au moins 3 heures portant sur l'accompagnement des stagiaires dans un CSS ou à l'université. Aucune formation spécifique aux stagiaires en SH ne leur a été offerte.

Résultats

Comme les réponses des superviseures et celles des enseignantes associées étaient similaires, elles ont été regroupées pour la présentation des résultats, tout en les distinguant par S ou EA[10]. Les résultats suivent l'ordre suivant: les forces des stagiaires en SH suivies par les défis en stage, les mesures d'accompagnement et les besoins de formation des formatrices.

- Forces des stagiaires en SH selon les formatrices

Les formatrices étaient conviées à décrire, en mode commentaire, les forces que leurs stagiaires en SH mettent à profit lors des stages. Le tableau 1 présente les six principales catégories de forces inventoriées par les réponses des 73[11] formatrices. Les deux premières catégories sont identifiées aussi bien par les EA que les superviseurs. Pour les autres catégories, elles sont davantage mentionnées par les EA, ce qui est compréhensible puisque les EA côtoient les stagiaires quotidiennement sur une période de plusieurs semaines.

Tableau 1. Forces des stagiaires en SH selon les formatrices.

Forces des stagiaires en SH	Formatrices (n = 73/74)	SUP (n = 21)	EA (n = 52/53)
1. Détermination, motivation, persévérance	39 (53%)	11 (52%)	28 (53%)
2. Aptitudes relationnelles	32 (43%)	10 (48%)	22 (42%)
3. Capacité de réajustement, ouverture à la rétroaction	24 (32%)	5 (24%)	19 (36%)
4. Compréhension, sensibilité à l'égard des élèves à besoins particuliers	23 (31%)	3 (14%)	20 (38%)
5. Utilisation des technologies	15 (20%)	3 (14%)	12 (23%)
6. Créativité	13 (18%)	2 (10%)	11 (21%)

[10] Un code alphanumérique a été attribué à chaque formatrice: S pour superviseure et EA pour enseignante associée.

[11] Sur un total de 74 formatrices ayant rempli le questionnaire.

e-ISSN: 2595-4881

Pour la première catégorie de forces, selon 53% des formatrices, les stagiaires en SH se démarquent par leur détermination, leur motivation et leur persévérance. Elles ont une « volonté de s'améliorer, de réussir » et un « désir d'apprendre ». Elles font preuve de rigueur au travail et veulent « bien faire les choses ». La deuxième catégorie de forces mentionnées par 43% des formatrices se rapporte aux aptitudes relationnelles. Les stagiaires sont perçues comme « sociables », « dynamiques » et « enthousiastes ». Elles tissent des « relations interpersonnelles » avec les autres et plus particulièrement avec les élèves, avec qui elles savent « créer des lien » et « établir une relation de confiance ». Une seule EA mentionne que la stagiaire « socialise facilement avec le personnel » (EA19).

Pour les catégories suivantes, une proportion plus élevée d'EA s'est exprimée. La troisième catégorie, selon 32% des formatrices, rassemble des forces liées à l'ouverture envers la rétroaction et à la capacité des stagiaires en SH à se réajuster. Leur « ouverture d'esprit », « aux commentaires » et « suggestions » est maintes fois soulignée, particulièrement par les EA, ainsi que leur capacité d'adaptation et de réajustement en vue de s'améliorer. On pointe la « capacité d'analyse réflexive et de réajustement » (S19), ou la « mise en œuvre des stratégies et des moyens » (EA29), ou encore, le fait de « demander de l'aide à sa maître-associée » (EA37). La quatrième catégorie est composée des forces portant sur la compréhension et la sensibilité des stagiaires en SH à l'égard des élèves à besoins particuliers. Pour 31% des formatrices, les stagiaires sont décrites comme étant à l'écoute, attentives, sensibles et dévouées. Une EA mentionne: « Elle comprenait bien les élèves souffrant d'anxiété » (EA18). La cinquième catégorie, soulignée par 20% des formatrices, met en évidence les connaissances des stagiaires à utiliser et à intégrer les outils technologiques. Les formatrices le mentionnent comme suit: « ils sont très bons avec les TICS, ordinateurs, etc. » (EA22), ou avec les « outils technos (autocorrecteur) » (EA24). La sixième catégorie décrite par 18% des formatrices se résume par la créativité, notamment dans la création « du matériel » (EA42).

- Principaux défis en stage et mesures d'accompagnement

Dans un premier temps, les formatrices devaient sélectionner les principaux défis des ESH en stage à partir d'un menu déroulant pour ensuite identifier les trois principaux. Les résultats convergent vers ces défis: 1) la gestion du stress et de l'anxiété (76%),

e-ISSN: 2595-4881

2) l'organisation et la gestion du temps (53%) et 3) la gestion des émotions (26%). Par la suite, elles devaient décrire les mesures d'accompagnement (actions posées) pour aider leurs stagiaires en SH à composer avec ces trois défis en stage. Les actions ont été classifiées selon les cinq balises de l'accompagnement de Colognesi et al. (2021).

Accompagnement en soutien au défi 1: gestion du stress et de l'anxiété

Pour ce premier défi, la gestion du stress et de l'anxiété, 76% des formatrices ont décrit un accompagnement qui se rapporte principalement à deux balises (3 et 1).

Un accompagnement personnalisé (balise 3)

D'abord, 46% des formatrices décrivent un accompagnement qui est personnalisé (balise 3). Une superviseure mentionne une rencontre avec l'EA « en vue de favoriser l'accompagnement » (S1). Les formatrices aident les stagiaires à identifier les sources de stress et à trouver des solutions, par exemple: « Nous avons eu plusieurs discussions pour faire des plans de match face à des situations stressantes » (EA28). Deux EA ont écrit avoir proposé de prendre soin de soi par une meilleure hygiène de vie (EA9) ou pratiquer la méditation ou la respiration profonde (EA17).

Un accompagnement dans un cadre relationnel sécurisant (balise 1)

Pour aider les stagiaires à gérer le stress et l'anxiété, 45% des formatrices offrent un accompagnement dans un cadre relationnel sécurisant (balise 1). Les formatrices prennent le temps pour écouter, discuter, donner des encouragements, des conseils, rassurer et dédramatiser, comme l'indique cet extrait: « rassurer, accompagner, poser des questions, laisser du temps, réexpliquer » (EA46). Les superviseurs le font lors des séminaires de stage et les supervisions, mais accordent aussi de leur temps pour communiquer soit par téléphone ou par courriel: « Beaucoup d'heures au téléphone et par courriel pour m'entretenir avec ces stagiaires dans le but de faire des bilans hebdomadaires et de désamorcer les composantes liées à l'anxiété » (S7).

e-ISSN: 2595-4881

Dans une moindre mesure, l'accompagnement mis en œuvre par 12% des formatrices pour soutenir le défi de gérer le stress et l'anxiété incite l'apprentissage en situations formelles et informelles (balise 4). L'aide aux stagiaires est axée sur la planification de leur enseignement, la préparation du matériel, l'anticipation des difficultés et même le recours à des aide-mémoire afin qu'elles soient préparées à leur prise en charge et ainsi « prévenir le stress » (EA35). Enfin, une seule action rapportée par une superviseure tient compte des talents des stagiaires (balise 2): « leur faire prendre conscience de leurs atouts, parler de leurs points positifs » (S19). Aucune mesure d'accompagnement n'a tenu compte du réseau professionnel (balise 5).

Accompagnement en soutien au défi 2: organisation et gestion du temps

Pour le défi 2, l'organisation et la gestion du temps, les actions décrites par 53% des formatrices sont centrées sur deux types d'accompagnement liés aux balises 3 et 4.

Un accompagnement personnalisé (balise 3)

En premier lieu, le tiers des formatrices (31 %) offre un accompagnement personnalisé (balise 3). Elles le font d'abord en adoptant la posture d'imposeur, « fais comme ça », par exemple en exigeant un modèle: « planification d'un cours selon un schéma à respecter» (S1). Elles font un suivi plus serré, plus intensif, en effectuant plus de rappels et de vérifications, en montrant des exemples ou en reprécisant les attentes. Elles demandent les planifications à l'avance pour les vérifier en demandant d'indiquer la durée des activités et le matériel.

Elles personnalisent leur accompagnement en ayant une posture d'organisateur, « essaie d'abord ça », en proposant des « trucs », des outils, des ressources. Elles réfèrent à des sites Internet pour aider les stagiaires à avoir une meilleure organisation et gestion du temps, notamment au regard de la planification de l'enseignement et des exigences universitaires. Pour mieux gérer le quotidien, elles proposent de recourir à: une liste, un aide-mémoire visuel, un agenda ou encore une minuterie. Cinq EA ont rapporté des actions associées à la posture de coconstructeur, soit « faisons ensemble », par exemple pour « aider à établir ses priorités » (EA48), ou encore, pour aider à planifier: « en y allant étape par étape

e-ISSN: 2595-4881

et nous révisons quotidiennement notre horaire » (EA34). Les superviseures aident à planifier le stage, les remises des travaux universitaires et parfois accordent un délai, comme ici: « l'aider à établir une routine de travail dans l'horaire, fixer des dates de rencontre avec l'enseignante associée pour la préparation des jours à venir, des moments de planification, condition des remises des travaux dans un délai convenu » (S4). Trois superviseurs interviennent de concert avec l'EA pour mieux soutenir la stagiaire.

Apprentissages dans les situations formelles et informelles (balise 4)

Parmi les autres mesures d'accompagnement pour aider les stagiaires en SH à composer avec le défi de l'organisation et de la gestion du temps, 20% des formatrices misent sur les apprentissages dans les situations formelles et informelles (balise 4). Les actions, majoritairement rapportées par les EA, sont particulièrement liées à la planification et à « [l']organisation du temps » (EA15), par exemple, en demandant à la stagiaire « [d'] arriver plus tôt le matin » (EA9) ou en la questionnant: « En début de journée, je lui demandais comment vas-tu diviser ton temps? » (EA19). Une seule superviseure propose des trucs pour l'organisation du calendrier de stage par des codes de couleur et des post-it électroniques (S8).

Toujours en lien avec le défi 2, 3% des formatrices indiquent qu'elles proposent des actions pour sécuriser (balise 1). Une formatrice le fait en prenant du temps avec la stagiaire dans l'intention de la rassurer ou en discutant pour « avoir son point de vue » (S2). Une autre fait des suggestions en tenant compte des talents de la stagiaire (balise 2): « Discussions, questionnement, rétroactions dont l'objectif était de permettre à l'étudiant d'identifier ses forces et de l'aider à remédier à ses défis » (EA31). Soulignons qu'aucune action n'a tenu compte du réseau professionnel (balise 5), comme ce fut le cas pour le défi 1, gestion du stress et de l'anxiété.

Accompagnement en soutien au défi 3: gestion des émotions

Pour composer avec le troisième défi, la gestion des émotions, le quart des formatrices (26%) a décrit des mesures d'accompagnement à l'intention de leurs stagiaires en SH. Elles sont peu nombreuses et se répartissent dans trois balises (1-4-3). Ainsi, 11% des formatrices

e-ISSN: 2595-4881

décrivent un accompagnement s'inscrivant dans un cadre relationnel positif et sécurisant (balise 1). Elles affirment prendre le temps de « mettre les choses en perspective » (EA52), de recadrer, d'écouter, de rassurer les stagiaires en SH et de faire « nommer les émotions » (EA41). Elles communiquent davantage avec ces stagiaires et se rendent disponibles pour répondre rapidement aux demandes: « J'ai offert des plages de disponibilité pour pouvoir répondre rapidement aux besoins » (S21). Ensuite, 8% des formatrices tiennent compte des apprentissages dans les situations formelles et informelles (balise 4) en suggérant des stratégies, des solutions et en donnant des conseils comme cette EA qui propose de: « se mettre en situation d'apprentissage au lieu de se sentir évaluée en permanence. Respirer. Prendre un défi/problème à la fois » (EA9). Une superviseure a aussi déjà conseillé « d'aller consulter parce [qu'elle sentait] que la problématique dépassait le cadre de l'école » (S7). Les mesures d'accompagnement offertes par 7% des formatrices cadrent avec la balise 3, un accompagnement personnalisé. Une EA écrit avoir abordé la gestion des émotions lors d'une rétroaction et avoir « identifié l'élément déclencheur ensemble. Ensuite, nous avons réfléchi à des moyens que l'on peut mettre en place pour atténuer la charge émotionnelle » (EA26).

- Besoin de formation des formatrices

Il a été demandé aux formatrices si elles se sentaient outillées pour encadrer/superviser des stagiaires en SH. Près de 60% des participantes ont répondu par l'affirmative. Selon leurs commentaires, elles disent s'appuyer principalement sur leurs expériences avec des élèves à besoins particuliers (formation en adaptation scolaire, enseignement, orthopédagogie, conseillance pédagogique, direction, parents). Une EA l'exprime ainsi: « Nous avons l'habitude de faire de la différenciation. Il faut faire avec le stagiaire ce qu'on ferait avec nos élèves, soit mettre en place des outils pour diminuer l'impact du handicap et lui permettre de vivre des réussites » (EA1). Plusieurs EA disent se fier à leurs qualités personnelles: rigoureuse et planifiée (EA9), très organisée (EA16), empathique (EA18), capacité d'adaptation (EA23), jugement (EA38), ouverture à la différence et la capacité à questionner (EA43). D'autres ont recours à des lectures (EA25), à Internet ou à la bibliothèque (EA1) ou à des personnes-ressources comme la superviseure, les professionnels (EA3) et l'équipe-école (EA30). L'une rappelle: « De plus, nous ne sommes pas seules. Le

e-ISSN: 2595-4881

superviseur peut nous accompagner dans le support offert à l'étudiant » (EA1). Une superviseure mentionne des échanges avec une conseillère en adaptation de son université (S16).

Par ailleurs, les formatrices qui mentionnent ne pas se sentir outillées invoquent l'absence de guide, le manque de connaissances sur les mesures à utiliser et sur leur marge de manœuvre par rapport à ce qu'elles peuvent offrir afin de soutenir leurs stagiaires en SH tout en respectant les exigences. Une superviseure le déplore: « Je ne connais pas tous les accommodements qui peuvent être faits sans qu'il y ait préjudice au regard de l'atteinte des compétences professionnelles » (S20). Les EA partagent ce manque de repères. L'une l'exprime ainsi « Je me demande quelles sont mes responsabilités » (EA27) et une autre « trouve difficile de les évaluer de façon objective en fonction des objectifs de stage et de leurs difficultés » (EA39). Des EA se questionnent sur la façon d'adapter l'accompagnement aux besoins de leur stagiaire en SH, par exemple « pour diminuer son anxiété, son stress et ses difficultés au quotidien » (EA47), ou encore, lors d'un abandon de stage par une stagiaire qui devait « prendre soin aussi de sa santé physique et mentale » (EA21). Une EA affirme se sentir « en général outillée mis à part pour les troubles de santé mentale », mais elle ajoute « je suis ouverte à recevoir une formation » (EA41).

Ainsi, certaines formatrices se sont senties impuissantes lors de l'accompagnement de stagiaires en SH présentant un trouble de santé mentale comme le témoignent ces deux extraits: « je me suis parfois sentie démunie car ces stagiaires devenaient très énergivores et je me sentais comme un psychologue au lieu d'une professeure » (S17); « je trouve ça lourd et je ne sais pas comment aider concrètement ma stagiaire » (EA50). De plus, deux formatrices s'inquiètent quant à l'avenir de certaines stagiaires. Une superviseure le formule ainsi: « Il y a certaines conditions qui me questionnent […], je sens que certaines étudiantes ne vont pas "survivre" au milieu scolaire » (S2). Une EA s'interroge: « j'aimerais savoir ce à quoi elle aura droit en tant qu'employée » (EA32).

Les formatrices devaient indiquer si elles accepteraient de suivre une formation à l'accompagnement des stagiaires en SH. Il en ressort que 89% d'entre elles prendraient part à une telle formation. Le principal motif invoqué est pour mieux accompagner, aider et répondre aux besoins des stagiaires en SH. Elles souhaitent apprendre et enrichir leurs connaissances. Une superviseure aimerait apprendre à « mieux gérer les problèmes de

e-ISSN: 2595-4881

gestion d'émotion des stagiaires » (S71) et une autre spécifie: « cela me semble essentiel à tout superviseur universitaire. De plus en plus de nos étudiantes ont des problématiques diagnostiquées » (S68).

Synthèse interprétative et conclusive

Globalement, à partir des actions décrites par les formatrices pour aider les stagiaires en SH à composer avec leurs trois principaux défis, on peut dire que l'accompagnement offert, selon le cadre de Colognesi et al. (2021), est avant tout personnalisé (balise 3), misant sur une relation de confiance (balise 1) et préconisant l'apprentissage en situations formelles (balise 3).

Les formatrices personnalisent leur accompagnement en accordant davantage de temps pour écouter, répondre rapidement aux besoins et aider les stagiaires en SH à composer avec le stress, l'anxiété (défi 1) et leurs émotions (défi 3). Ces mesures d'accompagnement sont personnalisées, mais peu responsabilisantes puisque les formatrices semblent privilégier une posture d'imposeur et d'organisateur à celle de coconstructeur, de facilitateur et d'émancipateur (Colognesi et al., 2021). En plus d'être personnalisé, l'accompagnement mise sur la création d'une relation de confiance et d'un lien positif et sécurisant avec les stagiaires en SH (balise 1) particulièrement pour les aider à composer avec le stress, l'anxiété et les émotions. Elles sont disponibles, à l'écoute et rassurantes. Dans une moindre mesure, les formatrices préconisent l'apprentissage en situations formelles (balise 4), surtout les EA puisqu'elles accompagnent quotidiennement les stagiaires dans l'apprentissage des tâches du métier. Elles donnent des conseils et suggèrent des outils, et ce, particulièrement pour le défi 2, lié à l'organisation et à la gestion du temps.

Ces résultats concordent avec ceux d'autres recherches sur l'accompagnement de stagiaires en SH (Philion et al., 2024; Dondeyne et al., 2024) qui révèlent que ce qui est le plus apprécié et souhaité chez les formatrices est avant tout une attitude de bienveillance, d'ouverture et leur disponibilité (balises 1 et 3), ainsi que le soutien offert lors de l'élaboration des planifications (balise 4). Ceci signifie que l'ensemble des mesures d'accompagnement décrites par les formatrices participantes répondent aux besoins des stagiaires en SH. De plus, certaines mesures proposées font écho à l'étude de Philion et al., (2024) portant sur les

e-ISSN: 2595-4881

stratégies à déployer par ces stagiaires pour composer avec leurs défis, soit: l'utilisation des ressources matérielles pour l'organisation et la gestion du temps (ex. calendrier), les stratégies cognitives (ex. aide-mémoire) ou encore la gestion des ressources humaines pour composer avec le stress, l'anxiété et les émotions (ex. référence à un psychologue) ainsi que les stratégies affectives (ex. prendre soin de soi).

Bien que la plupart des formatrices soient expérimentées, qu'elles ont déjà suivi une formation sur l'accompagnement des stagiaires (80%) et qu'un peu plus de la moitié d'entre elles se considèrent outillées à former les stagiaires en SH (57%), plusieurs affirment (89%) vouloir suivre une formation pour mieux accompagner les stagiaires ayant une condition diagnostiquée et plus particulièrement celles aux prises avec un trouble de santé mentale. Les participantes semblent donc engagées dans leur rôle de formatrices et disposées à mieux soutenir le développement professionnel des stagiaires en SH.

La nécessité d'une formation spécifique à l'accompagnement des stagiaires en SH apparaît nécessaire pour, d'une part, baliser l'accompagnement au regard des stagiaires présentant des défis liés à un trouble, notamment de santé mentale. D'autre part, la formation doit soutenir la prise en compte des différentes postures (coconstructeur, facilitateur et émancipateur) proposées par Colognesi et al., (2021) pour favoriser des actions soutenant la réflexivité, l'autonomie, la responsabilisation et l'émancipation des stagiaires en SH, ce qui peut être fait en apprenant à miser sur les forces des stagiaires (balise 2). En effet, les formatrices ont identifié les forces que les stagiaires en SH mettent à profit en stage. Toutefois, lorsqu'elles décrivent leurs actions pour les aider à surmonter leurs défis, elles ne les utilisent pas comme des leviers d'apprentissage. À noter que plusieurs forces des stagiaires reconnues par les formatrices correspondent à celles identifiées par des stagiaires en SH lors d'un entretien (Philion et al., 2024) soit: la persévérance, la sensibilité envers les défis des élèves et leur créativité. Rappelons que ces forces sont considérées comme capitales pour l'insertion professionnelle des ESH (Zarifa et al., 2015). De plus, les formatrices devraient encourager les stagiaires à établir des interactions avec les membres du personnel de l'école et à développer un réseau professionnel (balise 5), ce qui s'avère un levier essentiel au développement professionnel des stagiaires (Colognesi et al., 2021). Une telle formation gagnerait à être offerte en misant sur le partage avec les pairs comme le préconisent Colognesi et al. (2021). Ainsi, les formatrices se sentiraient d'autant plus rassurées quant à la marge de manœuvre et la portée de leurs interventions (Lebel et al., 2016).

e-ISSN: 2595-4881

Enfin, les résultats sont encourageants puisque les formatrices fondent leur accompagnement sur la création d'une relation positive et sécurisante. Elles offrent donc un cadre relationnel favorable, essentiel à tout accompagnement (Colognesi et al., 2021). Nous croyons qu'une formation spécifique sur l'accompagnement des stagiaires en SH viendrait enrichir et baliser leurs pratiques en réponse aux besoins de chaque stagiaire, tout en optimalisant le développement professionnel de toutes les stagiaires, qu'elles soient en SH ou non, selon les défis qu'elles ont à relever lors de leurs stages de formation en enseignement.

Références

Abels, A. (2005). *The internship match process and suggestions for applicants with disabilities*. *Resource Guide for psychology graduate students with disabilities* (2e éd.). Washington: American Psychological Association.

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2025). Québec: AQUICESH. https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2025/04/Statistiques-2023-2024-sans-uni.pdf

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

Dondeyne, S., De Hoe, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2024). Accompagner les stagiaires en situation de handicap: la position des superviseures et superviseurs. Éducation et francophonie, 52(1). https://doi.org/10.7202/1111732ar

Dufour, F., Philion, R., Dubé, F., Vivegnis, I. et 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

Ellefsen, H. (2015). *Les accommodements: enjeux juridiques* [Document inédit]. Trois-Rivières: Comité interordre de la Mauricie Trois-Rivières.

Fougeyrollas, P. (2016). Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité: le modèle québécois. *Revue française des affaires sociales*, 4, 51-61. https://doi.org/10.3917/rfas.164.0051

e-ISSN: 2595-4881

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

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

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

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante. Québec: Gouvernement du Québec.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Monfette, O. (2018). *Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement: analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada. https://archipel.uqam.ca/12132/

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

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques.* Belgique: De Boeck Supérieur.

Philion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C. et Lebel, C. (2023). Stratégies à déployer par les étudiants en situation de handicap en stage et accompagnement souhaité. *Formation et profession*, *31*(3), 1-15. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.845

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., Dufour, F. Dubé, F., Vivegnis, I. et Paquin-Forest, M. (2024). Point de vue de stagiaires en situation de handicap quant à leur expérience en stage en enseignement. *Revue internationale de communication et socialisation*, *11*(1), 174-186. https://doi.org/10.7202/1112596ar

Zarifa, D., Walters, D. et Seward, B. (2015). The earnings and employment outcomes of the 2005 cohort of Canadian postsecondary graduates with disabilities. *The Canadian Review of Sociology*, *52*(4), 343-376. http://dx.doi.org/10.1111/cars.12082